

Til
Arbejdsgruppen for kortlægning og analyse af opkvalificeringen af lærere og pædagoger i folkeskolen

Dokumenttype
Rapport

Dato
August 2013

KORTLÆGNING OG ANALYSE OPKVALIFICERING AF LÆRERE OG PÆDAGOGER I FOLKE- SKOLEN



KORTLÆGNING OG ANALYSE OPKVALIFICERING AF LÆRERE OG PÆDAGOGER I FOLKESKOLEN

FORORD

Denne rapport præsenterer resultaterne af en kortlægning og analyse af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen.

Analysen blev gennemført af Rambøll Management Consulting og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i samarbejde med Niels Egelund og Jens Rasmussen i perioden marts til august 2013. Dataindsamlingen foregik i perioden marts til juni 2013.

Analysen er bestilt af en arbejdsgruppe bestående af Kommunernes Landsforening (KL), Ministeriet for Børn og Undervisning (MBU), Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser (FIVU) samt Finansministeriet.

Rambøll og EVA vil gerne benytte lejligheden til at takke de forvaltningsrepræsentanter, skoleledere, udbydere og SFO-ledere, der har stillet sig til rådighed for dataindsamlingen og bidraget med værdifulde ideer til forskellige løsningsmodeller.

INDHOLD

0.	Centrale definitioner	1
1.	Resumé og hovedkonklusioner	3
1.1	Kortlægning af opkvalificeringsindsatsen	3
1.2	Hvad virker i opkvalificeringsindsatsen?	6
1.3	Optimeringspotentialet i den eksisterende opkvalificeringsindsats	11
1.4	Fremskrivning af kompetencedækningen	12
1.5	Forslag til hvordan målet om 95 pct. kompetencedækning i 2020 nås	13
2.	Indledning	14
3.	Kortlægning af midler til opkvalificering	16
3.1	Midler til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen i skoleåret 2011/12	16
3.2	Binding af opkvalificeringsmidlerne	19
4.	Kortlægning af styringen af opkvalificeringen	21
4.1	Hvad opkvalificeres der i?	21
4.2	I hvilket omfang styres opkvalificeringsindsatsen?	24
4.3	Barrierer for strategisk opkvalificering	35
5.	Hvad virker i opkvalificeringen?	41
5.1	Sammenhæng mellem opkvalificering og elevernes præstationer	41
5.2	Hvad virker i opkvalificeringen?	44
6.	Optimeringspotentialer ved den nuværende opkvalificeringsindsats	50
6.1	Tilgangen til vurderingen af optimeringspotentialet	50
6.2	Vurdering af eksisterende aktiviteter	51
6.3	Vurdering af optimeringspotentialet	56
7.	Fuld kompetencedækning i 2020	58
7.1	Fremskrivning af kompetencedækning i 2020	58
7.2	Forslag til hvordan målet om fuld kompetencedækning i 2020 nås	59
7.3	Beregning af omkostninger forbundet med øget kompetencedækning	61
7.4	Gab-analyse	63

FIGUROVERSIGT

Figur 3.1: Anvendelsen af opkvalificeringsmidler	18
Figur 3.2: Finansiering af opkvalificering	19
Figur 4.1: Hyppighed af uformel opkvalificering for lærere.....	21
Figur 4.2: Antal lærere/pædagoger pr. undervisningsvejleder, ressourcepersoner og lign. – fordeling af skolerne efter område og antal personer	24
Figur 4.3: En model for styring af opkvalificeringsindsatsen	25

Figur 4.4: Fordeling af skoler efter deres strategiske placering (på baggrund af score i et "strategiindeks").....	31
Figur 6.1: Kategorisering af opkvalificeringsaktiviteter efter strategisk fokus og effektivitet	50
Figur 6.2: Forvaltningsrepræsentanternes vurdering af skolernes opkvalificeringsaktiviteter	53
Figur 6.3: Kommunernes prioriteter sammenholdt med skolernes anvendelse af opkvalificering	53
Figur 7.1: Opkvalificering af lærer "x" der har beslægtede områder som undervisningsfag	61

BILAG

Bilag 1

Datagrundlag og metode

Bilag 2

Spørgeskema til skolelederne

Bilag 3

Spørgeskema til forvaltningerne

Bilag 4

Kortlægning af midler til opkvalificeringsindsatsen

Bilag 5

Kortlægning af styring af opkvalificeringsindsatsen

Bilag 6

Vurdering af optimeringspotentialer

Bilag 7

Fuld kompetencedækning (fremskrivning)

Bilag 8

Marginalomkostninger forbundet med opkvalificering

0. CENTRALE DEFINITIONER

På de to næste sider præsenteres centrale definitioner anvendt i rapporten.

OPKVALIFICERING

Der opereres gennem hele rapporten med en distinktion mellem formel og uformel opkvalificering. Følgende definitioner er anvendt for de to typer af opkvalificering:

FORMEL OPKVALIFICERING er som udgangspunkt al opkvalificering, der er offentligt reguleret. Det vil sige kortere og længere kurser,

- der giver en form for formelt anerkendt kompetence/certificering (et diplom, ECTS-point, anden offentlig godkendelse)
- der oftest er gennemført på offentligt finansierede uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler, AMU, private udbydere etc.)
- der kan tilbydes til alle skoler (dvs. ikke specielt udviklet til en specifik skole).

UFORMEL OPKVALIFICERING er som udgangspunkt opkvalificering, der foretages på skolen for en eller flere medarbejdere. Det vil ofte være opkvalificering,

- der er udviklet/bestilt specifikt til skolen – enten af kommunen eller af skolelederen
- der ofte varetages af skolens eller kommunens egne ressourcepersoner (læsevejledere, som sparrer med kolleger om deres undervisning gennem deltagelse/observation i undervisningen, kommunens tosprogskonsulent, som holder kortere kurser for skolens lærere, og pædagoger etc.).
- der varetages af særlige projektsamarbejder med udbydere (professionshøjskoler, AMU, private udbydere etc.), hvor disse udbydere kommer ud på skolen og gennemfører længere eller kortere forløb med hele eller dele af personalet.

KOMPETENCEDÆKNING

I rapporten anvendes begrebet kompetencedækning. At undervisningen i folkeskolen er kompetencedækket betyder, at lærerne har såkaldt undervisningskompetence fra læreruddannelsen i de fag, de underviser i (tidligere linjefag), eller har opnået en tilsvarende faglig kompetence via deres efteruddannelse mv. Tilsvarende faglig kompetence vil kunne opnås ved fx efteruddannelse, videreuddannelse, kompetencegivende uddannelse eller et længerevarende kursusforløb.

Ved fuld kompetencedækning forstås, at 95 pct. af undervisningen i fagene varetages af lærere med undervisningskompetence i de enkelte fag.

LINJEFAG/UNDERVISNINGSFAG

Rapporten anvender betegnelsen undervisningsfag, hvilket svarer til de tidligere linjefag.

RELEVANT OG EFFEKTIV OPKVALIFICERING

Et centralt element i rapporten har været at undersøge, om den opkvalificering, der varetages, er relevant og effektiv. For at opkvalificeringen er *relevant*, skal opkvalificeringen finde sted inden for et område, der bidrager til at opfylde folkeskolereformens målsætning. Der er i rapporten særligt fokus på følgende målsætninger fra regeringens udspil til folkeskolereformen¹:

- Fuld kompetencedækning – svarende til undervisningsfag – i folkeskolens fag i 2020
- Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test, og andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevernes trivsel skal øges.

Effektiv opkvalificering vedrører måden, hvorpå opkvalificeringen foregår. Effektiv opkvalificering henviser således til opkvalificering, der øger sandsynligheden for, at deltagerne opnår et udbytte

¹ Ved projektets påbegyndelse var folkeskolereformen endnu ikke vedtaget, hvorfor der i analysen er fokus på regeringens udspil til folkeskolereformen.

af opkvalificeringsaktiviteterne, og at dette udbytte omsættes i praksis, og således ultimativt bidrager til opfyldelse af folkeskolens mål.

STRATEGISK STYRING AF OPKVALIFICERINGSINDSATSEN

Strategisk styring af opkvalificeringsindsatsen er i indeværende rapport defineret med udgangspunkt i en række processer og tiltag på forvaltnings- og skoleniveau, som skal bidrage til at sikre, at der opkvalificeres på relevante områder og med effektive metoder. Disse processer og tiltag består i:

- På forvaltningsniveau: 1) Metoder/processer til udvælgelse af opkvalificeringen, så den understøtter kommunens mål for folkeskolen, 2) metoder/processer til udvælgelse af effektive opkvalificeringsaktiviteter, 3) styring af skolernes valg af opkvalificering (indhold og/eller metoder) samt 4) opfølgning på resultaterne af opkvalificeringen.
- På skoleniveau: 1) Prioritering af opkvalificering, der er relevant for at nå kommunens og/eller skolens mål for folkeskolen, 2) reflekteret udvælgelse af medarbejdere, 3) motivere/forberede medarbejdere til deltagelse og 4) understøtte anvendelse af det tillærte.

1. RESUMÉ OG HOVEDKONKLUSIONER

Dette kapitel sammenfatter resultaterne af kortlægningen og analysen af opkvalificeringen af lærere og pædagoger i folkeskolen².

Den første del af kapitlet indeholder resultaterne af kortlægningen af den aktuelle opkvalificeringsindsats. Således giver afsnit 1.1.1 til afsnit 1.1.4 et overblik over 1) midler anvendt til opkvalificering, 2) områder der opkvalificeres på samt 3) kommunernes henholdsvis 4) skolernes styring af opkvalificeringen.

I forlængelse af kortlægningen følger resultaterne af analysen vedrørende en virkningsfuld opkvalificeringsindsats, herunder anbefalinger til opkvalificering af lærere og pædagoger set i lyset af målsætningerne for folkeskolen (afsnit 1.2).

Afsnit 1.3 belyser optimeringspotentialer af den nuværende opkvalificeringsindsats.

Endelig præsenteres resultaterne af en fremskrivning af kompetencedækningen i 2020 samt en vurdering af omkostningerne forbundet med at øge kompetencedækningen (afsnit 1.4) efterfulgt af anbefalinger til, hvordan målet om fuld kompetencedækning i 2020 kan nås (afsnit 1.5).

1.1 Kortlægning af opkvalificeringsindsatsen

I dette afsnit præsenteres resultaterne af kortlægningen af den aktuelle opkvalificeringsindsats.

1.1.1 Midler til opkvalificering

Omkostningerne til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen er opgjort til ca. 585 mio. kr. årligt. Midlerne er nogenlunde ligeligt fordelt mellem formel opkvalificering (dvs. kursus- og uddannelsesaktivitet, der udbydes af en uddannelsesinstitution) og den såkaldte uformelle opkvalificering, der blandt andet finder sted, når lærere observerer og giver feedback til kolleger.

Af de 285 mio. kr., der årligt bruges på *formel* opkvalificering, er ca. 62 pct. finansieret af kommunerne, mens de resterende 38 pct. er statens tilskud til formel opkvalificering i form af SVU og taxametertilskud. Dvs. at hver gang kommunerne bruger 100 kr. på formel opkvalificering, bruger staten 38 kr., hvoraf de 22 kr. går til udbudsstederne i form af taxametertilskud, mens 16 kr. bruges til at reducere kommunernes/skolernes omkostninger gennem SVU. Ca. 1/3 af kommunernes omkostninger til formel opkvalificering bruges på vikardækning, mens de resterende 2/3 er omkostninger i form af kursusgebyrer, transport mv.

Den *uformelle* opkvalificering, svarende til ca. 300 mio. kr. årligt, finansieres af kommunerne alene. For så vidt angår uformel opkvalificering, udgør omkostninger forbundet med vikardækning ca. 11 pct., dvs. relativt mindre end vikardækningens andel af omkostningerne til formel opkvalificering. Dette skal ses i lyset af, at den uformelle opkvalificering i høj grad finder sted på skolerne, og som følge heraf giver relativt mere fleksibilitet i tilrettelæggelsen af opkvalificeringsaktiviteterne og dermed et reduceret behov for vikardækning.

Det vurderes, at kun en begrænset andel af de 585 mio. kr. er bundet til obligatoriske opkvalificeringsaktiviteter, som fx praktiklæreruddannelsen.

1.1.2 Hvad opkvalificeres der i?

Kommunerne og skolerne anvender formel såvel som uformel opkvalificering. Den *formelle* opkvalificering består primært af mellemlange og lange kurser, defineret som kurser der varer over 5 dage (72 pct. af kurserne), samt af opdelte kurser, defineret som kurser hvor der er arbejdsdage mellem kursusdagene (66 pct. af kurserne). De opdelte kurser giver mulighed for, at deltagerne kan afprøve det tillærte i hverdagen og eventuelt diskutere erfaringerne på de efterfølgende kursusdage. 21 pct. af kurserne er korte (dvs. af 5 dages varighed eller derunder) og intensive (dvs. uden arbejdsdage mellem kursusdagene).

² Pædagoger i folkeskolen inkluderer pædagoger ansat i SFO'er samt andre pædagoger ansat i folkeskolen, eksempelvis børnehaveklasseledere, pædagoger ansat som del af tolærerordninger, inklusionsvejledere, AKT-vejledere og andre personalegrupper, der ofte er/kan være pædagoguddannede.

Den *uformelle* opkvalificering består primært af kollegers eller lederes feedback og observation. Der anvendes i mindre omfang udviklingsprojekter med professionshøjskoler, feedback fra eksperter, kommunale kurser og korte oplæg mv.

Kortlægningen viser, at der opkvalificeres inden for flere af de områder, som anses for værende centrale for folkeskolens udvikling og kvalitet³. Således er følgende områder i fokus i den eksisterende opkvalificeringsindsats:

- Læsning og it var i fokus i opkvalificeringen i 2011/12, hvor relativt mange lærere og pædagoger blev opkvalificeret på områderne⁴. Dette er desuden områder, hvor der allerede er mange vejledere på skolerne⁵, og dermed områder, som også tidligere har været i fokus i opkvalificeringsindsatsen.
- Specialundervisning/pædagogik er et område, hvor der allerede er mange vejledere på skolerne⁶ og dermed et område, der tidligere har været i fokus i opkvalificeringen. I 2011/12 var der dog et relativt begrænset antal lærere og pædagoger, der modtog opkvalificering inden for dette område⁷.
- Inklusion er det område, som flest lærere og pædagoger blev opkvalificeret inden for i 2011/12⁸. Det forventes, at denne opkvalificering øger andelen af skoler med vejledere i inklusion⁹.
- Faglig opdatering i eget fag var ligeledes i fokus i opkvalificeringen i 2011/12¹⁰.
- Dansk som andetsprog (DSA)¹¹ var næsten ikke i fokus i opkvalificeringen i 2011/12¹² men ca. halvdelen af skolerne har vejledere i DSA.

I forhold til folkeskolereformens mål om fuld kompetencedækning og forbedrede faglige resultater i matematik var disse kun i begrænset omfang prioriteret i opkvalificeringsindsatsen i 2011/12¹³. Samtidig har kun lidt over 50 pct. af skolerne matematikvejledere.

Endelig indikerer kortlægningen, at nogle skoleledere koordinerer opkvalificeringen af lærere med opkvalificeringen af pædagoger i SFO'en, mens de to faggrupper på andre skoler opkvalificeres uafhængigt af hinanden.

1.1.3 Kommunernes styring af opkvalificeringen

Strategisk styring af opkvalificeringsindsatsen er i indeværende rapport defineret med udgangspunkt i en række processer og tiltag på forvaltnings- og skoleniveau, som skal bidrage til at sikre, at der opkvalificeres inden for relevante områder og med effektive metoder. På forvaltningsniveau består disse processer og tiltag af 1) metoder/processer til udvælgelse af opkvalificeringen, så den understøtter kommunens mål for folkeskoleområdet, 2) metoder/processer til udvælgelse af effektive opkvalificeringsaktiviteter, 3) styring af skolernes valg af opkvalificering (indhold og/eller metoder) samt 4) opfølgning på resultaterne af opkvalificeringen.

Kommunerne har generelt set fokus på at sikre, at den opkvalificering, der gennemføres på skolerne, bidrager til at styrke kommunens mål med folkeskolen. Dette sikres bl.a. gennem konkrete og ofte obligatoriske opkvalificeringsaktiviteter i forbindelse med større initiativer (inklusion, it mv.), kommunalt udmeldte retningslinjer for opkvalificeringen på skolerne (hvilke emner der skal

³ Her defineret som de faktorer der i regeringens udspil til folkeskolereformen blev præsenteret som centrale, såsom fuld kompetencedækning, matematik, læsning, trivsel, it i undervisningen mv.

⁴ Henholdsvis 9 og 11 pct. af dem, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret i læsning og it.

⁵ 96 pct. af skolerne har læsevejledere og 91 pct. har it-vejledere.

⁶ 87 pct. af skolerne har vejledere i specialundervisning/specialpædagogik.

⁷ 5 pct. af dem, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret i specialpædagogik.

⁸ 17 pct. af dem, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret i inklusion.

⁹ 33 pct. af skolerne havde ikke vejledere i inklusion på tidspunktet for dataindsamlingen.

¹⁰ 14 pct. af dem, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret inden for eget fag – dette er den næsthøjeste andel efter inklusion.

¹¹ Opkvalificeringen kan være rettet både mod DSA som dimension i alle fag og som supplerende undervisning til elever, der har brug for sprogstøtte. Dataindsamlingen differentierer ikke mellem de to tilgange.

¹² 2 pct. af de lærere og pædagoger, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret i DSA.

¹³ Henholdsvis 1 pct. og 4 pct. af de lærere og pædagoger, der modtog opkvalificering, blev opkvalificeret i nye undervisningsfag og matematik.

fokuseres på) samt gennem egentlige aktivitetskataloger for skolernes personale (konkrete kurser/aktiviteter personalet kan deltage i).

Så vidt muligt anvendes opkvalificeringsaktiviteter, som kommunerne ved er effektive. Der er eksempelvis øget fokus på tilgange, der promoveres som evidensbaserede (cooperative learning, LP-modellen, aktionslæring mv.). Derudover er der stadig flere kommuner, der i samarbejde med udbydere af opkvalificering udvikler forløb specifikt tilpasset kommunens behov, ofte med opkvalificering af flere personalegrupper inden for samme emne (fx opkvalificering i inklusion for ledere, lærere, pædagoger og vejledere). Samarbejdet med udbydere er en metode til udvælgelse af relevante og effektive opkvalificeringsaktiviteter, fordi udbydere har viden om, hvilken type opkvalificering der er effektiv, og fordi opkvalificeringen kan tilpasses kommunens mål med folkeskolen.

Derudover har de fleste kommuner dialoger med skolerne om skolernes behov, på baggrund af hvilke opkvalificeringsindsatser udvikles. Ud over denne dialog forud for udvælgelsen af fokusområder sker forvaltningernes styring af skolernes valg af opkvalificeringsaktiviteter gennem de udmeldte retningslinjer/aktivitetskataloger. Dette giver fleksibilitet for skolerne i forhold til, i hvilket omfang de følger retningslinjerne/aktivitetskatalogerne, når de opkvalificerer.

Den kommunale opfølgning på opkvalificeringen er begrænset. Ofte indgår opfølgningen på opkvalificeringen i de eksisterende rammer for dialog og tager udgangspunkt i skoleledernes respektive opfølgning på skoleniveau. Der er altså ikke specifikke rammer for opfølgningen på opkvalificeringen og ej heller styringen af skoleledernes opfølgning forud for dialogen. Større initiativer på tværs af kommunens skoler følges der som regel op på gennem egentlig evaluering/monitorering. Dette kan være interne såvel som eksterne evalueringer, og planerne herfor indgår som oftest allerede i de indledende strategipapirer for udviklingen af området.

1.1.4 Skolernes styring af opkvalificeringen

“Strategisk styring af opkvalificeringsindsatsen” på skoleniveau er i indeværende rapport defineret som processer og tiltag i form af 1) prioritering af opkvalificering, der er relevant for at nå kommunens og/eller skolens mål for folkeskolen, 2) reflekteret udvælgelse af medarbejdere, 3) motivering/forberedelse af medarbejdere til deltagelse og 4) at understøtte anvendelse af det til lærte.

Der er relativ stor variation i skolernes styring af opkvalificeringsindsatsen, men på tværs af skoler ser det ud til, at de fleste skoler lægger sig tæt op ad de kommunale strategier, når der skal vælges emner for opkvalificeringen.

Nogle skoler har egentlige handleplaner for opkvalificering, hvor det præciseres, hvilke områder der kan opkvalificeres. Enkelte skoler har afdækket behovet for opkvalificering set i relation til specifikke mål (særligt fuld kompetencedækning). Dette sker ofte som resultat af et krav fra kommunen om, at opkvalificeringsbehovet skal afdækkes som input til dialog om kommunens fokus i opkvalificeringen og de enkelte skolers deltagelse heri.

På andre skoler er der ikke noget nedfældet om tilgangen til opkvalificering. Dette synes særligt at være tilfældet på mindre skoler, hvor ledelsen ofte vurderer, at de har overblik over behov og ønsker samt adgang til at udmelde prioriteringer gennem en mere uformel dialog med medarbejderne.

Skolelederne agerer ligeledes forskelligt i relation til udvælgelse af medarbejdere. Når der skal opkvalificeres vejledere/ressourcepersoner, er tilgangen at udvælge ildsjæle og medarbejdere, der allerede nyder stor respekt blandt deres kolleger. Herudover har de færreste ledere systematiske tilgange til udvælgelsen, men giver dog udtryk for løbende at følge op på, om alle medarbejdere opkvalificeres, primært i forbindelse med medarbejderudviklingssamtalerne (MUS).

Generelt kan det på tværs af skolerne konstateres, at der ikke arbejdes systematisk med, hvordan man som leder *motiverer/forbereder medarbejderne på opkvalificering*, samt hvordan man som leder *støtter op om anvendelsen af den erhvervede viden*.

1.2 Hvad virker i opkvalificeringsindsatsen?

I dette afsnit præsenteres, hvad der i dataindsamlingen er blevet fremhævet som gode eksempler på opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen – både i relation til styringen af opkvalificeringsindsatsen og i forhold til konkrete opkvalificeringsindsatser. Modellerne er udviklet ved at sammensætte elementer fra praksis, identificeret i forskellige forvaltninger og på forskellige skoler, med elementer fra det gennemførte litteraturstudie. Der er altså tale om konstruerede/sammensatte modeller, der ikke kan genfindes i den her beskrevne form i nogle af de besøgte forvaltninger eller skoler.

1.2.1 En model for kommunal styring af opkvalificeringsindsatsen

At forvaltningen har en systematisk og strategisk tilgang til styringen af opkvalificeringen er vigtig, da der er stor variation i skolernes arbejde med opkvalificering inden for kommunegrænsen. Gennem kommunal styring er forvaltningerne i højere grad i stand til at identificere og hjælpe de skoler, der ikke har tilstrækkeligt fokus på opkvalificering.

Strategisk styring af opkvalificeringen kan bl.a. sikres gennem at have et specifikt og eksplicit fokus på opkvalificering i forbindelse med det arbejde, der allerede pågår i forvaltningen i forhold til udvikling af folkeskolen. Dette kan bl.a. gøres gennem systematisk at gå forskellige trin igennem, hver gang der skal træffes beslutning om større initiativer på folkeskoleområdet og/eller som del af forvaltningens årlige cyklus for udviklingen af folkeskolen. De nedenfor beskrevne trin bør som minimum indgå i sådanne systematiske refleksioner over opkvalificeringen.

De fire trin består af:

1. En afklaring af, hvad opkvalificeringsbehovet er. Dette bør baseres på en afdækning af både kommunens mål for folkeskolen samt en afdækning af eksisterende kompetencer hos alle relevante personalegrupper (ledere, lærere, pædagoger, ressourcepersoner m.fl.) i relation til disse mål¹⁴. Behovet opstår, hvor de eksisterende kompetencer ikke vurderes tilstrækkelige til at nå målet.
2. En afklaring af, hvilken type opkvalificering der bedst egner sig til at realisere målene, herunder overvejelser om hvorvidt opkvalificeringen skal være formel, uformel eller en kombination af de to. Her bør forvaltningen så vidt muligt tage udgangspunkt i tilgange, hvor der er evidens for effekt. En af de primære metoder til at identificere effektfulde tilgange har været samarbejde med udbydere og dermed anvendelse af deres viden om effektiv opkvalificering. Alternative tilgange består i, at forvaltningens medarbejdere selv afsøger markedet for opkvalificering og herunder eksisterende litteratur om, hvad der skaber effekt. Den sidste model kræver, at en gruppe medarbejdere arbejder specifikt med at sammensætte tilbud om opkvalificering til personalet på kommunens skoler, hvilket er tilfældet i flere kommuner.
3. Refleksion over hvordan medarbejderne motiveres og opnår ejerskab til opkvalificeringen, da dette vil øge sandsynligheden for, at medarbejderne deltager og efterfølgende anvender de erhvervede kompetencer. Dette er kun identificeret i meget begrænset omfang i datamaterialet. De fleste forvaltninger inddrager dog skolelederne i de indledende dialoger om målsætninger, fokusområder og behov, hvilket kan øge ledelsens motivation for de udvalgte aktiviteter.
4. Identifikation af forventede resultater på kort og langt sigt og opstilling af konkrete målemetoder til at følge udviklingen samt opfølgning på udviklingen. De fleste forvaltninger har i denne sammenhæng fokus på kvantitative målinger ofte ved brug af nationale test, læsetest, matematikprøver, trivselsundersøgelser mv. Enkelte supplerer med observation af undervisningen og interview med lærere og/eller elever. Der er ikke en model, der er rigtig i denne sammenhæng. Det centrale er, at målene er realistiske og dataindsamlingen overskuelig.

¹⁴ Denne tilgang er primært identificeret i forbindelse med strategier for opkvalificering med henblik på at nå målet om fuld kompetenceafdækning, men bør kunne overføres til andre områder.

Dataindsamlingen indikerer, at to parter er særligt vigtige i dette arbejde.

For det første er det centralt med løbende og systematisk inddragelse af skolelederne. Dette er både vigtigt, fordi skolelederne har et godt indblik i, hvilke kompetencer der er behov for (trin 1), og en idé om, hvilke typer opkvalificering der skaber resultater (trin 2), men også fordi skoleledernes motivation og ejerskab (trin 3) i relation til implementeringen er central for at kunne skabe resultater. En skoleleder, der ikke ser formålet med de kommunalt udmeldte opkvalificeringsaktiviteter, vil have svært ved at motivere sine medarbejdere til at deltage og vil med al sandsynlighed være mindre tilbøjelig til at understøtte anvendelse af det tillærte. Dermed mindskes sandsynligheden for, at opkvalificeringen giver de ønskede resultater.

En anden central partner er udbyderne. Mange af de besøgte kommuner har udviklet tætte partnerskaber/samarbejder med udbydere. Dermed har kommunerne fået en sparringspartner med viden om effektiv opkvalificering. Kommunerne har ligeledes fået adgang til at påvirke udbydere, således at opkvalificeringen specifikt tilpasses kommunens behov og ressourcer. Endelig har samarbejdet i flere tilfælde resulteret i, at udbyderne kan bidrage med opfølgning på opkvalificeringen.

En af de centrale udfordringer i den kommunale styring af skolernes opkvalificering er den begrænsede opfølgning på, hvordan skolerne arbejder med opkvalificeringen. Systematisk evaluering af resultaterne af større opkvalificeringsindsatser er et skridt på vejen til bedre opfølgning. Derudover kan det være relevant løbende at følge op på:

1. Skoleledernes tilgang til udvælgelse af medarbejdere, herunder hvordan de arbejder med at motivere dem, der har behov for opkvalificering, men ikke lyst til at blive opkvalificeret.
2. Skoleledernes understøttelse af anvendelsen af det tillærte – hvad gør skolelederen, hvilke udfordringer er der?

En sådan systematisk opfølgning kan eventuelt ske i et dialogisk forum, hvor flere skoleledere deltager, så det tager form af sparring og læring lederne imellem mere end kontrol med lederne¹⁵.

1.2.2 En model for en skoleleders styring af opkvalificeringsindsatsen

På skolelederniveau kan der ligeledes peges på en række fokusområder for en virksomhedsfuld styring af såvel den formelle som uformelle opkvalificeringsindsats. Overordnet set kan en skoleleders styring af opkvalificeringsindsatsen tage udgangspunkt i 40-20-40 modellen, som er præsenteret i rapporten (se afsnit 5.2). Modellen peger kort fortalt, at:

1. 40 pct. af effekten af opkvalificering kan føres tilbage til, i hvilket omfang medarbejderen er motiveret for at modtage og anvende ny viden.
2. 20 pct. af effekten kan tilskrives kvaliteten af selve opkvalificeringen.
3. 40 pct. af effekten kan tilskrives, hvordan arbejdspladsen understøtter anvendelsen af det tillærte¹⁶.

Dette indebærer konkret, at skolelederen opstiller rammer, der sikrer, at medarbejderen/gruppen af medarbejdere *forud for opkvalificeringen* har reflekteret over, 1) hvilke kompetencer de ønsker at udvikle, 2) hvordan de efterfølgende vil anvende disse kompetencer i deres hverdag, og 3) hvilken betydning dette vil have for deres kerneopgave, nemlig elevernes læring og trivsel. I den forbindelse kan et simpelt skema anvendes til at sikre, at medarbejderen alene eller i studiegrupper reflekterer over disse spørgsmål og får skrevet disse refleksioner ned. Et sådant skema kan med fordel gennemgås i en samtale mellem leder og medarbejder(e) forud for opkvalificerin-

¹⁵ Der er blandt de besøgte kommuner ingen eksempler på forvaltninger, der systematisk følger op på skoleledernes udvælgelse af medarbejdere eller understøttelse af anvendelse af det tillærte.

¹⁶ Det skal nævnes, at Robert Brinkerhoff, ophavsmand til 40-20-40 modellen, flere gange har påpeget, at 40-20-40 reglen ikke omhandler *tidsforbruget før/under/efter* træningen. Modellen illustrerer, at udvælgelse/forberedelse og opfølgning er vigtig, hvis man ønsker at opnå effekt af træningen, mens tidsdimensionen vil være forskellig fra gang til gang. Det er således vigtigt, at skolelederen fokuserer på alle tre aspekter.

gen med henblik på at opnå fælles forståelse af samt forpligtelser i forbindelse med opkvalificeringen.

Skemaet vil også kunne anvendes til at vælge opkvalificeringsaktiviteter. I princippet bør en medarbejder ikke deltage i opkvalificering, medmindre denne relativt nemt kan redegøre for, hvilke kompetencer de ønsker at udvikle gennem opkvalificeringsaktiviteten, og hvilken betydning disse kompetencer vil have for medarbejdernes kerneopgave efter opkvalificeringen.

For større initiativer (opkvalificering for flere medarbejdere eller meget dyre/langvarige opkvalificeringsaktiviteter) bør skolelederen ligesom forvaltningen sørge for, at det undersøges, om der er tilgange/metoder, for hvilke der er evidens for resultater, før de endelige aktiviteter vælges¹⁷.

For mindre aktiviteter kan det være tilstrækkeligt at anvende de udvælgelseskriterier, der allerede anvendes af flere ledere: offentliggjorte brugerevalueringer, anbefalinger fra kolleger, kendskab til underviseren, der forestår opkvalificeringen, og dermed viden om hans/hendes/deres kompetencer som underviser, kendskab til udbyderen og dermed viden om deres generelle kvalitet i opkvalificeringen etc.

Endvidere skal skolelederen sikre, at der er faste procedurer for *opfølgning og understøttelse af anvendelse af det tillærte*. Metoderne kan være forskellige for den enkelte skole og for forskellige opkvalificeringsaktiviteter. Generelt har informanterne i kortlægningen fremhævet følgende eksempler på praksis for, hvordan lederen kan sikre opfølgning på og anvendelse af opkvalificeringen:

- Observation og efterfølgende samtale, hvor der reflekteres over anvendelsen af det tillærte og eventuelt uudnyttede potentialer. Observatøren kan være en leder, en kollega eller underviseren på forløbet, men det er lederens ansvar at sikre, at der sker en opfølgning.
- Løbende mini-medarbejderudviklingssamtaler hen over året, hvor anvendelse af opkvalificering er et tilbagevendende emne. Det blev generelt vurderet, at en årlig medarbejderudviklingssamtale ikke var tilstrækkelig til at sikre anvendelse af det tillærte.
- Facilitering af studiegrupper, hvor kolleger, som har modtaget fælles opkvalificering, reflekterer over anvendelsen af det tillærte. Her blev det pointeret, at det er vigtigt, at lederen følger op på, om disse studiegrupper anvendes til formålet, da møderne ellers nemt får karakter af fora for løsning af konkrete her-og-nu problemstillinger.
- Sikring af, at flere medarbejdere modtager samme opkvalificering, således at de kan bruge hinanden som sparringspartnere i anvendelsen af det tillærte (observation og facilitering af studiegrupper kan understøtte, at denne sparring konkret finder sted).

1.2.3 Effektive opkvalificeringsaktiviteter

Ud over selve styringen af opkvalificeringen i henholdsvis forvaltninger og skoler har kortlægningen – primært gennem litteraturstudier – afdækket en række faktorer, der har indflydelse på, om opkvalificeringen er effektiv. Med effektiv menes, at deltagerne opnår et udbytte af opkvalificeringsaktiviteterne, der også omsættes i praksis og dermed ultimativt bidrager til opfyldelse af folkeskolens mål.

¹⁷ Der er blandt de besøgte skoler eksempler på skoleledere, der ved større indsatser søger at identificere metoder/opkvalificeringsaktiviteter, der promoveres som evidensbaserede. Som det påpeges i rapporten, mangler der dog generelt viden om, hvad der virker, hvilket gør det svært for skolelederne at vælge de rette aktiviteter.

Konkret kan følgende faktorer fremhæves (gælder som udgangspunkt både for formel og uformel opkvalificering):

- *Kursets/opkvalificeringens længde*: Længerevarende opkvalificeringsforløb angives som værende mere effektive end korte opkvalificeringsforløb.
- *Kursets/opkvalificeringens form*: Opdelte opkvalificeringsforløb angives som værende mere effektive end intensive (uafbrudte) forløb, idet deltagerne på opdelte forløb har mulighed for at afprøve det tillærte mellem undervisningsdagene og reflektere over ændringerne med underviseren og de andre deltagere undervejs i forløbet. Det forudsætter dog, at forløbet er organiseret med henblik på at anvende denne tilgang.
- *Kursets/opkvalificeringens kontekst*: Jo mere opkvalificeringsforløbene kan inkludere praksis, kursisternes hverdag og/eller gennemføres helt eller delvist på arbejdspladsen, jo mere effektive synes de at være.
- *Transfer*: Det synes at være afgørende for udbyttet af opkvalificeringsforløbet, at der i forløbet konkret undervises i transfer, dvs. metaviden om indholdets overførbare til deltagerens hverdag, og hvordan dette sikres.
- *Kollektiv opkvalificering*: Det kan øge udbyttet af opkvalificeringen, hvis flere medarbejdere fra samme skole opkvalificeres i det samme og på samme tid, således at de kan bruge hinanden som sparringspartnere i anvendelsen af det tillærte.

I forlængelse heraf kan der også peges på metoder, der promoveres som evidensbaserede i betydningen, at de med den rette implementering vil påvirke medarbejdernes arbejde. I interviewene med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter har de særligt fremhævet cooperative learning, LP-modellen og Vækstmodellen¹⁸ som eksempler på modeller, der promoveres som evidensbaserede.

For udbydere af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen er der således en vigtig opgave i at sikre, at den opkvalificering, der tilbydes, baseres på evidens om effekt. Det betyder, at udbyderne har som særlig opgave løbende at holde sig opdateret om den seneste viden om, hvad der skaber effekt af opkvalificering samt løbende at tilpasse deres kursusudbud til denne viden. Det gælder både måder, hvorpå opkvalificeringen gennemføres (længere forløb, undervisning i transfer), samt de konkrete emner, der tilbydes opkvalificering inden for (fx de højest rangerede tilgange i John Hatties "Visible Learning"¹⁹).

1.2.4 anbefalinger

På baggrund af kortlægningen og analysens afdækning af de gode eksempler på opkvalificering kan der sammenfattes følgende anbefalinger for opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen.

¹⁸ Se afsnit 4.3.2 for præsentation af disse modeller.

¹⁹ Baseret på en syntese af over 800 metaanalyser har Hattie listet forskellige elementer med betydning for elevernes præstationer og rangordnet dem efter, hvor stor betydning de har.

Anbefaling 1: Tre fokusområder i den fremadrettede opkvalificering

Kortlægningen viser, at der i den eksisterende opkvalificering allerede er fokus på mange af de i reformudspillet nævnte fokusområder (fx dansk/læsning, inklusion, trivsel mv.). Analysen har dog også afdækket tre områder, som den fremadrettede opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen bør fokusere yderligere på. Disse er:

1. Opkvalificering i nye undervisningsfag – for at nå målet om fuld kompetencedækning i 2020²⁰.
2. Opkvalificering i matematik, da dette er et af fokusområderne i folkeskolereformen (forbedrede matematikkundskaber), som kun i begrænset omfang har været i fokus i opkvalificeringen af lærere og pædagoger frem til nu.
3. Koordineret opkvalificering af pædagoger og lærere, da kortlægningen viser, at langt fra alle skoleledere koordinerer opkvalificeringen af de to faggrupper. Det kan desuden overvejes at gennemføre egentlig opkvalificering i samarbejde mellem de to faggrupper. Dette fordi evalueringer af forsøg med heldagsskoler peger på dette samarbejde som en udfordring på tværs af alle heldagsskoler²¹.

I den forbindelse anbefales det at sikre, at opkvalificering inden for disse tre områder udbydes og er af god kvalitet (se anbefaling 4 vedrørende indhold af opkvalificeringen). Endvidere kan det ønskede fokus understøttes gennem systematisk opfølgning på udviklingen i centrale indikatorer for graden af målopfyldelse inden for hvert af de tre områder. Disse indikatorer kan eksempelvis være:

1. Graden af kompetencedækning.
2. Andel ressourcpersoner/vejledere i matematik samt udviklingen i matematikresultater i nationale test.
3. Elevernes og lærernes oplevelse af, hvilken værdi samarbejdet mellem pædagoger og lærere konkret har haft for elevernes trivsel og faglighed.

Anbefaling 2: Øget fokus på opfølgning i forvaltningernes styring af opkvalificeringen

Alle kommunale forvaltninger bør have en opkvalificeringsstrategi, der indeholder konkrete beskrivelser af 1) opkvalificeringsbehovet i relation til kommunens mål, 2) de valgte opkvalificeringsaktiviteter, og hvorfor de er valgt, 3) tilgange til at udvælge og motivere medarbejdere, og ikke mindst 4) hvordan der vil blive fulgt op på resultaterne af opkvalificeringen, jf. også afsnit 1.2.1.

I forhold til opfølgningsindsatsen bør der særligt for større initiativer gælde, at opfølgningen tager form af før- og eftermålinger af medarbejdernes adfærd (eksempelvis identificeret gennem observation af undervisningen) og/eller elevernes trivsel/læring (primært ved brug af eksisterende trivselsmålinger og testresultater).

Derudover kan forvaltningen med fordel systematisk følge op på, hvorledes skolelederne 1) udvælger og motiverer deres medarbejdere og 2) understøtter medarbejdernes anvendelse af de kompetencer, de erhverver sig i forbindelse med opkvalificering. En dialogisk erfaringsudveksling mellem flere skoleledere frem for en mere kontrolpræget tilgang kan øge sandsynligheden for, at skolelederne arbejder mere systematisk med udvælgelse/motivation og understøttelse af anvendelse af det tillærte.

Anbefaling 3: 40-20-40-modellen bør gennemsyre skolelederens styring af opkvalificeringen

Som nævnt i afsnit 1.2.2 kan den såkaldte 40-20-40-model være et godt udgangspunkt for skoleledernes styring af opkvalificeringen. Således bør såvel motivation og forberedelse af deltagere som systematisk opfølgning på og understøttelse af anvendelse af det tillærte fylde mere i skoleledernes styring af opkvalificering.

Det anbefales på den baggrund, at medarbejdere, der skal deltage i et opkvalificeringsforløb, altid bør have forholdt sig til og diskuteret følgende med deres leder forud for opkvalificeringen:

²⁰ Se også afsnit 1.4 og 1.5 i indeværende rapport.

²¹ Se bl.a. Rambølls evaluering af Københavns Kommunes Heldagsskoler og Rambøll og Simon Calmars evaluering af heldagsskolerne.

- Hvilke kompetencer de ønsker at udvikle
- Hvordan de efterfølgende vil anvende disse kompetencer i deres hverdag
- Hvilken betydning disse nye kompetencer vil have for deres kerneopgave, nemlig elevernes læring og trivsel.

I forlængelse heraf bør medarbejdere, der *har deltaget i et opkvalificeringsforløb*, altid understøttes i deres anvendelse af det tillærte. Dette kan gøres gennem:

- Observation før og efter opkvalificeringsforløbet med mulighed for at diskutere ændringer i arbejdsmetoder med observatøren (observatøren kan være en leder, en kollega eller en ekstern person).
- Studiegrupper, hvor kolleger mødes med det specifikke formål at tale med hinanden om, hvordan de anvender det tillærte (ved fælles opkvalificering). Studiegrupperne kan understøttes ved krav om tilbagemelding fra grupperne til leder, underviser og/eller kolleger.

Anbefaling 4: Indholdet i opkvalificeringen bør tilpasses eksisterende viden om, hvad der virker

Formel såvel som uformel opkvalificering vil altid skulle tilpasses den specifikke kontekst, i hvilken den skal anvendes. Fra litteraturgennemgangen tegner der sig dog et mønster af en række generelle metoder og tilgange, som synes at være fællesnævneren for de effektive opkvalificeringsforløb. På den baggrund kan der således opstilles følgende anbefalinger til den måde, udbydere såvel som skoleledere og forvaltningsrepræsentanter designer deres opkvalificeringsforløb på:

- Alle opkvalificeringsaktiviteter bør indeholde både praksisnære elementer, dvs. mulighed for at afprøve det tillærte og reflektere over afprøvningen senere i opkvalificeringen samt egentlig undervisning i transfer/anvendelse.
- Der bør være øget anvendelse af kollektiv opkvalificering for at understøtte videndeling – også efter end opkvalificeringsforløb.
- Der bør være øget fokus på anvendelse af længerevarende opkvalificeringsforløb, idet kvalitet og relevans dog bør være styrende for valg af opkvalificering.
- Opkvalificering bør fokusere på tilgange/områder, for hvilke der er evidens for effekt for elevernes trivsel og læring.

Det skal i forlængelse af det sidste punkt bemærkes, at tilgangene/områderne for opkvalificering bør bero på det konkrete behov i kommunen/på skolen og kommunens/skolens mål.

1.3 Optimeringspotentialer i den eksisterende opkvalificeringsindsats

I dette afsnit præsenteres resultaterne af en analyse af, i hvilket omfang den nuværende opkvalificeringsindsats kan optimeres.

1.3.1 Omprioritering af eksisterende midler

Som nævnt i afsnit 1.1.1 anvendes der i dag ca. 585 mio. kr. årligt til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen. En del af disse midler bruges til opkvalificeringsaktiviteter, der ikke er relevante set i forhold til folkeskolens målsætninger. Således er der et optimeringspotentiale for den eksisterende opkvalificeringsindsats – og dermed også rum for en bedre ressourceudnyttelse på området.

Andelen af midler, der bruges på opkvalificeringsaktiviteter, som ikke bidrager til at understøtte folkeskolens målsætninger, er svær at opgøre. Men på baggrund af flere kilder i analysen peger det meget i retning af, at andelen er relativt begrænset, og at hovedparten af opkvalificeringsaktiviteterne således kan betegnes som relevante. Denne vurdering baseres på følgende:

- Ifølge skolelederne selv er det kun 2 ud af 10 opkvalificeringsaktiviteter, som ikke er rettet mod kommunens mål for folkeskolen. En del af de aktiviteter, der ikke er rettet mod kommunens mål, kan dog godt være rettet mod opfyldelse af skolens egne behov.
- Alle forvaltningsrepræsentanter vurderer, at skolerne anvender opkvalificering, der direkte understøtter kommunernes målsætninger.

- Der er overlap mellem de kommunale fokusområder og skolernes aktiviteter, omend der ikke altid er signifikant sammenhæng.
- Gennemgangen af de registrerede formelle kurser samt de gennemførte interview med skoleledere peger på, at maksimalt 20 pct. af de eksisterende opkvalificeringsmidler er rettet mod aktiviteter, der ikke direkte understøtter målsætningerne for folkeskolen.

Rambøll og EVA vurderer på baggrund af ovenstående, at optimeringspotentialet ligger i et interval mellem 5-15 pct. af de eksisterende midler. Denne vurdering tager afsæt i en forventning om, at en lille del af de omkring 20 pct. af aktiviteterne, der ikke er rettet mod kommunale målsætninger (jf. punkterne ovenfor), anvendes til obligatorisk opkvalificering (praktiklærer, skolebibliotekar, sikkerhedskursus for lærere, som skal undervise i sløjd etc.) samt særlige behov på de enkelte skoler (samarbejdstematikker på skoler, der har denne type udfordringer, praktiske/musiske fag for profilskoler inden for dette område, naturvejledere for skoler med dette fokusområde etc.).

Baseret på den nuværende brug af opkvalificeringsmidlerne svarer denne andel til, at optimeringspotentialet ligger mellem 29 og 85 mio. kr. årligt. Et relativt stort spænd, der afspejler usikkerheden om potentialet (fra 5-15 pct.). Med andre ord kan man ved at omprioritere anvendelsen af de eksisterende opkvalificeringsaktiviteter frigive op til 85 mio. kr. til relevant opkvalificering inden for den ramme, der anvendes i dag.

1.3.2 Optimering af anvendelsen af det tillærte

Ud over optimeringspotentialet fra en omprioritering af midlerne kan der også peges på et optimeringspotentiale ved at sikre, at opkvalificeringen, herunder også den, der er rettet mod en opfyldelse af folkeskolens målsætninger, er effektiv. Som nævnt i afsnit 1.2.2 afhænger ca. 40 pct. af effekten ved opkvalificeringen af udvælgelsen, motivationen og forberedelsen af medarbejder der skal opkvalificeres og andre 40 pct. afhænger af rammerne for understøttelse af det tillærte, efter at selve opkvalificeringsforløbet har fundet sted. Elementer som – jf. interview med skoleledere – har relativt begrænset fokus i den samlede opkvalificeringsindsats.

På den baggrund er det Rambøll og EVAs vurdering, at det primære optimeringspotentiale i den eksisterende opkvalificeringsindsats ligger i et øget fokus på at understøtte anvendelse af det tillærte. Dette er altså ikke så meget et spørgsmål om, hvorvidt pengene i dag anvendes på den forkerte opkvalificering, men snarere et spørgsmål om, hvorvidt man kan få mere effekt for pengene ved at understøtte anvendelsen af det, der læres.

1.4 Fremskrivning af kompetencedækningen

I dag er kompetencedækningen i folkeskolen på tværs af alle fag og klassetrin ca. 80 pct. I 2020 forventes kompetencedækningen at være steget en smule – efter korrektion for folkeskolereformens forslag til flere timer i udvalgte fag, den nye læreruddannelse og en antagelse om en uændret opkvalificeringsadfærd. Stigningen skyldes primært, at den nye læreruddannelse inden 2020 skal bidrage med tre årgange af nye lærere, som forventes at have undervisningsfag inden for områder med særligt stort behov. Dette øger sandsynligheden for, at alle deres undervisningsfag kan anvendes ved ansættelse, og dermed at de underviser i alle tre undervisningsfag.

I forlængelse heraf skal nævnes, at en del af kompetencebehovet kan dækkes af øget fokus på kompetencedækning i ansættelser og fagfordeling på de enkelte skoler. Eksempelvis forventes kompetencedækningen at kunne øges med ca. 5 pct., hvis skoler, som i øjeblikket har en kompetencedækning under gennemsnittet, gennem bedre organisering opnår en kompetencedækning svarende til gennemsnittet inden for skolestørrelsen. Det er dog Rambøll og EVAs vurdering, at den største del af kompetencebehovet frem mod 2020 skal dækkes gennem opkvalificering af lærerne.

Omkostningerne forbundet med opkvalificeringen vil afhænge af, om lærerne skal opkvalificeres til et fuldt undervisningsfag fra læreruddannelsen eller til tilsvarende faglig kompetence. Rambøll har beregnet de forventede omkostninger ved en stigning på 1-procentpoint i kompetencedækningen under forskellige scenarier til fagenes kompetencedækning og måden, hvorpå lærerne opkvalificeres.

Generelt vil det koste mellem 54 mio. og 139 mio. kr. at opnå en samlet stigning i kompetencedækningen på 1 procentpoint. Beløbene er inkl. omkostninger til vikardækning, kursusgebyrer samt taxametertilskud og SVU. Spændet afspejler, at der er meget stor variation i, hvor meget en lærer behøver af opkvalificering for at opnå undervisningskompetence i et givent fag. Eksempelvis må man forvente, at det – alt andet lige – vil kræve relativt mindre opkvalificering at opkvalificere en fysiklærer til at varetage undervisningen i natur/teknik, end det vil kræve at opkvalificere en tysklærer til at undervise i matematik. Den øvre grænse på 139 mio. kr. er således udtryk for en situation, hvor lærerne tager et fuldt undervisningsfag fra bunden, mens omkostningerne på 54 mio. kr. forudsætter, at lærerne kan bygge oven på eksisterende formelt og uformelt erhvervede kompetencer.

1.5 Forslag til hvordan målet om 95 pct. kompetencedækning i 2020 nås

Som nævnt ovenfor i afsnit 1.4 forventes kompetencedækningen i 2020 at være steget en smule, om end slet ikke nok til at opfylde målet om fuld kompetencedækning i 2020. Som et led i analysen er det således undersøgt, hvilke forhold der kan medvirke til at nå denne målsætning. Dette har ført til identificering af en række anbefalinger, der stiler mod at øge antallet af lærere, som opkvalificerer sig i nye undervisningsfag. Anbefalingerne bygger på de identificerede udfordringer, herunder i særlig grad at der ikke er tradition for opkvalificering i nye undervisningsfag.

Anbefaling 1: Øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen

Indledningsvist kan fremhæves vigtigheden af, at særligt forvaltningerne har blik for kompetencedækningen på kommunens skoler. Forvaltningerne bør således systematisk følge op på kompetencedækningen på kommunens skoler og reagere i tilfælde, hvor kompetencedækningen er lav (dvs. under landsgennemsnittet for skolestørrelsen). I disse tilfælde bør forvaltning og skoleleder sammen aftale, hvordan kompetencedækningen kan øges. Blandt andet gennem øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen.

Anbefaling 2: En vejledning i opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence

At undervisningen er kompetencedækket betyder, at undervisningen varetages af en lærer med undervisningskompetence fra læreruddannelsen eller tilsvarende faglig kompetence. Dvs. de to niveauer er sidestillet i forhold til målet om fuld kompetencedækning. Tilsvarende faglig kompetence er dog et relativt generelt begreb, og dataindsamlingen, herunder ikke mindst interview med skoleledere, har afsløret en efterspørgsel efter retningslinjer for, hvordan skolelederen 1) kan vurdere, om en lærer har tilsvarende faglig kompetence og 2) i samarbejde med den pågældende lærer kan vurdere, hvilken opkvalificering der er behov for.

Det anbefales således, at der udarbejdes en vejledning i, hvordan tilsvarende faglig kompetence kan opnås gennem opkvalificering. I denne vejledning kunne man lade sig inspirere af 2013-læreruddannelsens mål for læringsudbytte for de enkelte undervisningsfag, hvor det angives, hvilke kompetencer en lærer skal have for at have undervisningskompetence i et fag.

Anbefaling 3: Øget udbud af opkvalificering der giver tilsvarende faglig kompetence

Kortlægningen viser, at der er et begrænset udbud af opkvalificering målrettet opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence. For at understøtte opkvalificeringen af lærere bør udbyderne (professionshøjskoler m.fl.) således målrette deres opkvalificeringstilbud til dette formål. Der bør i den forbindelse være fokus på fleksible modeller for opkvalificeringen, der – eksempelvis – gør det muligt for lærere at tage lige præcis de dele af et uddannelsesforløb i et specifikt fag, der vil give dem tilsvarende faglig kompetence (bl.a. baseret på vejledningen nævnt ovenfor). E-læring kan i den forbindelse være en omkostningseffektiv og fleksibel model for opkvalificering i tilsvarende faglig kompetence.

2. INDLEDNING

Et centralt element i aftalen om kommunernes økonomi for 2014 er samarbejdet om folkeskole-reformens målsætninger om fuld kompetencedækning i undervisningen samt bedre anvendelse af efteruddannelsesmidlerne²². I økonomiaftalen er der i den forbindelse afsat 1 mia. kr. til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen. For at sikre en effektiv udmøntning af disse midler er det afgørende, at opkvalificeringen fremadrettet målrettes og fokuseres strategisk på de områder, som har størst sammenhæng med folkeskolens mål og behov. Med andre ord skal midlerne til opkvalificering anvendes dér, hvor man mest effektivt sikrer folkeskolens resultatmål. Disse mål blev i regeringens udspil til en folkeskolereform præsenteret som²³:

- Mindst 80 pct. af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test, og andelen af de allerdygtigste elever i dansk og matematik skal stige år for år
- Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test for læsning og matematik skal reduceres år for år
- Elevernes trivsel skal øges.

Endvidere skal opkvalificeringsindsatsen understøtte følgende procesmål:

- Opkvalificeringen bruges strategisk til at forbedre folkeskolens resultater
- Folkeskolelærere opdaterer sig fagligt inden for deres undervisningsfag.
- Der efteruddannes lærere med specialistkompetencer inden for bl.a. læsning, matematik, specialpædagogik og dansk som andetsprog
- Målrettet opkvalificering på særlige indsatsområder i folkeskolen (anvendelse af it i undervisningen, inklusion, dansk og matematik mv.)
- Opkvalificeringen understøttes lokalt på skolerne
- Opkvalificeringen bygger på viden om effekt og omsættes til praksis.

Nærværende rapport skal ses som en del af det videngrundlag, der skal bidrage til at sikre realiseringen af ovenstående målsætninger.

Analysens formål

I forlængelse heraf er det konkrete formål med analysen at undersøge, hvordan målet om fuld kompetencedækning sikres inden for den eksisterende økonomiske ramme, samt hvordan opkvalificering generelt understøtter folkeskolens resultatmål.

Formålet opfyldes gennem fire delanalyser:

1. En kortlægning af opkvalificeringen af lærere og pædagoger i folkeskolen i dag, herunder hvor mange midler der bruges og til hvad samt kommunernes henholdsvis skolernes styring af opkvalificeringsindsatsen.
2. En beskrivelse af virkningsfulde opkvalificeringsaktiviteter baseret på evidensbaserede forskningsresultater og gode eksempler fra både ind- og udland, efterfulgt af en række konkrete anbefalinger for opkvalificering af lærere og pædagoger set i lyset af målsætningerne for folkeskolen.
3. En vurdering af de eksisterende aktiviteter, og i hvilket omfang midlerne kan anvendes mere relevant i forhold til folkeskolens mål.
4. En fremskrivning af kompetencedækningen i 2020, herunder også en vurdering af omkostningerne forbundet med at øge dette niveau samt anbefalinger til fokusområder, såfremt målet om fuld kompetencedækning skal realiseres.

²² <http://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2013/06/aftale-om-kommunernes-oekonomi-for-2014/>

²³ Undersøgelsen blev igangsat og gennemført før reformen blev vedtaget, hvorfor der tages udgangspunkt i udspillet til folkeskolereformen.

Anvendte datakilder

Analysen bygger på en kombination af flere forskellige datakilder:

- Registerdata fra UNI-C og Danmarks Statistik
- En spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis kommunale forvaltninger og skoleledere
- Interview med 10 forvaltningsrepræsentanter, 29 skoleledere samt 3 SFO-ledere.
- Valideringsworkshops med 16 udbydere, 9 skoleledere og 3 forvaltningsrepræsentanter.
- Gennemgang af udvalgte kursusbeskrivelser.

Ud over ovenstående primære datakilder er der i forbindelse med analysen udarbejdet et litteraturstudie af både nationale og internationale studier vedrørende opkvalificering, ligesom der er foretaget en systematisk gennemgang af dokumenter vedrørende opkvalificeringsindsatsen på de skoler og i de forvaltninger, som har bidraget til analysen.

Da dataindsamlingen faldt sammen med lockouten af folkeskolelærerne i foråret 2013, har det ikke været muligt at inddrage lærere i analysen. Der blev derfor truffet et valg om alene at inddrage ledelses- og forvaltningsrepræsentanter. EVA offentliggør den 4. september 2013 rapporten "Opkvalificering for lærere og pædagoger", hvor lærer- og pædagogperspektivet er inddraget.

Læsevejledning

Rapporten er struktureret i fem kapitler – ud over de to indledende kapitler. Herefter følger otte bilag, der indeholder uddybende beskrivelser af metode og datakilder samt de komplette resultater fra spørgeskemaundersøgelser, fremskrivninger og øvrige beregninger.

Rapporten indledes i **kapitel 3** med resultatet af en opgørelse af de midler, der aktuelt anvendes til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen, herunder også en oversigt over pengestrømme mellem forskellige aktører og finansieringskilder.

I forlængelse heraf indeholder **kapitel 4** resultaterne af en kortlægning af den nuværende praksis for opkvalificering på skole- og forvaltningsniveau, herunder anvendelsen af opkvalificeringsmidlerne, det strategiske fokus i opkvalificeringen samt resultaterne som følge heraf.

Kapitel 5 samler op på resultaterne af litteraturstudiet og de gode eksempler fra skoler og forvaltninger og beskriver på den baggrund, hvad der kan betegnes som effektive opkvalificeringsaktiviteter. I forlængelse heraf indeholder **kapitel 6** en vurdering af optimeringspotentialerne ved den eksisterende opkvalificeringspraksis.

I rapportens sidste kapitel, **kapitel 7**, anlægges et fremadrettet perspektiv. Dette kapitel indeholder således resultaterne af en fremskrivning af kompetencedækningen i 2020, herunder også omkostningerne forbundet med at øge dette niveau.

Som en afrunding på dette indledende kapitel skal nævnes, at rapporten er skrevet til arbejdsgruppens medlemmer. Hovedformålet har været at bidrage med viden om opkvalificeringens anvendelse og potentiale samt omkostningerne forbundet med forskellige opkvalificeringsinitiativer. Rapporten har blandt andet udgjort et indspil til forhandlingerne om kommunernes økonomi for 2014. Særligt kapitel 4 og 5 indeholder dog konkrete beskrivelser af og eksempler på god opkvalificering både i forhold til indholdet i opkvalificeringen og i forhold til forvaltningernes og skolerens styring af opkvalificeringen. Disse kapitler kan derfor være af interesse for forvaltningsrepræsentanter og skoleledere, der arbejder med opkvalificering.

3. KORTLÆGNING AF MIDLER TIL OPKVALIFICERING

Dette kapitel indeholder resultaterne af en kortlægning af midlerne anvendt til opkvalificering af lærere og pædagoger. I det første afsnit, afsnit 3.1, præsenteres en oversigt over de samlede midler til opkvalificering fordelt på forskellige poster. Afsnit 3.2 giver et overblik over, hvor midlerne kommer fra, og hvordan de er allokeret til henholdsvis skoler og forvaltninger. Afslutningsvist indeholder afsnit 3.2 en forsigtig vurdering af, i hvilket omfang opkvalificeringsmidlerne er bundet op på lovpligtig opkvalificering, langsigtede strategier eller puljer med specifikke krav.

Yderligere detaljer vedrørende kortlægningen findes i Bilag 4.

3.1 Midler til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen i skoleåret 2011/12

Midler til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen omfatter kommunernes omkostninger til opkvalificering af lærere og pædagoger samt statens afledte omkostninger heraf i form af taxametertilskud til udbydere og SVU. De kommunale midler til opkvalificering kommer dels fra forvaltningernes egne budgetter, dels fra statslige og ikke-statslige puljer.

Som det ses af Tabel 3.1 vurderer Rambøll, at der samlet blev anvendt 585 mio. kr. på opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen i skoleåret 2011/12. Af de 585 mio. kr. vedrører 285 mio. kr. (49 pct.) formelle opkvalificeringsaktiviteter og 300 mio. kr. (51 pct.) uformelle opkvalificeringsaktiviteter²⁴.

Tabel 3.1: Estimat på de samlede omkostninger til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskoler og SFO'er – fordelt på omkostningstype og formel/uformel opkvalificering

	Formel	Uformel	Samlet
Kommunale omkostninger			
Kurser	127 mio. kr.	267 mio. kr.	419 mio. kr.
Transport m.m.	25 mio. kr.		
Vikar	71 mio. kr.	33 mio. kr.	104 mio. kr.
Statslig refusion (SVU)	-46 mio. kr.	-	-46 mio. kr.
I alt	177 mio. kr.	300 mio. kr.	477 mio. kr.
Statslige omkostninger (direkte afledte)			
SVU	46 mio. kr.	-	46 mio. kr.
Taxameter	62 mio. kr.	-	62 mio. kr.
I alt	108 mio. kr.	-	108 mio. kr.
Samlet	285 mio. kr.	300 mio. kr.	585 mio. kr.

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder, spørgeskemaundersøgelser med forvaltninger og skoleledere og egne beregninger. Omkostningerne til den formelle opkvalificering er primært baseret på registerdata, mens omkostninger relateret til den uformelle opkvalificering primært er baseret på spørgeskemadata.

Af de 585 mio. kr. udgør de kommunale omkostninger 477 mio. kr. Til sammenligning er kommunernes samlede nettodrifudsgifter til folkeskoler og skolefritidsordninger ca. 39 mia. kr. årligt opgjort i 2013-priser og inkl. kommunale specialskoler og amtslig/regional specialundervisning²⁵. De kommunale omkostninger på 477 mio. kr. svarer således til ca. 1 pct. af de samlede nettoudgifter til folkeskoler og SFO'er.

Derudover viser tabellen de direkte afledte statslige omkostninger relateret til opkvalificering af lærere og pædagoger. Som det ses, vurderer Rambøll, at der samlet set blev anvendt 108 mio. kr. til opkvalificering fordelt på Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) og taxametertilskud²⁶. Al-

²⁴ Disse beløb er på niveau med omkostningerne i en analyse fra 2011 af SFI/Simon Calmar Andersen. Denne analyse viser blandt andet, at en skolelærer i gennemsnit bruger 26 timer om året på efteruddannelse. Dette svarer til lønomkostninger på 169 mio. kr. årligt på landsplan, såfremt al efteruddannelsestid skal vikardækkes.

²⁵ Kommunernes regnskaber, Statistikbanken.

²⁶ Da der ikke findes tilgængelige opgørelser af SVU og taxametertilskud i relation til opkvalificering af lærere og pædagoger, bygger Rambølls estimat på takster for hhv. SVU og taxametertilskud samt kursusaktiviteten opgjort ud fra registerdata. Se bilag 1 for en nærmere beskrivelse af beregningen af SVU og taxametertilskud.

le statslige omkostninger vedrører de formelle opkvalificeringsaktiviteter. Da SVU er en overførsel, er den fratrukket de kommunale omkostninger.

De kommunale omkostninger er ud over SVU opdelt på kurser, transport m.m. samt vikardækning. For den formelle opkvalificering er posten "kurser" lig deltagerbetaling til udbyderne. Transport m.m. indeholder – udover omkostninger til transport i forbindelse med opkvalificering – blandt andet omkostninger til kursusmaterialer. For den uformelle opkvalificering er posterne "kurser" og "transport m.m." slået sammen. Her er der ikke tale om deciderede deltagergebyrer, men i højere grad betaling af oplægsholdere, studieture og lign. Posten "vikardækning" indeholder omkostningerne til vikardækning i forbindelse med opkvalificering. En eventuel overnormering af lærere på skolen for at ansatte lærere frem for vikarer kan dække kollegers timer, når de deltager i opkvalificering, er ikke inkluderet i vikaromkostningerne, der alene omfatter udgifterne til eksterne vikarer.

I ovenstående opgørelse over omkostningerne er alternativomkostningen i form af løn til dem, der deltager i opkvalificeringsaktiviteter, ikke medregnet²⁷. Alternativomkostningen er præsenteret i Tabel 3.2 og opgøres til 544 mio. kr. i forbindelse med formelle opkvalificeringsaktiviteter og 276 mio. kr. i forbindelse med de uformelle aktiviteter. Alternativomkostningen medregnes ikke i de efterfølgende opgørelser, da der her alene fokuseres på de reelle afholdte omkostninger.

Tabel 3.2: Estimat på alternativomkostningen i forbindelse med opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskoler og SFO'er – fordelt på formel/uformel opkvalificering

	Formel	Uformel	I alt
Alternativomkostning	544 mio. kr.	276 mio. kr.	820 mio. kr.

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder, spørgeskemaundersøgelser med forvaltninger og skoleledere, FLD og egne beregninger. Omkostningerne til den formelle opkvalificering er primært baseret på registerdata, mens omkostninger relateret til uformel opkvalificering primært er baseret på spørgeskemadata.

3.1.1 Midler til opkvalificering – hvor kommer de fra?

Som det ses af Tabel 3.3 finansieres midlerne til opkvalificering af forskellige "kasser". Kommunerne finansierer opkvalificeringen (kursusgebyrer, vikardækning, transport mv.) gennem skolerne budgetter og kommunens midler. Staten finansierer opkvalificeringen gennem taxametertilskud til udbyderne og forskellige puljer – herunder Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU). Endelig er der en række ikke-offentlige puljer, som finansierer en mindre del. Af de samlede omkostninger finansierer staten 62 mio. kr. i taxametertilskud og 51 mio. kr. i puljer og lign. (herunder SVU). Kommunerne/skolerne finansierer den største del med 439 mio. kr., mens øvrige finansieringskilder står for 33 mio. kr.

Tabel 3.3: Estimat på de samlede omkostninger til opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskoler og SFO'er – budgetøkonomisk fordeling

	Formel	Uformel	I alt
Stat (taxameter)	62 mio. kr.	-	62 mio. kr.
Stat (puljer – herunder SVU)	46 mio. kr.	5 mio. kr.	51 mio. kr.
Kommune/skole	164 mio. kr.	274 mio. kr.	439 mio. kr.
Øvrige	12 mio. kr.	20 mio. kr.	33 mio. kr.
I alt	285 mio. kr.	300 mio. kr.	585 mio. kr.

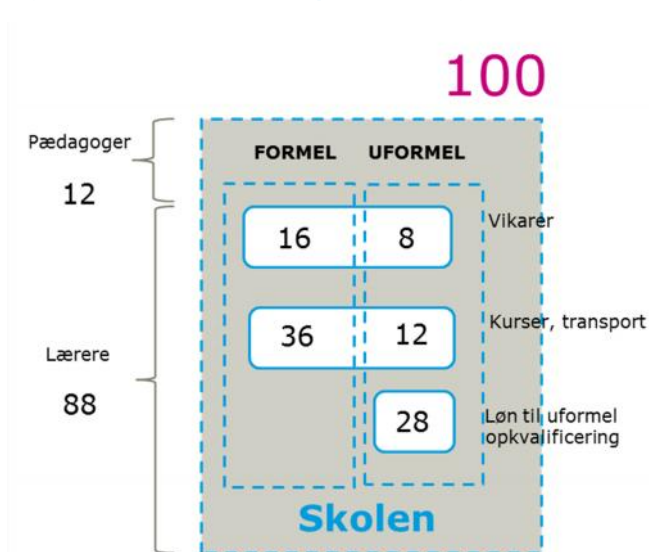
Note: Tallene summerer ikke pga. af afrundinger. De 5 mio. kr. fra staten til uformel opkvalificering er ikke SVU, men stammer fra statslige puljer. Øvrige dækker blandt andet over midler fra ikke-statslige puljer og overenskomstbestemte midler. Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder, spørgeskemaundersøgelser med forvaltninger og skoleledere, FLD og egne beregninger. Fordelingsnøgler på finansieringskilde er primært baseret på spørgeskemadata.

²⁷ Med alternativomkostning forstås de omkostninger, der er ved en handling, inkl. de tab der er ved, at handlingen samtidig udelukker andre handlinger. Ud fra denne betragtning bør omkostningerne til opkvalificering af lærere således også inkludere værdien af den tabte forberedelses-/undervisningstid, mens lærerne er på kursus, estimeret ved lærernes løn.

I Figur 3.1 illustreres pengestrømmene relateret til opkvalificering på skolerne med fokus på, hvordan midlerne anvendes. Dvs. hvordan de omkostninger til opkvalificering, der tidligere blev præsenteret i Tabel 3.1, er fordelt på faggrupper, typer af opkvalificering og omkostningskomponenter. Alle tal i figuren er udtryk for et simpelt gennemsnit på tværs af henholdsvis kommuner og skoler.

Figuren tager udgangspunkt i, at der bruges 100 kr. til opkvalificering på en gennemsnitlig skole. Disse 100 kr. kunne også opfattes som 100 procent, og alle tal i figuren kan dermed ses i relation til hinanden. Figuren viser således, hvad disse 100 kr. bruges til, og hvem de tilfalder. Figuren kan læses såvel i "kasser" (pædagoger/lærere; formel/uformel; vikarer, kurser, løn) som i "specifikke tal" (fx antal kroner anvendt til vikardækning ved uformel kompetencedækning for hver gang, en gennemsnitlig skole anvender 100 kr.).

Figur 3.1: Anvendelsen af opkvalificeringsmidler



Kilde: Spørgeskema med skoleledere, spørgeskema med forvaltninger samt registerdata.

På en gennemsnitlig skole anvendes langt de fleste af opkvalificeringsmidlerne til lærere. I gennemsnit går 12 kr. til pædagogernes opkvalificering, mens 88 kr. tilfalder lærerne. Disse niveauer svarer nogenlunde til fordelingen mellem antallet af ansatte pædagoger og lærere i folkeskolen. Ifølge UNI-Cs data udgør pædagogerne ca. 9 pct. af det totale antal pædagoger og lærere i folkeskolen.

På en gennemsnitlig skole anvendes der næsten lige mange midler til formel og uformel opkvalificering. 52 kr. (16+36) går til formel opkvalificering og 48 kr. til uformel opkvalificering.²⁸

Af figuren fremgår det ligeledes, at størstedelen af midlerne (48 kr. (36+12)) går til kurser og transport, mens de resterende midler fordeles næsten ligeligt mellem vikardækning (samlet 24 kr.) og lønninger i forbindelse med uformel opkvalificering (samlet 28 kr.).

I forlængelse heraf viser Figur 3.2 nedenfor, hvordan de 100 kr., der anvendes til opkvalificering, er finansieret. Heraf fremgår først og fremmest, at når en gennemsnitlig skole bruger 100 kr. på opkvalificering, kommer 89 kr. fra den kommunale forvaltning, mens 11 kr. kommer fra staten i form af fx SVU (pilene i figuren illustrerer pengestrømme mellem de fire aktører; skole, udbydere, forvaltninger og stat).

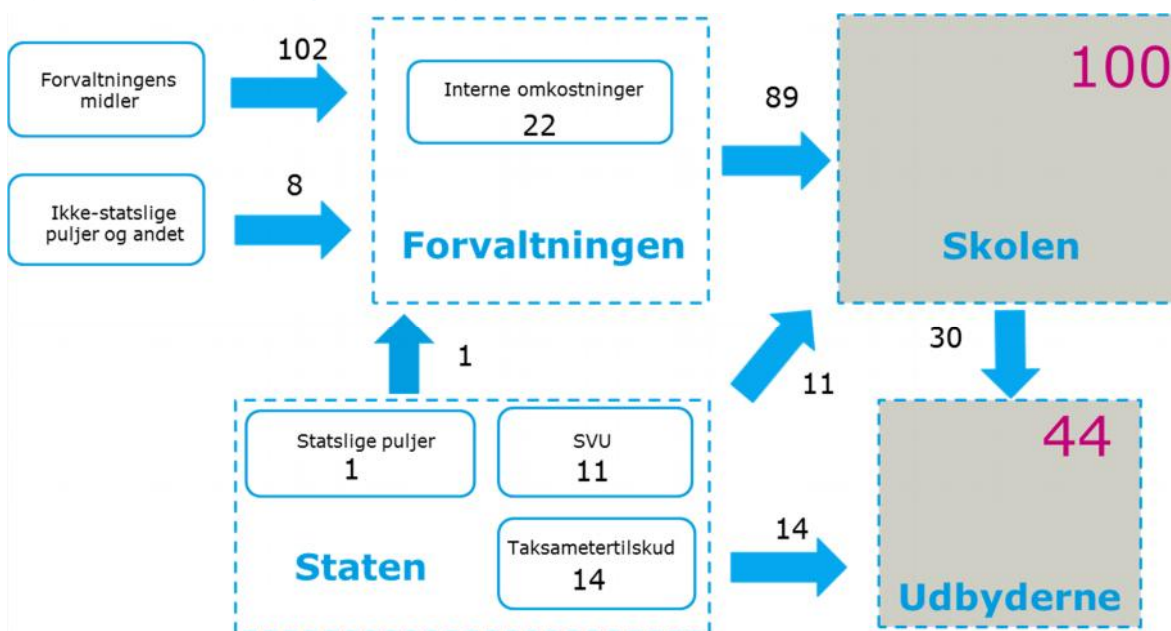
Figuren viser endvidere, at når skolen bruger 100 kr., sender de 30 kr. videre til udbyderne, der sammen med statens taxametertilskud på 14 kr. modtager 44 kr. hver gang den gennemsnitlige skole anvender 100 kr., hvilket også fremgik af foregående figur.

²⁸ I forhold til Tabel 3.3, der viser fordelingen af de samlede omkostninger til opkvalificering på formel og uformel opkvalificering, bruger skolen relativt mere på formel opkvalificering. Dette skyldes, at den kommunale forvaltning afholder ca. 22 kr. i interne omkostninger for hver 100 kr., skolen bruger på opkvalificering. De interne omkostninger er i Tabel 3.3 registreret under uformel opkvalificering.

Ud over taxametertilskuddet til udbyderne yder staten også tilskud til skolen og forvaltningen i form af SVU. Selv om SVU er en direkte økonomisk støtte til de lærere og pædagoger, der opkvalificeres (og dermed er illustreret ved en pil fra staten til skolen i figuren), så bliver midlerne ofte kanaliseret til dem via forvaltningen. SVU og statslige puljer udgør samlet set 12 kr. (1+11), hvilket betyder, at staten bruger i alt 26 kr. (14+11+1), når skolen bruger 100 kr.

Forvaltningens finansiering af skolens opkvalificeringsaktiviteter kommer fra henholdsvis statslige puljer (1 kr.), forvaltningens eget budget (102 kr.) samt ikke-statslige puljer mv. (8 kr.). Når en gennemsnitlig skole anvender 100 kr. på opkvalificeringsaktiviteter, bruger kommunen 111 kr. 89 kr. går til skolen, mens 22 kr. er omkostninger til opkvalificeringsaktiviteter afholdt af forvaltningen, herunder også administration i den forbindelse.

Figur 3.2: Finansiering af opkvalificering



Note: De 100 kr. er ekskl. overhead. Dvs. figuren afspejler finansieringen af 100 kr. direkte anvendt på opkvalificering.
Kilde: Spørgeskema med skoleledere og spørgeskema med forvaltninger

En forklaring af beregningerne bag figurene findes i Bilag 4.

3.2 Binding af opkvalificeringsmidlerne

På baggrund af interview med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter samt gennemgang af regler og bekendtgørelser, overenskomster og andre dokumenter omhandlende opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen samt midlerne hertil er det vurderingen, at kun en begrænset andel af de kortlagte midler til opkvalificering er decideret bunden. Med bundne midler forstås, at de anvendes til lovpligtig opkvalificering.

Skolebibliotekaruddannelsen (jf. bekendtgørelse om skolebiblioteker i folkeskolen) er det mest oplagte eksempel på en bunden opkvalificeringsaktivitet og også den eneste bundne aktivitet, der blev fremhævet i interviewene. Andre eksempler på bunden opkvalificering er praktiklæreruddannelsen og sikkerhedskurser for sløjdlærere. Der synes således at være ganske store frihedsgrader for skoleledere og kommunale forvaltninger i tilrettelæggelsen af en optimal opkvalificeringsindsats inden for de eksisterende rammer.

Derudover kan der peges på midler til opkvalificering, der er delvist bundne, fordi de er afsat til bestemte områder. Puljemidler falder ofte i denne kategori. Af konkrete eksempler på delvist bundne puljemidler kan nævnes de opkvalificeringsmidler, der ligger i den Fælles Forebyggelsesstrategi på børneområdet som en del af inklusionsindsatsen, puljen til udvikling af it og nye læringsformer under samme indsats, tidligere puljer til efteruddannelse af lærere i naturfag, matematik og engelsk samt pulje til efteruddannelse af én læsevejleder pr. folkeskole.

Endvidere har de fleste kommuner langsigtede strategier for opkvalificering. Dette betyder, at nogle midler kan være afsat til at gennemføre opkvalificeringsaktiviteter, der er igangsat, og som forventes at tage flere år at implementere. Inklusionsindsatsen er et centralt eksempel på en langsigtet strategi af denne type. Et andet eksempel er langsigtede strategier for fagfaglig opkvalificering.

Partnerskaber mellem kommuner og udbydere kan ligeledes indeholde langsigtede strategier for fokusområder, udviklingsområder og samarbejde om opkvalificeringen, jf. Boks 3.1. Disse midler er dog ikke bundne i betydningen, at de anvendes til lovpligtig opkvalificering.

Boks 3.1: Langsigtede samarbejdsaftaler om opkvalificering

En kommune har over en årrække, i samarbejde med underviserne på den lokale professionshøjskoles læreruddannelse, systematisk opkvalificeret inden for et enkelt fagområde om året. Kommunen opkvalificerede som det første det danskfaglige område, bl.a. ved at samtlige lærere, som underviste i dansk, fik 20 timers "brush-up-kursus". De efterfølgende år har man gjort det samme med matematik og naturfag. Pt. har kommunen fokus på de praktiske/musiske områder, hvor flere undervisningsfag opkvalificeres samtidig.

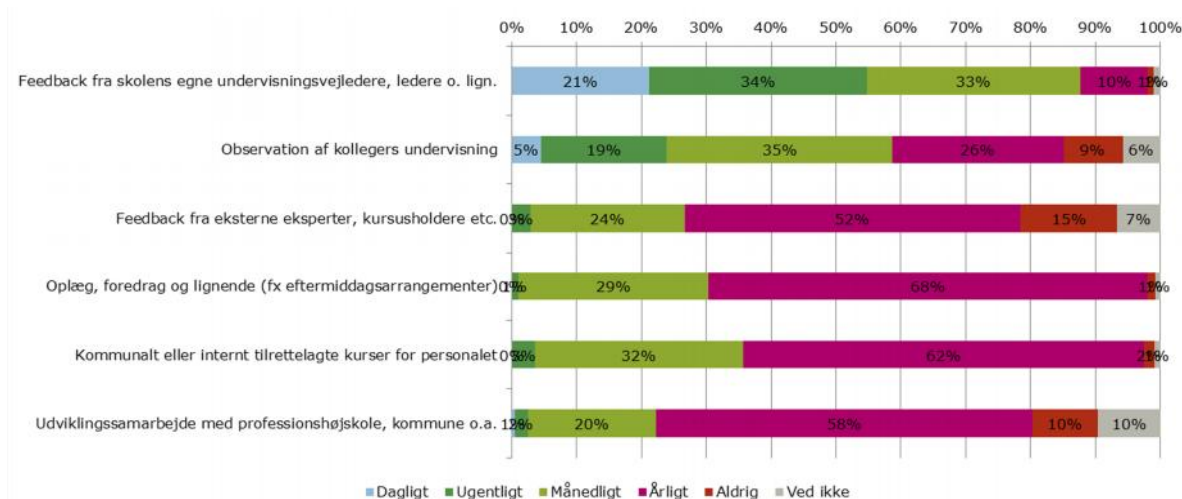
4. KORTLÆGNING AF STYRINGEN AF OPKVALIFICERINGEN

Hvor det foregående kapitel fokuserede på, hvor mange midler der bruges til opkvalificering, er fokus i nærværende kapitel, hvordan disse midler anvendes, herunder hvordan skoleledere og forvaltninger styrer opkvalificeringsindsatsen. Kapitlet er struktureret i tre afsnit. Indledningsvist præsenteres emnerne for den formelle og uformelle opkvalificering i skoleåret 2011/12. Herefter følger afsnit 4.2 med en beskrivelse af forvaltningernes og skoleledernes styring af opkvalificeringsindsatsen. Endelig indeholder afsnit 4.3 en præsentation af barriererne for strategisk styring af opkvalificeringen.

4.1 Hvad opkvalificeres der i?

Skolerne anvender både formel og uformel opkvalificering. Som det fremgår af figuren nedenfor, består den uformelle opkvalificering primært af feedback fra kolleger, ressourcepersoner og ledere (anvendes dagligt, ugentligt eller månedligt på næsten alle skoler) samt observation (anvendes dagligt, ugentligt eller månedligt på lidt over halvdelen af skolerne). Langt mindre udbredt er andre metoder, såsom a) feedback fra eksterne; b) oplæg, foredrag mv.; c) kommunalt eller internt tilrettelagte kurser samt d) udviklings samarbejde med professionshøjskoler som på de fleste skoler anvendes en eller flere gange årligt, men sjældnere månedligt, ugentligt eller dagligt.

Figur 4.1: Hyppighed af uformel opkvalificering for lærere²⁹



Kilde: Spørgeskema med skoleledere.
n=723

Den formelle opkvalificering består primært af lange opdelte kurser, mellemlange opdelte kurser og korte intensive kurser (se Tabel 4.1³⁰). Tabellen viser, at lidt over halvdelen (51 pct.) af alle kurser, som lærere deltager i, er lange kurser. Der er primært tale om lange opdelte kurser (40 pct.). De korte intensive og de mellemlange opdelte kurser fylder ligeledes meget (hhv. 21 pct. og 22 pct.).

Pædagogerne ansat i folkeskolen deltager i lidt mindre grad i lange kurser (39 pct.). Næsten den samme andel af kurserne er korte (33 pct.) og mellemlange (27 pct.). Også her er billedet, at de lange og mellemlange kurser primært er opdelte, mens de korte kurser primært er intensive.

Pædagogerne ansat i SFO'er er den eneste gruppe, der i højere grad deltager i mellemlange og korte kurser end i lange kurser (39 pct. af kurserne er mellemlange, 32 pct. korte og kun 29 pct. er lange kurser). Ca. 1/3 af de korte kurser er opdelte (for de andre grupper er dette tal ca. 1/5).

²⁹ Billedet er nogenlunde identisk for pædagoger.

³⁰ Opdelingen i korte, mellemlange og lange kurser samt i opdelte og intensive kurser er valgt, fordi den gennemførte litteraturgen-nemgang indikerede, at netop kursustilængde og muligheden for løbende at afprøve det tillærte (opdelte kurser) kan have betydning for kursernes effekt. Lange opdelte kurser vil ud fra denne betragtning have den største effekt og korte intensive kurser den mindste effekt.

Tabel 4.1: Antal formelle kurser – fordelt på kursustype

Faggruppe	Længde	Forløbstype	Antal kurser	Andel
Lærere	Korte	<i>Intensive</i>	1.916	21 pct.
		<i>Opdelte</i>	454	5 pct.
	Mellemlange	<i>Intensive</i>	111	1 pct.
		<i>Opdelte</i>	1.954	22 pct.
	Lange	<i>Intensive</i>	1.000	11 pct.
		<i>Opdelte</i>	3.652	40 pct.
I alt lærere			9.087	100 pct.
Pædagoger i SFO'er	Korte	<i>Intensive</i>	370	20 pct.
		<i>Opdelte</i>	227	12 pct.
	Mellemlange	<i>Intensive</i>	41	2 pct.
		<i>Opdelte</i>	677	37 pct.
	Lange	<i>Intensive</i>	154	8 pct.
		<i>Opdelte</i>	384	21 pct.
I alt pædagoger i SFO'er			1.853	100 pct.
Andre pædagoger i folkeskolen (børnehaveklasseledere mv.)	Korte	<i>Intensive</i>	377	25 pct.
		<i>Opdelte</i>	126	8 pct.
	Mellemlange	<i>Intensive</i>	19	1 pct.
		<i>Opdelte</i>	385	26 pct.
	Lange	<i>Intensive</i>	152	10 pct.
		<i>Opdelte</i>	439	29 pct.
I alt pædagoger i folkeskoler			1.498	100 pct.
Alle	I alt		12.438	

Note: Længde defineres som antallet af kursusdage, hvor kurser under 6 kursusdage betegnes som korte kurser, kurser mellem 6 og 20 kursusdage betegnes som mellemlange kurser, og kurser over 20 kursusdage betegnes som lange kurser. Herudover er tabellen splittet op i forløbstype. Her skelnes mellem intensive og opdelte kurser, hvor førstnævnte er udtryk for kurser, hvor kursusdagene ligger i forlængelse af hinanden, mens sidstnævnte er udtryk for kurser med almindelige arbejdsdage imellem kursusdagene.

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder.

De 9.087 formelle kurser blandt lærerne er gennemført af 6.535 lærere. Dvs. det gennemsnitlige antal kurser pr. lærer, som har deltaget i formel opkvalificering det seneste år, er 1,4. Der er i øjeblikket ca. 45.000 lærere ansat i folkeskolen, hvorfor ovenstående også betyder, at knap 15 pct. af lærerne har deltaget i en formel opkvalificeringsaktivitet inden for et år.

De i alt 3.351 kurser blandt pædagogerne er fordelt på 2.218 pædagoger, svarende til 1,5 kursus pr. pædagog, som har deltaget i opkvalificering. Andelen af pædagoger, som har deltaget i formel opkvalificering inden for det seneste år, er en smule mindre, men ikke meget, end andelen blandt lærere, nemlig ca. 11 pct.

I forlængelse heraf viser Tabel 4.2 en oversigt over de mest populære emner for læreres og pædagogers formelle såvel som uformelle opkvalificeringsaktiviteter. Som det fremgår af tabellen, har opgaven med at skulle inkludere flere elever i almenområdet medført en høj grad af opkvalificering på inklusionsområdet. Faglig opdatering, relationskompetencer og it i undervisningen placerer sig ligeledes højt. Derimod er det kun 1 pct. af lærerne, som er blevet opkvalificeret i nyt undervisningsfag i det seneste skoleår, ligesom matematik også ligger relativt lavt, ikke mindst set i lyset af dette fags store fokus i folkeskolereformen.

Table 4.2: Hvor stor en andel af lærere/pædagoger, som blev opkvalificeret i skoleåret 2011/12, blev det inden for de forskellige emner – gennemsnit af skoler

Inklusion	17 pct.
Faglig opdatering inden for egne fag	14 pct.
Relationskompetencer	12 pct.
Klasseledelse	12 pct.
It i undervisningen	11 pct.
Læsning	9 pct.
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde	8 pct.
Specialpædagogik	5 pct.
Didaktik	4 pct.
Matematik	4 pct.
Andet	2 pct.
Dansk som andetsprog ³¹	2 pct.
Nyt undervisningsfag	1 pct.
Total	100 pct.

Note: Tallene viser, hvor stor en andel af den samlede opkvalificering der vedrørte forskellige emner. "Andet" dækker særligt over følgende: LP-modellen; cooperative learning; ledelse, samarbejde, proces (fx mødeledelse, kollegial coaching, teamsamarbejde, aktionslæring etc.); forskellige vejlederroller (fx talentvejleder, generel vejleder, praktikvejleder).

Kilde: Spørgeskema med skoleledere.

N=587. Der er tale om et simpelt, uvægtet gennemsnit.

I forlængelse heraf er det værd at bemærke, at udbydere på de gennemførte workshops nævnte, at nogle kommuner er begyndt at efterspørge mere opkvalificering i undervisningsfagene, hvor de tidligere havde fokus på tematikker af mere pædagogisk karakter. Boks 4.1 indeholder et eksempel på en kommune, der meget specifikt har rettet deres fokus i opkvalificeringsindsatsen mod fagfaglig opkvalificering med udgangspunkt i målet om fuld kompetencedækning i 2020.

Boks 4.1: Kommuner med fokus på fagfaglig opkvalificering

I en af landets største kommuner arbejdes der systematisk med opkvalificering til fuld kompetencedækning i 2020. Som resultat heraf har en af skolerne i kommunen i en orientering til lærerne meldt ud, at der i 2013/14 vil blive prioriteret opkvalificering i sprogfag og matematik. I 2014/15 er fokus på naturfag og i 2015/16 er det de humanistiske fag. Lærere der underviser i fag, de ikke har linjefag i, skal på 30 timers sammenhængende kursus i de fag, de underviser i.

Kilde: Udmelding fra skolen sendt til Rambøll i forbindelse med det gennemførte casebesøg.

Rambøll og EVA har ligeledes spurgt ind til antal ressourcepersoner/vejledere inden for forskellige områder. Dette er gjort, fordi antallet af ressourcepersoner/vejledere er en god indikator for 1) kollegernes adgang til uformel opkvalificering gennem sparring med en ressourceperson/vejleder, og 2) hvorvidt området tidligere har været i fokus i opkvalificeringen. Figur 4.2 nedenfor viser, hvor mange lærere og pædagoger der er pr. vejleder på de forskellige skoler.

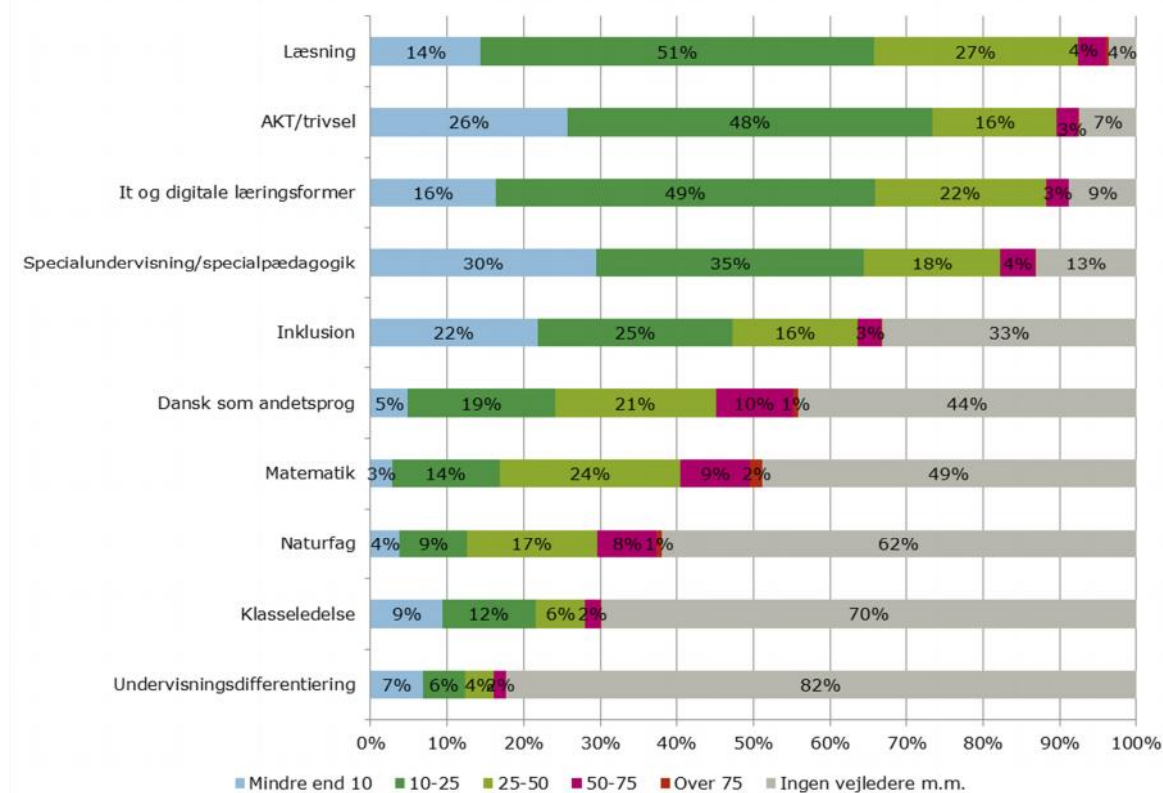
Af figuren fremgår det blandt andet, at antallet af vejledere pr. lærer/pædagog varierer forholdsvis meget på tværs af områder. Eksempelvis er det bemærkelsesværdigt, at 65 pct. (14+51) af skolerne har under 25 lærere pr. vejleder i læsning (dvs. relativt mange vejledere), mens dette kun gælder for 17 pct. (3+14) af skolerne i matematik. At eleverne skal blive bedre til at læse og regne er netop et centralt formål med folkeskolereformen.

Derudover er det værd at bemærke, at 62 pct. af skolerne ikke har nogen vejledere i naturfag, at 70 pct. ikke har vejledere i klasseledelse og at 82 pct. ikke har i undervisningsdifferentiering. Klasseledelse og undervisningsdifferentiering har været i fokus gennem de sidste mange års kva-

³¹ Opkvalificeringen kan være rettet både mod DSA som dimension i alle fag og som supplerende undervisning til elever, der har brug for sprogstøtte. Dataindsamlingen differentierer ikke mellem de to tilgange.

litetsudvikling i folkeskolen, et fokus der understøttes af Hatties metastudie³², der peger på lærertydelighed³³, klasserumsadfærd³⁴ og elevcentreret undervisning³⁵ som faktorer, der påvirker elevernes præstationer. Det er derfor overraskende, at der er få vejledere inden for disse områder³⁶.

Figur 4.2: Antal lærere/pædagoger pr. undervisningsvejleder, ressourcepersoner og lign. – fordeling af skolerne efter område og antal personer



Note: AKT står for Adfærd, Kontakt og Trivsel.

Kilde: Spørgeskema med skoleledere, UNI-C og egne beregninger.

N=729. Antallet er opgjort i forhold til antal lærere og pædagoger ansat på skolerne.

Kortlægningen af opkvalificeringsaktiviteterne viser samlet set, at der generelt opkvalificeres inden for de fleste af de i reformudspillet opstillede mål for folkeskolen, samt at skolerne ofte har undervisningsvejledere og ressourcepersoner inden for disse områder. Omvendt indikerer kortlægningen også, at der særligt i forhold til målet om fuld kompetencedækning i 2020, og opkvalificering med henblik på at forbedre elevenernes matematiske kompetencer, er en relativt begrænset opkvalificeringsaktivitet hos lærere og pædagoger.

4.2 I hvilket omfang styres opkvalificeringsindsatsen?

Et centralt element i vurderingen af, hvorvidt opkvalificeringen generelt anvendes strategisk af skoleledere og forvaltninger, er en afdækning af, i hvilket omfang opkvalificeringen styres.

Som grundlag for dataindsamlingen udarbejdede EVA og Rambøll – på baggrund af de indledende dokumentstudier – en model for styringen af opkvalificeringsindsatsen. Dataindsamlingen tog herefter udgangspunkt i 1) at indsamle data om, i hvilket omfang og hvordan forvaltninger og skoler arbejder efter denne styringsmodel og 2) yderligere udbygge og forfine modellen baseret på erfaringer fra de besøgte forvaltninger og skoler. Den endelige model for styringen af opkvalificeringsindsatsen er præsenteret på næste side.

³² John Hattie (2013): Synlig læring – for lærere.

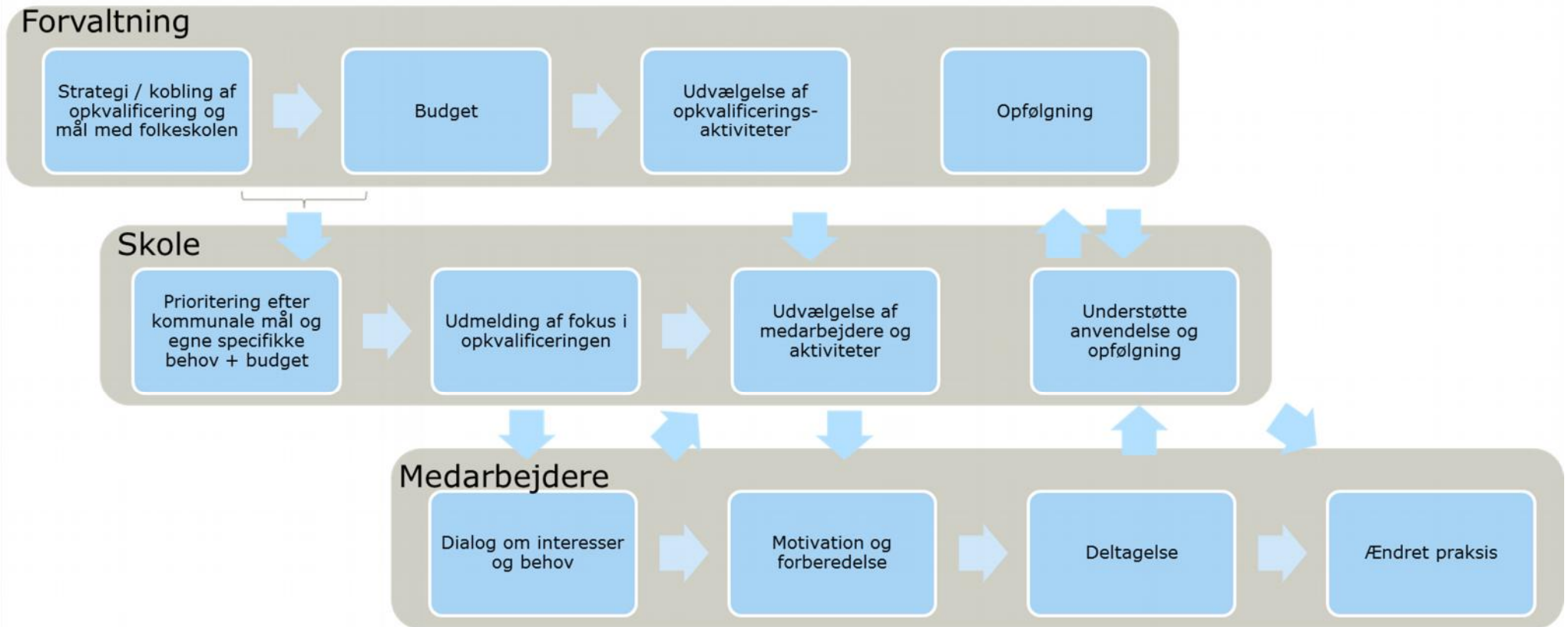
³³ Rangerer som nummer 9 blandt de 150 listede påvirkningsfaktorer. Lærertydelighed er et centralt element i klasseledelse.

³⁴ Rangerende som nummer 16 blandt de 150 listede påvirkningsfaktorer (klasseledelse – der handler om at påvirke klasserumsadfærd – figurerer som nr. 42).

³⁵ Rangerende som nummer 37 blandt de 150 listede påvirkningsfaktorer.

³⁶ I det omfang undervisningsdifferentiering er et centralt element i fagvejledernes opkvalificering, kan det forklare det begrænsede antal vejledere i undervisningsdifferentiering. Indeværende studie har ikke undersøgt det konkrete indhold af forskellige vejlederuddannelser, hvorfor det ikke er muligt at vurdere, hvorvidt undervisningsdifferentiering er et centralt element i uddannelserne.

Figur 4.3: En model for styring af opkvalificeringsindsatsen



Modellen illustrerer, at styringen af opkvalificeringsindsatsen indebærer, at såvel forvaltningen som skoleledelsen gennemgår nogle specifikke trin, samt at det er vigtigt, at der sikres sammenhæng mellem forvaltningens og skolelederens styring af opkvalificeringen.

Startpunktet i modellen er, at forvaltningen udvikler en strategi for opkvalificeringen, der binder kommunens mål for folkeskolen sammen med de opkvalificeringsinitiativer, der igangsættes. På denne baggrund udarbejdes et budget for opkvalificeringen. Kommunens strategi samt budget udmeldes til skolelederne, som herefter igangsætter arbejdet med at udvikle en skolespecifik strategi/prioritering. Den skolespecifikke strategi/prioritering inkluderer de kommunalt udmeldte mål såvel som skolens egne specifikke behov og prioriteringer. Skolelederen udmelder på den baggrund til sine medarbejdere (pædagoger og lærere), hvilke områder der vil blive prioriteret i opkvalificeringen. På baggrund af denne udmelding tager skolelederen en dialog med sine medarbejdere om deres interesser og behov i relation til fokusområderne.

Samtidig med at skolelederen udarbejder strategier/prioriteringer og udmelder fokusområder, går forvaltningen i gang med at identificere og udvælge specifikke opkvalificeringsaktiviteter, der vil egne sig til at nå de opstillede mål. Disse aktiviteter udmeldes til skolelederen, som på baggrund af skolens fokusområder, skolens budget, medarbejdernes interesser og behov udvælger medarbejdere til deltagelse i specifikke aktiviteter. Herefter er det skolelederens ansvar at forberede og motivere medarbejderne til deltagelse samt at understøtte medarbejdernes anvendelse af det tillærte efter endt deltagelse i opkvalificeringen. Forvaltningens rolle består i denne fase i at følge op på resultaterne af opkvalificeringen.

Nedenfor anvendes denne model til at præsentere, hvordan forvaltningerne og skolerne arbejder med at styre opkvalificeringsindsatsen.

4.2.1 Kommunernes styring af opkvalificeringsindsatsen

At dømme efter interview med forvaltningsrepræsentanter samt de indsamlede dokumenter har kommunerne generelt strategier eller skolepolitikker, der – omend i forskelligt omfang – omfatter opkvalificeringsområdet. To forvaltninger i analysen har således en strategi, der specifikt fokuserer på opkvalificering på tværs af indsatsområder (jf. Boks 4.2).

Boks 4.2: Eksempel på en generel opkvalificeringsstrategi

Som eksempel på en generel efteruddannelsesstrategi kan nævnes en større dansk kommune, som har udviklet et *årshjul* for kommunens efteruddannelsesindsats:

- I august og september er der dialog med regionerne om regionernes samt den enkelte skoles behov inden for linjefag, generel opkvalificering og skoleprocesser
- I september/oktober giver skolerne tilbagemelding på ønsker ved brug af et skema udarbejdet til formålet
- I oktober er der kursusudvalgsmøde
- I februar udgives kursuskataloget
- I marts melder skolerne sig til katalogets aktiviteter
- I april er der kursusudvalgsmøde
- I maj og juni afdækker skolerne egne behov i forhold til opkvalificering og skoleprocesser.

I ansøgningsskemaet skal skolerne bl.a. opgive det samlede behov for efteruddannelse, forholde sig til hvad målet med de enkelte opkvalificeringsaktiviteter er, afrapportere på, hvad der blev lært i forbindelse med opkvalificeringen, og hvordan og hvornår dette implementeres i praksis, samt hvordan ledelsen kan følge op.

Kilde: Årshjul og ansøgningsskema indsamlet i forbindelse med besøg i forvaltning.

De øvrige kommuner arbejder med tematiserede strategier for politisk valgte udviklingsområder, hvor opkvalificering indgår som ét blandt flere redskaber. Således har flere forvaltninger strategier for inklusion, nogle for it-anvendelse i skolen og andre for faglig læsning, hvor opkvalificering indgår som et element (jf. Boks 4.3).

Boks 4.3: Eksempel på en områdespecifik opkvalificeringsstrategi

En af de besøgte kommuner har udviklet to politikker for folkeskolen: En om it og læring og en om inklusion og tidlig indsats. Begge politikker indeholder specifikke angivelser af opkvalificeringsindsatsen i forbindelse med implementeringen af politikken. Politikken for it og læring indeholder bl.a. følgende beskrivelse:

- **Opkvalificering af pædagogiske it-vejledere:** Der skal igangsættes it-opkvalificering i praksisnære forløb/aktionslæring for 1-3 pædagogiske it-vejledere på alle skoler og i alle dagtilbud
- **It-opkvalificering:** Der skal igangsættes it-opkvalificering i praksisnære forløb/aktionslæring for alle pædagoger og lærere
- **Fælles vejledermoduler:** Ressourcepersonerne på skolerne skal have et fælles vejledermodul, der sikrer, at de besidder it- og mediekompetencer, som omfatter informationssøgning og -indsamling, produktion og formidling, analyse og kommunikation, videndeling og samarbejde samt et fælles vejledermodul, der omhandler rollen som vejleder.

Som tillæg til politikken er udviklet en detaljeret plan for opkvalificeringen, der specificerer, hvem der skal kompetenceudvikles, hvor meget og i hvad. Planen er udviklet i samarbejde med udbyderne af opkvalificeringsforløbene. Det præciseres bl.a., at it-vejledere (lærere og pædagoger) modtager diplommoduler af 40 timer med en fast kursusdag pr. uge, samt at ledelsen modtager diplommodul i forandringsledelse (10 timer). Derudover præciseres det, at generelle it-brugerkurser udbydes og gennemføres af eget frikøbt personale eller alternativt af en mediepatrulje etableret på en af kommunens skoler. Lignende konkrete beskrivelser fremgår for de fælles vejledningsmoduler, ligesom formål og udbytte af opkvalificeringen beskrives.

Kilde: Kommunens politikker og "Forslag til anvendelse af midler til it-opkvalificering i 2013-14".

De ovenfor beskrevne politikker og strategier udgør ligeledes forvaltningens rammer for styringen af skolernes opkvalificeringsindsats. Dette gøres generelt gennem enten 1) at forpligte skolerne til at anvende specifikke opkvalificeringsaktiviteter identificeret af forvaltningen, 2) at opfordre skolerne til at anvende specifikke opkvalificeringsaktiviteter identificeret af forvaltningen, 3) at tilbyde specifikke opkvalificeringsaktiviteter identificeret af forvaltningen til favorabel pris eller 4) bede skolerne selv identificere aktiviteter, der bidrager til at realisere målene.

Tabellen nedenfor illustrerer tildelinger (i kroner) og forbrug (i timer) i forbindelse med den formelle opkvalificering på en af de besøgte skoler. Tabellen viser, hvorledes dele af skolens opkvalificering er bundet op på kommunale midler tildelt til specifikke formål (fx dansk som andetsprog og et kommunalt praksisnært kompetenceprojekt). Dele af midlerne anvendes på forskellige typer obligatorisk opkvalificering, såsom bibliotekaruddannelsen og førstehjælpskurser. Endelig anvender skolen en del midler på områder, der ikke direkte er tildelt midler, såsom vejlederkursus i engelsk og matematik, it og cooperative learning mv.

Tabel 4.3: Et eksempel på tildelinger (i kr.) og forbrug (i timer) på opkvalificering

Tildelinger (for 2013)		kr.
Videreuddannelse i dansk som andet sprog		193.302,00
"Værktøjskassen"		86.000,00
Vikarmidler ifm. et kommunalt praksisnært kompetenceprojekt		35.000,00
Samlet		314.302,00
Tidforbrug (for 2013/2014)		Timer
1 lærer på bibliotekaruddannelsen		180,00
1 lærer på kursus i dansk som andetsprog		180,00
1 lærer på vejlederkursus i engelsk		180,00
1 lærer på vejlederkursus i matematik		180,00
34 lærere – PPM med undervisning i it		68,00
34 lærere på 2 cooperative learning-dage		272,00
4 personer på kommunalt praksisnært kompetenceprojekt med fokus på læring og trivsel		148,00
60 medarbejdere – Pædagogisk Råd med foredragsholder		120,00
60 medarbejdere – førstehjælpskursus		240,00
Samlet		1.568,00

Kilde: Tilsendt Rambøll fra en af de besøgte skoler i forbindelse med de gennemførte besøg.

Note: For at kunne relatere timerne til tildelingerne, der er opgjort i kroner, kan man for eksemplets skyld gange timetallet med en gennemsnitlig dagsløn. Med en gennemsnitlig løn på 1.516 kr./dag (jf. registerdata) og en antagelse om syv timer pr. dag, svarer 1.568 timer til knap 340.000 kr.

Tabellen illustrerer det billede, der tegner sig for de fleste kommuner, nemlig at de kombinerer tilgangen i styringen gennem tildeling af midler. Således forventes en del af opkvalificeringen at skulle gennemføres for skolens egne midler, ofte med en del frihedsgrader i forhold til hvad skolerne prioriterer, omend kommunens overordnede mål med folkeskolen forventes at blive taget i betragtning. En del opkvalificeringsaktiviteter er bundet direkte op på kommunens prioriterede mål/politikker, og for at sikre, at de anvendes på skolerne, giver forvaltningen særlige tilskud/gratis opkvalificering samt kan forpligtige skolerne til at opkvalificere et antal medarbejdere.

Kommuner med generelle strategier for opkvalificering har tendens til primært at styre gennem de opkvalificeringsaktiviteter, forvaltningen identificerer og udbyder, hvilket kan give mindre råderum for skolerne. Kommuner med områdespecifikke opkvalificeringsstrategier har tendens til primært at styre i relation til fokusområderne og derudover at forvente, at skolerne selv supplerer efter behov og ressourcer, hvormed der gives mere råderum til skolerne. Som nævnt er der dog også kommuner, der kombinerer.

Ud over styring gennem udvikling af politikker, planer og gennem tildeling af midler sker en del af styringen gennem dialog. Alle kommuner har oprettet forskellige fora, i hvilke forvaltningen, skoleledelse, dagtilbudsledere m.fl. debatterer behov, fokusområder, udviklingsområder mv. Kommunens mål, politikker og tilknyttede opkvalificeringstiltag udvikles herefter på denne baggrund.

Boks 4.4: Eksempler på dialog mellem forvaltning og skoleledelse

I en af de større kommuner har man oprettet mindre enheder (distrikter) på tværs af kommunen med henblik på at understøtte en tættere kontakt mellem forvaltningen, lederen for distriktet, skoleledere, SFO-ledere mv. De mindre enheder gør det ifølge respondenterne muligt at mødes oftere og i højere grad at anvende møderne til at diskutere udviklingsmuligheder, behov, udfordringer og ønsker samt at få input fra alle. Viden fra de enkelte distrikter samles efterfølgende i forvaltningen og anvendes til at udvikle strategier for 0-18-årsområdet, herunder for folkeskolen (kilde: interview).

I en anden kommune er ledere fra institutioner sammen med forvaltningen på "adskillige internater hvert år i 0-18-årsperspektivet". Internaterne skaber ifølge respondenterne rum for fælles dialog, men også fælles forpligtelser og dermed ejerskab for de strategier og initiativer, der igangsættes (kilde: interview).

En af de besøgte kommuner har udviklet et "dialog og aftalestyrings dokument" for skoleområdet. Dokumentet beskriver bl.a.; "om dialogen med de politiske fagudvalg skal foregå med de enkelte decentrale enheder eller med flere decentrale enheder i fællesskab, samt hvordan og hvornår dialogen i givet fald skal foregå". Dette er et eksempel på en institutionalisering af dialogen, hvor det er klart for alle, hvilke dialoger der foregår, hvornår og mellem hvem. Dokumentet gælder for skoleområdet generelt og har ikke specifikt fokus på opkvalificering.

(Kilde: "Dialog- og aftalestyringsdokument" sendt til Rambøll i forbindelse med det gennemførte besøg).

De færreste kommuner anvender disse fora til at debattere konkrete opkvalificeringsbehov samt formen for opkvalificeringen, og forvaltningen mister dermed muligheden for at trække på skoleledernes erfaring med, hvilken type opkvalificering der foretrækkes/synes at virke.

Ud over at søge at styre skolernes opkvalificering gennem dialog, udmelding af fokusområder, valg af opkvalificeringsaktiviteter og tildeling af midler kan forvaltningerne søge at styre skolernes opkvalificeringsaktiviteter gennem opfølgning på indsatsen. Såvel spørgeskemaet som interviewene viser, at opfølgningen primært sker inden for rammerne af eksisterende strukturer for dialog. Eksempelvis ved at spørge ind til opkvalificering og eventuelle resultater heraf i forbindelse med kvalitetsrapporten.

Kommunerne anvender typisk en tilgang, hvor skolelederne selv står for at fastsætte og implementere de opfølgningsaktiviteter, på baggrund af hvilke dialogen kan tages. Flere af de kommuner, der følger op på skolernes opkvalificeringsindsats via dialog med lederne, påpeger, at denne tilgang møder udfordringer, idet den fordrer, at skolelederne systematisk følger op på opkvalificeringsindsatsen og dens effekter, hvilket ikke altid er tilfældet. Et par af kommunerne giver eksplicit udtryk for, at der er et behov for i højere grad kommunalt at understøtte, at lederne følger op på opkvalificeringsindsatsen på skolerne.

Flere kommuner har desuden nedskrevet politikker, der fokuserer på at evaluere og dokumentere opkvalificeringsindsatsen. Dette er særligt tilfældet i forbindelse med større initiativer. Boks 4.5 indeholder et uddrag af kommunale indsatser, hvor der stilles krav til anvendelse af målinger til dokumentation af, om opkvalificeringsindsatsen virker.

Boks 4.5: Opfølgning på større opkvalificeringsinitiativer

I forbindelse med en af de besøgte kommuners inklusionspolitikker nævnes det konkret i politikken, at *"de igangsatte initiativer kræver løbende opfølgning og opmærksomhed fra både kommunalbestyrelse, forvaltning, institutioner og skoler samt forældre [...] Alle fagprofessionelle skal fagligt begrundede valg af mål og metoder. Der skal målrettet anvendes målinger på børnenes sociale og faglige udvikling samt på deres personlige trivsel, således at det kan dokumenteres, om børnene har gavn af indsatserne"*.

En anden kommune har videresendt en egentlig dokumentations- og evalueringsplan udviklet i forbindelse med en indsats på læseområdet. Indsatsen inkluderede opkvalificering af skolens lærere og læsevejledere. Evalueringen inkluderer løbende opfølgning over en treårig periode på resultaterne af specifikke læsetest (faglig læsning), interview med elever, skriftlig refleksion fra – og interview med – medvirkende lærerteams samt skriftlig refleksion fra – og interview med – læsevejledere. Evalueringen gennemføres af udbyderen af opkvalificeringsforløbet og har til formål at undersøge:

- Elevernes udvikling af strategier og redskaber til at forstå og anvende fagenes tekster
- Samarbejdet om faglig læsning og skrivning i lærerteams
- Læsevejledernes vejledning.

Kilde: Dokumenter sendt til Rambøll i forbindelse med de gennemførte besøg.

Mange skoler synes dermed at kombinere en generel opfølgning med en mere centralt fastlagt styring på specifikke indsatsområder. Dette skyldes, at konkrete krav til resultatopfølgning bedst lader sig realisere for konkrete indsatsområder. Den generelle opfølgning, som bygger på skolelederens egen opfølgning, kan dog gøre det svært for forvaltningerne at identificere skoler, hvor opkvalificeringen ikke er tilstrækkelig strategisk. Dette kan samtidig gøre det svært for forvaltningen at understøtte disse skoler i en mere strategisk adfærd.

Opsamlende er konklusionen på kommunernes styring af opkvalificeringsindsatsen, at der lægges strategier for opkvalificering, og at forvaltningen søger at påvirke skolernes opkvalificering, således at denne stemmer overens med kommunens overordnede strategi for folkeskoleområdet. Dette sker særligt gennem dialog, aktivitetskataloger og tildeling af midler. Der er dog generelt mangel på systematisk opfølgning på skolernes opkvalificering, både hvad der gennemføres, hvordan det gennemføres, og hvilke resultater det har. Opfølgningen tager primært form af overordnet resultatopfølgning på større initiativer samt opfølgning i forbindelse med de eksisterende rammer for samtaler mellem forvaltning og skoleledelse, i det omfang forvaltningen eller skoleledelsen ser en grund til at fokusere på opkvalificering i opfølgningen. Opkvalificering er med andre ord ikke nødvendigvis et fast tilbagevendende punkt i forbindelse med denne opfølgning.

4.2.2 Skolernes styring

I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne stillet en række spørgsmål med relation til skolens strategiske tilgang til opkvalificering. Rambøll har på baggrund af disse spørgsmål rangeret skolerne efter, hvor strategiske de er³⁷. En strategisk skole er her karakteriseret ved, at:

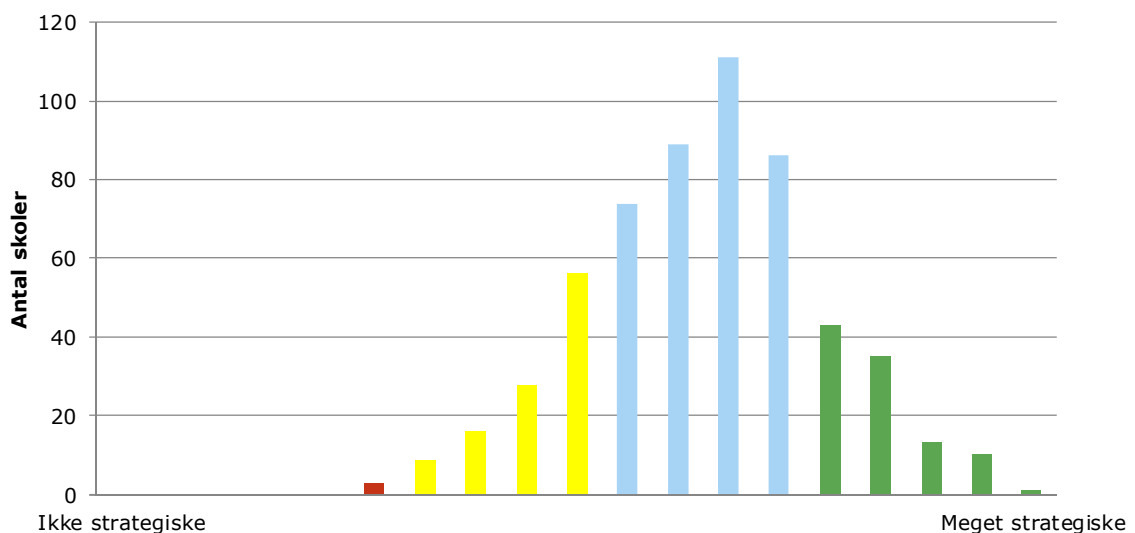
- Skolen systematisk afdækker medarbejdernes kompetencer
- Skolen vægter i nogen eller i høj grad skolestrategier og lederens egne ønsker, når det kommer til valg af opkvalificering for lærere, mens medarbejderønsker og traditioner vægtes lavere
- Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres gennem flere forskellige initiativer som observation af undervisning, etablering af erfaringsgrupper og support til kolleger.

³⁷ Dette er konkret gjort gennem udarbejdelse af et "strategiindeks". Se Bilag 6 for en nærmere beskrivelse af indekset.

Rangeringen viser, at der er stor variation i, hvor strategiske skolerne er, jf. Figur 4.4 nedenfor. Under 1 pct. af skolerne er slet ikke strategiske (markeret med rød i figuren)³⁸. Derimod kan 18 pct. af skolerne betegnes som meget strategiske (markeret med grøn i figuren)³⁹. Langt de fleste af skolerne (63 pct.) vurderes at være strategiske i deres tilgang til opkvalificering, om end der er rum for forbedring (markeret med blå i figuren)⁴⁰. De resterende 19 pct. af skolerne er i begrænset omfang strategiske (markeret med gul i figuren)⁴¹.

Denne forskel kan ikke forklares med forvaltningernes styring af opkvalificeringsindsatsen, da der er en rimelig ligelig fordeling af skoler, der er strategiske hhv. mindre strategiske, uanset kommunalt tilhørsforhold. Således peger analysen af skoleledernes besvarelser på, at det i udbredt grad er skolernes lokale kultur, der er afgørende for skolernes strategiske tilgang til opkvalificering.

Figur 4.4: Fordeling af skoler efter deres strategiske placering (på baggrund af score i et "strategiindeks")



Kilde: Spørgeskema med skoleledere og egne beregninger.
N=574

Interviewene understøtter, at skolerne generelt arbejder strategisk med opkvalificeringsindsatsen, om end i varierende omfang, som det fremgik af figuren ovenfor. Ca. en fjerdedel af de interviewede skoleledere angiver således at have konkrete mål eller strategier specifikt for skolens opkvalificeringsindsats, der sætter rammen for skolens prioriteringer og satsningsområder. Typisk fortæller disse skoleledere, at strategierne i høj grad anvendes som et redskab til forventningsafstemning med medarbejderne. I visse tilfælde beretter lederne, at strategierne bygger på dialog med medarbejderne (fx via medarbejderudvalg), der således inddrages i fastsættelsen af skolens strategi.

³⁸ Defineret som skoler der scorer under 0 i det konstruerede indeks.

³⁹ Defineret som dem der scorer mellem 8 og de maksimale 12 point i det konstruerede indeks.

⁴⁰ Defineret som dem der scorer mellem 4 og 7 point i det konstruerede indeks.

⁴¹ Defineret som dem der scorer mellem 0 og 3 point i det konstruerede indeks.

Boks 4.6: Eksempel på to skolars kursus- og uddannelsespolitik

En af de besøgte skoler sendte efterfølgende deres "kursus- og uddannelsespolitik" til Rambøll. Politikken starter med følgende indledning:

"De tildelte efter- og videreuddannelsesmidler (timer og kroner) skal prioriteres således, at skolens personale, så vidt muligt, kan leve op til de jobkrav, som til enhver tid stilles af:

- Folkeskoleloven
- Fælles Mål (fagplanerne, Undervisningsministeriet)
- Kommunens Børn- og Ungepolitik
- Skolens målsætninger/indsatsområder/principper.

Skolens ledelse og medarbejdere prioriterer kommende skoleårs uddannelsesmidler efter følgende hierarki:

- Skolens samlede virksomhed, jf. ovenstående
- Afdelingernes behov
- Den enkelte medarbejders behov."

Denne politik præciserer grundlaget for udvælgelse af medarbejdere og illustrerer, at skolerne generelt vægter folkeskoleloven, udmeldinger fra Ministeriet for Børn og Undervisning samt kommunens politik højt i deres prioritering af opkvalificeringen.

En anden af de besøgte skoler opdeler opkvalificeringen i tre slags (jf. skolens opkvalificeringsplan):

- **De pålagte:** Kan være et krav fra forvaltningen ift. personens funktion, kan også være et krav, som lederen stiller ift. medarbejderen
- **De opfordrede:** Kan være fra leder/kollega med den hensigt at drage fælles nytte af vedkommendes viden
- **De ønskede:** Alle tilsendte kursustilbud lægges til gennemsyn for personalet, der så kan ønske ud fra den enkeltes interesse og behov.

Her opstilles dog intet hierarki, hvilket betyder, at opdelingen kan få begrænset betydning for udvælgelsen af medarbejdere og aktiviteter.

Kilder: Dokumenter sendt til Rambøll i forbindelse med de gennemførte besøg.

I interviewene uddyber flere skoleledere deres strategi i forhold til at vælge de specifikke medarbejdere, der skal opkvalificeres. En del opkvalificering sker for hele personalet. Derudover er lederne generelt meget bevidste om, hvem de udvælger, når der skal opkvalificeres vejledere/ressourcepersoner. Tilgangen her er at udvælge ildsjæle og medarbejdere, der allerede nyder stor respekt blandt deres kolleger. Herudover har de færreste ledere systematiske tilgange til udvælgelsen. Enkelte giver udtryk for specifikt at udvælge dem, der ifølge lederens vurdering, har mest behov for opkvalificering, andre giver udtryk for primært at vælge dem, der udtrykker ønske om at deltage. Derudover giver de fleste ledere udtryk for løbende at følge op på, om alle medarbejdere opkvalificeres, primært i forbindelse med medarbejderudviklingssamtalerne (MUS).

Et særligt element i udvælgelse af, hvilke medarbejdere der skal deltage i opkvalificering, er skolelederens overvejelser om, hvorvidt pædagoger, herunder pædagoger i SFO'en, skal inddrages i en opkvalificeringsindsats. De få afholdte interview med SFO-lederne indikerer, at det er meget forskelligt, hvordan SFO-pædagogerne tænkes ind i skolens opkvalificeringsindsats⁴². Dette hænger i høj grad sammen med skolernes organisering/integration af SFO-pædagogerne generelt set. Forskellen i skolernes tilgang kan illustreres med to eksempler fra interviewene, der udfoldes i Boks 4.7 (begge skoler udgør almindelige folkeskoler og ikke heldagsskoler).

⁴² Der var planlagt to workshops med SFO-ledere, men der var ingen interesse for at deltage. De to workshops blev erstattet af fem interview, hvoraf to blev aflyst i sidste øjeblik. Der er altså alene tale om interview med tre SFO-ledere.

Boks 4.7: Eksempler på brug af SFO-pædagoger i opkvalificeringsindsats

Skole 1: Opkvalificeringsindsatsen for lærerne og SFO-pædagogerne koordineres ikke på skolen. Ifølge SFO-lederen har skolen bl.a. haft fokus på inklusion, men SFO-pædagogerne er ikke blevet inddraget i opkvalificeringsindsatsen. SFO-lederen beretter, at han over for skolelederen har påpeget, at arbejdet med at inkludere børnene også finder sted i SFO'en, men dette har ikke resulteret i, at personalet i SFO'en blev opkvalificeret sammen med lærerne. SFO-lederen har derfor følgende forhåbning til det nationale arbejde med at rammesætte opkvalificeringsindsatsen: *"Jeg ser gerne, at man på nationalt plan tænker på det kæmpe arbejde, som SFO-pædagogerne gør, og opkvalificerer dem i samme grad som lærerne."*

Skole 2: Lederen af fritidsordningen og klubben fortæller, at man på skolen har valgt at organisere sig således, at SFO-pædagoger har fast samtid med lærerne i indskolingen, og at klubmedarbejderne har 50 timer samarbejdstid med lærerne på mellemtrinnet. Klublederen fortæller, at hun som del af ledelsen er med til at koordinere opkvalificeringsindsatsen, hvilket sker på skoleledermøderne. På baggrund heraf laves der målrettede planer for opkvalificeringsindsatsen i henholdsvis SFO og klub. Selve indsatsen aftales derefter i forbindelse med MUS-samtalerne og i udarbejdelsen af årsplanerne. De sidste to år har der været fokus på inklusion. Alle pædagogerne i klub og SFO har været på forvaltningens inklusionskursus. Ifølge lederen er det en klar fordel, at opkvalificeringen er sammentænkt på skolen, idet SFO/klub i højere grad kan understøtte eleverne og elevernes læring. Lederen beskriver det således: *"Jeg tror, at der er nogle børn, der godt kan lide, at læring sker i den uformelle praksis. Som leder og i forhold til mit børnesyn, så mener jeg, at læring foregår i mange kontekster"*.

Kilder: Interview med SFO-ledere.

I relation til de skoler, hvor opkvalificeringsindsatsen sammentænkes, viser interviewene, at der er forskel på, hvilke opkvalificeringsaktiviteter, pædagogerne (SFO-pædagoger såvel som skolens andre pædagoger) tænkes ind i opkvalificeringen på skolerne. Såvel kommuner som skoler fremhæver, at pædagogerne tænkes ind i skolens opkvalificeringsindsats på lige fod med lærerne, når det handler om inklusion, it og skolernes satsningsområder ift. eksempelvis LP-modellen, cooperative learning mv. Når det kommer til fagfaglig opkvalificering, påpeger flere informanter, at pædagogerne ikke inddrages.

Boks 4.8: Konklusion fra evaluering af heldagsskolerne fra 2013

I Rambøll og Simon Calmars evaluering af heldagsskolerne fra 2013 var en af konklusionerne, at et tæt samarbejde mellem pædagoger og lærere kunne være et af de virkemidler, der var med til at løfte elevernes faglige niveau. Evaluering peger på, at fælles opkvalificering er vigtig for at skabe et fælles sprog og et tæt samarbejde. Evalueringen peger dog også på, at det stadig er svært for såvel pædagoger som lærere at sætte ord på især pædagogernes rolle i undervisningen. Pædagogernes deltagelse i fagteams samt deres deltagelse i (dele af) mere fagfaglig opkvalificering blev nævnt som mulige løsninger sammen med klar italesættelse af roller og ledelsesopbakning til samarbejdet.

Interviewene har kun ført til begrænsede eksempler på, at skolelederne systematisk arbejder med at forberede og motivere medarbejderne til deltagelse i opkvalificeringen. En enkelt skole har dog indarbejdet i medarbejdernes ansøgnings-skema for opkvalificering, at de skal beskrive deres motivation og mål for at deltage (se boksen nedenfor).

Boks 4.9: Eksempel på metoder til udvælgelse af medarbejdere

En af skolerne i undersøgelsen har i samarbejde med Pædagogisk Udvalg udarbejdet et skema, som skolens personale skal udfylde, når de ønsker at komme på kursus. I skemaet skal de give en begrundelse for valg af kursus, motivation og mål for at deltage samt overvejelser om, hvordan der kan arbejdes med den opnåede viden i praksis. Desuden opfordres der til, at minimum to ansatte deltager sammen på et kursus, da der er gode erfaringer hermed. Denne tilgang er valgt ud fra et ønske om at optimere udbyttet samt at sikre transferværdien og videndeling fra kurserne.

Kilde: Dokument sendt til Rambøll i forbindelse med de gennemførte besøg.

I relation til opfølgning og understøttelse af anvendelse fortæller et bredt udsnit af skolelederne, at *videndeling* spiller en afgørende rolle for at sikre, at medarbejderne anvender deres erhvervede viden i praksis. Størstedelen af skolelederne fortæller således, at de arbejder på at sikre videndeling på skolen. Dog er der forskellige tilgange til, hvor struktureret skolelederne arbejder med videndeling på skolerne. Flere skoleledere fortæller, at videndeling sikres gennem teamet, lærermøder eller lignende. Det kan fx være, at en medarbejder får til opgave at holde et oplæg på et pædagogisk rådsmøde baseret på den ny erhvervede viden. Disse udgør eksempler på mindre systematiske tilgange til videndeling, hvor det typisk er overladt til medarbejderne selv at følge op og fastholde et fokus på videndeling og anvendelse af ny viden. Cirka en femtedel af skoleledere fremhæver, at de anvender *undervisningsobservation* i forhold til at sikre, at medarbejderne anvender viden fra opkvalificeringsaktiviteter. Nogle skoleledere påpeger dog, at fokus i observationen ikke specifikt er på at vurdere opkvalificeringsindsatsen.

I boksen nedenfor præsenteres et eksempel på en indsats, hvor systematisk opfølgning i form af observation og feedback er integreret i indsatsen. En af fordelene ved mange af de mere uformelle opkvalificeringsforløb er netop, at opfølgning er integreret i indsatsen.

Boks 4.10: Eksempler på systematisk opfølgning på opkvalificering

I forbindelse med et uformelt opkvalificeringsforløb, der havde til formål at udvikle en inkluderende praksis på skolen, har skolelederen som en del af forløbet inkluderet *”personalet i skoleafdelingen og PPR [...] De nævnte parter forventes at få følgende roller: Undervise personalet, observere klassens undervisning – samspillet i klassen, lærerens undervisning, pædagogens arbejde samt lærer- og/eller pædagogteamets arbejde. Ud fra observationerne gives der feedback på aftalte områder, og der afprøves/udvikles efterfølgende nye redskaber/metoder i forhold til udfordringerne.”*

Kilde: Dokument sendt til Rambøll i forbindelse med de gennemførte besøg.

Opsamlende er konklusionen på skoleledernes styring af opkvalificeringsindsatsen, at skolerne i forskelligt omfang styrer opkvalificeringen og sikrer, at den er strategisk i betydningen, at den bidrager til at nå kommunens og skolens målsætninger. De fleste lægger sig tæt op ad kommunens udmeldte fokusområder, men der er plads til forbedringer i relation til at sikre, at alle relevante medarbejdere opkvalificeres og ikke kun de mest motiverede lærere. Derudover er der plads til øget fokus på at forberede medarbejderne på opkvalificeringen samt på at følge op og understøtte anvendelsen af det tillærte.

4.3 Barrierer for strategisk opkvalificering

I spørgeskemaundersøgelsen blev skoleledere og forvaltningsrepræsentanter ligeledes bedt om at angive, i hvilken grad de oplever forskellige barrierer for strategisk opkvalificering. Endvidere var barriererne også i fokus i interviewene. Resultatet af denne rundspørge afslører, at barriererne for strategisk opkvalificering grundlæggende falder inden for tre hovedområder:

1. Omkostninger, særligt til vikardækning
2. Manglende viden om hvad der er effektiv opkvalificering
3. Finansieringsregler og mål i puljer rettet mod kompetencedækning.

De tre områder uddybes i det følgende.

4.3.1 Omkostninger, særligt til vikardækning

I forhold til de økonomiske barrierer for strategisk opkvalificering skal nævnes, at skolelederne generelt er uenige i, hvorvidt omkostninger til vikardækning udgør en hindring for strategisk opkvalificering. Forskellene skyldes, at nogle skoler har fundet løsninger på denne udfordring, hvormed de kun i meget begrænset omfang anvender vikarer til at dække opkvalificering.

Tabel 4.4 opsummerer de løsningsmodeller, der er blevet identificeret som del af dataindsamlingen og i hvilken forbindelse disse bringes i spil.

Tabel 4.4: Eksempler på løsningsmodeller til reducere af vikarkostninger ved opkvalificering

Løsningsmodel	Beskrivelse	Relevans
Opkvalificering i elevernes ferie	Opkvalificering i elevernes ferie, primært den første eller sidste uge i elevernes sommerferie, men også efterårsferien, de tre dage før påske m.m. bliver anvendt til opkvalificering.	Er særlig relevant, når hele personalet skal opkvalificeres i et nyt tema/en ny tilgang.
Fleksible skemaer	Fleksible skemaer – dvs. skoler, hvor der ikke er faste skemaer for undervisningen, men hvor et team af kolleger (årgangsteam/klasse-team) tilrettelægger undervisningen løbende. På disse skoler vil teamet løbende kunne tilrettelægge undervisningen, således at der ikke undervises i eksempelvis dansk i de timer, hvor dansklæreren opkvalificeres. Disse timer lægges så på et andet tidspunkt, eksempelvis når en af de andre lærere opkvalificeres og dermed ikke kan forestå undervisningen i sit fag.	Er særlig relevant, når det er enkelte grupper af lærere, der skal opkvalificeres.
Planlægning af skematimer	I denne model planlægges der ikke skematimer til lærere og pædagoger i perioden, hvor de skal opkvalificeres. Viden om placering af opkvalificeringsaktiviteter er oftest information, der er tilgængelig i god tid. Hvis man eksempelvis ved, at en lærer skal på kursus hver anden tirsdag over en 3-månedersperiode, kan man allerede i skemalægningen sikre sig, at denne lærer ikke har undervisningstimer om tirsdagen/de specifikke tirsdage, hvor vedkommende skal på kursus.	Er særlig relevant, når det er enkelte grupper af lærere, der skal opkvalificeres, og når skolen ikke arbejder med fleksible skemaer.

Kilde: Interview med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at de løsninger, der præsenteres ovenfor, kan give øgede lønomkostninger. Dette skyldes, at disse skoler ansætter flere lærere for at sikre den nødvendige fleksibilitet i forbindelse med opkvalificering og samtidig giver eleverne den undervisning, de har ret til. De sparede vikarkostninger er dermed i et omfang omsat til lønomkostninger, således at eksempelvis kolleger kan dække for hinanden ved opkvalificering. Enkelte skoleledere peger desuden på, at vikarer ofte er billigere end de ansatte lærere, hvorfor det faktisk samlet kan ende med at blive en omkostning at mindske vikarforbruget i forbindelse med opkvalificering.

Endelig kan fremhæves forvaltningernes rolle i skolernes forsøg på at reducere vikarkostningerne i forbindelse med opkvalificering af kommunens lærere. Flere skoleledere påpeger i den forbindelse, at det er beklageligt, at kurser udbudt af forvaltningen oftest er placeret i undervisningstiden, således at vikardækning er nødvendig. Omvendt er der også eksempler på forvaltninger, som har besluttet, at opkvalificeringen skal ske uden for undervisningstiden, hvilket pr. definition overflødiggør vikardækning i forbindelse med opkvalificering.

4.3.2 Manglende viden om hvad der har effekt

Skoleledere såvel som forvaltningsrepræsentanter vurderer, at de mangler viden om, hvilke opkvalificeringsaktiviteter der virker. Dette har betydning for deres mulighed for at vælge lige præcis den type opkvalificering, der med stor sandsynlighed er effektiv. De fleste skoleledere fortæller i interviewene, at de anvender en *erfaringsbaseret tilgang* (modsat en evidensbaseret tilgang), hvor lederne vælger opkvalificeringsaktiviteter baseret på de erfaringer, som de over tid har gjort sig med forskellige former for opkvalificeringsaktiviteter. På denne vis handler det for skolelederne om at se, hvad der virker og ikke virker i den lokale praksis på den enkelte skole.

I de tilfælde, hvor skolelederne fremhæver, at opkvalificeringsaktiviteter er valgt, fordi de promoveres som evidensbaserede, er der typisk tale om ledere, som har valgt at opkvalificere hele personalet efter en bestemt tilgang, som skal 'gennemsyre' hele skolens praksis. Eksempler på disse tilgange er:

- LP-modellen
- Cooperative learning
- Vækstmodellen (positiv psykologi).

Disse beskrives kort i det følgende.

Boks 4.11: LP-modellen

LP-modellen er et pædagogisk værktøj udviklet af den norske professor i pædagogik, Thomas Nordahl. University College Nordjylland står bag etableringen af modellen i Danmark.

LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse og er et værktøj, der anvendes til at øge elevernes trivsel, og dermed også deres undervisningsudbytte, ved at tilbyde lærerne redskaber til konflikthåndtering i skolehverdagen. Dette sker ved at rette lærerens fokus mod de faktorer, der udløser, påvirker og opretholder adfærds-, trivsels- og læringsproblemer i skolen (Sunnevåg og Aasen 2010). Det er altså læringsmiljøet som helhed og de konsekvenser, det har, der er i fokus (University College Nordjylland).

Det ligger desuden i selve opbygningen af modellen, at den skal anvendes systematisk over tid, samt at lærerne tvinges til at se kritisk på deres egen pædagogiske praksis og undervisning (ibid.). Modellen anvendes ligeledes i daginstitutioner.

Evidens

Senter for praksisrettet uddanningsforskning (SePU) ved Høgskolen i Hedmark har stået for evalueringen af arbejdet med LP-modellen i de norske LP-skoler. Evalueringen er delt i en kvantitativ og en kvalitativ del. Den kvalitative del er tilrettelagt med et tidsserielt forskningsdesign (Sunnevåg og Aasen 2010: 38).

Der påvises i evalueringen en positiv effekt på elevernes *Undervisnings- og læringshæmmende adfærd, Social isolation, Udadreagerende adfærd og Alvorlige adfærdsproblemer*. Dette selv om problemer med elevernes adfærd i udgangspunktet var relativt begrænsede sammenlignet med andre skoler, hvor samme vurdering er foretaget. Evalueringen påviser ligeledes, at der er sket en moderat positiv udvikling i elevernes sociale kompetencer på alle parametre. Den største udvikling er sket for parametret *Empati og retfærdighed*. Evalueringen påviser endelig en positiv, om end mindre, udvikling i elevernes skolefaglige præstationer. Den største ændring ses i matematik.

Kilder: Sunnevåg, Anne-Karin & Ann Margareth Aasen, 2010. *Implementering av LP-modellen – Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)*. Høgskolen i Hedmark samt University College Nordjylland, 2011. Om LP-modellen. [online]. Tilgængelig på: http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om_LP-modellen-1.aspx.

Boks 4.12: Cooperative learning

Cooperative learning er en undervisningsform, der i korte træk handler om, at elever lærer mere, når de arbejder sammen i grupper om at nå et fælles (lærings)mål, end når de arbejder individuelt.

Den amerikanske psykolog og uddannelsesekspert ved John Hopkins School of Education og leder af Center for Research and Reform in Education, pr. Robert E. Slavin, opdeler cooperative learning i fire forskellige grene:

1. Motivational Perspective
2. Social Cohesion Perspective
3. Cognitive Perspective – developmental perspective
4. Cognitive Perspective – cognitive elaboration perspective.

Disse fire cooperative learning-grene baserer sig på fire forskellige forståelser af cooperative learnings positive effekt:

1. Motivation hos gruppemedlemmer for at hjælpe hinanden med at lære, da den enkelte elevs karakter/belønning for gruppearbejdet er et gennemsnit af den karakter, som de enkelte gruppemedlemmers individuelle præstation ligger til.
2. Motivation hos gruppemedlemmer for at opnå den bedste samlede læring på baggrund af teambuildingforløb o. lign. Samlet karakter for produkt el. lign.
3. Interaktion mellem elever om en opgave fremmer forståelsen af vigtige koncepter. Dette fordi det at diskutere et emne med en ligeværdig, der ved mere om emnet end én selv, kognitivt fremmer både akkumulationen og særligt bevarelsen af den viden, der skabes her.
4. Det at forklare et emne for andre, er en effektiv måde at omstrukturere viden på, hvilket igen fremmer de kognitive strukturer, der bevarer viden.

Evidens

Slavin refererer til en del forskellige forsøg og undersøgelser i artiklen. Han henviser eksempelvis til en større gennemgang af forsøg på området. Ud af 64 forsøg med den første type cooperative learning (The Motivational Perspective), der alle varede min. fire uger og involverede kontrolgrupper, viste 50 studier (78 pct.) en signifikant positiv effekt, hvad angår præstation hos eleverne. Således gav undervisning baseret på denne type cooperative learning en bedre præstation hos eleverne sammenlignet med kontrolgruppens (Slavin 1996: 46p).

Kilde: Slavin, Robert E., 1996. Research for the Future – *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*, Contemporary Educational Psychology.

Boks 4.13: VækstModellen

VækstModellen er en ramme for samtaler, særligt skole-hjem-samtaler. Den visuelle form i modellen er skabt ud fra en enkel fremadskridende proces, hvor:

- der tages udgangspunkt i alt det, der er gået godt i fortiden
- problemerne formuleres til fremtidsorienterede "udfordringer"
- der sættes fokus på konkrete og konstruktive muligheder, hvor alle kan se deres egne muligheder for at bidrage positivt og konstruktivt til de ønskede forandringer
- der aftales konkrete handlinger og aftaler, så alle har klarhed over forventningerne/aftalerne.

Modellen tager udgangspunkt i Appreciative Inquiry (værdisættende undersøgelse), der handler om at sætte fokus på det, der virker og undersøge, hvad det er, der får det til at virke.

Kilde: MG-udviklingshjemmeside: <http://virker.dk/modeller-og-metoder/vaekstmodellen/>.

Evidens

Det har ikke været muligt at identificere egentlige studier, der viser positive effekter af VækstModellen, men modellens fundament Appreciative Inquiry har været undersøgt i forskellige sammenhænge. Der er resultater, der peger på både positive og negative effekter, som bl.a. Bushe påpeger i sin artikel fra 2010 om teorien bag og kritikken af Appreciative Inquiry. I artiklen peger Bushe på 10 underliggende faktorer, der kan have betydning for, om Appreciative Inquiry skaber positive resultater eller ikke.

Kilde: Bushe, G.R. (2011) Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B. and Hassard, J. (eds.) *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87103). Oxford, UK: Routledge.

Dermed er det *området* for opkvalificering snarere end *måden*, hvorpå opkvalificeringen gennemføres, som skolelederne vælger ud fra tilgængelig viden om effekt.

4.3.3 Finansieringsregler og mål i statslige puljer

I spørgeskemaundersøgelsen blandt forvaltningsrepræsentanter blev særligt to barrierer for strategisk opkvalificering nævnt. Disse var 1) tunge administrative regler i forbindelse med puljer og 2) manglende overensstemmelse mellem målsætningerne i puljerne og forvaltningens egne mål for opkvalificeringsindsatsen. Interviewene resulterede samtidig i følgende konkretisering af de to barrierer:

- En del af de udmeldte puljemidler er ikke relevante for kommunerne at søge, fordi emnerne/målene ikke er relevante i forhold til det kommunale fokus.
- Tidsperspektivet i puljerne er for kort. Der er for kort tid til at søge, og der er for kort tid til at planlægge god anvendelse af og opfølgning på midlerne.
- Der er ofte omfattende afrapporteringskrav forbundet med nationale puljer. Dette er særligt en udfordring, når afrapporteringen blot handler om at kvittere for pengene og ikke giver værdi til kommunen selv.
- Når puljen udløber, forsvinder fokus på området, og eventuelle effekter forsvinder ofte med fokus – puljer bør ifølge forvaltningsrepræsentanterne derfor inkludere midler til implementering og forankring.

I forlængelse heraf skal dog bemærkes, at forvaltningsrepræsentanterne ikke i hverken interviewene eller de efterfølgende workshops har kunnet eksemplificere udfordringerne med henvisning til specifikke puljer. Det har altså ikke været muligt at bekræfte, om disse udfordringer reelt eksisterer i de puljer, som forvaltningerne anvender.

4.3.4 Afledte negative effekter af opkvalificeringen

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at opkvalificeringsindsatsen også kan have nogle uhensigtsmæssige afledte effekter. I interviewene med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter har der særligt været fokus på to sådanne afledte effekter:

- Det at uddanne personale gør, at de bliver attraktive ressourcer og i flere tilfælde forlader skolerne efter endt uddannelse for at påtage sig andre job, eksempelvis i forvaltningerne, som selvstændige konsulenter/vejledere eller lign. Dette gælder særligt længerevarende uddannelser som eksempelvis fulde diplomuddannelser.
- Længerevarende formelle opkvalificeringsforløb medfører typisk en øget anvendelse af vikardækning, hvilket kan resultere i mindre sammenhængende undervisningsforløb og dermed have en negativ betydning for elevernes læring på kort sigt.

5. HVAD VIRKER I OPKVALIFICERINGEN?

Opkvalificering vurderes at være et centralt redskab i arbejdet med at sikre en bedre folkeskole i Danmark. Det fremgår bl.a. af "Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2012"⁴³. I beretningen står der bl.a., at "*Formandskabet anbefaler [...], at lederen sætter en klar retning for skolens didaktiske og pædagogiske arbejde og sikrer opkvalificering af medarbejderne.*"

I den forbindelse er det vigtigt, at opkvalificeringen er både relevant og effektiv i relation til folkeskolens mål. Som beskrevet i det foregående kapitel, er en af de største barrierer for en strategisk opkvalificeringsindsats imidlertid manglende viden om, hvad der karakteriserer effektive opkvalificeringsaktiviteter hos skoleledere og forvaltningsrepræsentanter.

Som en del af nærværende analyse er den eksisterende viden om effektiv opkvalificering derfor kortlagt gennem et litteraturstudie⁴⁴. Resultaterne heraf præsenteres i dette kapitel, suppleret med resultater fra interview med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter.

5.1 Sammenhæng mellem opkvalificering og elevernes præstationer

Indledningsvis opsummeres konklusionerne fra litteraturstudiet med hensyn til eksisterende viden om sammenhængen mellem personalets opkvalificering og elevernes præstationer. I alt seks af de analyserede undersøgelser forholder sig direkte til opkvalificeringens effekt⁴⁵. Grundlæggende tegner gennemgangen af de seks undersøgelser et ambivalent billede af opkvalificeringens effekt på elevernes faglige udvikling, jf. Tabel 5.1. Således finder fire analyser positive sammenhænge, mens de resterende to ikke finder, at opkvalificering har en signifikant betydning for elevernes læring.

⁴³ Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen – Formandskabet.

⁴⁴ Se metodenotatet for nærmere beskrivelse af metoden og inkluderede artikler.

⁴⁵ I litteraturstudiet er der primært udvalgt rapporter, der baserer sig på metaanalyse af rapporter med eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle design, alternativt studier der baserer sig på metaanalyser suppleret med omfattende primær dataindsamling.

Tabel 5.1: Den eksisterende forskningslitteratur om opkvalificeringens effekt

Studie	Metode	Konklusioner vedrørende effekt
Studier der finder positive effekter		
Skolens rejsehold, 2010: "Baggrundsrapport til Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste"	80 interview med godt 300 personer fordelt på skoleledelse, lærere, øvrige skolemedarbejdere, elever, forældre, forvaltning, politikere og Ungdommens Uddannelsesvejledning. Overblik over denne eksisterende viden og resultaterne heraf (litteraturstudie). Supplerende undersøgelser overvejende gennemført af eksterne forskere og konsulenter.	I publikationen udledes det, at der kun findes ganske lidt dansk forskning om effekten af efteruddannelse af lærere i forhold til elevernes læring på skolen. Internationale forskningsundersøgelser viser imidlertid, at efteruddannelse blandt lærere kan have meget stor effekt på elevernes læring. Det konkluderes derfor, at opkvalificering af den enkelte lærer har stor betydning for kvaliteten i undervisningen.
Avalos, 2012: "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years"	Publikationen er baseret på en international forskningsgennemgang af artikler om efteruddannelse af lærere i årene 2000 til 2010. Ved at gennemgå artiklernes abstract eller hele teksten er 111 relevante artikler fundet. Disse danner grundlag for forskningsgennemgangen.	Publikationen konkluderer, at opkvalificering bidrager positivt til faglig udvikling hos lærerne i en eller anden grad. Publikationen konkluderer dog samtidig, at forskningen ikke bidrager med viden om, hvor gennemtrængende og omsiggribende disse forandringer er.
National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance, 2007: "Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement"	I publikationen har man identificeret 1300 studier, som undersøger effekten af opkvalificering. Studierne blev identificeret gennem en omfattende elektronisk søgning på udgivet og ikke-udgivet forskning. På baggrund af de 1300 publikationer har man udvalgt 9 studier, som møder "What Works Clearinghouses"-evidenskrav om grundighed. Blandt kriterierne for udvælgelsen er bl.a., at designet enten skal være randomiserede, kontrollerede forsøg eller quasi-eksperimentelle design, at studierne skal måle elevernes præstationer, og at studierne skal anvende præcise og konsistente metoder.	Kun én ud af 20 identificerede effekter på tværs af de 9 studier er negativ og kun én af de identificerede effekter er neutral. De andre 18 effekter er positive. Den målte negative effekt er ikke statistisk signifikant, men er stor nok til at blive betragtet som væsentlig. Det konkluderes på den baggrund, at studier, som har mere end 14 timers opkvalificering, har en positiv og signifikant effekt på elevers præstationer. De studier, som involverer et mindre antal opkvalificeringstimer (5 til 14 samlet), viser ingen statistiske signifikante effekter på elevers præstationer. Studiet konkluderer dog også, at den store variation i varighed og intensitet af efteruddannelsesforløbene i de 9 studier gør, at det er vanskeligt at udlede forløbenes indvirkning på elevers præstationer.
Barrer m.fl., 2007: "Teacher Professional Learning and Development – Best Evidence Synthesis Iteration"	Data består af 97 undersøgelser, som opfylder et sæt af kriterier for såvel indhold som metodisk robusthed ⁴⁶ . Disse publikationer betragtes som rapportens "kernestudier". Derudover er der anvendt en række supplerende undersøgelser, som bruges til at supplere analysen af "kernestudierne".	I publikationen konkluderes det, at lærernes opkvalificering kan have en væsentlig indvirkning på elevers læring. Som et eksempel på dette gives en undersøgelse om læsefærdigheder, hvor elever på et år gennemgår en progression, der svarer til to år.

⁴⁶ Publikationen baserer sig på såvel kvantitative som kvalitative studier. For begge typer metoder opstilles dog kvalitetskrav til de publikationer, der inkluderes i metaanalysen. For publikationer baseret på kvantitative data vurderes deres metodiske robusthed i forhold til stikprøveusikkerhed, kontrol for tredje variable, indholdsvaliditet af testinstrumenter og reliabiliteten af tilskrevne testscore. For publikationer baseret på kvalitative data vurderedes deres metodiske robusthed i forhold til dybden af data og analyse, indholdsvaliditet af vurderinger, reliabilitet af vurderinger og metoder til datatriangulering.

Studie	Metode	Konklusioner vedrørende effekt
Studier der ikke finder positive effekter		
SFI (2011): "Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne"	Litteraturstudie af dansk og international forskning. Kvalitative analyser på seks udvalgte skoler. Spørgeskemaundersøgelse blandt 501 skoleledere, 1.130 lærere, 4.401 forældre og henholdsvis 4.311 og 52.420 elever på folkeskoler Data om 83.881 elevers karakterer i dansk og matematik ved afgangsprøverne i 9. klasse og deres sociale baggrund.	Publikationen finder ikke nogen sammenhæng mellem læreres efteruddannelse og elevernes læring. I publikationen vurderes det, at dette kan skyldes, at indholdet i efteruddannelserne er meget bredt og forskelligartet. Publikationen konkluderer, at noget kan tyde på, at i hvert fald ikke alle former for efteruddannelse har lige stor betydning for, hvad eleverne lærer. Til gengæld viser analysen, at eleverne <i>trives</i> bedre på de skoler, som har et stort omfang af efteruddannelse af lærere.
Winter og Lehman (2013): "Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen"	En landsdækkende internetbaseret spørgeskemaundersøgelse af 1.130 dansk- og matematiklærere i 9. klasser i folkeskolerne To landsdækkende interviewundersøgelser af 4.311 elever i 9. klasse. Anonyme data om 46.390 elevers karakterer ved folkeskolens afsluttende prøve i 9. klasse i dansk og matematik samt om elevernes sociale baggrund. Kvalitative observationer af undervisningslektioner og interview om tænkemåder hos dansk- og matematiklærere i 9. klasser på seks udvalgte skoler.	Der findes ingen sammenhæng mellem på den ene side diplomuddannede lærere, lærere med videregående uddannelse og linjefagskompetence og på den anden side elevernes faglige præstationer. Dog er der en sammenhæng mellem lærernes kompetencer, som de opleves af eleverne og elevernes resultater.

Note: Der henvises til litteraturlisten i Bilag 1 for den fulde kildehenvisning.

Rambøll har ligeledes søgt at indsamle data om opkvalificeringens effekt blandt de besøgte skoler og kommuner. Interview med skoler og forvaltningsrepræsentanter viser dog, at det er de færreste kommuner og skoler, der har god og valid dokumentation for effekterne af deres opkvalificeringsindsatser.

I de tilfælde, hvor skoleledere og kommuner i interviewene er kommet med eksempler på opkvalificeringsaktiviteter, der har forbedret elevernes faglige resultater, fremhæves næsten entydigt eksempler med medarbejdere, der er blevet uddannet som *vejledere/ressourcepersoner*. Flere af informanterne beskriver, at man efter et fælles og målrettet fokus på at uddanne *læsevejledere* i kommunerne kan se effekterne i form af bedre læseresultater i de nationale test⁴⁷.

Også uddannelsen af *it-vejledere* og *AKT-vejledere* fremhæves i flere interview, at have en positiv effekt. Flere skoleledere fremhæver, at det er deres vurdering, at it i højere grad anvendes blandt personalet og i undervisningen som følge af opkvalificeringen i it, ligesom elevernes trivsel er øget efter opkvalificering af AKT-vejledere. Ingen skoler kan dog dokumentere effekten.

Yderligere vurderer nogle skoleledere, at man i forbindelse med opkvalificering i form af faglig opdatering inden for lærernes undervisningsfag kan mærke forskel på lærernes undervisning. De angiver som grund, at lærerne er blevet løftet fagligt, og at de har fået et fagligt netværk under uddannelsen, som mange af dem stadig holder fast i efterfølgende. Heller ikke på dette område kan skolerne dokumentere effekten.

⁴⁷ Det vurderes, at læseindsatsen særligt nævnes, netop fordi det er relativt nemt at måle effekter af læseindsatser gennem nationale test. Andre opkvalificeringsinitiativer kan således have samme positive resultater, men dette dokumenteres ikke grundet manglende adgang til monitorering af udviklingen hos eleverne.

Der er dermed begrænsede valide data for effekten af opkvalificeringen på de besøgte skoler. Eksisterende forskning understøtter dog overordnet set, at opkvalificering kan have en effekt på lærernes undervisning og/eller elevernes faglige præstationer eller trivsel. På tværs af studierne konkluderes det dog også, at *typen af opkvalificering* har betydning for effekten af opkvalificeringen. Af denne årsag ses der i næste afsnit nærmere på, hvad den internationale forskning konkluderer med hensyn til, hvad der virker i opkvalificeringen.

5.2 Hvad virker i opkvalificeringen?

Brinkerhoff og Apking præsenterer i deres bog *“High Impact Learning: Strategies For Leveraging Performance And Business Results From Training Investments”* tre faktorer, som har betydning for effekten af opkvalificering. Disse tre faktorer er:

- Deltagernes motivation for at lære noget nyt og anvende det tillærte
- Opkvalificeringens kvalitet
- Arbejdspladsens understøttelse af anvendelsen af det tillærte.

Bogens hovedbudskab er, at det, der sker før og efter selve opkvalificeringen, er mindst lige så vigtigt som selve opkvalificeringen. Således påpeger Brinkerhoff og Apking, at det er afgørende, at man som organisation, leder og deltager – inden selve opkvalificeringsaktiviteten påbegyndes – formulerer præcist, hvorfor man ønsker at deltage i opkvalificeringen, hvilke kompetencer man ønsker at tilegne sig, og hvordan disse kompetencer vil bidrage til bedre resultater i det daglige arbejde. Argumentet for dette er, at det skaber målrettede deltagere, som ved, hvad de vil lære, og hvad de ønsker at anvende det lærte til. Dette øger motivationen for deltagelse samt fokuserer deltageren.

Ligeledes bør man som organisation, leder og deltager have fokus på at understøtte, at det tillærte anvendes og integreres i arbejdsdagen efter endt opkvalificeringsforløb. Aktiviteterne efter kurset skal være med til at sikre, at de nye kompetencer skaber en merværdi for organisationen, samt at organisatoriske barrierer for at kunne indarbejde det lærte i organisationen fjernes (Brinkerhoff og Apking, 2001).

Modellen betegnes ofte som 40-20-40-modellen, hvilket refererer til, at forfatterne identificerede, at manglende effekter af opkvalificering i 40 pct. af tilfældene kan tilskrives forkerte deltagere/manglende motivation for deltagelse, i 20 pct. af tilfældene dårlig kvalitet af opkvalificeringen og i 40 pct. manglende understøttelse af anvendelsen/organisatoriske barrierer for anvendelse af det tillærte. Det skal nævnes, at Robert Brinkerhoff, ophavsmanden til 40-20-40-modellen, flere gange har påpeget, at 40-20-40 reglen ikke omhandler *tidsforbruget* før/under og efter træningen. Modellen illustrerer, at udvælgelse/forberedelse og opfølgning er vigtigt, hvis man ønsker at opnå effekt af træningen, men tidsdimensionen vil være forskellig fra gang til gang.

Som det ses af boksen nedenfor, er modellen allerede integreret i mindst en af de besøgte kommuners opkvalificeringsstrategi.

Boks 5.1: Eksempel på anvendelse af 40-20-40-modellen

En enkelt af de 10 medvirkende casekommuner anvender **40-20-40-modellen** i deres opkvalificeringsindsats. I kommunens udviklingskatalog for 2013-2014 (sendt til Rambøll i forbindelse med besøget) fremgår følgende: "Arbejdet med de fælleskommunale indsatsområder indebærer tre elementer: *Før aktiviteter*, *Under aktiviteter* og *Efter aktiviteter* (40-20-40).

Før aktiviteter: Lokal forberedelse (40): Afdækning af inklusionsudfordringer på den enkelte skole, og hvordan der skal evalueres. Beskrivelse af skolens udviklingsplan. Systematisk "gøde jorden" på skolerne – hvor er vi? Hvad ved vi? Hvad vil vi? Hvilke værdier er centrale? Hvilken ny viden har vi brug for? Hvem skal samle trådene og sikre videndeling? Hvem er tovholder sammen med ledelsen? Nedsættelse af udviklingsudvalg m.m.

Under aktiviteter: Fælles vidensformidling og inspiration (20): Tilførsel af viden gennem kursusoplæg, temadage, workshops, netværksmøder, teamudvikling mv. samt på-stedet-refleksion og fortolkning. Hvordan kan vi bruge den nye viden? Hvordan giver det mening i forhold til det, vi allerede gør og gerne vil?

Efter aktiviteter: Opfølgning og videreudvikling (40): Understøttet bearbejdning gennem teamlæring, inddragelse af lokale ressourcepersoner, udviklingskonsulenter og pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), udarbejdelse af konkrete planer, fastholdelse af fokus gennem løbende refleksion, evalueringer og videndeling".

I de følgende tre afsnit (afsnit 5.2.1-5.2.3) resumeres konklusionerne fra litteraturstudiet vedrørende hvad der virker i opkvalificeringsindsatsen, henholdsvis før, under og efter selve opkvalificeringsaktiviteten finder sted.

5.2.1 Forberedelse og motivation

Der er i litteraturen relativt begrænset fokus på udvælgelse og motivation af deltagere i opkvalificering. Bjarne Wahlgren udleder dog i sit studie, at en central faktor, som kan være med til at øge motivationen blandt deltagere i opkvalificering, er, at den lærende kan se et tydeligt behov for at anvende det tillærte. Den lærende skal altså have en klar opfattelse af, at læringen har eller kan få en positiv indflydelse på kvaliteten af det arbejde, man udfører. Væsentligst i den sammenhæng er også, at medinddragelsen sikrer en motivation eller forpligtelse til at prøve at anvende det, man selv har sagt, man har behov for at lære (Walgreen, 2009). Netop det at kunne se behovet for det tillærte er centralt i Brinkenhoff og Apkings bog. Dette understøttes af Barrer m.fl., der påpeger, at det fremmer de positive resultater af opkvalificeringen, hvis lærerne engageres i processen med at udforme opkvalificeringsinitiativet.

At kunne se et tydeligt behov for at tilegne sig den viden der opkvalificeres i, kan eventuelt kædes sammen med anden forskningsfokus på tydelige mål som centrale for deltagernes motivation og tilegnelse af viden (se bl.a. Pedersen, Voigt og Gundersen). At kunne se et konkret behov for og formulere en konkret anvendelighed af det tillærte er en metode, som får deltageren til selv at formulere tydelige mål for opkvalificeringen.

Det kan i denne sammenhæng påpeges, at Barrer m.fl. i deres publikation nævner, at det fremmer elevernes faglige resultater, hvis indholdet i opkvalificeringen for skolepersonalet er i overensstemmelse med bredere politiske diskurser og skolebaserede initiativer. Dette kan være et andet middel til at sikre, at deltagerne kan se relevansen af opkvalificeringen og dermed føler sig mere motiverede for at deltage. Denne observation kan dog også hænge sammen med, at denne type opkvalificering ofte sker sammen med kolleger og med indbygget incitament til at anvende det tillærte efter endt kursus grundet det generelle fokus på området.

Ud over forskningslitteraturen er det interessant at pege på udviklingen i Singapore, hvor motivation for opkvalificering er søgt integreret gennem tydelige karrieremuligheder for lærerne, hvor formel og uformel opkvalificering spiller en vigtig rolle bl.a. i forhold til forfremmelser.

Boks 5.2: Motivation for opkvalificering som en integreret del af Singapores opkvalificeringsstrategi

I Singapore tænkes udviklingen af lærerprofessionen tæt sammen med specialisering, incitamenter og karriereudvikling. Lærere i Singapore kan vælge mellem tre karrierespor: Et undervisnerspor, et ledelsesspor og et specialistspor. I undervisnersporet kan lærere arbejde sig frem til en skolelederstilling. I ledelsessporet kan lærere forfremmes fra en ledelsesposition på en skole og hele vejen op til stillingen som generaldirektør for undervisning. Specialistsporet er fokuseret på forskning og undervisningspolitik og kan føre frem til stillingen som chefspecialist.

Hvert af disse spor er forbundet med lønfremgang og muligheder for yderligere kurser og mentorordninger. Karrieresporene er forankret i et program; Education Service Professional Development and Career Plan (Edu-Pac).

Karriere og incitamenter er således en integreret del af opkvalificeringsstrategien i Singapore. Herudover fokuseres på udviklingen af talenter. Det er en bevidst bestræbelse at identificere og udvikle talent, og ikke bare overlade udviklingen til tilfældigheder. Det sker konkret ved, at lærere efter tre års ansættelse årligt evalueres med henblik på at se, om de har potentiale for et af de ovennævnte karrierespor. Lærere med potentiale for eksempel skoleledelse flyttes til mellemliderteams og tilbydes undervisning, der forbereder dem på deres nye rolle. Mellemlidertes præstationer evalueres med henblik på, om de besidder potentiale til at blive viceskoleleder og senere skoleleder. Det sker ud fra en klar bevidsthed om, at kvalitetsundervisning og gode elevresultater forudsætter effektive skoleledere.

Kilde: Sammenfattet på baggrund af et litteraturstudie af opkvalificeringsstrategier i Ontario, gennemført af Jens Rasmussen.

Især incitamentsstrukturer i relationen til karriereudvikling blev også påpeget på en af de gennemførte skolelederworkshops som et potentielt virkningsfuldt redskab til at øge motivationen for deltagelse i relevant opkvalificering.

5.2.2 Centrale elementer i selve opkvalificeringen

Litteraturstudiet har også ført til identificering af en række konkrete parametre, der kan øge sandsynligheden for en effektiv opkvalificering:

Kursuslængde:

Skolens rejsehold påpeger bl.a., at flere studier indikerer, at meget korte opkvalificeringsaktiviteter som faglige oplæg eller korte kurser sjældent medfører ændrede aktiviteter i undervisningen og dermed ej heller styrker elevernes faglige resultater. Avalos når til samme konklusion. Yoon m.fl. er noget mere konkrete idet de på baggrund af de 9 publikationer, de analyserer, konkluderer, at:

- lærere, som modtager opkvalificering i gennemsnitlig 49 timer, kan styrke elevernes præstationer med omkring 21 procentpoint
- mere end 14 timers opkvalificering har en positiv og signifikant effekt på elevens præstationer. Et mindre antal opkvalificeringstimer (5 til 14 samlet) viser ingen statistisk signifikant effekt på elevens præstationer.

Praksis og undervisning i transfer:

Såvel skolernes rejsehold som Bjarne Wahlgren lægger vægt på, at opkvalificeringen skal inkludere praksis, kursisternes hverdag og/eller gennemføres helt eller delvist på arbejdspladsen. Dette bidrager til, at kursisterne kan se relevansen af det tillærte, hvilket vurderes at øge deres motivation for at tilegne sig viden. Desuden viser anden forskning (bl.a. Pedersen, Voigt og Gunder-

sen), at kobling af teori og praksis samt inddragelse af deltagernes livsperspektiv og erfaring er nogle af de elementer, der understøtter motivationen for tilegnelse af viden i læringsituationen.

Opdelte opkvalificeringsforløb, hvor deltagerne får mulighed for at afprøve det tillærte i praksis og efterfølgende systematisk reflekterer over anvendelsen sammen med undervisere/kolleger/ andre deltagere, er en metode til at understøtte, at opkvalificeringen inkluderer praksisorienterede elementer, også når den ikke direkte kan foregå på arbejdspladsen.

Wahlgren lægger dog vægt på, at det ikke er nok at inkludere praksis, men at det også er nødvendigt konkret at undervise i transfer (her i betydningen at opkvalificeringen skal inkludere metaviden om indholdets overførbare til deltagernes daglige arbejde med eleverne). På baggrund af de analyserede studier konkluderer han således, at transfertræning generelt har en positiv effekt på anvendelse af det tillærte. Han konkluderer derudover, at det ser ud til, at transfertræning i undervisningen er mere effektiv end transfertræning efter undervisningen.

I forlængelse af ovenstående pointer om, hvad der skaber gode opkvalificeringsforløb, kan nævnes, at interviewene med skolelederne peger på, at opkvalificeringsindsatsen på skolerne er ved at ændre form i retning af en højere integration af de ovenstående parametre i opkvalificeringsindsatsen. Således fremhæver flere skoleledere, at de har fokus på, at opkvalificeringsaktiviteterne er "*koblet til praksis*", og at de i højere grad anvender "*længerevarende uddannelsesforløb*". Dette stemmer godt overens med, at halvdelen af de formelle opkvalificeringsaktiviteter, som lærerne deltager i, er klassificeret som "lange forløb" (se Bilag 4).

5.2.3 Understøttelse af anvendelse

En af de ting, Brinkerhoff og Apking peger på i deres studie, er, at der er mange faktorer, der kan hindre anvendelsen af nye kompetencer. Bl.a. kan der være elementer i måden, hvorpå arbejdet i hverdagen er organiseret, der gør det svært for medarbejdere med nye kompetencer at ændre arbejdsmetoder og implementere nye arbejdsgange. Derudover kræver det tid at ændre arbejdsgange, og i en travl hverdag er det nemt at falde tilbage til tidligere vaner, hvis ikke de ønskede ændringer understøttes. Wahlgren peger konkret på, at undersøgelser viser, at en forudsætning for transfer er, at arbejdet er tilrettelagt på en sådan måde, at det muliggør transfer. Hvis arbejdet tilrettelægges på en sådan måde, at det fremprovokerer transfer, øges anvendelsen af det tillærte.

En målrettet søgning på artikler, der decideret beskriver transfer, understøtter dels konklusionerne fra det primære litteraturstudie om, at transfer er centralt, men udbygger derudover, hvordan transfer kan understøttes, efter at selve opkvalificeringsaktiviteten har fundet sted. Således fremhæves følgende metoder:

Fælles opkvalificering

Flere publikationer peger på, at det er centralt, at der opkvalificeres kollektivt. Den kollektive opkvalificering kan understøtte videndeling efter opkvalificeringsforløbet. Wahlgren konkluderer fx, at de sociale relationer på arbejdspladsen, herunder støtte fra kolleger – især kolleger i samme (uddannelses-)situation – fremmer transfer. Pedersen, Voigt og Gundersen vurderer, at muligheden for videndeling forbedrer kvaliteten i læringsprocessen og produktet. Endelig påpeger Barrer m.fl. i deres publikation, at det har positiv betydning for elevernes faglige udvikling, at opkvalificeringen skaber mulighed for, at lærerne kan interagere i et fællesskab af professionelle fagfolk.

Konkret opfølgning og understøttelse af anvendelse

Wahlgren konkluderer i sin publikation, at posttræningsprogrammer, for eksempel i form af løbende (tvungen, skriftlig) refleksion over læring og anvendelse, fremmer transfer. Posttræningsprogrammer kan være en integreret del af et forløb (eksempelvis ved at deltagerne mødes med underviseren en måned efter forløbet og præsenterer, hvordan de har anvendt det tillærte), eller noget, der understøttes lokalt på skolen (fx at skolelederen sikrer sig, at deltagerne mødes og deler erfaring ud fra en systematisk tilgang til refleksion over anvendelse).

Systematisk understøttelse af medarbejdernes refleksion over anvendelsen af det tillærte er et område, som skolelederne peger på kan forbedres. Meget er stadig overladt til den enkelte med-

arbejder/det enkelte team. Skolelederne selv peger på følgende ønsker for praksis i relation til bedre at understøtte anvendelsen af det tillærte:

- *Observation og efterfølgende samtale*, hvor der reflekteres over anvendelsen af det tillærte og eventuelt uudnyttede potentialer. Observatøren kan være en leder, en kollega eller underviseren på forløbet, men det er lederens ansvar at sikre, at der sker en opfølgning.
- *Løbende mini-MUS-samtaler* hen over året, hvor anvendelse af opkvalificering er et tilbagevendende emne. Det blev generelt vurderet, at en årlig MUS ikke var tilstrækkelig til at sikre anvendelse af det tillærte.
- *Facilitering af studiegrupper*, hvor kolleger, som har modtaget fælles opkvalificering, reflekterer over anvendelsen af det tillærte. Her blev det pointeret, at det er vigtigt, at lederen følger op på, om disse studiegrupper anvendes til formålet, da møderne ellers nemt får karakter af fora for løsning af konkrete her-og-nu problemstillinger.
- Sikring af, at flere medarbejdere modtager samme opkvalificering, således at de kan bruge hinanden som sparringspartnere i anvendelsen af det tillærte (observation og facilitering af studiegrupper kan understøtte, at denne sparring konkret finder sted).

Uddannelse af specialister/ressourcepersoner

Vejledere eller ressourcepersoner er medarbejdere, der har modtaget særlig opkvalificering (eller som på anden vis har erhvervet sig kompetencer) inden for et specifikt område. Deres opgave er at rådgive og vejlede deres kolleger på området.

EVA konkluderer i deres rapport "Særlige ressourcepersoner i folkeskolen", at brugen af ressourcepersoner sjældent skaber dramatiske forandringer i praksis, men snarere betyder, at ny viden forplanter sig stille og roligt i organisationen. Det gælder både i forhold til faglige aspekter ved undervisningen og i forhold til holdninger til eleverne og undervisningen. Med andre ord kan ressourcepersoner/vejledere være med til at understøtte transfer.

Det fremgår ligeledes af EVAs rapport, at ressourcepersonernes funktion ikke kan erstatte opkvalificering af lærerne. Lærerne skal kende nogle af redskaberne og være klædt på for at kunne modtage vejledning på en konstruktiv måde. Indeværende undersøgelse peger på, at mange skoler har haft stor glæde af ikke blot at uddanne ressourcepersoner, men også at opkvalificere:

- hele personalet i tilgangens grundelementer for at skabe et fælles sprog
- skolelederne til at understøtte ressourcepersonernes arbejde
- lærere og pædagoger i at modtage og anvende vejledning fra en kollega.

Boks 5.3: Opkvalificering af ressourcepersoner og brug af ressourcepersoner til opkvalificering af kolleger

EVA har i 2010 udsendt rapporten "Særlige ressourcepersoner i folkeskolen", der bl.a. peger på, at der på mange skoler er udfordringer i at anvende ressourcepersoners specialviden. Især er der et udviklingspotentiale i at:

- skabe klare rammer for egentlige vejledningsprocesser
- finde balancen mellem rollen som kollega og som ledelsens sparringspartner
- få synergi og samarbejde mellem ressourcepersoner.

I forbindelse med udgivelsen af rapporten blev der også udgivet et hæfte med gode erfaringer og arbejdsspørgsmål til, hvordan man organiserer rammerne for ressourcepersonernes arbejde med at vejlede lærere og udvikle undervisningen på skolen. Hæftet kan også downloades på EVAs hjemmeside: (<http://www.eva.dk/projekter/2008/saerlige-ressourcepersoners-rolle-i-folkeskolen/rapport/saerlige-ressourcepersoner-i-folkeskolen-inspiration/view>).

En del af de her præsenterede virkemidler omhandlende motivation, kvalitet og opfølgning er integreret i diskussionsoplægget "Teacher Excellence – Unlocking Student Potential through Continuing Professional Development", som regeringen i den canadiske provins Ontario publicerede i

2003. Oplægget understreger, at efteruddannelse skal bidrage til opbygning af kapacitet i skolen gennem lærernes professionelle udvikling – med elevernes resultater som omdrejningspunkt. Med det fokus adskiller den sig fra tidligere efteruddannelsesprogrammer, der omhandlede brede emner, som almindeligvis blev præsenteret på 1-dagskurser uden opfølgende aktiviteter. Til forskel herfra lægges der vægt på helhedsorienterede, komplekse og professionelle udviklingsprogrammer.

Ontarios capacity building drejer sig ikke bare om at introducere lærerne til nye ideer og ny viden. De sociale betingelser i skolerne må samtidig udvikles sådan, at de fremmer og støtter de praksisser, som efteruddannelsen tilstræber. Det betyder, at efteruddannelse ses i relation til og i sammenhæng med skoleudvikling, og at opkvalificeringsaktiviteter følges op af coach- og mentorstrategier på skolerne. Oplæggets fem kriterier for effektiv, professionel læring er præsenteret i boksen nedenfor.

Boks 5.4: Ontarios fem kriterier for effektiv, professionel læring

1. Sammenhæng. Efteruddannelse retter sig ultimativt set mod *best practice* for elevers læring og udvikling. Den finder sted i et kontinuum, der på den ene side har ministerium, skolebestyrelse og skole og på den anden side forældre, lokalsamfund og klassen.
2. Hensyntagen til voksnes måder at lære på. Betydningen af lærernes egne valg og indflydelse på læreprocesserne respekteres ved, at de kan se det meningsfulde i efteruddannelsesprogrammerne. Efteruddannelsen må derfor tilrettelægges, så den er differentieret i henseende til stof og undervisningsmetoder. Det sker ud fra den betragtning, at en one-size-fits-all tilgang ikke tilstrækkeligt tager hensyn til deltagernes egen forståelse, egne perspektiver og egen kontekst som grundlag for udvikling af en refleksions- og forandringskultur.
3. Målorienteret. Professionel læring styrkes, når den er målrettet og klart forbundet med udvikling af elevernes læring og læringsudbytte, relateret til daglig praksis og samtidig er relevant for ministerium, skolebestyrelse, lokalsamfund, skole og klasse.
4. Bæredygtig. Professionel læring, der skal have indflydelse på klassen, må være planlagt og processuel, støttet af passende ressourcer, veksle med praksis, indbefatte tid til selvevaluering, og når det er muligt være i overensstemmelse med det øvrige personale, der arbejder med at støtte elevernes læring.
5. Evidensinformeret. Professionel læring må bygge på aktuel forskning, herunder både kvantitative som kvalitative data. Det skal den for at sikre, at der arbejdes med up-to-date teorier, og at disse kobles med praksis.

Kilde: Diskussionsoplægget *Teacher Excellence – Unlocking Student Potential through Continuing Professional Development*.

6. OPTIMERINGSPOTENTIALER VED DEN NUVÆRENDE OPKVALIFICERINGSINDSATS

En væsentlig del af folkeskolereformen såvel som aftalen om kommunernes økonomi for 2014 er målet om fuld kompetencedækning i 2020. En strategisk tilgang til og målrettet styring af opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen anses som en forudsætning for at nå dette mål. Ikke mindst fordi ressourcerne til opkvalificering ikke er ubegrænsede. I kommuneaftalen for 2014 afsættes der i alt 1 mia. kr. kroner ekstra til et kompetenceløft af lærere og pædagoger i folkeskolen frem mod 2020. Men derudover er det også vigtigt at udnytte de ressourcer, der vil kunne frigives gennem en optimering af den nuværende opkvalificeringsindsats. Både hvad angår valg af opkvalificeringsaktiviteter samt organisatoriske og styringsmæssige valg.

I kapitel 3 blev den eksisterende opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen kortlagt. I dette kapitel præsenteres resultaterne af en analyse af, hvor stort optimeringspotentialet er ved en omprioritering af de eksisterende midler brugt på opkvalificering. Eller med andre ord hvor stor en andel af opkvalificeringsmidlerne bliver i dag brugt på aktiviteter, der ikke fremmer målsætningerne for folkeskolen, herunder også målet om fuld kompetencedækning i 2020? Som nævnt findes der også et organisatorisk optimeringspotentiale, hvor skolerne gennem planlægning, ansættelser mv. kommer tættere på fuld kompetencedækning. Denne vurdering behandles i det efterfølgende kapitel 7, der specifikt vedrører fuld kompetencedækning.

6.1 Tilgangen til vurderingen af optimeringspotentialet

For at vurdere optimeringspotentialet tages der udgangspunkt i en vurdering af, hvor stor en del af de eksisterende opkvalificeringsaktiviteter, der kan betegnes som strategiske og effektive.

- *Strategisk* opkvalificering er i denne sammenhæng defineret som opkvalificeringsaktiviteter, der er rettet mod kommunens såvel som centrale mål for folkeskolen
- *Effektiv* opkvalificering er i denne sammenhæng defineret som opkvalificering, der skaber en ændring i måden, hvorpå medarbejderne løser deres opgaver⁴⁸.

Optimeringspotentiale er defineret som omkostningerne ved de aktiviteter, der enten ikke er strategiske, ikke er effektive eller hverken er strategiske eller effektive, jf. Figur 6.1.

Figur 6.1: Kategorisering af opkvalificeringsaktiviteter efter strategisk fokus og effektivitet



En vurdering af, i hvor høj grad de nuværende opkvalificeringsaktiviteter er strategiske og effektive, er dog ikke en let øvelse. Således baseres vurderingen på en triangulering af tre typer information:

⁴⁸ Der findes ingen direkte data på dette, så der anvendes to typer proxy: 1) Skolelederens oplevelse af ændringer i adfærd og 2) kurses indhold af elementer, der antages at skabe ændringer i adfærd.

1. Skolelederne blev under interviewene bedt om at vurdere/skønne, hvor stor en andel af opkvalificeringsaktiviteterne i 2012, der var strategiske og/eller effektive.
2. I spørgeskemaet til forvaltningerne blev respondenterne bedt om at vurdere, i hvilken grad skolen gennemførte strategisk og effektiv opkvalificering (spørgsmål 2.1 i spørgeskemaet til forvaltningen).
3. Fra kursusregisteret er der udtrukket en stikprøve på 44 kurser, som lærere og pædagoger deltog i 2011. Stikprøven er repræsentative på faggruppe (lærer/pædagog), kursustype og kursets hyppighed⁴⁹. Kursusbeskrivelserne er herefter identificeret hos de pågældende udbydere og gennemgået manuelt. Hvert enkelt kursus er således vurderet for dets indhold af strategiske elementer og effektivitet efter et pointsystem. Endvidere er der foretaget en overordnet vurdering af samtlige registrerede kurser, som lærere og pædagoger har deltaget i, på baggrund af kursusnavn og uddannelsesgruppe.

I Bilag 6 er vurderingen af optimeringspotentialet beskrevet mere indgående, herunder ikke mindst metoden til vurdering af de konkrete kurser (punkt 3 ovenfor).

6.2 Vurdering af eksisterende aktiviteter

I det følgende beskrives, hvordan henholdsvis skolelederne og forvaltningsrepræsentanterne vurderer graden af strategisk og effektiv opkvalificering blandt lærere og pædagoger i folkeskolen. Endvidere beskrives resultatet af gennemgangen af kursusbeskrivelserne med henblik på at vurdere omfanget af strategisk og effektiv opkvalificering.

6.2.1 Skoleledernes egne vurderinger

Indledningsvist præsenteres skoleledernes vurderinger, jf. Tabel 6.1. Tabellens opbygning er en konkretisering af Figur 6.1. Således vil strategiske og effektive opkvalificeringsaktiviteter ligge i øverste venstre kvadrant i tabellen. Dvs. aktiviteter, der både er rettet mod kommunens mål, og som har forbedret medarbejdernes arbejde.

Tabel 6.1: Skoleledernes egne vurderinger af relevans og effekt af opkvalificeringsaktiviteterne

	Har forbedret medarbejdernes arbejde	Har IKKE forbedret medarbejdernes arbejde
Rettet mod kommunens mål	Ca. 6,5 ud af 10 aktiviteter	Ca. 1,5 ud af 10 aktiviteter
Ikke rettet mod kommunens mål	Ca. 1,5 ud af 10 aktiviteter	Ca. 0,5 ud af 10 aktiviteter

N=26 (enkelte har ikke set sig i stand til at vurdere dette).

Note: Grundet det lave antal respondenter og ledernes generelle udsagn om, at deres vurderinger var meget grove, har vi valgt at angive tallene i ca. andele frem for et gennemsnit over de angivne procenter.

Af tabellen fremgår, at i gennemsnit 6,5 ud af 10 aktiviteter er både strategiske (relevante) og effektive. Omvendt betyder det også, at der ligger et optimeringspotentiale i ca. hver tredje opkvalificeringsaktivitet (3,5 ud af 10), enten fordi aktiviteten ikke er relevant eller ikke er effektiv. Det er dog kun hver 20. aktivitet (0,5 ud af 10), der hverken er strategisk eller effektiv og således kan optimeres på begge parametre.

Det skal i forlængelse heraf nævnes, at omfanget af effektive opkvalificeringsaktiviteter kan være en smule overvurderet (og optimeringspotentialet dermed undervurderet). Da en opsummering af resultaterne i Tabel 6.1 blev præsenteret på en workshop med skolelederne med henblik på validering, var skoleledernes tilbagemelding således, at de i interviewene formentlig havde anlagt et lidt for optimistisk synspunkt på andelen af opkvalificeringsaktiviteter, der har "forbedret medarbejdernes arbejde". Årsagen hertil er, at der generelt mangler opfølgning på, om den nye viden anvendes af lærerne. Optimeringspotentialet i relation til effektiviteten af kurserne vurderes dermed at være større end angivet ovenfor, i og med at skoleledernes oprindelige angivelser har baseret sig mere på forventninger end reelle observationer.

⁴⁹ Intentionen var, at gennemføre 100 stikprøver. Grundet manglende overensstemmelse mellem navnene opgivet i kursusregistrene og udbydernes kursusataloger, viste det sig meget svært at identificere stikprøver på baggrund af kursusregisteret. Tilgangen er derfor suppleret med en overordnet kategorisering af alle kurser på baggrund af registerets kursusnumre og en samlet vurdering af hver kategori.

Det er endvidere interessant at nævne, at skolelederne har svaret relativt forskelligt på graden af relevans i opkvalificeringsaktiviteterne set i forhold til kommunens mål. De i gennemsnit 2 ud af 10 aktiviteter, der ikke synes at være rettet mod kommunens mål, dækker over, at mange skoleledere vurderer, at *alle* deres aktiviteter er rettet mod kommunens mål, mens enkelte skoleledere vurderer, at langt over hver 5. aktivitet (2 ud af 10) ikke er relevant. Generelt tegner der sig dog et billede af, at skolelederne vælger opkvalificeringsaktiviteter af relevans for kommunens mål.

I forlængelse af resultaterne i Tabel 6.1 kan også fremhæves en række andre resultater, der – om end mere indirekte – er udtryk for skoledernes vurdering af graden af strategiske og effektive opkvalificeringsaktiviteter.

Som nævnt i kortlægningen (afsnit 4.2.2) er det – på baggrund af det konstruerede strategiindeks – vurderingen, at størstedelen af skolerne i et vist omfang kan karakteriseres som strategiske eller meget strategiske. Endvidere afslører resultater fra surveyen blandt skolelederne en signifikant positiv sammenhæng mellem skolens vurdering af, hvor meget de forskellige uformelle aktiviteter vurderes at bidrage til at øge kvaliteten af de deltagende medarbejders arbejde, og hvor hyppigt de anvendes. Med andre ord anvendes uformelle aktiviteter hyppigt på skoler, hvor de vurderes at være effektive og vice versa. Det er dog ikke muligt at vurdere, om sammenhængen er udtryk for, at lederne vælger den type kurser, de synes er mest effektive, eller at det er de kurser, man anvender oftest, som har den mest synlige effekt.

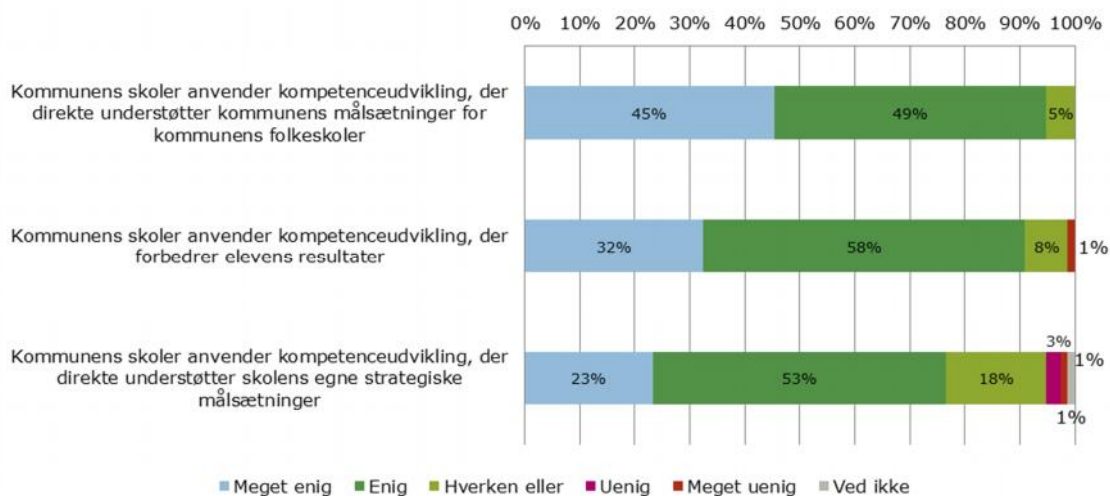
På baggrund af de gennemførte interview med skolelederne er det dog indtrykket, at skolelederne vælger opkvalificeringsaktiviteter ud fra deres bedste viden om potentielle effekter heraf. Eksempelvis synes de i relativt højere grad at fravælge små korte enkeltpersonskurser. Samlet set synes skolelederne således at have en strategisk og systematisk tilgang til opkvalificering af deres ansatte.

Ovenstående indikerer samlet set, at der ifølge skolelederne synes at være et begrænset optimeringspotentiale ved den eksisterende opkvalificeringsindsats. I hvert fald når dette vurderes ud fra kommunens – og ikke centrale – målsætninger. På baggrund af skoledernes vurderinger er det således forventningen, at mellem 1 ud af 10 og 2 ud af 10 (eller mellem 10 pct. og 20 pct.) af opkvalificeringsaktiviteterne kan optimeres.

6.2.2 Forvaltningsrepræsentanternes vurderinger

At dømme efter forvaltningsrepræsentanternes besvarelser i surveyen er repræsentanterne for kommunen umiddelbart mere positivt indstillede over for skolernes opkvalificeringsindsats end skolelederne selv. Således er forvaltningsrepræsentanterne enige eller meget enige i, at skolerne anvender opkvalificering, der forbedrer elevernes resultater (90 pct.), og/eller understøtter kommunens målsætninger (94 pct.), jf. Figur 6.2.

Figur 6.2: Forvaltningsrepræsentanternes vurdering af skolernes opkvalificeringsaktiviteter

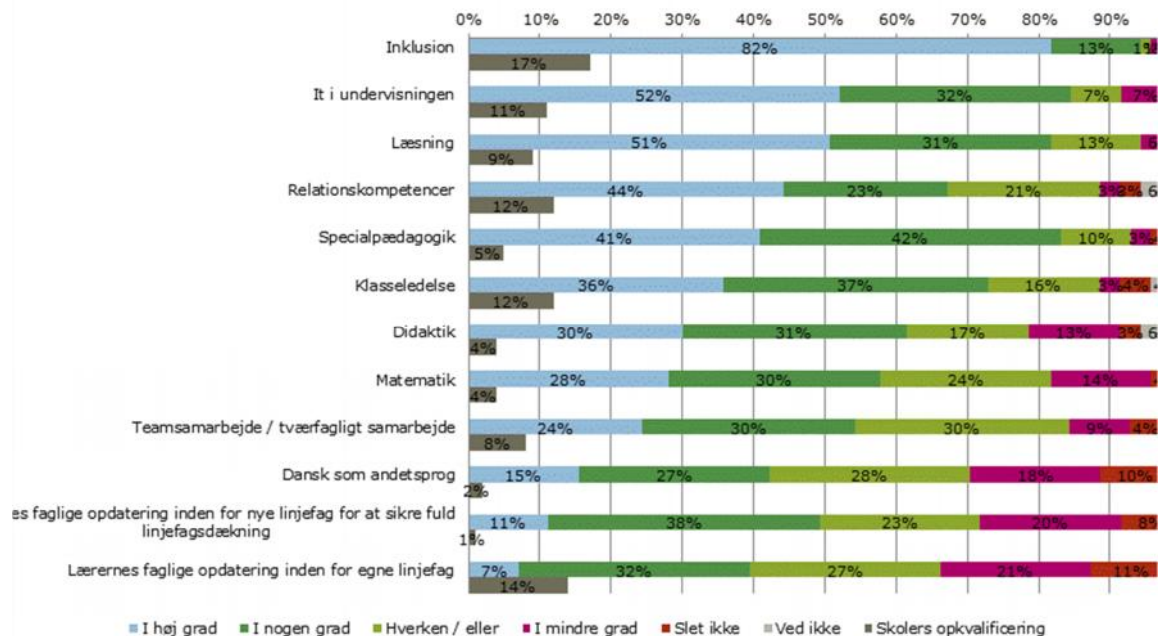


Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne. N=77.

Den relativt mere positive vurdering blandt forvaltningsrepræsentanter kan skyldes, at forvaltningsrepræsentanterne vurderer den overordnede indsats på skolerne, mens skolelederne vurderer de enkelte aktiviteter.

Den positive vurdering af skolernes anvendelse af opkvalificering, der understøtter kommunens mål, underbygges i Figur 6.3, der illustrerer sammenhængen mellem kommunens prioriteter og skolernes anvendelse af opkvalificering. Den mørkegrå søjle i figuren viser skolernes anvendelse af opkvalificering, mens de stablede søjler viser kommunernes særlige fokusområder.

Figur 6.3: Kommunernes prioriteter sammenholdt med skolernes anvendelse af opkvalificering



Kilde: Spørgeskema med skoleledere og forvaltningerne. N=587 (skoler). Der er tale om et simpelt, uvægtet gennemsnit. N=71 (forvaltninger). Respondenter, der har svaret, at skolerne selv bør prioritere opkvalificeringen i spm. 1.1, stilles ikke dette spørgsmål.

Af figuren fremgår, at der generelt er et stort sammenfald mellem, hvad kommunerne har som fokus for skolernes opkvalificeringsindsats, og hvad skolerne opkvalificerer inden for. Således er inklusion det emne, som flest kommuner prioriterer højt, og samtidig det emne, som skolerne opkvalificerer relativt flest lærere inden for. It i undervisningen, læsning og relationskompetencer

ligger i top 5 hos både kommuner og skoler. Faglig opdatering inden for egne linjefag/undervisningsfag bliver dog ikke prioriteret højt i kommunen, men er hyppigt anvendt på skolerne.

At skolerne prioriterer opkvalificering i eget undervisningsfag højt, på trods af at emnet i forvaltningerne er det lavest prioriterede af de i spørgeskemaet listede emner, kan skyldes, at de politisk prioriterede emner i forvaltningen baserer sig på områder, hvor der er behov for forbedringer. I og med at skolerne selv har fokus på den faglige opkvalificering, har der ikke været behov for et forvaltningsmæssigt fokus på dette.

Generelt synes der at være en positiv sammenhæng mellem kommunens fokusområder og skolernes opkvalificeringsindsats⁵⁰. Dette gælder for inklusion, relationskompetencer, klasseledelse og dansk som andetsprog. Det vil sige, at jo højere kommunen prioriterer området, desto mere fylder området i skolens opkvalificeringsindsats.

For den faglige opdatering inden for egne undervisningsfag er der dog den modsatrettede tendens. Det vil sige jo lavere kommunen prioriterer dette område, desto mere fylder det i skolernes opkvalificering. Dette skal dog ses i lyset af, at netop opdatering inden for eget undervisningsfag prioriteres lavt i mange kommuner, jf. ovenfor.

Endelig er der dog en række områder (it i undervisningen, læsning, specialpædagogik, didaktik, matematik, teamsamarbejde og nye undervisningsfag), hvor der ikke er signifikant sammenhæng mellem kommunens fokusområder, og hvor meget det fylder i skolerne opkvalificering. Dette indikerer, at kommunernes prioriteringer *ikke altid* afspejles i skolernes opkvalificeringsindsats. En årsag hertil kan være, at skolerne hvert år vurderer, hvilke af de kommunale initiativer det er relevant for den enkelte skole at deltage i. Områder som it, læsning og teamsamarbejde har eksempelvis været i fokus i mange år, hvorfor nogle skoler ikke vil have behov for yderligere opkvalificering inden for disse områder i 2012.

Samlet vurderes det dog, at informationen fra spørgeskemaet og interviewene med forvaltningsrepræsentanterne støtter op om, at skolerne generelt vælger både strategiske og effektive opkvalificeringsaktiviteter. Forvaltningsrepræsentanternes vurderinger af opkvalificeringsindsatsen giver dermed ingen årsag til at ændre estimatet fra foregående afsnit, der lød på, at mellem 1/10 og 2/10 af opkvalificeringsaktiviteterne kan optimeres.

6.2.3 Konsulenternes vurdering af udvalgte kursusbeskrivelser

Som supplement til skoleledernes og forvaltningsrepræsentanternes vurderinger af, i hvilken grad den eksisterende opkvalificeringsindsats er strategisk og effektiv, er der foretaget en systematisk gennemgang af kurser og kursusbeskrivelser for udvalgte kurser, som lærere og pædagoger har deltaget i. En indgående beskrivelse af denne metode findes i Bilag 6.

Disse formelle kurser er vurderet ud fra to kriterier, der ifølge de gennemførte litteraturstudier er centrale for en effektiv opkvalificeringsindsats. De to kriterier er, 1) om aktiviteten har en vis længde (5 dage eller derover) og 2) om aktiviteten er tilrettelagt på en måde, der gør det muligt for deltagerne at afprøve det tillærte og derefter vende tilbage til opkvalificeringen for at reflektere over anvendelsen (opdelte aktiviteter).

I nedenstående tabel ses en oversigt over de mest anvendte kursusformer for lærerne i 2011 baseret på Danmarks Statistiks register over kursister ved voksen- og efteruddannelse. Tabellen angiver antal kursister, der har deltaget i kurser inden for de primære kursuskoder i registeret, samt hvor stor en andel af det samlede antal kursister dette udgør. Tabellen inkluderer ligeledes oplysninger om antal kursusbeskrivelser, som det har været muligt at identificere inden for hver

⁵⁰ Testet med associationsmålet gamma på 95 pct. signifikansniveau. Kun skoler, hvor kommunen har svaret på spørgeskemaet, er medtaget i analysen.

kursuskode⁵¹. Endelig indeholder tabellen en kolonne, hvor kategorien af kurser (UDD kode) er vurderet.

I tabellen fremgår det, at langt de fleste af de formelle kurser ligger inden for gruppen "fagspecifikke kurser" (33 pct.), "pædagogisk diplomuddannelse" (25 pct.) og folkeskolelæreruddannelsen (17 pct.). Det fremgår ligeledes af tabellen, at størstedelen af de registrerede kurser generelt vurderes at være rettet mod folkeskolens mål (fagfaglig opdatering, læsning, matematik, trivsel, inklusion, dansk som andetsprog, it i undervisningen og specialpædagogik). Denne vurdering bygger delvist på en gennemgang af kursusnavnet som registreret i registrene og delvist på analyser af kursusbeskrivelser, som det har været muligt at identificere (analysen præsenteres i Bilag 6).

Tablet 6.2: Kursusform og deltageshyppighed år 2011 (lærere)

Kurser (UDD-kode)	Antal kursister (2011)	Andel af samlet antal kursister	Antal gennemførte stikprøver	Overordnet vurdering ⁵²
Fagspecifikke kurser*	2.183	33 pct.	9	Generelt rettet mod folkeskolens mål (fagfaglig opdatering, specialpædagogik, it mv.)
(Moduler fra) pædagogisk diplomuddannelse*	1.704	25 pct.	3	Generelt rettet mod folkeskolens mål (specialpædagogik, læsning, vejleder mv.)
Fag på folkeskolelæreruddannelsen/kurser målrettet folkeskolelærere	1.153	17 pct.	2	Rettet mod folkeskolens mål (didaktisk og fagfaglig opkvalificering) ⁵³
(Moduler fra) diplomuddannelser i ledelse**	570	8 pct.	2	Delvist rettet mod folkeskolens mål (personlig ledelse, strategisk ledelse, forandringsledelse, ledelse og coaching mv.) ⁵⁴
Administrationsuddannelse AMU*	225	3 pct.	13	Delvist rettet mod folkeskolens mål (it)
Andet*	871	13 pct.	15	Delvist/i begrænset omfang rettet mod folkeskolens mål (fagfaglig opdatering, inklusion mv.)
Total	6.706	100 pct.	44	

* Indholdet i disse er specificeret i bilaget. Vurderingen af kurserne er primært baseret på kursusnavnene om muligt og suppleret med kursusbeskrivelserne (stikprøver), hvor de har været identificeret.

** Opgørelser er kun for lærere – ikke ledere.

Pædagogerne har taget i kurser inden for samme områder, dog med en lidt anden vægtning, som det fremgår af tabellen nedenfor. Pædagogerne har ikke overraskende en lavere andel fagspecifikke kurser og en højere andel kurser, der falder under kategorien "andet".

⁵¹ Det har generelt vist sig, at navnene på kurserne ofte ikke har været tilstrækkeligt specifikke til, at kurserne kunne identificeres i kataloger. Vi har kontaktet udbydere med henblik på at indhente hjælp til at identificere kurser, men det har ofte ikke været muligt for udbydere.

⁵² Det har generelt været svært at vurdere, i hvilket omfang kurserne inkluderer effektive elementer. Se bilag 6 for konsulenternes vurdering af hvert kursus.

⁵³ Vurdering baseret på at der er tale om fag/kurser på folkeskolelæreruddannelsen.

⁵⁴ Kan være relevante for såvel skoleledere som teamledere og vejledere. Forventes generelt at understøtte de opstillede mål for folkeskolen gennem bedre ledelse på alle niveauer.

Tabel 6.3: Kursusform og deltagelseshyppighed år 2011 (pædagoger, inkl. SFO-ledere med en pædagoguddannelse)

Kurser (UDD kode)	Antal kursister (2011)	Andel af samlet antal kursister
Diplomuddannelser i ledelse	872	26 pct.
Fagspecifikke kurser	674	20 pct.
Pædagogisk diplomuddannelse	383	11 pct.
Fag på folkeskolelæreruddannelsen	276	8 pct.
Administrationsuddannelse AMU	194	6 pct.
Andet	952	28 pct.
I alt	3.351	100 pct.

Resultatet af gennemgangen af kursusbeskrivelserne understøtter konklusionerne på baggrund af skoleledernes og forvaltningsrepræsentanternes vurderinger af den aktuelle opkvalificeringsindsats. Hovedparten af kurserne har et indhold og en form, der synes at være i overensstemmelse med folkeskolens målsætninger og praksis for effektiv opkvalificering. Dog er ca. 1/5, eller mere specifikt 22 pct., af kurserne i en kategori, der i bedste fald kun delvist synes at være i tråd med folkeskolens målsætninger – i betragtning af at det er lærere og ikke skoleledere, som har deltaget på kurserne. Dette gælder fx diplomuddannelsen i ledelse samt AMU-administrationskurser.

Disse 22 pct. er således udtryk for et optimeringspotentiale, alene at dømme på baggrund af gennemgangen af de konkrete kurser, som lærere og pædagoger har deltaget i. En andel der lægger meget tæt op ad potentialet, som skoleledernes og forvaltningsrepræsentanternes vurderinger resulterer i (mellem 10 og 20 pct. af aktiviteterne).

6.3 Vurdering af optimeringspotentialet

Opsummerende er resultatet af interview med skoleledere, forvaltningsrepræsentanternes besvarelser i surveyen samt gennemgangen af konkrete kurser, som lærere og pædagoger har deltaget i, følgende:

- Ifølge skolelederne selv er 2 ud af 10 aktiviteter ikke rettet mod kommunens mål, dele af disse kan dog være rettet mod skolens egne behov. Dette dækker dog over store forskellige skolerne imellem.
- Alle forvaltningsrepræsentanterne vurderer, at skolerne anvender opkvalificering, der direkte understøtter kommunernes målsætninger. Det ses af fokusområderne for opkvalificeringen, at der er overlap mellem de kommunale fokusområder og skolernes aktiviteter, om end der ikke altid er signifikante sammenhænge inden for de enkelte områder, der opkvalificeres inden for.
- Gennemgangen af registrerede kurser peger på, at under 22 pct. af de eksisterende opkvalificeringsmidler er rettet mod aktiviteter, der ikke direkte understøtter kommunens eller de overordnede målsætninger for folkeskolen.

På den baggrund er det vurderingen, at optimeringspotentialet ligger i et interval mellem 5-15 pct. af de eksisterende midler. Denne vurdering baserer sig på, at det forventes, at en lille del af de omkring 20 pct. af aktiviteterne, der ikke er rettet mod kommunale målsætninger, anvendes til obligatorisk opkvalificering (praktiklærer, skolebibliotekar og sikkerhedskursus for lærere, der skal undervise i sløjd etc.) samt særlige behov på de enkelte skoler (samarbejdstematikker på skoler, der har denne type udfordringer, praktiske/musiske fag for profilskoler inden for dette område, naturvejledere for skoler med dette fokusområde etc.).

Baseret på den nuværende brug af opkvalificeringsmidlerne, jf. kapitel 3, svarer denne andel til, at optimeringspotentialet i økonomiske termer ligger mellem 29 og 85 mio. kr. årligt. Med andre ord kan man ved at omprioritere anvendelsen af de eksisterende opkvalificeringsaktiviteter frigive op til 85 mio. kr. til opkvalificering, der bidrager effektivt til opfyldelse af målsætningerne for folkeskolen.

På baggrund af vurderingen i afsnit 5.2 er det dog konklusionen, at det primære optimeringspotentiale ligger i et øget fokus på at understøtte anvendelse af det tillærte. Dette er dog ikke så meget et spørgsmål om, at pengene i dag anvendes på den forkerte opkvalificering, men mere et spørgsmål om, at man kan få mere effekt af pengene ved at understøtte anvendelsen af det, der læres.

7. FULD KOMPETENCEDÆKNING I 2020

Fuld kompetencedækning er en målsætning i folkeskolereformen såvel som et centralt element i aftalen om kommunernes økonomi for 2014. Gennem fuld kompetencedækning er det målet at sikre, at eleverne i folkeskolen undervises af lærere med indgående viden om det fag, de underviser i.

I kapitlet præsenteres en analyse af behovet for lærere med undervisningskompetence i de forskellige fag, hvis målet om fuld kompetencedækning skal være nået i 2020 (7.1). Dette er fulgt af et afsnit med forslag til, hvordan målet skal nås (afsnit 7.2). Endelig præsenteres en beregning af omkostningerne forbundet med at nå målet under forskellige antagelser om opkvalificeringsniveau og måden at opnå dette på (afsnit 7.3-7.4). En detaljeret beskrivelse af måden, hvorpå fremskrivningerne er foretaget mv., findes i Bilag 7.

7.1 Fremskrivning af kompetencedækning i 2020

I 2013 er ca. 73 pct. af alle fag og ca. 80 pct. af alle timer i folkeskolen dækket af en lærer med undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence i faget. Omvendt er 27 pct. henholdsvis 20 pct. af timerne således ikke kompetencedækket. I 2020 forventes kompetencedækningen stort set at være uændret, såfremt folkeskolereformen og den nye læreruddannelse ikke tages i betragtning.

Indarbejdes folkeskolereformens forslag om flere timer mv. og den nye læreruddannelse i fremskrivningen, forventes kompetencedækningen på tværs af fag dog at stige med ca. 2 pct. Stigningen skyldes primært en forventning om, at den nye læreruddannelse inden 2020 vil producere tre årgange af lærere med tre undervisningsfag, og at disse fag er valgt optimalt (dvs. at lærerne har valgt undervisningsfag inden for fag, hvor der mangler kompetencedækning). Antagelsen er dermed, at fordi lærerne har undervisningsfag inden for områder, hvor der er behov, vil der være større sandsynlighed for, at deres undervisningsfag kan anvendes ved ansættelse, og dermed at de underviser i alle tre undervisningsfag⁵⁵. Det er således ikke den nye læreruddannelse i sig selv, der fører til øget kompetencedækning, men de muligheder denne bør give i forhold til mulighederne for en mere optimal organisering og ressourceudnyttelse.

Tabel 7.1 viser, hvordan gabet er fordelt på fag i 2020. Det vil sige, hvor stor en procentdel af timerne i de respektive fag og i alt, der ikke er kompetencedækket. Det skal her bemærkes, at gabet i praksis er mindre, idet fuld kompetencedækning defineres som en dækningsgrad på 95 pct. og ikke 100 pct. af timerne. Da dansk og matematik udgør en stor del af det samlede timeantal, er det således også disse fag, der bidrager særligt til gabet. Af de "mindre" fag er det særligt kristendomskundskab, som har en lav kompetencedækning. Det samme gælder for natur/teknik, om end dette skal ses i lyset af, at faget er relativt nyt, hvorfor antallet af lærere med undervisningskompetencer i netop dette fag er relativt beskedent.

⁵⁵ Antagelsen bygger på en analyse af antal fag, der undervises i af lærere med undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence (herefter blot kaldet "undervisningsfag"). Analysen viser, at lærerne i gennemsnit underviser i 2,3 undervisningsfag, samt at de yngre lærere (under 30 år) generelt underviser i lidt flere undervisningsfag end de ældre lærere (over 54 år). Gennemsnitligt underviser de yngre lærere i 2,5 fag, som de har undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence i, mens de ældre lærere gennemsnitligt underviser i 2 fag, som de har undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence i.

Tabel 7.1: Fordeling af gabet på fag

Fag	Udgangspunkt for 2020	2020 efter reform og ny læreruddannelse
Dansk	3,4 pct.	3,0 pct.
Engelsk	1,1 pct.	1,0 pct.
Tysk (tilbudsfag og valgfag)	0,3 pct.	0,3 pct.
Fransk (tilbudsfag og valgfag)	0,0 pct.	0,0 pct.
Kristendomskundskab	2,4 pct.	2,2 pct.
Historie	2,0 pct.	1,8 pct.
Samfundsfag	0,5 pct.	0,5 pct.
Idræt	1,5 pct.	1,4 pct.
Musik	0,5 pct.	0,4 pct.
Billedkunst	1,1 pct.	1,0 pct.
Håndarbejde	0,3 pct.	0,2 pct.
Sløjd	0,2 pct.	0,2 pct.
Hjemkundskab	0,4 pct.	0,3 pct.
Matematik	3,2 pct.	2,9 pct.
Fysik/kemi	0,2 pct.	0,2 pct.
Geografi	0,5 pct.	0,4 pct.
Biologi	0,4 pct.	0,4 pct.
Natur/teknik	2,3 pct.	2,1 pct.
I alt	20,2 pct.	18,3 pct.

Kilde: UNI-Cs data og Rambølls beregninger.

Note: Fremskrivningen af kompetencedækningen er baseret på udgangspunktet for 2020 og korrigeret for, at lærere skal undervise mere.

7.2 Forslag til hvordan målet om fuld kompetencedækning i 2020 nås

Analyse af de gennemførte interview med skoleledere og forvaltningsrepræsentanter peger på, at en række forhold kan medvirke til at nå målet om fuld kompetencedækning, herunder skal særligt to overordnede tilgange fremhæves:

- Organisering, herunder øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen, især på skoler der p.t. har lav kompetencedækning
- Opkvalificering af lærerne.

De to tilgange uddybes i det følgende. Indledningsvis skal det dog bemærkes, at der på de besøgte skoler og forvaltninger har været meget få konkrete eksempler på, at kompetencedækning sikres gennem andre metoder end ved ansættelser og i fagfordelingen. De skitserede løsningsmodeller er således i konstruerede eksempler frem for beskrivelser af eksisterende praksis.

7.2.1 Organisering/fokus på kompetencedækning i fagfordelingen

Generelt er der lavere kompetencedækning på de små skoler end på de mellemstore og store skoler. Der eksisterer dog også relativt store forskelle på kompetencedækningen inden for de forskellige skolestørrelser. Da skolerne kun i meget begrænset omfang opkvalificerer med henblik på at sikre kompetencedækning, er det vurderingen, at denne forskel skyldes forskellig prioritering af undervisningskompetencer ved fagfordeling. Data fra de analyserede interview peger på, at nogle skoleledere særligt i indskolingen og i de små fag prioriterer få-lærerprincippet og specialisering i afdelinger over kompetencedækning. En del af kompetencedækningen bør dermed kunne sikres gennem øget fokus på undervisningskompetencer i fagfordelingen på de skoler, der p.t. har en lav kompetencedækning.

Det skal i forlængelse heraf bemærkes, at der i folkeskolen synes at være en bevægelse væk fra faste skemaer og over mod mere fleksible skemaer ofte centreret om et team af lærere, der samlet organiserer og forestår al undervisningen af en årgang. Denne model kan have mange fordele, eksempelvis i forhold til at mindske vikarforbrug, sikre sammenhæng mellem fagene, understøtte lærernes relationer til eleverne samt anvendelse af alternative undervisningsformer.

I forhold til kompetencedækningen kan tilgangen dog skabe en udfordring, da det er tæt på umuligt at organisere skolens medarbejdere i årgangs-/klasseteams, der dækker alle fag for alle årgange.

Endelig peger analysen på, at den nuværende praksis med, at skoleledere pålægges at finde sine nye medarbejdere blandt lærere, der er blevet fritstillet fra kommunens andre skoler, kan modvirke målet om fuld kompetencedækning, hvis lederen pålægges at ansætte en person, der ikke har de rettet undervisningsfag.

7.2.2 Opkvalificering til undervisningskompetence fra læreruddannelsen og tilsvarende faglig kompetence

For at nå målet om fuld kompetencedækning vil det være nødvendigt at øge andelen af lærere med undervisningskompetence fra læreruddannelsen eller tilsvarende faglig kompetence. Rambøll og EVA vurderer, at følgende tre centrale tiltag kan understøtte, at der sker den nødvendige opkvalificering:

- At der øremærkes midler specifikt til opkvalificering til undervisningskompetence eller tilsvarende faglig kompetence.
- At der udarbejdes en vejledning om opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence.
- At eksisterende enkeltfagskurser målrettes lærere, der ønsker at opkvalificere sig til tilsvarende faglig kompetence.

Punkterne er yderligere uddybet herunder:

Direkte økonomisk tilskud

Kortlægningen viser, at der næsten ikke opkvalificeres til tilsvarende faglig kompetence og kun i begrænset omfang i nye undervisningsfag. En årsag er, at opkvalificering i undervisningsfag er omkostningsfuldt for skolerne. At nå målet om fuld kompetencedækning kan dermed kræve, at der afsættes midler fra puljen til kompetenceudvikling til at opkvalificere lærerne til tilsvarende faglig kompetence eller i nye undervisningsfag. Gennem løbende monitorering af udviklingen i kompetencedækningen kan der desuden følges systematisk op på effekterne af dette tilskud.

En vejledning i opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence

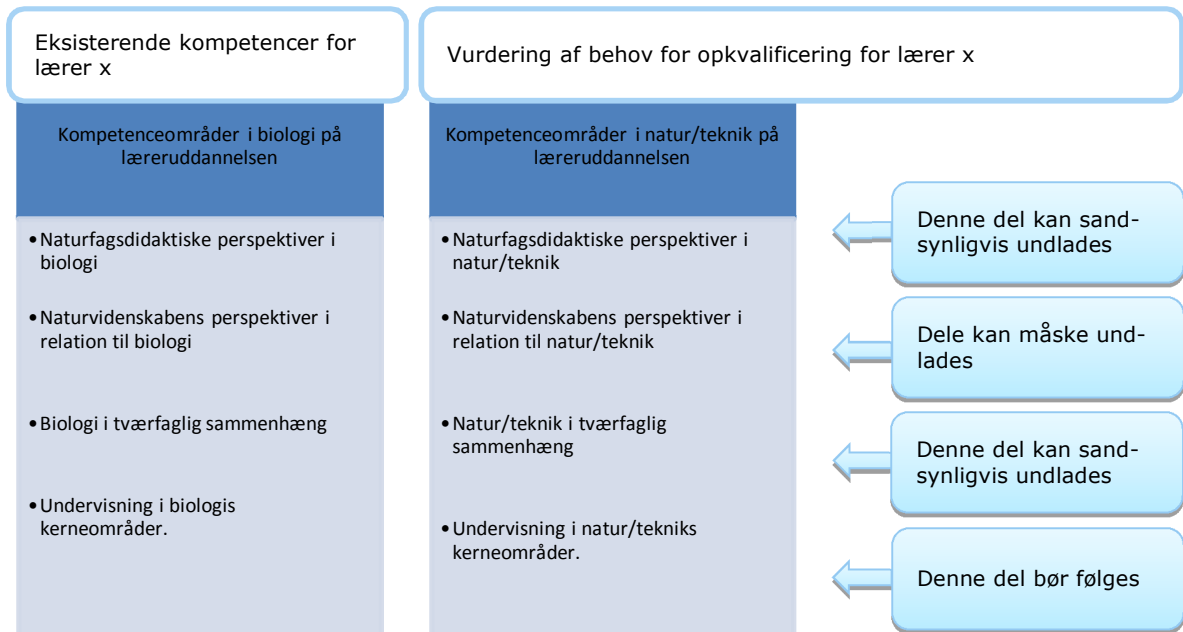
For at nå målet om fuld kompetencedækning i 2020 er det nødvendigt, at skolerne begynder at opkvalificere til tilsvarende faglig kompetence. Dette sker ikke pt. For at understøtte en ændret praksis kan der være behov for en vejledning i, hvordan tilsvarende faglig kompetence kan opnås gennem opkvalificering.

Med denne vejledning kan skolelederen vurdere, i hvilket omfang en lærer har tilsvarende faglig kompetence. Skolelederen kan ligeledes vurdere, hvilke kompetencer en given lærer skal opkvalificeres i, hvis denne skal vurderes til at have tilsvarende faglig kompetence.

Kurser der giver tilsvarende faglig kompetence

Datamaterialet – særligt de gennemførte workshops med udbyderne – påpeger, at der er begrænset udbud af opkvalificering, der giver tilsvarende faglig kompetence. Det er derfor nødvendigt at udbyderne (professionshøjskoler m.fl.) målretter deres opkvalificeringstilbud, således at det er muligt for lærere at opkvalificere sig til tilsvarende faglig kompetence.

Med udgangspunkt i læreruddannelsens kompetencebeskrivelser for de forskellige fag er det muligt at identificere overlap mellem beslægtede fag (fx natur/teknik og biologi). Den eksisterende opkvalificering kan da målrettes, således at det er muligt for en lærer alene at blive opkvalificeret i de kompetencer, som vedkommende ikke allerede har gennem sit undervisningsfag. En lærer, som modtager denne type opkvalificering, vil da have tilsvarende faglig kompetence. Modellen er illustreret nedenfor med natur/teknik og biologi som eksempel.

Figur 7.1: Opkvalificering af lærer "x" der har beslægtede områder som undervisningsfag

Kilde: Kompetencemål for læreres grundfaglighed, bilag 1 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.

Denne model ligger sig tæt op ad formel opkvalificering i et undervisningsfag, men antager, at faglige overlap og uformelt erhvervede kompetencer kan resultere i, at kun dele af en uddannelse i undervisningsfaget er nødvendig. Fx vil opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence forventeligt kræve forskelligt omfang af opkvalificering, afhængigt af hvor meget erfaring mv. den enkelte lærere har i det fag, som vedkommende underviser/skal undervise i. Lærere, som opkvalificeres i et fag, der er meget beslægtet med deres eget undervisningsfag og/eller har uformelt erhvervede kompetencer i faget, forventes således at have mindre behov for opkvalificering end lærere, som opkvalificeres i noget mindre beslægtet og/eller ikke har uformelt erhvervede kompetencer i faget.

Modellen kan suppleres med faglig sparring fra en kollega med undervisningskompetence i faget for at understøtte anvendelse af det tillærte.

7.3 Beregning af omkostninger forbundet med øget kompetencedækning

Omkostningerne til opkvalificering afhænger af, om man ønsker uddannelse i et undervisningsfag, eller om man ønsker opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence⁵⁶.

I dette afsnit vises resultaterne af beregninger af, hvor meget det koster at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint ved forskellige former for opkvalificering.

Der er regnet på et scenarie, hvor den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint, ved, at der opkvalificeres inden for alle fag. I hvert fag opkvalificeres der relativt til fagets andel af det samlede timetal. Når dansk udgør ca. 30 pct. af alle timer, antages 30 pct. af opkvalificeringen altså at ske inden for dansk.

I Bilag 8 er der endvidere regnet på to alternative scenarier, der dels antager, at den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint, ved at der udelukkende opkvalificeres inden for ét fag. Dels at kompetencedækningen inden for et enkelt fag øges med 1 procentpoint.

⁵⁶ "Tilsvarende faglige kompetencer" er her defineret i overensstemmelse med "kompetencer svarende til linjefag" som det er anvendt i UNI-C's undersøgelse.

Der er regnet på tre modeller for, hvordan opkvalificeringen sker:

- Al opkvalificering sker ved, at læreren får et fuldt undervisningsfag
- Opkvalificeringen sker efter den nuværende fordeling af linjefag/undervisningsfag og tilsvarende faglig kompetence blandt alle lærere. 81 pct. får et fuldt undervisningsfag, og 19 pct. får tilsvarende faglig kompetence ligeligt fordelt mellem 1/3 undervisningsfag og 1/2 undervisningsfag
- Al opkvalificering sker til tilsvarende faglig kompetence med 1/3 undervisningsfag.

Tabel 7.2 viser omkostningerne efter type og opkvalificeringsmetode, såfremt den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved opkvalificering inden for alle fag. Heraf fremgår, at det vil koste mellem 54 mio. kr. og 139 mio. kr. og kræve opkvalificering af 744 lærere at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint, afhængigt af opkvalificeringsmetoden. Den største omkostning til opkvalificering er SVU efterfulgt af omkostninger til kursusgebyrer og vikardækning, der er omtrent lige store.

Tabel 7.2: Omkostninger når den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at opkvalificering inden for alle fag

	Fuldt undervisningsfag	Kombination	1/3 undervisningsfag
Kursuspris (inkl. overhead)	29.327.306	26.076.863	9.775.769
Vikardækning (inkl. overhead)	29.175.351	25.941.750	9.725.117
Taxameter	13.366.408	11.884.964	4.455.469
Sparring	-	1.439.298	7.575.252
SVU	67.619.955	60.125.410	22.539.985
Antal lærere der skal opkvalificeres	744	744	744

Kilde: Rambølls beregninger på baggrund af registerdata fra UNI-C, Danmarks Statistik og desk research.

Tabel 7.2 skal læses som følger:

- Der skal opkvalificeres 744 lærere på tværs af alle fag for at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint. Det antages, at disse lærere fordeler sig på tværs af fag med samme fordeling som antallet af timer.
- I gennemsnit koster det følgende at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint:
 - Mellem 10 og 29 mio. kr. i kursusudgifter
 - Mellem 10 og 29 mio. kr. i vikardækning
 - Mellem 4 og 13 mio. kr. i taxametertilskud
 - Mellem 0 og 8 mio. kr. til sparring fra kolleger ifm. opkvalificeringen.
- Der gives mellem 23 og 68 mio. kr. i SVU. Der er tale om en overførsel fra staten til skolerne, som typisk vi dække nogle af deres omkostninger, herunder vikarer, med disse midler.
- Divideres antallet af lærere op i den samlede omkostning pr. procentpoints ekstra kompetencedækning, fås omkostningen pr. lærer, som skal opkvalificeres. For den billigste opkvalificering er det således 42.353 kr. pr. lærer (inkl. alt på nær SVU) og for den dyreste 96.534 kr. (inkl. alt på nær SVU).

I forlængelse af ovenstående omkostningsberegninger er det endvidere beregnet, hvor meget det ændrer den samlede kompetencedækning, når kompetencedækningen inden for det enkelte fag ændres med 1 procentpoint. Dette vil naturligvis afhænge af, hvor meget det enkelte fag fylder i de samlede antal timer. Tabel 7.3 viser dette. Det ses, at det fx vil øge den samlede kompetencedækning med 0,30 pct., hvis kompetencedækningen i dansk øges med 1 procentpoint, mens det vil øge den samlede kompetencedækning med 0,01 pct., hvis kompetencedækningen i geografi øges med 1 procentpoint. Dette hænger naturligvis sammen med, at dansk er et større fag end geografi.

Tabellen kan dermed bruges til at sammensætte en "pakke" af fag, som skal løftes for at opnå et samlet løft på 1 procentpoint. Fx kan 1 procentpoint samlet nås ved at løfte kompetencedækning

gen i dansk 3 procentpoint ($3 \cdot 0,31$), natur/teknik 1 procentpoint (0,05) og kristendomskundskab 1 procentpoint (0,04).

Tablet 7.3: Antal lærere der skal opkvalificeres for at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint på tværs af de enkelte fag samt konsekvenserne for den samlede kompetencedækning

	Antal timer pr. lærer	Antal lærere	1 procentpoints øgning i faget vil løfte den samlede kompetencedækning med
Dansk	367	184	0,31 pct.
Engelsk	367	45	0,08 pct.
Tysk (tilbudsfag og valgfag)	184	46	0,04 pct.
Fransk (tilbudsfag og valgfag)	184	6	0,01 pct.
Kristendomskundskab	184	45	0,04 pct.
Historie	184	53	0,05 pct.
Samfundsfag	184	17	0,01 pct.
Idræt	184	94	0,08 pct.
Musik	184	38	0,03 pct.
Billedkunst	184	38	0,03 pct.
Håndarbejde	184	24	0,01 pct.
Sløjd	184	30	0,01 pct.
Hjemkundskab	184	29	0,01 pct.
Matematik	367	108	0,18 pct.
Fysik/kemi	184	32	0,03 pct.
Geografi	184	17	0,01 pct.
Biologi	184	21	0,02 pct.
Natur/teknik	184	55	0,05 pct.

Kilde: Rambølls beregninger på baggrund af registerdata fra UNI-C, Danmarks Statistik og desk research.

7.4 Gab-analyse

Der kan argumenteres for, at ikke hele gabet skal lukkes gennem opkvalificering. Argumentet herfor er, at der i dag er meget stor forskel på kompetencedækningen på tværs af skoler, på trods af at man generelt *ikke* opkvalificerer til tilsvarende faglig kompetence:

- Kompetencedækningen på de små skoler ligger i et interval mellem 21 pct. og næsten 100 pct. af timerne, der er dækket af lærere med undervisningsfag eller tilsvarende faglig kompetence.
- Kompetencedækningen på de mellemstore og store skoler ligger i et interval mellem 40 pct. og næsten 100 pct. af timerne, der er dækket af lærere med undervisningsfag eller tilsvarende faglig kompetence.

Den eksisterende variation i kompetencedækningen bør forklares med de variable, der har indflydelse på kompetencedækningen. Ifølge de gennemførte interview sikres kompetencedækning gennem to konkrete redskaber:

1. Ansættelser
2. Fagfordeling.

I relation til ansættelser har geografisk beliggenhed betydning, da eksempelvis afstanden til en udbyder af læreruddannelsen giver forskellige muligheder for at ansætte lærere med de rette fagkombinationer. Det er dog også rimeligt at antage, at en del af variationen kan forklares med forskellig vægtning af kompetencedækning i fagfordelingen og i ansættelser. Denne antagelse understøttes af det kvalitative materiale, hvor det generelt blev påpeget, at kompetencedækning har haft begrænset fokus hos de fleste forvaltninger, hvorfor vægtningen er overladt til skolelederen. Skolelederne selv prioriterer undervisningsfag, men ifølge de gennemførte interview gø-

res det i forskelligt omfang. Der tages også andre hensyn i fagfordelingen og i mindre omfang ved ansættelser (få-lærerprincip⁵⁷, teamorganisering, andre kompetencer, specialisering i afdelinger etc.) og for nogle vægtes disse andre hensyn højere end for andre.

Suppleres dette med UNI-Cs opgørelse, der viser, at der på tværs af fagene er 34 pct. lærere, der *ikke* underviser i de fag, i hvilke de har undervisningsfag/tilsvarende faglig kompetence⁵⁸, tegner der sig et billede af, at øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen kan bidrage til bedre kompetencedækning.

Det er svært at vurdere, hvor meget nærmere målet man kan komme alene gennem øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen og i ansættelser. En simpel antagelse kan være, at den gennemsnitlige kompetencedækning repræsenterer et minimum, som alle skoler burde kunne opnå gennem fokus på kompetencedækning i ansættelser og fagfordeling.

Baseret på denne antagelse har Rambøll og EVA beregnet, hvor stor en del af det eksisterende "kompetencegab", der formodes at kunne indhentes gennem øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen på de skoler, der i dag ligger under den gennemsnitlige kompetencedækning for deres skolestørrelse.

Beregningerne viser, at ud af de timer, der skal dækkes, hvis målet om fuld kompetencedækning skal nås, vil 5 procentpoint kunne hentes gennem øget fokus på kompetencedækning i fagfordelingen på de skoler, der i dag ligger under den gennemsnitlige kompetencedækning for deres skolestørrelse.

Dette tal er nået ved at identificere alle skoler, der ligger under den gennemsnitlige kompetencedækning for deres skolestørrelse. Herefter er der for hver skole beregnet, hvor mange kompetencedækkede timer de er fra den gennemsnitlige kompetencedækning for skolestørrelsen. Disse timer er lagt sammen (1.026.043 timer) og sat i forhold til det samlede antal timer, der skal kompetencedækkes frem mod 2020.

⁵⁷ De fleste skoler prioriterer, at eleverne har færrest muligt forskellige lærere.

⁵⁸ Tabel 27 i UNI-Cs notat.

BILAG 1 DATAGRUNDLAG OG METODE

Dette bilag indeholder en beskrivelse af det anvendte datagrundlag for analysen samt de metodiske overvejelser og valg i forbindelse med anvendelsen af dette. Bilaget indeholder fire overordnede afsnit, der beskriver:

1. Omkostningsberegninger.
2. Registerdata.
3. Spørgeskemaundersøgelser.
4. Kvalitative studier.

Indledningsvist bør det nævnes, at dataindsamlingen oprindeligt opererede med begrebet "kompetenceudvikling" frem for "opkvalificering". Kompetenceudvikling blev i den endelige rapport konsekvensrettet til opkvalificering af rent sproglige årsager. Men i de oprindelige dataindsamlingsredskaber som spørgeskemaer og interviewguides anvendtes begrebet "kompetenceudvikling".

7.1 Omkostningsberegninger

7.1.1 Omkostninger til formel opkvalificering

Omkostningerne til den formelle opkvalificering er primært baseret på registerdata. Gennem Danmarks Statistiks kursusregister er omfanget af formelle kurser for lærere og pædagoger i folkeskolen og SFO'er identificeret i form af antal kursusdage. Disse kursusdage er faktiske kursusdage, og dermed ikke blot tiden fra kurset starter, til det slutter (da mange kurser ofte er fordelt med få kursusdage over en længere periode).

Skolernes/kommunernes omkostninger

Følgende omkostninger, som afholdes af skolerne/kommunerne er inkluderet i beregningen af de samlede omkostninger for den formelle opkvalificering:

1. Deltagerbetaling til kurserne
2. Vikardækning (eller lærernes løn såfremt alternativomkostningen bruges)
3. Øvrige omkostninger.

Deltagerbetalingen er den kursusudgift, som skolerne (evt. kommunerne) betaler til kursusudbydere. Deltagerbetalingen er udregnet ved at tage antallet af kursusdage, en gennemsnitlig pris pr. ECTS og et antal kursusdage pr. ECTS. Denne gennemsnitlige pris pr. ECTS er fundet ved manuel gennemgang af kursusudbuddene hos de største udbydere, for på den måde at etablere et "priskatalog" med priser for forskellige kurser efter indhold, længde (årsværk), form mv. Der findes ingen standard for antallet af kursusdage pr. ECTS, da det kan variere afhængigt af, hvordan kurset tilrettelægges. Antallet af kursusdage pr. ECTS er derfor skønnet ud fra manuel gennemgang af kursusbeskrivelser og rundspørge blandt kursusudbydere. Ligeledes har MBU bidraget med forskellige tidligere anvendte omregningsfaktorer. Det antages, at antallet af kursusdage pr. ECTS er højere for intensive kurser end for opdeltede, da der i de opdeltede kurser i højere grad forventes en vis grad af selvstudium/hjemmearbejde mellem kursusdagene.

Omkostningen til vikardækning pr. kursusdag afhænger af, hvor stor behovet for vikardækning er. Nogle skoler har – fx gennem fleksible skemaer eller ved at lade opkvalificeringen foregå i elevernes ferier – meget få omkostninger til vikardækning, mens andre skoler vikardækker en stor del af den tid, læreren er på kursus. Der findes ikke tilgængelige opgørelser over, hvor stor denne andel i gennemsnit er. Der er derfor beregnet en omkostning pr. kursusdag ved at tage de samlede omkostninger (70,6 mio. kr.) til vikardækning i forbindelse med formel opkvalificering estimeret på baggrund af spørgeskemaundersøgelse med skolelederne delt med det samlede antal kursusdage for lærere fra registerdata (245.123 dage). Der er kun medtaget vikaromkostninger for lærerne, og ikke pædagogerne.

Ud over omkostninger til deltagerbetaling og vikardækning er der en række andre omkostninger i forbindelse med formel opkvalificering. Dette kan fx være transportudgifter, køb af materialer og tiden brugt på tilrettelæggelse af kursusaktiviteten på skolerne. Det har ikke været muligt at opgøre disse omkostninger separat ud fra det tilgængelige data, og disse omkostninger er derfor beregnet som en 20 pct. overhead af kursusudgifterne. De 20 pct. er satsen, det anbefales at benytte for overhead i samfundsøkonomiske analyser, jf. Finansministeriets vejledning i udarbejdelse af samfundsøkonomiske konsekvensvurderinger.

Statens omkostninger

I forbindelse med skolernes og kommunernes omkostninger ved opkvalificering har staten omkostninger i forbindelse med taxametertilskud til udbydere. Staten yder taxametertilskud til åbne uddannelser, som de fleste af denne analysens kurser hører ind under. Der ydes taxametertilskud til ECTS-givende kurser og fagspecifikke kurser. Kurset skal være mindst fem kursusdage for, at der ydes taxametertilskud. For ECTS-givende kurser ydes der for de fleste kurser 19.000 kr. pr. helårselev, svarende til 60 ECTS. På samme måde som for deltagerbetalingen antages der et antal kursusdage pr. ECTS. Dermed bliver taxametertilskuddet 158 kr. pr. kursusdag for de intensive kurser, og 211 kr. pr. kursusdag for de opdeltede kurser, mens der ikke ydes taxametertilskud til de korte kurser. Det skal dog bemærkes, at en helårselev for ikke-ECTS-givende fagspecifikke kurser opgøres ud fra antallet af kursusdage. Her vil taxametertilskuddet derfor være lavere. Det vurderes dog – ud fra Rambølls gennemgang af kursusbeskrivelser, at mange fagspecifikke kurser befinder sig i kategorien af korte kurser, og der tages derfor ikke højde for dette i beregningen af omkostninger til taxametertilskud.

Staten har endvidere en række omkostninger i form af overførsler til kommunerne/skolerne. Det er fx Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) og midler fra forskellige puljer. Da der er tale om overførsler til kommuner/skoler, skal de ikke tælles med i de samlede omkostninger, da dette vil give en dobbelttælling.

SVU er opgjort på baggrund af et skøn. SVU-satsen var i 2012 3.204 kr., svarende til 80 pct. af dagpengesatsen. SVU kan kun gives til heltidsstudier – dvs. studier, hvor normeringen for uddannelsen eller uddannelsesforløbet mindst svarer til uddannelsesperioden. I Rambølls opdeling af kurser vil disse kurser typisk befinde sig i gruppen af mellemlange eller lange, intensive kurser. Der er dog mulighed for at kombinere enkeltfag/deltidsuddannelser, så de tilsammen svarer til et heltidsstudium. Rambølls opgørelse viser, at lærere og pædagoger i skoler og SFO'er har 1.473 kursusdage på mellemlange, intensive kurser og 40.411 kursusdage på lange, intensive kurser. Igen anvendes antagelsen om, at der går to kursusdage på et ECTS-point. Dette svarer til omkring 350 helårspersoner á 60 ECTS. En person kan maksimalt modtage SVU i 40 uger, og SVU pr. år opgøres derfor som 40 uger ganget med den ugentlige sats.

Såfremt der blev givet SVU til alle disse kursusdage, ville det svare til ca. 61 mio. kr. på landsplan. Da dét, at ansøge om SVU er relativt administrativt tungt (jf. erfaringer fra casestudier), vurderes det dog ikke, at der ansøges om SVU i det fulde omfang, som det er muligt. Rambøll antager, at der modtages SVU i 75 pct. af tilfældene. Dermed bliver omkostningen til SVU 46 mio. kr.

Det har ikke været muligt at få oplysninger fra FIVU eller andre, der kan bidrage til et mere præcist estimat af SVU, da der ikke findes tilgængelige opgørelser, der kan belyse dette nærmere. I 2012 blev der i alt på landsplan og på tværs af alle faggrupper tildelt 309 mio. kr. i SVU. Rambølls estimat på 46 mio. kr. svarer således til 15 pct. af den samlede SVU.

Omkostninger afholdt af kursusudbydere er ikke medtaget.

7.1.2 Omkostninger til uformel opkvalificering

Omkostninger til den uformelle opkvalificering bygger på to spørgeskemaundersøgelser med hhv. skoleledere og repræsentanter for de kommunale forvaltninger. Valget af spørgeskema som datakilde skyldes, at der ikke findes registerdataoplysninger om den uformelle opkvalificeringsaktivitet.

Omkostninger i forvaltningen

Kommunernes omkostninger består primært af overførsler til skolerne – fx i form af bevillinger, puljer og refusioner. Da der er tale om overførsler, medregnes de ikke i den samlede opgørelse, da dette ville medføre en dobbelttælling. Disse omkostninger belyses derfor udelukkende på baggrund af spørgeskemaet med skolelederne.

Ud over de midler, der overføres til skolerne, har kommunernes dog også (i mange tilfælde) *omkostninger til opkvalificering for/på skolerne, som afholdes internt i forvaltningen*. Disse midler kan eksempelvis udløses, når kommunens medarbejdere selv står for opkvalificeringsaktiviteter, eller når kommunen køber eksterne undervisere, som skolerne gratis (eller med en mindre egenbetaling) kan benytte sig af. Det kan også være omkostninger til kursuslokaler og lign. Disse omkostninger, som afholdes af forvaltningen, kategoriseres pr. definition som uformelle. Det skal dog bemærkes, at der i visse kommuner er en gråzone mellem formelle og uformelle aktiviteter, når kommunen udbyder kurser i samarbejde med en udbyder. Ved omkostninger, som afholdes af forvaltningen, forstås således omkostninger, som direkte vedrører opkvalificeringsaktiviteter – og dermed ikke generelle administrative omkostninger. De administrative omkostninger i forvaltningen er altså *ikke* inkluderet i omkostningsopgørelsen.

Ligeledes er der tale om omkostninger, der vedrører lærere og pædagoger, og dermed ikke skolernes administrative personale og ledelse.

Omkostninger på skolerne (både formel og uformel opkvalificering)

På skolerne opereres der med tre typer omkostninger til opkvalificering:

1. Omkostninger til *vikarer*
2. Omkostninger til *kurser, transport m.m.*
3. Omkostninger til *løn til vejledere m.m.*

Disse er omkostningstyper for skolerne er afdækket gennem surveyen med skolelederne og kan derfor være vanskelige at adskille mellem formel og uformel opkvalificering.

Omkostninger til vikarer dækker over de omkostninger, der er i forbindelse med vikardækning, fordi en lærer/pædagog deltager i enten formel eller uformel opkvalificering.

Omkostninger til kurser, transport m.fl. dækker over deltagerbetaling i forbindelse med formel opkvalificering, transportudgifter afholdt af skolen, oplægsholdere på interne kurser, studieture m.m. Der er altså tale om både formel og uformel opkvalificering.

Omkostninger til løn til vejledere m.m. dækker fx over undervisningsvejledere, som kun underviser halv tid og bruger den anden halvdel på at vejlede deres kolleger. Der er pr. definition tale om uformel opkvalificering.

Der beregnes ikke overhead på omkostninger fra skoleleder-surveyen, da det antages, at alle omkostninger er med i opgørelsen.

For alle omkostninger er der tale om de omkostninger, der vedrører lærere og pædagoger på skolerne – og altså ikke administrativt personale og ledelse på skolerne.

For vikarer (1) og kurser, transport m.m. (2) spørges der i spørgeskemaet til, hvor stor en andel af disse omkostninger, der vedrører hhv. formel og uformel opkvalificering. På baggrund af dette kan der beregnes en omkostning pr. skole for vikarer i forbindelse med hhv. formel og uformel opkvalificering samt for kurser, transport m.m. i forbindelse med hhv. formel og uformel opkvalificering. Da omkostningerne til den formelle opkvalificeringsaktivitet er dækket gennem registerdata, er omkostningerne fra spørgeskemaundersøgelsen vedr. den formelle opkvalificering udelukkende brugt til at validere registerdata.

Omkostninger afholdt af lærerne/pædagogerne selv medregnes ikke i opgørelsen af omkostningerne.

7.1.3 Opregning af omkostninger til landsplan

På baggrund af de to spørgeskemaundersøgelser til hhv. skoledere og de kommunale forvaltninger har Rambøll estimeret de samlede ressourcer anvendt til opkvalificering på skolerne og i kommunerne på landsplan. Ikke alle kommuner og skoler har dog besvaret spørgeskemaerne. Samtidig har ikke alle deltagende skoler og kommuner kunnet besvare de pågældende spørgsmål om omkostninger. Således har det været nødvendigt at estimere de samlede omkostninger på baggrund af de angivne svar. Konkret er dette gjort ved at beregne en omkostning pr. årsværk (lærere og pædagoger på skolerne) for hver skole/kommune og finde den gennemsnitlige omkostning pr. årsværk på tværs af de skoler/kommuner, som har svaret på undersøgelsen. Denne gennemsnitlige omkostning pr. årsværk ganges med antallet af årsværk på de skoler/i de kommuner, som ikke har svaret på undersøgelsen. På denne måde fås et estimat for omkostningerne på de skoler/i de kommuner, som ikke har deltaget i undersøgelsen, under antagelse af, at disse skoler/kommuner har omkostninger som gennemsnittet. Disse omkostninger kan lægges sammen med omkostningerne for de skoler/kommuner, der har svaret på undersøgelsen.

Opregningen er foretaget på baggrund af den gennemsnitlige omkostning pr. årsværk samt for den nedre og øvre grænse i et 95 pct. konfidensinterval for gennemsnittet.

For forvaltningens interne omkostninger er opregningen baseret på 52 kommuners svar. For omkostninger til vikarer er opregningen baseret på 477 skolers svar. For omkostninger til kurser, transport m.m. er opregningen baseret på 507 skolers svar. For løn til vejledere m.m. er opregningen baseret på 465 skolers svar. Opregningen af omkostninger fordelt på formel og uformel opkvalificering (gældende for vikarer samt kurser, transport m.m.) er baseret på en beregning af de enkelte skolers omkostninger fordelt på formel/uformel, som derefter regnes op.

Angående antal årsværk

I en række spørgsmål er forvaltningernes/skolernes svar sat i forhold til antallet af lærere/pædagoger på skolerne. Disse data stammer fra UNI-C. For pædagogernes vedkommende skelnes der ikke mellem uddannet og ikke-uddannet personale. Pædagoger dækker dermed over pædagogisk personale på skolerne, og altså ikke blot uddannede pædagoger. I opgørelsen er personalet i SFO'erne ikke medtaget, da der ikke til Rambøll og EVAs kendskab findes tilgængelige opgørelser over personalet i SFO'er på skoleniveau.

7.1.4 Alternativomkostninger

I ovenstående opgørelser over omkostninger er alternativomkostningen i form af lønomkostningen til lærerne/pædagogerne, som deltager i opkvalificeringen, ikke medregnet⁵⁹. Kun hvis der er behov for vikardækning, vil det være med i opgørelsen. Der vil således være en omkostning i form af tabt "produktivitet", som læreren har i forbindelse med fravær som følge af kurset, der ikke er med i den samlede opgørelse. Rambøll har udarbejdet en separat opgørelse af alternativomkostningen i forbindelse med hhv. formel og uformel opkvalificering.

⁵⁹ Alternativomkostningen kan i det konkrete tilfælde oversættes til "værdien af tiden brugt på opkvalificering i dens bedst alternative anvendelse". Den bedst alternative anvendelse af tiden antages hermed at være, at lærernes underviser eller forbereder undervisning af eleverne, og at pædagogerne passer eleverne/børnene.

For den formelle opkvalificering er denne beregnet ud fra antallet af kursusdage og den gennemsnitlige løn for de deltagende lærere/pædagoger – begge tal bygger på registerdata. Der er indlagt et overhead på 20 pct.

7.2 Registerdata

Registerdataanalyserne belyser særligt tre ting:

1. Kortlægning af de formelle opkvalificeringsaktiviteter, der anvendes i folkeskolen i dag (kalenderåret 2011).
2. Kortlægning af *omkostningerne* ved de formelle opkvalificeringsaktiviteter, der anvendes i folkeskolen i dag.
3. Behovet for lærere med undervisningsfag eller tilsvarende faglig kompetence inden for hvert fag, hvis målet om fuld kompetencedækning skal nås (dvs. registerdata er et centralt udgangspunkt i fremskrivningerne)

De to første punkter uddybes kort i det følgende, mens det sidste punkt uddybes i Bilag 7.

7.2.1 Kortlægning

Nedenfor præsenteres strukturen på det datasæt, som er resultatet af den registerdatabaserede kortlægning af "nu-situationen".

Datasættet lister for hver enkelt lærer/pædagog opkvalificeringsaktiviteterne, som vedkommende har været på i det etablerede uddannelsessystem, herunder tidsforbrug, vedkommendes løn samt kursusrisen.

Bilagstabel 1: Strukturen på datasæt

Lærer/pædagog id (cpr-nummer)	Skole	Kommune	Kursusnavn	Uddannelsesinstitution	Påbegyndelsestidspunkt	Sluttidspunkt	Aktivitetsomfang	Antal opkvalificeringstimer i alt	Organisationstilholdsforhold	Pris på kursus/uddannelse	Månedsløn (brutto)	Undervisningsfag	Tilsvarende faglig kompetence
1													
2a													
2b													
3													

Note: En lærer/pædagog kan godt tage flere forskellige kurser inden for tidsrummet, hvorfor en given lærer/pædagog kan optræde med flere rækker i datasættet. Illustreret ved 2a og 2b.

I det følgende uddybes den registerdatabaserede kortlægning, herunder en beskrivelse af de forskellige datakilder (registre), variable og periodisering.

7.2.2 Register

Den registerdatabaserede kortlægning er sket på forskermaskinerne på Danmarks Statistiks forskermaskiner. Her er oplysninger fra Danmarks Statistiks registre koblet med oplysninger fra UNI-C's undersøgelse af linjefagsdækning i folkeskolen 2013.

Følgende grundregistre fra Danmarks Statistiks forskerservice samt UNI-C anvendes:

- Kursister ved voksen og opkvalificering (VEUV)
- UNI-C's data bag "Undersøgelse af linjefagsdækning i folkeskolen 2013"
- Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning (IDA), herunder befolknings højest fuldførte uddannelse (UDDA).

Kursister ved voksen og opkvalificering (VEUV)

Dette register er brugt til at opgøre opkvalificeringsaktiviteten, herunder type og omfang (tidsforbrug). VEUV omfatter alene uddannelser og kurser ved officielle uddannelsesinstitutioner (der har et institutionsnummer). Dvs. opkvalificering, som skolerne selv varetager, medtages ikke.

VEUV er opdateret til og med 2011, hvorfor kortlægningen tager udgangspunkt i uddannelses- og kursusaktiviteterne for lærere og pædagoger dette år.

Følgende informationer (variable) er til rådighed i VEUV:

- Kursets afslutningsmåde
- Aktivitetsomfang
- Institutionsnummer på uddannelsesinstitutionen
- Påbegyndelsestidspunkt
- Sluttidspunkt
- Kursuskode
- Organisationstilhørsforhold
- Personnummer
- Uddannelseskode

Særligt tre to variable skal uddybes, aktivitetsomfanget og organisationstilhørsforholdet.

Aktivitetsomfanget

Denne variabel angiver andelen af et fuldt studieår, som kurset svarer til for den enkelte kursist. Aktivitetsomfanget angiver således omfanget af et kursus opgjort i undervisningstid og siger ikke umiddelbart noget om længden af den periode, kurset har forløbet over. Et kursus, der gennemføres i løbet af en måned, kan have samme aktivitetsomfang som et kursus der gennemføres i løbet af et halvt år, blot vil der være forskel på fordelingen/intensiteten af undervisningen over perioden.

Organisationstilhørsforhold

Organisationstilhørsforhold angiver den institutionelle, organisatoriske sammenhæng, som uddannelsen (kurserne) foregår i. Dvs. er der tale om et AMU-kursus, et fag fra en ren voksenuddannelse, en diplomuddannelse mv.

Ud over organisationstilhørsforhold indeholder registeret også et navn på uddannelsen, der går et skridt dybere i beskrivelsen af uddannelsen. Variablen hedder Navn. Bag Navn ligger en kode, der kan indikere kursets indhold i relation til variable så som faggruppe relevant (naturvidenskabelig, kunstnerisk, etc.), pædagogisk, eller anden kompetencedækning.

Denne kategorisering er efterfølgende forfinet i forhold til opkvalificeringens længde og intensitet. Herudover har vi manuelt kvalitetssikret opdelingen i de forskellige kategoriseringer.

Kobling af registre

Kortlægning af opkvalificeringsaktiviteten for lærere og pædagoger generelt

Aktiviteten i VEUV er afgrænset til kun at dække en kortlægning af opkvalificeringsaktiviteten for lærere og pædagoger. Dette er sket ved at koble personerne i VEUV med befolkningen i Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning (IDA) med cpr-nummeret som nøgle.

Lærere og pædagoger er her identificeret efter uddannelse samt arbejdssted og stillingskode. Ved at bruge arbejdssted og stillingskode sikres blandt andet, at ufaglærte pædagoger også indgår i analysen.

Populationen for denne kortlægning er lærere og pædagoger primo 2012.

Kortlægning af opkvalificeringsaktiviteten for lærere efter undervisningsfag og tilsvarende kompetence

Opkvalificeringsaktiviteten er også blevet opdelt på lærere undervisningskompetencer og lærere med tilsvarende kompetencer. Dette er sket ved at koble med oplysninger fra UNI-C's Undersøgelse af linjefagsdækning på VEUV og IDA.

Udtrækket fra UNI-C indeholder på cpr-nummerniveau oplysninger om lærerens institution, uddannelse, stilling på skolen, undervisningsfag, tilsvarende faglig kompetence og undervisningsomfang.

Alternativomkostningen

Ved at koble tidforbruget på kurser med de deltagende læreres/pædagogers lønninger i Indkomstregisteret (fremgår også af IDA) er et estimat for alternativomkostningerne opnået, idet det antages, at værdien af den tid, som lærerne bruger på opkvalificering, er lig deres løn.

I en budgetøkonomisk optik er værdien af tiden, som læreren/pædagogen bruger på opkvalificering, lig prisen for vikardækning (dvs. i de budgetøkonomiske opgørelser er alternativomkostningen erstattet med vikaromkostningerne). De reelle omkostninger (i kr. eller timer) til vikartimer er indhentet fra spørgeskemaet, da det ikke kan antages, at der er en 1:1 relation mellem kursustimer og vikartimer.

Økonomisk kortlægning

Kortlægningen af omkostningerne er beskrevet ovenfor. Sammenfattende har resultaterne af kortlægningen af både aktivitet og omkostninger forbundet hermed ført til følgende output, der dels (omend i mere aggregeret form) er et selvstændigt resultat i analysen, men også er brugt til besvarelse af de øvrige undersøgelsesspørgsmål vedrørende konsekvenser ved en mere omkostningseffektiv styring og organisering af opkvalificeringsaktiviteten fremadrettet.

Bilagstabel 2: Omkostningsstruktur

Skole X	Kommune A	Kursus-	Antal	Antal	Timer	Pris for	Årlige direkte om-
		type	lærere på	timer til	opgjort i	kurser i	kostninger ved
			kurset pr.	opkvalifice-	lønkrø-	alt	formelle opkvalifi-
			år	ring pr. år	ner pr.		ceringsaktiviteter
					år		
		Fagfaglige (faggrupper)					
		Pædagogiske					
		Andet					
		Kort					
		Lang					

Note: Tabellen er angivet for lærere, men tilsvarende output laver for pædagoger, dog med en anden kategorisering af kurser.

Tabellen indeholder et eksempel for opkvalificeringsaktivitet og omkostningen forbundet hermed for en given skole i en given kommune og er angivet på et overordnet niveau. Bag denne aggregering ligger en mere detaljeret kortlægningen af aktivitet og omkostninger, herunder opkvalificering for lærere med forskellig undervisningskompetence på den pågældende skole.

Tabellen er blevet suppleret med estimater af de indirekte omkostninger ved opkvalificeringsaktivitet i folkeskolen, herunder transportomkostninger og øvrige omkostninger (materialer, administration mv.). Disse indirekte omkostninger er pålignet registerdataresultaterne manuelt.

7.3 Spørgeskemaundersøgelser

Der er som nævnt gennemført to elektroniske spørgeskemaundersøgelser med hhv. skolelederne (SL) og de kommunale forvaltninger med ansvar for skoleområdet (F). De to spørgeskemaer fin-

des i et separat bilag (Bilag 2 og Bilag 3). Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i april og maj måned 2013.

Spørgeskemaet til skolerne er udsendt til skoleledere på alle landets folkeskoler. Det er ikke udsendt til friskoler, private grundskoler, ungdomsskoler eller specialskoler.

Der er udsendt et spørgeskema til alle kommunale forvaltningschefer (skolechefer, børne- og ungechefer) med det formål at afdække den strategiske brug af opkvalificeringsmidlerne.

7.3.1 Svarprocenter og repræsentativitet

Der er indsamlet svar fra 80 pct. af kommunerne og 60 pct. af skolerne, som vist i tabellen nedenfor.

Bilagstabel 3: Svarprocenter i de to spørgeskemaundersøgelser

	Antal i population	Antal svar	Svarprocent
Forvaltninger	98	78	80 pct.
Skoler	1.209	729	60 pct.

For hvert af de rapporterede spørgsmål i rapporten eller i de øvrige bilag er der under figuren/tabellen angivet det konkrete antal svar på spørgsmålet. Generelt er der kun lille frafald i løbet af spørgsmålene i spørgeskemaet i form af respondenter, som ikke har gennemført.

Der er foretaget en analyse af repræsentativiteten for de forvaltninger/skoler, der har svaret. Herunder vises en række karakteristika for de forvaltninger/skoler, der har svaret i forhold til den samlede population (geografi, antal ansatte og kommunale karakteristika). Den overordnede konklusion er, at der ingen signifikante forskelle er, hvilket vil sige, at stikprøverne er repræsentative.

Bilagstabel 4: Repræsentativitet ift. regioner

Region	Skoler		Kommuner	
	Besvaret	Alle	Besvaret	Alle
Hovedstaden	18 pct.	20 pct.	31 pct.	30 pct.
Syddanmark	24 pct.	24 pct.	22 pct.	22 pct.
Nordjylland	13 pct.	13 pct.	12 pct.	11 pct.
Midtjylland	31 pct.	28 pct.	21 pct.	19 pct.
Sjælland	13 pct.	14 pct.	15 pct.	17 pct.
I alt	100 pct. (729)	100 pct. (1.209)	100 pct. (78)	100 pct. (98)

Kilde: Spørgeskema med skoler og forvaltninger samt Danmarks Statistik

Bilagstabel 5: Repræsentativitet ift. antal ansatte

Gennemsnitligt antal ansatte	Skoler		Kommuner	
	Besvaret	Alle	Besvaret	Alle
Pædagoger m.m.	4	4	49	48
Lærere	32	32	430	427
N	729	1.209	78	98

Kilde: Spørgeskema med skoler og forvaltninger og UNI-C

Bilagstabel 6: Repræsentativitet ift. antal indbyggere i kommunen

	Besvaret	Alle
Gennemsnitligt indbyggertal	58.353	57.169
Fordeling på størrelse:		
Under 30.000 indbyggere	23 pct.	26 pct.
30.000-70.000 indbyggere	58 pct.	56 pct.
Over 70.000 indbyggere	19 pct.	18 pct.
I alt	100 pct. (78)	100 pct. (98)

Kilde: Spørgeskema og Danmarks Statistik

Bilagstabel 7: Repræsentativitet ift. det socioøkonomiske indeks, antal folkeskoler og de gennemsnitlige udgifter til folkeskolen (netto) pr. elev i kommunen

	Besvaret	Alle
Gennemsnitligt socioøkonomisk indeks 2013	0,98	0,97
Gennemsnitligt antal folkeskoler i kommunen	14	13
Gennemsnitlige udgifter til folkeskolen (netto) pr. elev 2012	58.757	58.931
I alt	100 pct. (78)	100 pct. (98)

Kilde: Spørgeskema og noegletal.dk

7.3.2 Validitet

Som beskrevet ovenfor er besvarelser fra spørgeskemaundersøgelserne repræsentative både for skoler og kommuner. Det skal dog understreges, at de omkostnings- og aktivitetstal, der er beregnet på baggrund af spørgeskemaundersøgelserne, er behæftet med usikkerhed af flere grunde. Disse uddybes i det følgende.

For spørgsmålene, hvor skolerne/forvaltningerne skal angive omkostninger (SL3.3 og F3.1), er der en væsentlig del af respondenterne, der svarer "Ved ikke", hvilket medfører et lavere antal reelle respondenter i disse spørgsmål. For skolerne er der tale om ca. 30 pct. (222 skoler) og for forvaltningerne ca. 35 pct. (27 kommuner).

Rambøll og EVA har talt med en del skoleledere i denne sammenhæng. Nogle har i den forbindelse angivet, at de ikke har ressourcer/tid til at identificere de ønskede tal, som ikke kan trækkes direkte ud af budgetterne eller regnskaberne, og som det derfor tager lang tid at indhente. Andre har angivet, at de ikke kan finde de ønskede oplysninger, fordi skolens økonomidata ikke opgøres på en måde, der gør det muligt at identificere de ønskede tal. Dette betyder, at de angivne økonomidata baserer sig på et mindre antal respondenter, og i relativ høj grad baserer sig på skøn og vurderinger. Endvidere er der en væsentlig usikkerhed i forhold til omkostningerne på de skoler/i de kommuner, der ikke har deltaget i undersøgelsen. Som tidligere nævnt i dette bilag antages omkostningerne på/i ikke-deltagende skoler/kommuner at være på linje med gennemsnittet for de skoler og kommuner, som har besvaret undersøgelsen.

Skolelederne har haft mulighed for at videresende skemaet til SFO-lederen, så denne kan angive SFO'ens opkvalificeringsaktiviteter separat, frem for selv at inddrage dette i en samlet besvarelse. 168 (23 pct.) af skolerne har valgt denne mulighed. Det er dog kun 41 af disse, hvor Rambøll og EVA har modtaget SFO'ernes svar – dvs. for 127 skoler har skolen svaret, men SFO'en har ikke svaret. De øvrige skoler (73 pct.) har svaret for skolen og SFO'en (såfremt sådan en forefindes) samlet.

For størstedelen af spørgsmålene (alle spørgsmål, som ikke vedrører omfang eller omkostninger) er det udelukkende skolens besvarelse, der er anvendt. Dette er valgt, da det vurderes at give det mest ensartede billede i form af skolelederens holdning. Der er dog for disse spørgsmål lavet en separat analyse af SFO'ernes svar til at belyse, hvorledes disse adskiller sig fra skolerne. I spørgsmålene vedrørende aktivitet og økonomi (SL1.2, 1.7, 3.3 og 3.7) er SFO'ernes svar lagt

sammen med skolernes svar, hvor muligt. For de skoler, hvor SFO'erne ikke har svaret, er skolens svar anvendt. Dette medfører en vis usikkerhed. Der er dog ikke signifikant forskel i omkostningerne på de skoler, som har svaret samlet for skolen og SFO'en, og de skoler, der har svaret kun for skolen. Samlet set indikerer dette, at SFO'ernes omkostninger ikke fylder meget i besvarelsene. I de besvarelser, som SFO'erne har givet, er der meget få besvarelser på omkostningsspørgsmålene.

Samlet set vurderes det dog, at omkostningerne baseret på spørgeskemaundersøgelserne er relativt valide. Dette begrundes i følgende:

- Når omkostningerne baseret på spørgeskemaundersøgelsen sammenlignes med omkostningerne baseret på registerdata er der en god overensstemmelse mellem niveauerne på disse.
- Når der sammenlignes med resultater fra tidligere analyser er der ligeledes god overensstemmelse ift. niveauet⁶⁰.
- Når der ses på omkostninger pr. årsværk på tværs af skoler/kommuner er der en vis variation, men dog en fordeling, hvor en stor del af observationerne ligger relativt tæt på gennemsnittet. Dette underbygger, at omkostningerne er indberettet med samme udgangspunkt på tværs af skoler/kommuner.
- På de afholdte "validerings-workshops" med kommuner og skoleledere var der en generel accept af de relative størrelser på omkostningerne – selv om det skal understreges, at der er forskelle mellem de enkelte skoler/kommuner ift., hvordan opkvalificeringsmidler benyttes og finansieres.

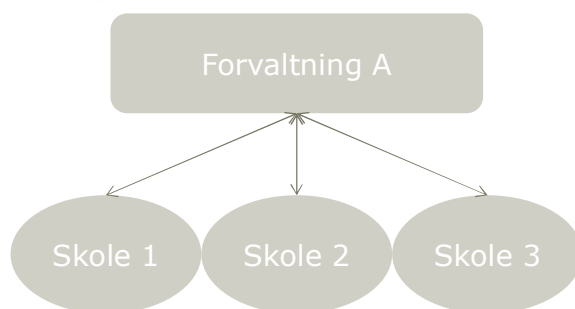
For de opregnede omkostninger er der angivet et 95 pct.-konfidensinterval, som dækker over usikkerheden ved opregningen. Således er der foretaget en opregning på baggrund af hhv. den nedre og øvre konfidensgrænse på den gennemsnitlige omkostning pr. årsværk.

7.4 Kvalitative studier

7.4.1 Casestudier

Der gennemførtes i alt 10 casestudier i forbindelse med analysen. Hvert casestudie inkluderede forvaltningsniveauet og 3 skoler. Det giver i alt 10 kommunale enheder og 29 skoler⁶¹ at sammenligne.

Bilagsfigur 1: Struktur på casestudiet



Det er ikke i stringent, statistisk forstand muligt at slutte fra stikprøven af 10 kommuner til populationen af de 98 kommuner. Det samme gælder stikprøven af skoler. Baseret på vores udvælgelsesmetode (jf. afsnittet nedenfor) vurderer vi dog, at vi får et ganske solidt billede af praksis i kommunerne på tværs af en række geografiske og socioøkonomiske variable.

⁶⁰ Fx SFI/Simon Calmar Andersen: *Ledelse, læring og trivsel i Folkeskolerne*, 2011 og Rambøll: *Analyse af udgifter til efteruddannelse*, 2010.

⁶¹ En af skolelederne aflyste et interview, fordi det lå umiddelbart efter regeringsindgrebet i lockouten. Skolelederen samt andre skoleledere i kommunen blev efterfølgende kontaktet for at arrangere et (nyt) interview, men det lykkedes ikke inden for tidsrammen for studiet.

Udvælgelse

Udvælgelsen af cases foregik i to trin.

For det *første* blev 10 *kommuner* udvalgt. Disse blev udvalgt med udgangspunkt i baggrundsvariable, der forventedes at have en betydning for kommunernes forvaltning af opkvalificeringsmidlerne – og således også for udbyttet af opkvalificering i form af øget fagligt udbytte samt elevtrivsel. Disse variable er:

- *Kommunestørrelse*: Store kommuner kan forventes at have betydelige forvaltningsmæssige ressourcer, som øger mulighederne for at gå dialog med og påvirke professionshøjskolerne eller andre aktører om opkvalificering af lærere og pædagoger. Dette kan understøtte en hypotese om, at større kommuner har bedre mulighed for at påvirke udbuddet af opkvalificering i retning af kommunens strategiske målsætninger. Det kan derudover være en hypotese, at små kommuner har en mere individuel og direkte styringstilgang til skolerne end større kommuner, der har mange skoler at skulle håndtere.
- *Geografi*: Der kan som udgangspunktet ikke forventes at være forskel på tilgangen til opkvalificeringen afhængigt af kommunernes placering i sig selv. Derimod kan der være forskellige afstande til professionshøjskolerne, hvilket kan have betydning for, hvor reaktive og strategiske kommunerne er i forvaltningen af opkvalificeringsmidlerne.

Følgende tabel viser, hvordan kommunerne fordeler sig på de to variable.

Bilagstabel 8: Udvælgelse af kommuner

	Store kommuner (mere end 45.000 indbyggere)	Mindre kommuner (under 45.000 indbyggere)
Placering i umiddelbar nærhed af professionshøjskoler *	2-3 kommuner	2-3 kommuner
Placering i betydelig afstand fra professionshøjskoler	2-3 kommuner	2-3 kommuner

* Dvs. at kommunen enten huser professionshøjskolens hovedkvarter eller en relevant satellit.

I *næste* trin blev *skolerne* i hver kommune udvalgt. Disse blev udvalgt med henblik på at sikre varians på to hovedvariable:

1. *Skolestørrelse*: Hypotesen er her, at der på små skoler er nogle rammebetingelser, der gør det vanskeligere at realisere strategiske opkvalificeringsmål, fx at nå fuld kompetencedækning. Omvendt kan større skoler have sværere ved at overskue medarbejdernes kompetencer og dermed reelt udmønte strategiske opkvalificeringsmål.
2. *Elevsammensætning*: Der kan være ganske betydelige forskelle på virkeligheden inden for en kommunes skoler afhængigt af elevgruppens sociale og faglige profil. Det er interessant at undersøge, hvordan denne virkelighed påvirker skolernes prioriteringer og mulighed for at sikre en ensartet strategisk opkvalificering inden for kommunen.

Variationen inden for hver kommune blev sikret i dialog med forvaltningsniveauet.

Gennemførelse

Casestudierne bestod af interview og dokumentstudier. I hver kommune blev en forvaltningschef med ansvar for skoleområdet og/eller en forvaltningsrepræsentant med særligt viden om/ansvar for opkvalificering på kommunens skoler interviewet. Fokus i interviewet var kommunens konkrete praksis i relation til at styre og påvirke opkvalificeringen på kommunens skoler.

På skolerne blev skolelederen interviewet. Emnerne var de samme som for forvaltningen, men med fokus på skolen (strategi, redskaber for at implementere strategien, midler, evalueringer og barrierer på skoleniveau). Derudover var der i interviewet med skolelederen særligt fokus på effekter af de gennemførte opkvalificeringsforløb og hvordan pædagogernes opkvalificering ses i relation til skolens strategiske mål.

Da undersøgelsen blev gennemført imens, at der var lockout af lærerne, var det ikke muligt at inkludere lærerne i dataindsamlingen. Af denne årsag blev det valgt heller ikke at interviewe pædagogerne, da det kunne give et for stort bias mod pædagogernes behov/interesser. Det er dermed vigtigt at pointere, at analysen alene baserer sig på information fra skoleledere og forvaltningsrepræsentanter.

Blandt alle respondenter har vi i forbindelse med interviewet fulgt op med en anmodning om dokumentation til at understøtte respondentens svar, eksempelvis et print af strategien, evalueringer af opkvalificeringsinitiativer, regler for puljer der nævnes som finansieringskilder eller barrierer etc.

7.4.2 Workshops

Som udgangspunkt var analysen planlagt til at omfatte ti workshops fordelt på to workshops med hver af følgende typer respondenter:

1. Forvaltningen
2. Skoleledere
3. Lærere og pædagoger
4. Udbydere
5. SFO-ledere

Det viste sig desværre ikke muligt at realisere af forskellige årsager:

- Som nævnt ovenfor blev undersøgelsen gennemført i perioden med lockout af lærerne. De planlagte workshops blev gennemført et par uger efter lærernes tilbagevenden. Vi talte med flere skoleledere om muligheden for at gennemføre workshops med lærerne med så kort varsel efter lockouten, og vurderingen var over hele linjen, at lærerne havde fokus på at indhente det tabte og forberede eleverne til eksamen. Det blev derfor besluttet ikke at gennemføre workshop med lærerne og dermed heller ikke med pædagogerne.
- Rambøll kontaktede 31 SFO-ledere både over mail og efterfølgende opkald. De afviste alle at deltage i en workshop med begrundelser om travlhed. På den baggrund besluttede vi at opgive workshoppen og i stedet at indsamle information gennem interview. Der blev planlagt fem interview, hvoraf to blev aflyst, da vi ringede op for at gennemføre dem.
- Der blev afholdt en forvaltningsworkshop og en skolelederworkshop i uge 19 2013 som planlagt. Den ene forvaltningsworkshop og den ene skolelederworkshop blev flyttet, da afslutningen på lockouten gav en del frafald. Skolelederworkshoppen blev gennemført i uge 21 2013, imens forvaltningsworkshoppen blev aflyst, da frafald op til mødet resulterede i at kun en person kunne deltage.
- Begge udbyderworkshops blev gennemført i uge 19 2013 som planlagt.

Nedenfor præsenteres et overblik over antal deltagere på de gennemførte workshops.

Bilagstabel 9: Antal deltagere i workshops

Deltagere	Antal tilmeldte	Antal deltagere
Forvaltningsrepræsentanter (Aarhus workshop)	3	3
Skoleleder (Aarhus workshop)	5	5
Skoleleder (København workshop)	6	4
Forvaltningsrepræsentanter (København)	2	0
Udbyder (Aarhus workshop)	10	10
Udbyder (København workshop)	6	6
Interview med SFO-ledere	5	3

Deltagerne blev valgt blandt de kommuner og skoler, der deltog i casestudierne. Dette med henblik på at sikre, at respondenterne allerede kendte til undersøgelsen og dens spørgsmål, samt allerede havde reflekteret over deres egen situation i relation til opkvalificering.

På de gennemførte workshops med forvaltningsrepræsentanter, skoleledere og udbydere blev deltagerne præsenteret for analysens foreløbige resultater og anbefalinger. Herefter blev analysens forudsætninger diskuteret og anbefalingerne konkretiseret.

7.4.3 Analyse af formelle kurser og udvalgte kursusbeskrivelser

Afslutningsvist skal det nævnes, at der som et led i vurderingen af optimeringspotentialer er foretaget en systematisk gennemgang af formelle kurser og kursusbeskrivelser, som lærere og pædagoger har deltaget i. Metoden i relation hertil uddybes i Bilag 6.

7.4.4 Litteraturstudie

Grundlæggende er studiet baseret på forskningsbaseret litteratur, dvs. litteratur, der opfylder følgende kriterier:

- Konklusioner baseret på empiriske fund.
- Analyser og dataindsamling gennemført ved brug af videnskabelige metoder.
- Litteratur med stor dækningsgrad, forstået på den måde, at konklusionerne skal være generaliserbare for mere end den enhed, som er blevet undersøgt.

Herudover er søgningen afgrænset geografisk og tidsmæssigt. Således er der søgt på udgivelser på dansk, norsk og engelsk inden for en tidsperiode på fem år (fra 2008).

Følgende databaser er blevet anvendt:

- Google Scholar
- Google Books
- Academic Search Premier
- Academic Search Elite
- CBCA Education (Canadian Business & Current Affairs Education)
- Education Research Complete
- ERIC (Educational Resources Information Center)
- Idunn.no
- www.dpu.dk
- www.sfi.dk
- www.eva.dk
- www.uvm.dk
- Nationalt Center for Opkvalificering

Konkret har vi anvendt nedenstående søgeord.

Bilagstabel 10: Søgeord til litteraturstudie

Danske søgeord	Engelske søgeord	Norske søgeord
<ul style="list-style-type: none"> • Efteruddannelse • Competenceudvikling • Kompetencer • Folkeskolelærere/pædagoger • Transfermodeller • Transferforskning • Aktionslæringsforskning • Ressourcepersoner • Pædagogisk ledelse • Læring • Opkvalificering • Diplomuddannelser 	<ul style="list-style-type: none"> • Professional Development content • Continuing professional development • Competences • Teacher/pedagogue • Transfer models • Transfer research • Action learning research • Learning <ul style="list-style-type: none"> • Upgrading of qualifications 	<ul style="list-style-type: none"> • Lærerkompetanser • Lærer/pedagog • Kompetanseutvikling • Læring • Aksjonslæringsforskning • Etterutdanning • Transfermodeller • Transferforskning

Litteraturstudiet er udarbejdet i samarbejde med Niels Egelund fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Ud over national litteratur har vi specifikt sammenlignet tilgangen til opkvalificering i tre lande; Norge, Singapore og Ontario. Disse tre lande er valgt, da de på hver sin måde har haft stor fokus på opkvalificering af lærere, og på den måde kan sætte den danske tilgang til opkvalificering i relief.

Sammenligningen bygger på litteraturstudier af de tre landes systemer. Herudover er der via dialog med eksperter i de respektive lande indhentet supplerende information. Sammenligningen er gennemført af Jens Rasmussen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. Sammenfatningen af studiet er udarbejdet i samarbejde med Rambøll.

Artikler/publikationer

Alawneh, M. K., (2008). Factors Affecting Training Transfer: Participants' Motivation to Transfer Training, Literature Review; hentet fra <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED501629.pdf>

Andersen, S.C, Winter, S. C., (2011). SFI. Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne; hentet fra <http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=3243&PID=9267>

Andresen, B. B., Rasmussen, J., Andersen, F. Ø., Neset, T., & Horigmo, A. M. J., (2012). Videreutdanning i Norge. Komparativ analyse av strategier for videreutdanning av lærere J.

Avalos, B., (2012). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years; hentet fra http://ac.els-cdn.com/S0742051X10001435/1-s2.0-S0742051X10001435-main.pdf?_tid=3b4e6c5a-a517-11e2-88b7-00000aab0f26&acdnat=1365953177_7e4ae7850a59f5968909051ebcdb50b6

Bushe, G.R. (2011) Appreciative inquiry: Theory and critique. In Boje, D., Burnes, B. and Hasard, J. (eds.) *The Routledge Companion To Organizational Change* (pp. 87103). Oxford, UK: Routledge.

Barrer, H., Fung, I., Timperley, H., Wilson, A., (2007). Teacher Professional Learning and Development – Best Evidence Synthesis Iteration; hentet fra <http://www.globo.co.nz/Cache/Pictures/392425/ TPLandDBESentire.pdf>

Brinkerhoff og Apking (2001): *“High Impact Learning: Strategies For Leveraging Performance And Business Results From Training Investments”*

EVA, (2009). Særlige ressourcepersoner i folkeskolen; hentet fra <http://www.eva.dk/eva/projekter/2008/saerlige-ressourcepersoners-rolle-i-folkeskolen/rapport/saerlige-ressourcepersoner-i-folkeskolen>.

EVA., (2012). Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis; hentet fra [http://www.eva.dk/udgivelser/2012/ressourcepersoners-rolle-i-den-paedagogiske-praksis/view?searchterm=Ressourcepersoners rolle i den pædagogiske praksis](http://www.eva.dk/udgivelser/2012/ressourcepersoners-rolle-i-den-paedagogiske-praksis/view?searchterm=Ressourcepersoners+rolle+i+den+pædagogiske+praksis)

Goodwin, L., (2012). Quality teachers, Singapore style. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World* (pp. 22-43). London and New York: Routledge

Hattie, John (2009). Visible Learning – A synthesis of over 800 META-analyses relating to achievement.

Hattie, John (2013). Synlig læring – for lærere (dansk oversættelse)

Klewe, L., & Rasmussen, J. (2012). Evaluering av nasjonal strategi for videreutdanning av lærere. Sluttrapport J. Rasmussen (Ed.); hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Sluttrapport+pct.20_pct.20Kompetanse+pct.20for+pct.20kvalitet.pdf?epslanguage=no

Koefoed-Nordentoft, N., Olsson, J., Pedersen, T., (2012). Aktionslæring i dagtilbud- Udvikling af pædagogers professionsviden, identitet og autonomi, hentet fra <https://www.ucviden.dk/portal/files/12715774/Aktionslringidagtilbud.pdf>

Kunnskapsdepartementet., (2009). Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning av lærere. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/ Kompetansefor-kvalitet2009_endelig.pdf

Kunnskapsdepartementet., (2011). Kompetanse for kvalitet. Strategi for etter- og videreutdanning 2012–2015; hentet fra <http://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/5/Kompetanse+pct.20for+pct.20kvalitet.pdf>

Kwang Suk Yoon, et al., (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement; hentet fra http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf

Lehmann, V. Winther, S.C., (2013), SFI. Lærere, Undervisning og Elevpræstationer i folkeskolen; hentet fra <http://www.sfi.dk/rapportoplysninger-4681.aspx?Action=1&NewsId=3891&PID=9267>

Levin, B., (2010). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level* (2 ed.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. In L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Eds.), *Teacher Education around the World* (pp. 98-109). London, New York: Routledge.

Norden, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., Østergaard, S., (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole.; hentet fra http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskclearinghouseforuddannelsesforskning/udgivelser/laererkompetencerogeleverslaeringifoerskoleogskole/udgivelser_clearinghouse_20100108141040_clearing_no_11_print.pdf

Pedersen, S. H., Voigt, J. R., Gundersen, P., (2009), Motivation og læringsfor; retrived from http://nck.au.dk/fileadmin/nck/Opgave_2.5/Motivation_og_laeringsformer._Forskningsoversigt.pdf

Rambøll Management Consulting (2010): *Analyse af udgifter til efteruddannelse*.

Rambøll Management Consulting og Simon Calmar Andresen (2012): Evaluering af heldagsskoler

Rasmussen (Ed.); hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Videreutdanningpct.20ipct.20Norden.pdf?epslanguage=no>

Rejseholdet, Søndergaard, J., et al, (2010). Baggrundsrapport til Fremtidens folkeskole – én af verdens bedste. Anbefalinger fra Skolens rejsehold; hentet fra <http://www.skolensrejsehold.dk/sitecore/content/SkolensRejseHold/Skolenspct.20rejsehold/~media/SkolensRejsehold/Rapporter/Skolenspct.20rejseholdpct.20pct.20pct.20Baggrundsrapportpct.20B.ashx>

Slavin, Robert E., 1996. Research for the Future – *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*, Contemporary Educational Psychology, [online] Available at: http://www.konferenslund.se/pp/TAPPS_Slavin.pdf

Sunnevåg, Anne-Karin & Ann Margareth Aasen, 2010. *Implementering av LP-modellen – Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007–2009 (LP-2)*. Høgskolen i Hedmark.

Tan, S., Wong, I., & Goh, C. (2010). Strategic Teacher Professional Development. In C. S. Yen & K. S. Luan (Eds.), *Transforming teaching, Inspiring Learning. 60 years of teacher education in Singapore 1950-2010* (pp. 147-158). Singapore: National Institute of Education (NIE).

UNI-C (2013): Undersøgelse af linjefagsdækning i folkeskolen.

Wahlgren, B., (2009). Transfer mellem uddannelse og arbejde; hentet fra http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/viden/temaeraaa/transfer/subsites_nck_resultater_20100324145929_wm_nck_transfer-dk-uk-28s-web2.pdf

Websites

A framework for professional development;

<http://www.p12.nysed.gov/tqpd/documents/PDFrameworkPDF.pdf>

Leadership Development: Ontario Leadership Strategy;

<http://edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/actionPlan.html>

New Model for Teachers' Professional Development Launched;

<http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/05/new-model-for-teachers-profess.php>

New "Teach" Framework to Enhance the Quality of the Teaching Force;

<http://www.moe.gov.sg/media/press/2011/03/new-teach-framework-to-enhance-quality-teaching-force.php>

Professional Development that Makes a Difference. Advisory 13, January 2012;

http://www.ontariodirectors.ca/CODE_Advisories/Downloads/CODEpct.20Advisorypct.20Nopct.2013pct.20Web.pdf

Report to the Partnership Table on Teacher Professional Learning;

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/partnerreport.pdf>

Teacher Excellence – Unlocking Student Potential Through Continuing Professional Development;

<http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/potential.html>

University College Nordjylland, 2011. Om LP-modellen. [online]. Tilgængelig på: http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Om_LP-modellen-1.aspx.

Vækstmodellen;

<http://virker.dk/modeller-og-metoder/vækstmodellen/>

Andre dokumenter

Aftale om kommunernes økonomi for 2014

Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen

Beretning om evaluering- og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2012

Regeringens udspil til folkeskolereformen: "Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen"

Dokumenter sendt til Rambøll og EVA i forbindelse med de gennemførte besøg på forvaltninger og skoler.

BILAG 2

SPØRGESKEMA TIL SKOLELEDERNE

Spørgeskemaet er opbygget med henblik på at skabe balance mellem undersøgelsens videnbehov og skemaets længde samt kompleksitet. Som udgangspunkt har vi tilstræbt at udforme et spørgeskema, der sikrer, at vi får svar på alle centrale spørgsmål, samtidig med, at der tages højde for, at skemaet helst skal kunne:

- Besvares ved at skolelederen kan oplyse økonomiske aktivitetstal baseret på nogle relativt enkelte spørgsmål. Dette er fordi, at vi af erfaring ved, at det at skulle konsultere regnskaber/administrative systemer kan mindske deltagelsen mærkbart.
- Besvares på maksimum 15 minutter og helst mindre tid, da mange ofte falder fra, hvis skemaet er for langt.
- Så vidt som muligt bygger på samme svarkategorier, fordi det hjælper en nem og hurtig besvarelse, at svarkategorierne er de samme.

Spørgeskemaet er inddelt i fire delafsnit.

Det **første** afsnit "Afdækning af konkret praksis og vurdering af effekt" anvendes primært til kortlægningen. Her indhentes information om uformelle undervisningsaktiviteter (spg. 1.1 og 1.2), fokus i opkvalificeringen (spg. 1.7) og antal undervisningsvejledere (spg. 1.8).

På effektsiden anmoder vi om lederens vurdering af de formelle og uformelle opkvalificeringsaktiviteter (spg. 1.3 og 1.4) samt hans/hendes vurdering af, om skolen har haft en synlig effekt af opkvalificering (spg. 1.5). Kategorierne for uformel opkvalificering er de samme som dem, vi kan trække fra registerdata.

Det **andet** afsnit "Opkvalificering og fuld kompetencedækning", har to formål. Først og fremmest ønsker vi at afdække nogle af de barrierer, der kan være for hensigtsmæssig opkvalificering. Dette vil primært blive afdækket i casestudierne, men spørgeskemaet giver en mulighed for at få et overblik over hvor mange, der oplever de opstillede elementer som barrierer. Spørgsmål 2.1 anvendes til dette overblik. De sidste to spørgsmål skal anvendes til at kortlægge, hvornår en leder vurderer, at en lærer har tilsvarende faglig kompetence. Denne viden skal indgå i beregningerne for omkostningerne forbundet med fuld linjefagsdækning, da det indikerer, hvor meget formel opkvalificering, der vil være nødvendig.

Hele det **tredje** afsnit har til formål at indhente spørgsmål om midler anvendt til opkvalificering. Der indhentes først viden om det samlede ressourceforbrug. I spg. 3.3 spørges således ind til ressourcer anvendt til opkvalificering. Her kan både besvares i DKK og timer. Ved brug af timer er ganget en gennemsnitlig timepris på for at omregne til DKK. For at beregne totale omkostninger er omkostninger fra besvarelserne summeret. Herudover er anvendt en gennemsnitlig omkostning pr. årsværk (ÅV) til at beregne forventet omkostning for de skoler, der ikke har besvaret spørgeskemaet. Den gennemsnitlige omkostning pr. ÅV er beregnet ud fra de enkelte skolars angivne omkostning delt med antal ÅV pædagoger og lærere på skolen. Findes der ikke data på antal ÅV for den pågældende skole, er omkostningen pr. ÅV ikke medtaget i det totale gennemsnit.

Pædagogernes andel af det samlede ressourceforbrug, søges indhentet i spg. 3.4. Herefter beder vi om at få dette forbrug brudt ned på formel og uformel opkvalificering. Vi spørger ind til antal timer anvendt til uformel opkvalificering (spg. 3.7) med henblik på at kunne beregne en gennemsnitlig pris pr. time. Endelig afslutter vi med et spørgsmål om, hvorfra midlerne til opkvalificering stammer (spg. 3.8).

Det **fjerde** og sidste afsnit om "Afdækning af strategi for opkvalificering" har primært til formål at få indblik i, om skolen og kommunen har en strategi for opkvalificering, og om strategien implementeres. Spørgsmål 4.1-4.3 handler om skolens opkvalificering, imens der i spørgsmål 4.4 er fokus på kommunens rolle.

Velkommen til en spørgeskemaundersøgelse om lærere og pædagogers opkvalificering i folkeskolen

Om undersøgelsen

Denne spørgeskemaundersøgelse indgår i en undersøgelse af lærere og pædagogers opkvalificering i folkeskolen, der gennemføres for Ministeriet for Børn og Undervisning, Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Kommunernes Landsforening og Finansministeriet. Undersøgelsen gennemføres af Rambøll i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Undersøgelsen er koordineret med "Opkvalificering for lærere og pædagoger" gennemført af EVA for at undgå gentagelser af spørgsmål.

Undersøgelsen gennemføres under fire overskrifter:

- Afdækning af nuværende praksis relateret til opkvalificering og vurdering af effekt
- Barrierer for opkvalificering og muligheder for fuld linjefagsdækning
- Omkostninger forbundet med opkvalificering
- Strategier for opkvalificering.

Det er muligt at få tilsendt en elektronisk version af rapporten ved at bede om dette sidst i spørgeskemaet.

Deadline for besvarelsen er d. 15. april, 2013

Vi beklager den meget kort tidsfrist og har med dette for øje gjort vores absolut bedste for at gøre skemaet kort samt at minimere behovet for at oplyse konkrete regnskabsdata. Det har dog ikke været muligt helt at undgå at spørge til konkrete regnskabstal og timeopgørelser, hvorfor det kan være nødvendigt at indhente viden fra kolleger, administrative systemer mv. Af samme årsag foreslår vi, at du printer og læser spørgeskemaet igennem, inden du går i gang med at besvare det.

Du kan til enhver tid gå tilbage og ændre i tidligere besvarelser.

Bliver du nødt til at afbryde besvarelsen, eller kommer du til at lukke browservinduet, skal du blot åbne spørgeskemaet igen ved at bruge din adgangskode eller dit link og fortsætte besvarelsen af de resterende spørgsmål.

1. Afdækning af praksis og vurdering af effekt

Spørgsmålene i dette afsnit omhandler skolens nuværende praksis i relation til opkvalificering. Vi vil i de kommende spørgsmål anvende termerne **formel og uformel opkvalificering**. Dette er baseret på følgende definitioner:

- **FORMEL OPKVALIFICERING:** Som udgangspunkt al opkvalificering, der er offentligt reguleret. Det vil sige kortere og længere kurser, der:
 - giver en form for formelt anerkendt kompetence/certificering (et diplom, ETCS-points, anden offentlig godkendelse)
 - som oftest er gennemført på offentligt finansierede uddannelsesinstitutioner (professionshøjskoler, AMU, private udbydere etc.)
 - kan tilbydes til alle skoler (dvs. ikke specielt udviklet til jeres skole)
- **UFORMEL OPKVALIFICERING.** Som udgangspunkt opkvalificering der foretages på skolen for en eller flere medarbejdere. Det vil ofte være opkvalificering:
 - Der er udviklet/bestilt specifikt til skolen enten af kommunen eller af skolelederen
 - Ofte vil det være skolens eller kommunens egne ressourcepersoner, der forestår undervisningen (læsevejledere der sparrer med kolleger om deres undervisning gennem deltagelse/observation i undervisningen, kommunens tosprogskonsulent, der holder kortere kurser for skolens lærere og pædagoger etc.)
 - Det kan dog også være særlige projektsamarbejder med udbydere (professionshøjskoler, AMU, private udbydere etc.), hvor disse udbydere kommer ud på skolen og gennemfører længere eller kortere forløb med hele eller dele af personalet.

Med pædagoger menes pædagoger med opgaver i relation til undervisningen såvel som pædagoger ansat i SFO-en. Ønsker I at indberette en særskilt besvarelse for SFO'en, bedes I angive SFO lederens navn og e-mail adresse her, og så sender vi ham/hende et spørgeskema:

Navn:

e-mail

Spørgsmål 1.1

I den samlede analyse indgår registerdata til at belyse den formelle opkvalificering. Derfor handler næste spørgsmål om den uformelle opkvalificering på skolen.

Hvor ofte anvender I på skolen nedenstående **UFORMEL opkvalificering for lærer?**

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Årligt	Aldrig	Ved ikke
Feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere o. lign.						
Observation af kollegers undervisning						
Feedback fra eksterne eksperter, kursusholdere etc.						
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)						
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet						
Udviklingssamarbejde med professionshøjskole, kommune o.a.						
Andet, venligst angiv:						

Spørgsmål 1.2

Hvor ofte anvender i på skolen nedenstående **UFORMEL opkvalificering for pædagoger**?

	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Årligt	Aldrig	Ved ikke
Feedback fra skolens egne videnspersoner, ledere o. lign.						
Observation af kollegers arbejde						
Feedback fra eksterne eksperter, kursusholdere etc.						
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)						
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet						
Udviklingssamarbejde med professionshøjskole, kommune o.a.						
Andet, venligst angiv:						

Spørgsmål 1.3

I hvilken grad bidrager nedenstående FORMEL opkvalificering til at øge kvaliteten af de deltagende lærere og pædagogers arbejde?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaringer med pågældende
Kursuslængde							
Korte kurser (under 6 kursusdage)							
Mellemlange kurser (6-20 kursusdage)							
Lange kurser (over 20 kursusdage)							
Kursusstruktur							
Opdelte kurser (dvs. at der ligger perioder med almindelige arbejdsdage imellem kursusdagene)							
Intensive formelle kurser (dvs. alle kursusdagene ligger i forlængelse af hinanden uden perioder med arbejdsdage på skolen i kursusperioden)							

Spørgsmål 1.4

I hvilken grad bidrager nedenstående UFORMEL opkvalificering til at øge kvaliteten af de deltagende lærere og pædagogers arbejde?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	Ingen erfaringer med pågældende
Feedback fra skolens egne undervisningsvejledere, ledere o. lign.							
Observation af kollegers undervisning/arbejde							
Feedback fra eksterne							
Oplæg, foredrag og lign. (fx eftermiddagsarrangementer)							
Kommunalt eller internt tilrettelagte kurser for personalet							
Udviklingssamarbejde med professionshøjskole, kommune o.a.							
Andet, venligst angiv:							

Spørgsmål 1.5

Har skolen konkrete eksempler på, at opkvalificering af lærere/pædagoger har givet en observerbar udvikling i elevernes kompetencer (på skole eller klasseniveau)?

- Ja
- Nej
- Ved ikke

Spørgsmål 1.6

Hvor enig er du i nedenstående udsagn?

	Meget enig	Enig	Hverken/eller	Uenig	Meget uenig	Ved ikke
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem lederens/kollegers observation af undervisningen/arbejdet.						
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem at etablere erfaringsgrupper, hvor den ny viden udvikles og vedligeholdes.						
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem at stille krav om, at de efteruddannede giver support til kolleger.						
Andet, angiv hvad:						

Spørgsmål 1.7

Hvor mange lærere og pædagoger blev i skoleåret 2011/12 (formelt og uformelt) kompetenceudviklet inden for følgende emner:

	Antal
Nyt linjefag	
Faglig opdatering inden for egne fag	
Læsning	
Matematik	
Specialpædagogik	
Dansk som andetsprog	
It i undervisningen	
Inklusion	
Didaktik	
Klasserumsledelse	
Relationskompetencer	
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde	
Andet, angiv hvad;	
Ved ikke	

Spørgsmål 1.8

Hvor mange undervisningsvejledere, ressourcepersoner eller lignende har skolen inden for følgende områder pr. dags dato?

	Antal	
Læsning		
Matematik		
Naturfag		
Specialundervisning/specialpædagogik		
Dansk som andetsprog		
Inklusion		
It og digitale læringsformer		
AKT/trivsel		
Undervisningsdifferentiering		
Klasserumsledelse		
Andet. Angiv venligst hvad:		

2. Opkvalificering og fuld linjefagsdækning

Spørgsmål 2.1

I hvilken grad vurderer du, at nedenstående faktorer hindrer, at opkvalificering anvendes til at nå skolens strategiske mål?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
At der mangler viden om, hvilke typer opkvalificering der skaber de bedste resultater						
At puljemidler er bundet til opkvalificering, som ikke hjælper skolen til at nå sine strategiske mål						
At der mangler systematisk afdækning af, hvilke kompetencer der er nødvendige for at nå skolens strategiske mål						
At der manglende mulighed for at gennemfører opkvalificering uden vikardækning						
At kommunens krav til opkvalificering afviger fra skolens strategiske mål						
At den opkvalificering der virker også er den dyreste opkvalificering						
At der mangler mulighed for nem og fleksibel adgang til opkvalificering, eksempelvis gennem e-læring						
At personalet ikke ønsker at kompetenceudvikle sig med henblik på at støtte skolens strategiske mål						
At skolen ikke prioriterer opkvalificering som et vigtigt redskab for at nå skolens strategiske mål						
Andet: Angiv venligst hvad:						

Spørgsmål 2.2

Hvornår vurderer du, at en lærer har "kompetencer svarende til linjefag" (sæt et kryds)?

- Når han/hun har gennemført mindst 75 pct. af uddannelsen i faget (ca. 30 ECTS-point)
- Når han/hun har gennemført 50-74 pct. af uddannelsen i faget (ca. 20-29 ECTS-point)
- Når han/hun har gennemført 25-49 pct. af uddannelsen i faget (ca. 10-19 ECTS-point)
- Det er hvad læreren kan, der vægtes, ikke antal formelle kurser i linjefaget
- Ved ikke

3. Omkostninger forbundet med opkvalificeringsaktiviteter

I relation til omkostningsspørgsmålene vil vi igen anvende termerne formel og uformel opkvalificering. **KLIK HER FOR AT SE DEFINITIONEN IGEN.**

Indledningsvist vil vi stille nogle spørgsmål om jeres opgørelsesmetoder. Dette for at sikre, at I kan angive jeres oplysninger på den for jer nemmeste måde.

3.a Opgørelsesmetoder

Vi er alene interesseret i opkvalificering rettet mod lærere og pædagoger med opgaver i forbindelse med undervisningen på skolen. Ressourcer og timer anvendt til opkvalificering af administrativt personale, ledelse mv. bør ikke indgå. Hvis det ikke er muligt at adskille opgørelserne for de forskellige faggrupper, bør I angive dette nedenfor, så vi kan tage højde for det i vores analyse.

Spørgsmål 3.1

- Vores opgørelser af omkostninger ved opkvalificering dækker kun lærere
- Vores opgørelser af omkostninger ved opkvalificering dækker lærere og pædagoger
- Vores opgørelser af omkostninger ved opkvalificering dækker også andre faggrupper ud over lærere og pædagoger.

Spørgsmål 3.2

Alle timeberegninger for lærere og pædagoger under opkvalificering, inklusive vikartimer, eventuelle vejledningstimer anvendt af ledere/interne vejledere m.m. kan angives i klasses timer (45 minutter) eller i klokketimer (60 minutter). Angiv venligst, om I i spørgeskemaet vil opgive alle timeberegninger i relation til opkvalificering i:

- Klasses timer (45 min)
- Klokketimer (60 min)

3.b Ressourcespørgsmål

Alle økonomispørgsmål kan angives for skoleår eller kalenderår, afhængigt af hvad der er nemmest for jer. Alle økonomiske spørgsmål gælder **regnskabstal** for skoleåret 2011/12 eller alternativt kalenderåret 2012.

Spørgsmål 3.3

Venligst angiv, ca. hvor mange kroner/timer skolen anvendte sidste skoleår/kalenderår på formel og uformel opkvalificering af lærere og pædagoger samlet set (regnskabstal). I vælger selv, om I vil angive i kroner eller timer. I kan sagtens angive en post i kroner og en anden i timer, hvis det er nemmest for jer.

	Samlet årlig omkostning i kr.	Samlet årlig omkostning i timer
Omkostninger til vikarer indkaldt fordi en lærer/pædagog skulle kompetenceudvikles		
Omkostninger til kurser, transport m.m. (inklusive oplægsholdere på interne kurser, internater, studieture m.m.)		
Interne lønomkostninger til uformel opkvalificering (fx en undervisningsvejleder, der kun underviser halv tid og bruger den anden halvdel til at holde sig opkvalificeret og vejlede sine kolleger, har eksempelvis en "omkostning" svarende til halvdelen af hans/hendes løn. En lærer/pædagog, der modtager opkvalificering, har ingen ekstra lønomkostning, da denne omkostning udgøres af vikartimerne opgjort ovenfor).		

Spørgsmål 3.4

Hvor stor en andel af de samlede ressourcer, blev anvendt på opkvalificering af pædagoger ansat på skolen? (Hvis du ikke har det konkrete tal, angiv da blot din vurdering)

Andel: _____

Spørgsmål 3.5

Du angav ovenfor, at [Gentag vikar tallet i spg. 3.3] timer/kr. blev anvendt til vikardækning run- det opkvalificering. Hvor stor en andel af de samlede ressourcer/timer til vikardækning blev anvendt til at dække henholdsvis formel og uformel opkvalificering (Hvis du ikke har det konkrete tal, angiv da blot din vurdering)?

	Andel i pct.
Vikartimer/ressourcer grundet formel opkvalificering	
Vikartimer/ressourcer grundet uformel opkvalificering	
Total	Summerer til 100
Ved ikke	

Spørgsmål 3.6

Du angav ovenfor, at [Gentag kurser/transport etc. tallet i spg. 3.3] timer/kr. blev anvendt til øv- rige omkostninger som kurser, transport m.m. Hvor stor en andel af de samlede ressourcer/timer til kurser, transport m.m. blev anvendt til at dække henholdsvis formel og uformel opkvalifice- ring? (Hvis du ikke har det konkrete tal, angiv da blot din vurdering)

	Andel i pct.
Kursusomkostninger grundet formel opkvalificering	
Kursusomkostninger grundet uformel opkvalificering	
Total	Summerer til 100
Ved ikke	

Spørgsmål 3.7

Dette spørgsmål omhandler timer anvendt på UFORMEL opkvalificering (Rambøll kan trække ti- mer anvendt på formel opkvalificering gennem eksisterende registre, så det skal I ikke opgøre).

Hvor mange timer blev i skoleåret 2011/12 anvendt på **uformel opkvalificering** (den tid der svarer til tiden anvendt på et kursus, hvis det havde været formel opkvalificering):

Antal lærer timer: _____

Antal pædagog timer: _____

Spørgsmål 3.8

Hvorfra kommer midlerne til opkvalificering? I kan opgave i andele af de totale omkostninger til opkvalificering eller i kroner (konkrete beløb fra regnskabet 2012).

	Andel (pct. af alle mid- ler til opkvalificering)	Kr. (samlet for regnskabet 2012)
Kommunale tilskud specifikt til opkvalificering (inkl. refusioner)		
Skolens egne budgetposter for opkvalificering		
Opkvalificeringspuljer skolen søger		
Andet; angiv hvad: _____		
Ved ikke		

4. Afdækning af strategi for opkvalificering

De næste spørgsmål handler om, hvordan du planlægger og træffer beslutninger om opkvalificering på skolen.

Spørgsmål 4.1

Hvordan får du overblik over medarbejdernes kompetencer?

(sæt evt. flere kryds)

- Gennem mit generelle kendskab til medarbejderne
- Gennem medarbejderudviklingssamtaler
- Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)
- Andet, skriv hvad: _____

Spørgsmål 4.2

I hvilken grad spiller følgende hensyn en rolle, når der vælges opkvalificering til lærerne og pædagoger?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Medarbejderønsker						
Mine ønsker som leder						
Skolebestyrelsens ønsker						
Skolestrategier, herunder strategi for opkvalificering						
Kommunens ønsker						
Tradition (udbydere, kurser etc. som vi plejer at anvende)						
Uddannelsesudbuddet (kursuskataloger, lokale udbyderes kurser etc.)						
Hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst har været på opkvalificering						
Andet (udfyld)						

Screenings spørgsmål til de der har deltaget i EVA's undersøgelse:

Du har for nyligt besvaret et spørgeskema om efteruddannelse udsendt af EVA. Kan Rambøll for lov til at anvende disse data i indeværende undersøgelse?

- Ja
- Nej

[spring til 5.1]

Spørgsmål 4.3

Har du en strategi for opkvalificeringen af skolens lærere og pædagoger?

- Ja, jeg har en skriftlig plan
- Ja, jeg har en plan, men den er ikke skrevet ned
- Nej, jeg tager stilling til det løbende

Spørgsmål 4.4

I hvilken grad oplever du, at kommunen styrer skolens opkvalificeringsindsats...

... gennem indsatsområder (skiftende politiske prioriteringer, fx hvis kommunen beder skolen fokusere på it i undervisningen, læsekompetencer etc.)

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

... gennem særlige puljer for opkvalificering, som skolen kan søge

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

... gennem udviklingsprojekter, som skolen kan søge om at medvirke i

- I høj grad
- I nogen grad
- I mindre grad
- Slet ikke

Spørgsmål 5.1

Tak for din besvarelse!

Ønsker du at modtage en elektronisk version af den endelige rapport, når den er offentliggjort?

Vi forventer offentliggørelse i juni/juli.

Ja

Nej

BILAG 3

SPØRGESKEMA TIL FORVALTNINGERNE

Hovedtemaer i spørgeskemaet til forvaltningerne er styring, prioritering og organisering af opkvalificeringsmidlerne. Surveyen har både fokus på bevillingsniveauet samt bevillingernes størrelse, konkret praksis (styres midlerne centralt på forvaltningsniveau eller decentralt på skolerne?) og de drivkræfter, der påvirker forvaltningernes adfærd (incitamenter, puljemidler, ressourcenes, politisk fokus etc.).

Velkommen til en spørgeskemaundersøgelse om lærere og pædagogers opkvalificering i folkeskolen

Om undersøgelsen

Denne spørgeskemaundersøgelse indgår i en undersøgelse af lærere og pædagogers opkvalificering i folkeskolen, der gennemføres for Ministeriet for Børn og Undervisning, Ministeriet for Forskning, Innovation og Videregående Uddannelser, Kommunernes Landsforening og Finansministeriet. Undersøgelsen gennemføres af Rambøll i samarbejde med Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Undersøgelsen gennemføres under tre overskrifter:

- Forvaltningens strategi for opkvalificering af lærere og pæagoger
- Barrierer for hensigtsmæssig opkvalificering
- Omkostninger forbundet med opkvalificering.

Det er muligt at få tilsendt en elektronisk version af rapporten ved at bede om dette sidst i spørgeskemaet.

Deadline for besvarelsen er d. 15. april 2013

Vi beklager den meget kort tidsfrist og har med dette for øje gjort vores absolut bedste for at gøre skemaet kort samt at minimere behovet for at oplyse konkrete regnskabsdata.

Konkret om spørgeskemaet

Hvis du gerne vil se hele spørgeskemaet, inden du går i gang med at svare på de enkelte spørgsmål, kan du printe og læse det igennem først.

Du kan til enhver tid gå tilbage og ændre i tidligere besvarelser.

Bliver du nødt til at afbryde besvarelsen, eller kommer du til at lukke browservinduet, skal du blot åbne spørgeskemaet igen ved at bruge din adgangskode eller dit link og fortsætte besvarelsen af de resterende spørgsmål.

1. Forvaltningens strategi for opkvalificering af lærere og pædagoger

Spørgsmålene i dette afsnit handler om, hvordan din forvaltning påvirker opkvalificering af lærere og pædagoger på kommunens skoler.

Spørgsmål 1.1

Hvilket af nedenstående udsagn giver det bedste billede af forvaltningens tilgang til styringen af skolernes opkvalificeringsindsats (sæt et kryds ved den beskrivelse, der bedst beskriver forvaltningens tilgang).

- Forvaltningen har en nedskrevet og vedtaget opkvalificeringspolitik specifikt for skoleområdet som er bestemmende for, hvilken opkvalificering lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere.
- Forvaltningen har klare principper og retningslinjer for form og indhold af den opkvalificering, som lærere og pædagoger på kommunens skoler kan deltage i, hvis forvaltningen skal medfinansiere.
- Forvaltningen søger at påvirke skolernes valg af opkvalificering gennem inspirationsmateriale, vejledning og løbende opfølgning, men uden at stille krav til form og indhold for opkvalificeringen.
- Forvaltningen vurderer, at skolerne selv bør prioritere opkvalificering baseret på egne behov.

[Hvis de svarer at skolerne selv bør prioritere spring til spørgsmål 1.4]

Spørgsmål 1.2

Hvor enig er du i nedenstående udsagn? Prioriter venligst udsagnene, så du giver værdien 1 til det, forvaltningen prioriterer højest, og værdien 3 til det, forvaltningen prioriterer lavest.

Forvaltningen søger særligt at sikre, at skolernes medarbejdere efteruddannes i områder relateret til kommunens generelle målsætninger for folkeskolen (faglige resultater, trivsel etc.)	
Forvaltningen søger særligt at sikre, at skolernes medarbejdere efteruddannes i områder relateret til løbende kommunale udviklingsprojekter /prioriteringer (dansk som andetsprog, it i folkeskolen etc.)	
Forvaltningen søger særligt at sikre, at skolernes medarbejdere efteruddannes i områder, der er nødvendige for, at den enkelte skole kan nå sine resultater (fx opmærksomhedspunkter i kvalitetsrapporter)	

Spørgsmål 1.3

I hvilken grad har nedenstående områder særligt været i fokus for forvaltningens krav/forventninger til skolernes opkvalificeringsindsats i 2012?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Lærernes faglige opdatering inden for nye linjefag for at sikre fuld linjefagsdækning						
Lærernes faglige opdatering inden for egne linjefag						
Læsning						
Matematik						
Specialpædagogik						
Dansk som andetsprog						
It i undervisningen						
Inklusion						
Didaktik						
Klasseledelse						
Relationskompetencer						
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde						
Andet, angiv hvad;						

Spørgsmål 1.4

Hvilke af nedenstående muligheder beskriver bedst, hvordan forvaltningen systematisk (med faste procedurer) følger op på anvendelse af centrale opkvalificeringsmidler på skoleområdet (sæt gerne flere kryds)?

- Udviklingssamtaler eller andre faste samtaler, hvor forvaltning og skoleledelse mødes med opkvalificering som fast punkt (eksempelvis i forbindelse med kvalitetsrapporter)
- Der er en specifik budgetpost til opkvalificering, som forvaltningen løbende følger op på
- Når der er specifikt igangsatte initiativer, der inkluderer opkvalificering, er der altid en systematisk opfølgning/evaluering af opkvalificeringsindsatserne på skolerne
- Opkvalificering er ikke et fast punkt i opfølgningen med skolerne
- Andet []

3. Barrierer for hensigtsmæssig opkvalificering

Spørgsmål 2.1

Hvor enig er du i følgende udsagn:

	Meget enig	Enig	Hverken/ eller	Uenig	Meget uenig	Ved ikke
Kommunens skoler anvender opkvalificering, der forbedrer elevernes resultater.						
Kommunens skoler anvender opkvalificering, der direkte understøtter kommunens målsætninger for kommunens folkeskoler						
Kommunens skoler anvender opkvalificering, der direkte understøtter skolens egne strategiske målsætninger						

Spørgsmål 2.2

I hvilken grad vurderer du, at nedenstående faktorer hindrer forvaltningens mulighed for at støtte skolerne i at anvende opkvalificering til at nå strategiske mål?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken / eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
At der mangler entydig viden om, hvilke typer opkvalificering der skaber de bedste resultater						
At målsætningerne for statslige puljemidler ikke svarer til kommunens mål med opkvalificering af lærere og pædagoger						
At det er svært at gennemskue, hvordan man kan sammensætte opkvalificeringsforløb, så man kan anvende eksisterende finansieringsmuligheder						
At vi ikke systematisk har afdækket, hvilke kompetencer, der er nødvendige for at nå strategiske mål						
At den strategisk vigtige opkvalificering er for dyr						
At finansieringsreglerne er administrativt tunge at arbejde med						
At der er modstrid mellem kommunens strategiske mål og skolernes mål for opkvalificering af lærere og pædagoger						
At der mangler mulighed for fleksibel adgang til opkvalificering, eksempelvis gennem e-læring						
At kommunen ikke ser opkvalificering som et vigtigt redskab til at nå strategiske mål						
Andet: Angiv venligst hvad:						

3. Omkostninger forbundet med opkvalificeringsaktiviteter

Alle budgetspørgsmål gælder **regnskabstal** for kalenderåret 2012.

Spørgsmål 3.1

Venligst angiv, ca. hvor mange kroner forvaltningen sidste kalenderår anvendte på opkvalificering på kommunens skoler (regnskabstal).

	Samlet årlig omkostning i kr.	Ca. andel anvendt på lærere og pædagoger
Midler fra forvaltningen til skolerne, som skolerne kan disponere over til egen opkvalificering		
Refusioner og midler fra forvaltningen til skolerne når skolerne deltager i kommunalt initierede opkvalificering (fx refusion af vikaromkostninger når skolens personale deltager i et kursus fra kommunens kursuskatalog)		
Forvaltningens egne interne omkostninger til opkvalificering afholdt af forvaltningen for/på skolerne (fx kursusmaterialer, lokaler og løn til interne og eksterne undervisere når forvaltningen selv forestår opkvalificeringen af skolernes personale)		

Spørgsmål 3.2

Hvorfra kommer forvaltningens midler til opkvalificering på skolerne? Du kan selv vælge, om du vil opgive tallet i andele af totale midler (vurdering) eller de faktiske regnskabstal (vi spørger skolerne, om de midler, de selv søger, så det behøver I ikke angive her).

	Andel i pct. af totale midler	Kr. (total for regnskabsåret 2012)
Statslige puljer (puljer, refusioner m.m.) til opkvalificering af lærere og pædagoger		
Forvaltningens egne afsatte midler til opkvalificering af lærere og pædagoger		
Andre (ikke-statslige) opkvalificeringspuljer forvaltningen søger		
Andet; angiv hvad: _____		
Ved ikke		

Spørgsmål 4.1

Tak for din besvarelse!

Ønsker du at modtage en elektronisk version af den endelige rapport, når den er offentliggjort? Vi forventer offentliggørelse i juni/juli.

Ja

Nej

BILAG 4

KORTLÆGNING AF MIDLER TIL OPKVALIFICERINGSINDSATSEN

Dette bilag indeholder baggrundsmateriale til kapitel 3. Bilaget er primært beskrivende og skal ses som dokumentation og detaljering af de tværgående analyser i rapporten. Omkostningerne til opkvalificering belyses som udgangspunkt ud fra registerdata. Da det ikke er alle omkostninger, der kan belyses ud fra registerdata og da det kun er den formelle opkvalificering, som dækkes af registrene, suppleres dette med data fra spørgeskemaundersøgelserne.

7.5 Omfang af og omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter

Bilagstabel 11 og Bilagstabel 12 viser antallet af kurser og kursusdage og omkostninger i forbindelse med disse for *lærere*. Kurserne er opdelt på korte, mellemlange og lange kurser og i intensive og opdelte kurser. Det ses, at de samlede omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter for lærere er 235 mio. kr.

Bilagstabel 11: Omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter – LÆRERE

Længde	Forløbstype	# kursusdage	Vikardækning pr. dag	Deltagerbetaling pr. kursusdag	Øvrige omk. pr. dag	Taxamertilskud	Omk. i alt
Korte	Intensive	7.961	288	519	104	0	7.246.404
	Opdelte	1.965	288	691	138	0	2.196.379
Mellemlange	Intensive	1.473	288	425	85	158	1.408.938
	Opdelte	24.625	288	567	113	158	27.735.980
Lange	Intensive	40.411	288	290	58	211	34.208.531
	Opdelte	168.687	288	386	77	211	162.329.323
I alt		245.123					235.125.555

Bilagstabel 12: Totale omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter -LÆRERE

Længde	Forløbstype	Omk. vikar	Omk. deltagerbetaling	Omk. øvrige	Omk. taxameter	Omk. i alt
Korte	Intensive	2.291.981	4.127.950	825.590	-	7.246.404
	Opdelte	565.778	1.358.653	271.731	-	2.196.379
Mellemlange	Intensive	424.139	626.140	125.228	233.268	1.408.938
	Opdelte	7.089.277	13.954.178	2.790.836	3.898.961	27.735.980
Lange	Intensive	11.633.948	11.699.043	2.339.809	8.531.254	34.208.531
	Opdelte	48.563.149	65.113.161	13.022.632	35.611.689	162.329.323
I alt		70.568.272	96.879.125	19.375.825	48.275.172	235.125.555

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder

Noter: Korte kurser (under 6 kursusdage), mellemlange kurser (6-20 kursusdage), lange kurser (over 20 kursusdage)

I forlængelse heraf viser Bilagstabel 13 og Bilagstabel 14 omkostninger forbundet med pædagogernes opkvalificeringsaktiviteter. Disse beløber sig til ca. 21,9 mio. kr. samlet for pædagoger i SFO'er og folkeskoler. Heraf er ca. 6,1 mio. brugt på opkvalificering af pædagoger i folkeskolen.

Bilagstabel 13: Omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter – PÆDAGOGER

Ansati	Længde	Forløbs- type	# kursus- dage	Deltagerbetaling pr. kur- susdag	Øvrige omk. pr. dag	Taxameter- tilskud	Omk. i alt
SFO	Korte	Intensive	1.129	519	104	0	702.352
		Opdelte	723	691	138	0	599.834
	Mellem- lange	Intensive	439	425	85	158	293.091
		Opdelte	10.406	567	113	158	8.723.495
	Lange	Intensive	6.450	290	58	211	3.602.654
		Opdelte	14.660	386	77	211	9.885.158
	I alt		33.806				23.806.584
Folke- skoler	Korte	Intensive	1.342	519	104	0	835.204
		Opdelte	449	691	138	0	372.607
	Mellem- lange	Intensive	251	425	85	158	167.832
		Opdelte	4.795	567	113	158	4.020.110
	Lange	Intensive	8.416	290	58	211	4.700.228
		Opdelte	23.160	386	77	211	15.617.032
	I alt		38.414				25.713.013
Sam- let	I alt		72.220				49.519.597

Bilagstabel 14: Totale omkostninger til formelle opkvalificeringsaktiviteter – PÆDAGOGER

Ansati	Længde	Forløbs- type	# kursus- dage	Omk. Kur- ser	Omk. øvri- ge	Omk. taxame- ter	Omk. i alt
SFO	Korte	Intensive	1.129	585.293	117.059	-	702.352
		Opdelte	723	499.862	99.972	-	599.834
	Mellemlan- ge	Intensive	439	186.380	37.276	69.436	293.091
		Opdelte	10.406	5.896.597	1.179.319	1.647.579	8.723.495
	Lange	Intensive	6.450	1.867.408	373.482	1.361.764	3.602.654
		Opdelte	14.660	5.658.621	1.131.724	3.094.813	9.885.158
	I alt		33.806	14.694.161	2.938.832	6.173.591	23.806.584
Folkeskoler	Korte	Intensive	1.342	696.003	139.201	-	835.204
		Opdelte	449	310.505	62.101	-	372.607
	Mellemlan- ge	Intensive	251	106.726	21.345	39.761	167.832
		Opdelte	4.795	2.717.371	543.474	759.265	4.020.110
	Lange	Intensive	8.416	2.436.328	487.266	1.776.635	4.700.228
		Opdelte	23.160	8.939.752	1.787.950	4.889.329	15.617.032
	I alt		38.414	15.206.685	3.041.337	7.464.990	25.713.013
Pædago- ger	I alt		72.220	29.900.846	5.980.169	13.638.581	49.519.597

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder

Noter: Korte kurser (under 6 kursusdage), mellemlange kurser (6-20 kursusdage), lange kurser (over 20 kursusdage)

Ud over ovenstående omkostninger kan alternativomkostningen i form af løn til de lære-
re/pædagoger, der deltager i opkvalificeringen, beregnes. Dette fremgår af Bilagstabel 15.

Bilagstabel 15: Estimat på alternativomkostningen ifm. opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskoler og SFO'er

Personalegr.	Længde	Forløbstype	# kursusdage	Løn pr. dag	Overhead	Omk.	Omk. inkl. overhead
Lærere	Korte	Intensive	7.961	1.517	303	12,1 mio. kr.	14,5 mio. kr.
		Opdelte	1.965	1.553	311	3,1 mio. kr.	3,7 mio. kr.
	Mellemlange	Intensive	1.473	1.585	317	2,2 mio. kr.	2,8 mio. kr.
		Opdelte	24.625	1.560	312	38,4 mio. kr.	46,1 mio. kr.
	Lange	Intensive	40.411	1.469	294	59,4 mio. kr.	71,2 mio. kr.
		Opdelte	168.687	1.411	282	238,0 mio. kr.	285,6 mio. kr.
	I alt			245.123			353,2 mio. kr.
Pædagoger i SFO	Korte	Intensive	1.129	1.332	266	1,5 mio. kr.	1,8 mio. kr.
		Opdelte	723	1.318	264	1,0 mio. kr.	1,1 mio. kr.
	Mellemlange	Intensive	439	1.365	273	0,6 mio. kr.	0,7 mio. kr.
		Opdelte	10.406	1.546	309	16,1 mio. kr.	19,3 mio. kr.
	Lange	Intensive	6.450	1.342	268	8,7 mio. kr.	10,4 mio. kr.
		Opdelte	14.660	1.393	279	20,4 mio. kr.	24,5 mio. kr.
	I alt			33.806			48,2 mio. kr.
Pædagoger i folkeskoler	Korte	Intensive	1.342	1.309	262	1,8 mio. kr.	2,1 mio. kr.
		Opdelte	449	1.419	284	0,6 mio. kr.	0,8 mio. kr.
	Mellemlange	Intensive	251	1.440	288	0,4 mio. kr.	0,4 mio. kr.
		Opdelte	4.795	1.446	289	6,9 mio. kr.	8,3 mio. kr.
	Lange	Intensive	8.416	1.361	272	11,5 mio. kr.	13,7 mio. kr.
		Opdelte	23.160	1.342	268	31,1 mio. kr.	37,3 mio. kr.
	I alt			38.414			52,2 mio. kr.
Samlet	I alt		317.343			453,7 mio. kr.	544,4 mio. kr.

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder, spørgeskemaundersøgelser med forvaltninger og skoleledere, FLD og egne beregninger. Omkostningerne til det formelle er primært baseret på registerdata, mens det uformelle primært er baseret på spørgeskemadata.

7.6 Skolernes omkostninger til opkvalificeringsaktiviteter (formelle og uformelle)

Spørgeskemaundersøgelsen med skolelederne belyser skolernes omkostninger til opkvalificering – både den formelle og uformelle. Dele af disse omkostninger overlapper dermed med omkostninger baseret på registerdata. Det samlede billede af omkostninger findes i kapitel 3.

I *gennemsnit* bruger skolerne 2.390 kr. på vikarer i forbindelse med opkvalificering pr. årsværk ansat på skolen. Derudover bruger skolerne 3.441 kr. pr. årsværk på kurser og transport m.m., samt 2.967 kr. pr. årsværk på lønomkostninger til uformel opkvalificering.

Opregnet til landsplan bliver dette til ca. 99 mio. kr. til vikarer, 142 mio. kr. til kurser, transport m.m. og 120 mio. kr. til lønomkostninger til vejledere m.m. Dette fremgår af Bilagstabel 16.

Bilagstabel 16: Skolernes gennemsnitlige omkostninger pr. årsværk og opregnet – samlet. (SL3.3)

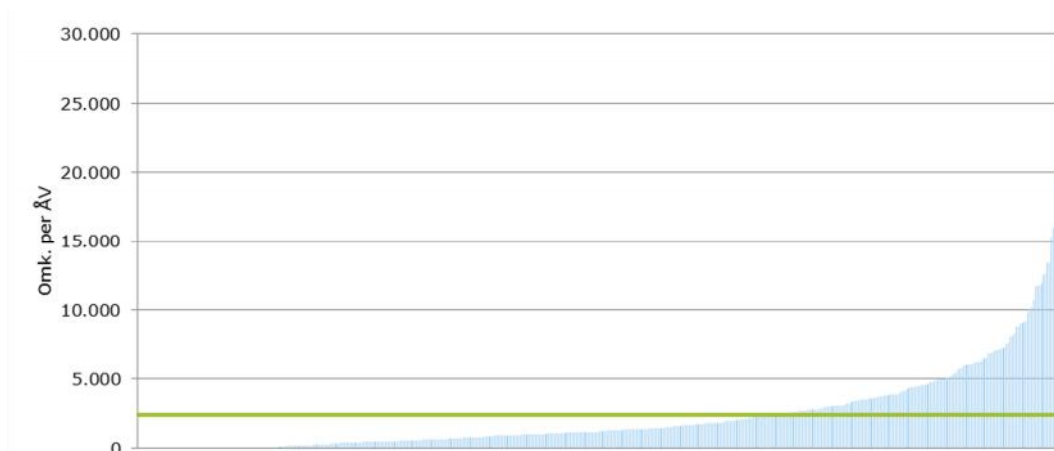
	Gennemsnit Median K.I.	Opregnet
Omkostninger til vikarer indkaldt fordi en lærer/pædagog skulle kompetenceudvikles	2.390 kr. pr. årsværk Median: 1.174 K.I. 2090-2690	99 mio. kr. K.I. 92-105
Omkostninger til kurser, transport m.m.	3.441 kr. pr. årsværk Median: 2.435 K.I. 3089-3793	142 mio. kr. K.I. 134-150
Interne lønomkostninger til vejledere m.m.	2.967 kr. pr. årsværk Median: 1.005 K.I. 2500-3433	120 mio. kr. K.I. 109-131

Kilde: Spørgeskema med skoleledere

n=477 (vikarer), n=507 (kurser, transport m.m.), n=465 (uformel). Der er tale om et simpelt, uvægtet gennemsnit af de enkelte skolers omkostninger pr. årsværk. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

Note: Under gennemsnittet er angivet median og et 95-pct.-konfidensinterval (K.I.). Under det opregnede tal er ligeledes angivet et 95 pct.-konfidensinterval.

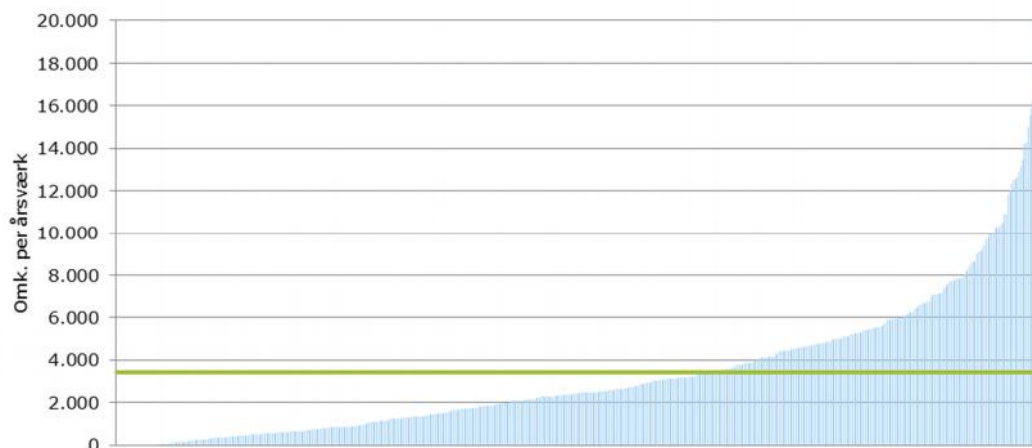
Der er stor variation mellem, hvor mange omkostninger skolerne bruger pr. årsværk til vikardækning i forbindelse med opkvalificeringsaktiviteter, kurser og transport m.m. samt interne lønomkostninger til uformel opkvalificering (jf. Bilagsfigur 2, Bilagsfigur 3 og Bilagsfigur 4). Hver enkelt søjle i de nedenstående figurer er udtryk for en skole, mens linjen på tværs illustrerer gennemsnittet.

Bilagsfigur 2: Variation i skolernes omkostninger pr. årsværk – VIKARER (SL3.3)

Kilde: Spørgeskema med skoleledere

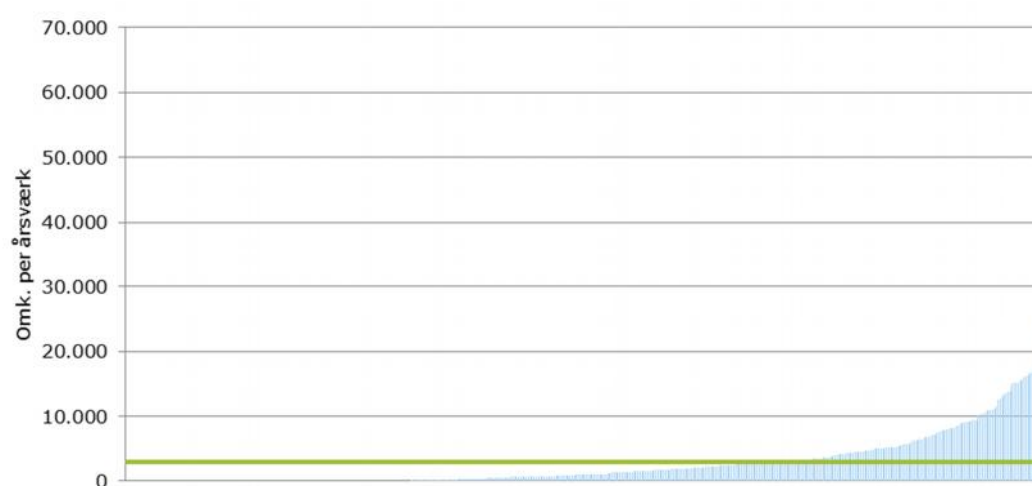
n=477. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

Bilagsfigur 3: Variation i skolernes omkostninger pr. årsværk – KURSER, TRANSPORT M.M. (SL3.3)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
n=507. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

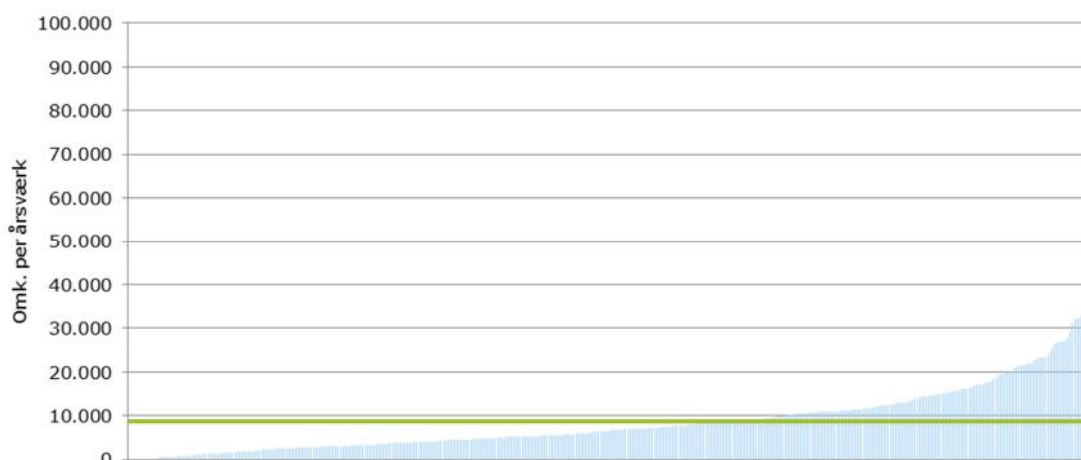
Bilagsfigur 4: Variation i skolernes omkostninger pr. årsværk – UFORMEL OPKVALIFICERING (SL3.3)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
n=465. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt. Skolen med omkostninger på over 60.000 kr. pr. årsværk er en lille skole med 8 lærere/pædagoger.

Skolernes samlede omkostninger til opkvalificering pr. årsværk varierer ligeledes, hvilket fremgår af Bilagsfigur 5.

Bilagsfigur 5: Variation i skolernes omkostninger pr. årsværk – SAMLEDE OMKOSTNINGER PÅ SKOLER (SL3.3)

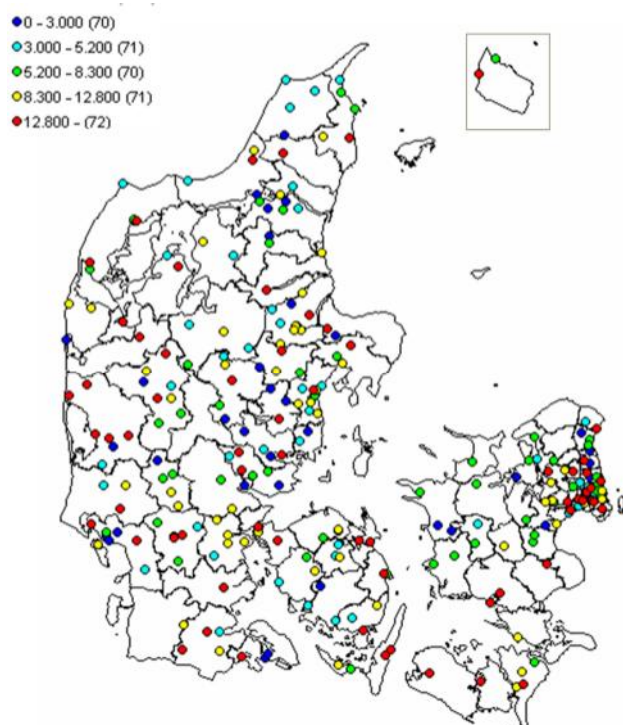


Kilde: Spørgeskema med skoleledere

n=429. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt. Skolen med omkostninger på over 80.000 kr. pr. årsværk er en lille skole med 8 lærere/pædagoger.

Hvis skolernes omkostninger pr. årsværk til opkvalificering sammenstilles med en række baggrundsforhold vedr. skolerne og de kommuner, som skolerne ligger i, ses det, at jo lavere socioøkonomisk indeks kommunen har, desto lavere omkostninger pr. årsværk til kurser/transport m.m. har skolen. Ligeledes ses det, at skoler med mange lærere har lavere omkostninger pr. årsværk til lønninger til uformel opkvalificering. Der er altså tale om en vis grad af "stordriftsfordele". En anden sammenhæng er, at skoler, der ligger i kommuner, som giver meget refusion og andre midler til skolerne, har højere omkostninger til kurser/transport og løn til uformel opkvalificering. Endelig gælder det, at skoler, der ligger i kommuner, som giver mange midler, som skolerne selv kan disponere over, har relativt højere udgifter til vikarer.

Bilagsfigur 6 viser den geografiske fordeling af skolerne samlede omkostninger pr. årsværk.

Bilagfigur 6: Geografisk fordeling af skolernes samlede omkostninger pr. årsværk (SL3.3)

Kilde: Spørgeskema med skoleledere

N=355. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

I spørgeskemaet bliver der spurgt til, hvor stor en del af omkostningerne til hhv. vikarer og kurser m.m., der vedrører hhv. formelle og uformelle opkvalificeringsaktiviteter. Løn til vejledere m.m. hører pr. definition til under den uformelle opkvalificering. På baggrund af dette kan de gennemsnitlige omkostninger pr. årsværk og samlet set beregnes.

Bilagstabel 17: Skolernes gennemsnitlige omkostninger pr. årsværk og opregnet – opdelt på formel/uformel. (SL3.3)

	Formel		Uformel	
	Gennemsnit Median K.I.	Opregnet	Gennemsnit Median K.I.	Opregnet
Omkostninger til vikarer	1.810 kr. pr. årsværk Median: 1.000 K.I. 1.538-2.082	70 mio. kr. K.I. 63-78	827 kr. pr. årsværk Median: 178 K.I. 618-1.038	33 mio. kr. K.I. 27-39
Omkostninger til kurser, transport m.m.	2.306 kr. pr. årsværk Median: 1.298 K.I. 1.941-2670	91 mio. kr. K.I. 81-100	1.296 kr. pr. årsværk Median: 500 K.I. 1.097-1.495	52 mio. kr. K.I. 47-57
Interne lønomkostninger til vejledere m.m.	-	-	2.967 kr. pr. årsværk Median: 1.005 K.I. 2500-3433	120 mio. kr. K.I. 109-131

Kilde: Spørgeskema med skoleledere

n=477 (vikarer), n=507 (kurser, transport m.m.), n=465 (uformel). Der er tale om et simpelt, uvægtet gennemsnit af de enkelte skolers omkostninger pr. årsværk. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

Note: Under gennemsnittet er angivet medianen og et 95-pct.-konfidensinterval (K.I.). Der er tale om en beregning, hvor formel/uformel er beregnet på skoleniveau og derefter er der taget et gennemsnit og opregnet. Omkostningerne i denne tabel vil derfor IKKE svare til at tage de omkostninger for formel/uformel samlet (fra Bilagstabel 16) og gange den gennemsnitlige fordeling på formel/uformel på (jf. Bilagsfigur 12). Rambøll vurderer at indeværende beregning er den mest korrekte af de to.

7.7 Forvaltningernes omkostninger til opkvalificeringsaktiviteter (formelle og uformelle)

En del af omkostningerne til opkvalificering afholdes af forvaltningerne. Disse omkostninger belyses ud fra resultater fra spørgeskemaundersøgelsen med forvaltningerne. I det følgende belyses

de gennemsnitlige omkostninger i forvaltningerne pr. årsværk på kommunens skoler samt variationen mellem kommunerne.

I gennemsnit giver forvaltningerne skolerne 3.372 kr. pr. årsværk i midler, som de selv kan disponere over til egen opkvalificering. Derudover får skolerne i gennemsnit 2.145 kr. pr. årsværk i refusioner og andre midler. Endelig bruger forvaltningen selv dét, der svarer til 2.141 kr. pr. årsværk på kommunens skoler, på interne omkostninger til opkvalificering afholdt af forvaltningen.

De to første poster i kommunernes omkostninger er overførsler til skolerne, og disse skal derfor ikke tælles med i opgørelse af de samlede omkostninger. Disse overførsler fra kommunerne til skolerne estimeres til at være 270 mio. kr., mens omkostningerne afholdt af forvaltningen udgør 95 mio. kr. på landsplan.

Bilagstabel 18: Forvaltningernes gennemsnitlige omkostninger pr. lærer/pædagog ansat på skolerne i kommunen (målt i årsværk). (F3.1)

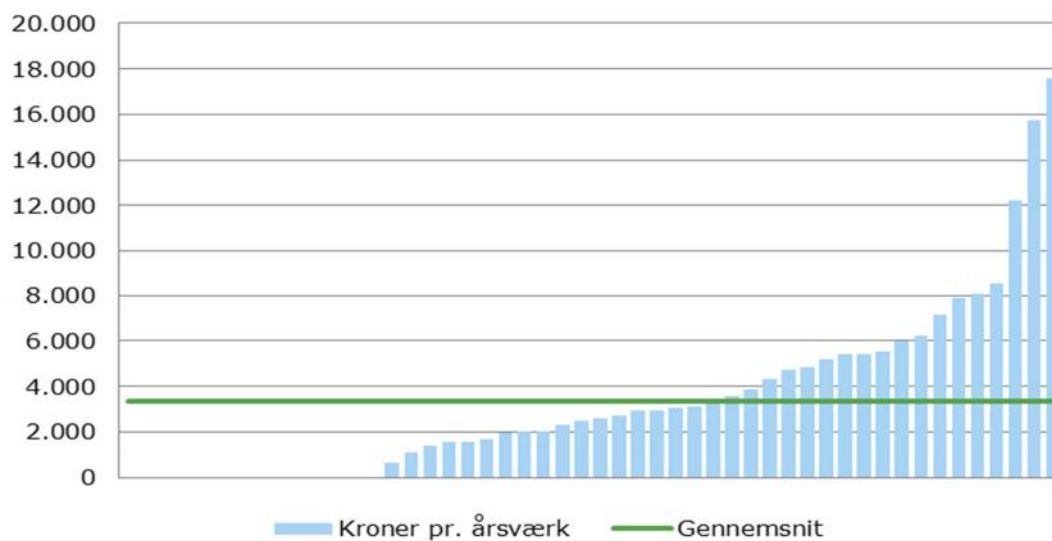
	Gennemsnit Median K.I.	Opregnet
Midler fra forvaltningen til skolerne, som skolerne kan disponere over til egen opkvalificering	3.372 kr. pr. årsværk Median: 2.386 K.I. 2.254-4.490	159 mio. kr. K.I. 135-182
Refusioner og midler fra forvaltningen til skolerne , når skolerne deltager i kommunalt initieret opkvalificering.	2.145 kr. pr. årsværk Median: 0 K.I. 1.145-3.145	111 mio. kr. K.I. 91-131
Omkostninger afholdt af forvaltningen til opkvalificering for/på skolerne.	2.141 kr. pr. årsværk Median: 1.392 K.I. 1.505-2.777	95 mio. kr. K.I. 81-108

Kilde: Spørgeskema med forvaltninger
N=52. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Bag disse gennemsnitlige omkostninger pr. årsværk ligger der en vis variation mellem de forskellige kommuner jf. Bilagsfigur 7, Bilagsfigur 8 og Bilagsfigur 9.

Flere kommuner angiver, at de ikke giver midler til skolerne, som skolerne selv kan disponere over. Dette kan skyldes, at midlerne i højere grad forvaltes centralt. I forhold til refusioner giver over halvdelen af kommunerne ingen refusioner til skolerne. Stort set alle kommuner angiver, at de har interne omkostninger i forvaltningen. Men også her er der en vis variation.

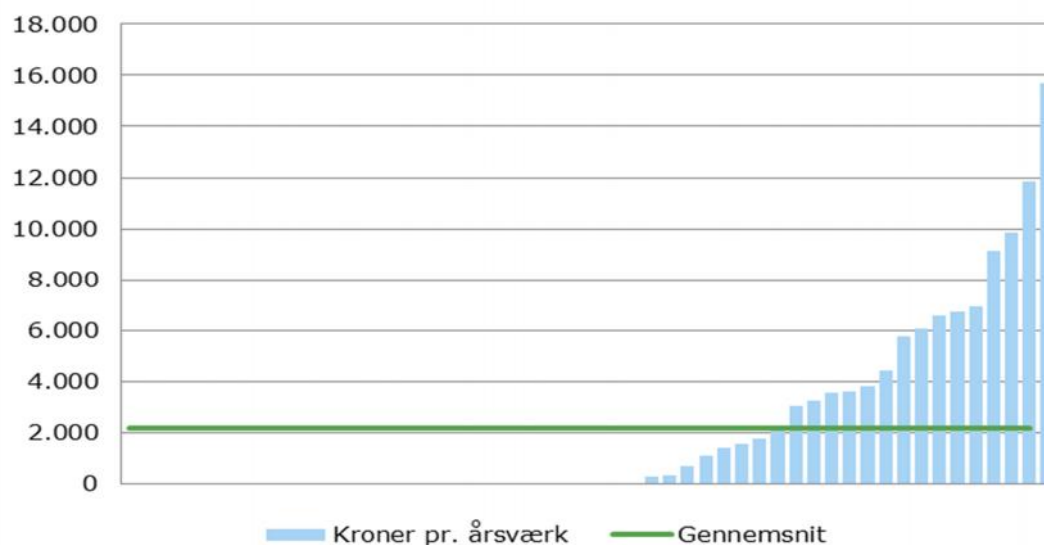
Bilagsfigur 7: Variation i omkostninger pr. årsværk – Midler fra forvaltningen til skolerne, som skolerne kan disponere over (F3.1)



Kilde: Spørgeskema med forvaltninger

N=50. Den vandrette streg angiver gennemsnittet. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

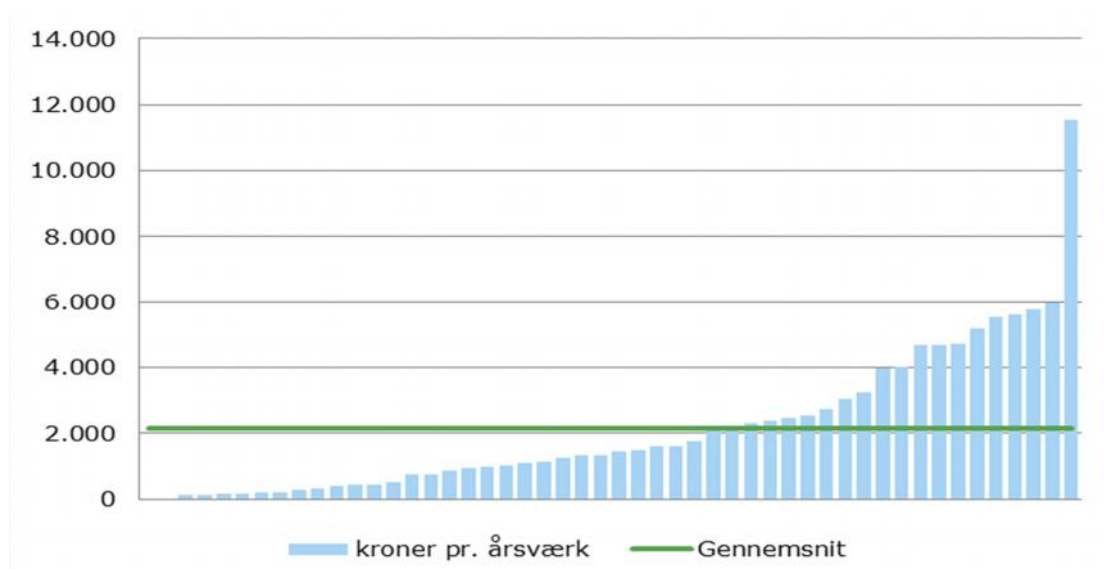
Bilagsfigur 8: Variation i omkostninger pr. årsværk – Refusioner og midler fra forvaltningen til skolerne (F3.1)



Kilde: Spørgeskema med forvaltninger

N=51. Den vandrette streg angiver gennemsnittet. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Bilagsfigur 9: Variation i omkostninger pr. årsværk – omkostninger afholdt af forvaltningen (F3.1)

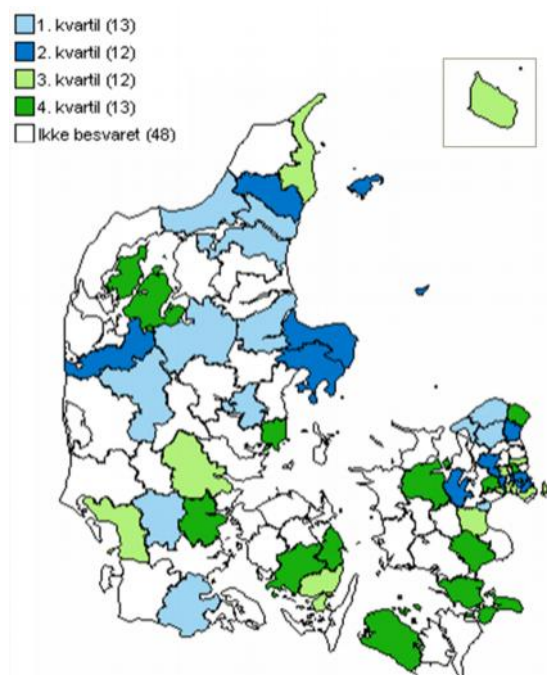


Kilde: Spørgeskema med forvaltninger
N=50. Den vandrette streg angiver gennemsnittet. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

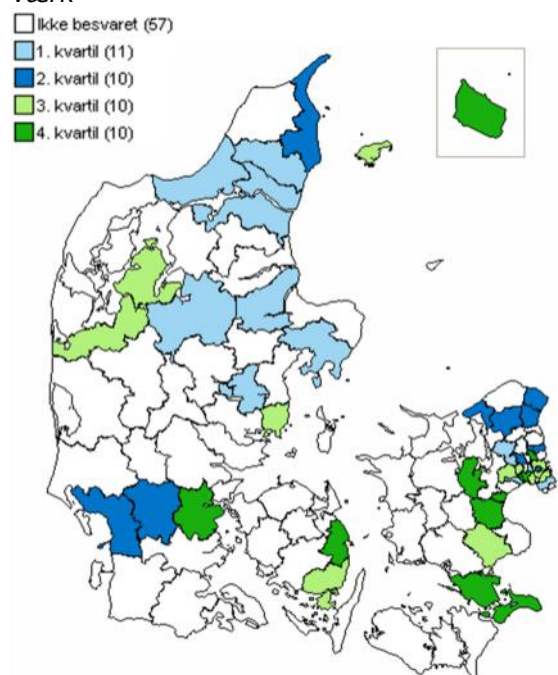
Bilagsfigur 10 viser den geografiske fordeling i forhold til omkostningerne afholdt af forvaltningerne samt de samlede omkostninger for forvaltningerne. Kommunerne er farvelagt efter, hvilket kvartil deres omkostninger ligger i. Således er kommuner i første kvartil de 25 pct. af kommunerne med de laveste interne omkostninger pr. årsværk. Der er umiddelbart ikke et klart geografisk mønster, omend kommuner i første kvartil til dels er centreret omkring Midt- og Nordjylland samt det nordlige Sjælland. Ligeledes er der en tendens til, at kommuner i fjerde kvartil er beliggende i yderområder.

Bilagsfigur 10: Geografisk fordeling af kommunernes omkostninger (F3.1)

Interne omkostninger pr. årsværk



Forvaltningens samlede omkostninger pr. årsværk

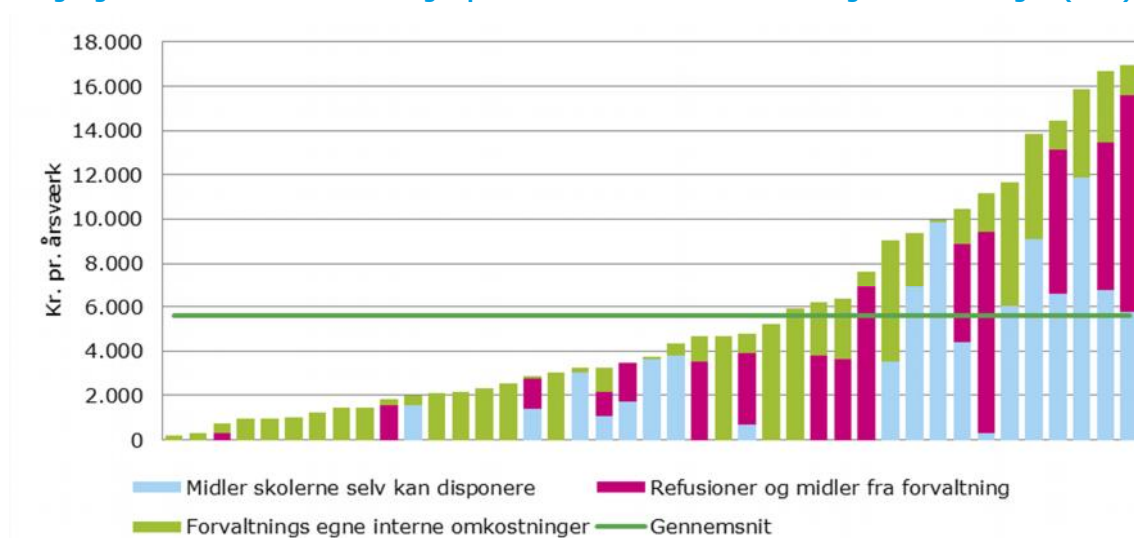


Kilde: Spørgeskema med forvaltninger
N=50.

Statistiske test viser, at der ikke er signifikant sammenhæng mellem hhv. kommunens størrelse målt ved antal indbyggere, kommunernes udgifter pr. elev i folkeskolen, det socioøkonomiske indeks for kommunen samt antallet af folkeskoler i kommunen og forvaltningens omkostninger⁶². Dette tyder på, at det er andre faktorer end de strukturelle, som har indflydelse på, om kommunen bruger relativt mange eller få penge pr. årsværk på opkvalificering.

Når der ses på forvaltningernes samlede omkostninger til opkvalificering (Bilagsfigur 11), er der stadig variation, men i mindre omfang end for de enkelte omkostningselementer hver for sig. Der er altså tale om en vis grad af substitution – fx i forhold til, om forvaltningen giver midler til skolerne eller afholder omkostningerne internt i forvaltningen.

⁶² Testet ved hjælp af Pearsons korrelation på et signifikansniveau på 5 pct.

Bilagsfigur 11: Variation i omkostninger pr. årsværk – Samlede omkostninger i forvaltningen (F3.1)

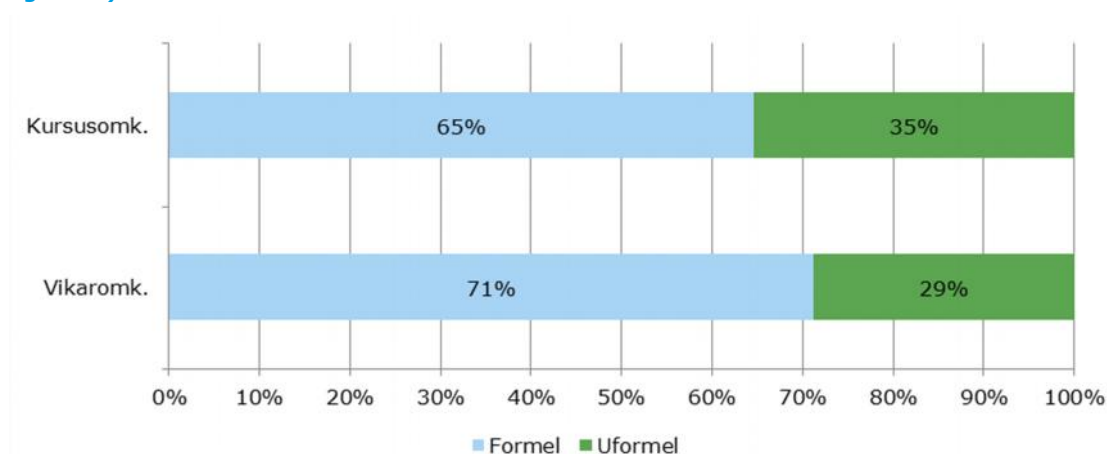
Kilde: Spørgeskema med forvaltninger

N=41. Antallet af observationer er lavere end i de enkelte dele af omkostninger, da det kun er kommuner, som har angivet deres omkostninger for alle tre dele, som er medtaget i denne figur. Den vandrette streg angiver gennemsnittet. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Til sammenligning var kommunernes samlede nettodriftsudgifter i 2011 36,5 mia. til folkeskoler og skolefritidsordninger⁶³. I en analyse fra 2011 af SFI/Simon Calmar Andersen fremgår, at en skolelærer i gennemsnit bruger 26 timer om året på efteruddannelse, hvilket svarer til lønomkostninger på 169 mio. kr. på landsplan – og dermed vikaromkostninger, såfremt der vikardækkes fuldt ud.

7.8 Fordeling mellem formel og uformel opkvalificering

Skolelederne spørges i surveyen om, hvordan hhv. omkostninger til kurser, transport m.m. og vikaromkostningerne fordeler sig på hhv. formel og uformel opkvalificering. I gennemsnit vedrører 65 pct. af kursusomkostninger og 71 pct. af omkostningerne til vikardækning formelle opkvalificeringsaktiviteter.

Bilagsfigur 12: Gennemsnitlig fordeling af ressourcer på hhv. formel og uformel opkvalificering. (SL3.5 og SL3.6)

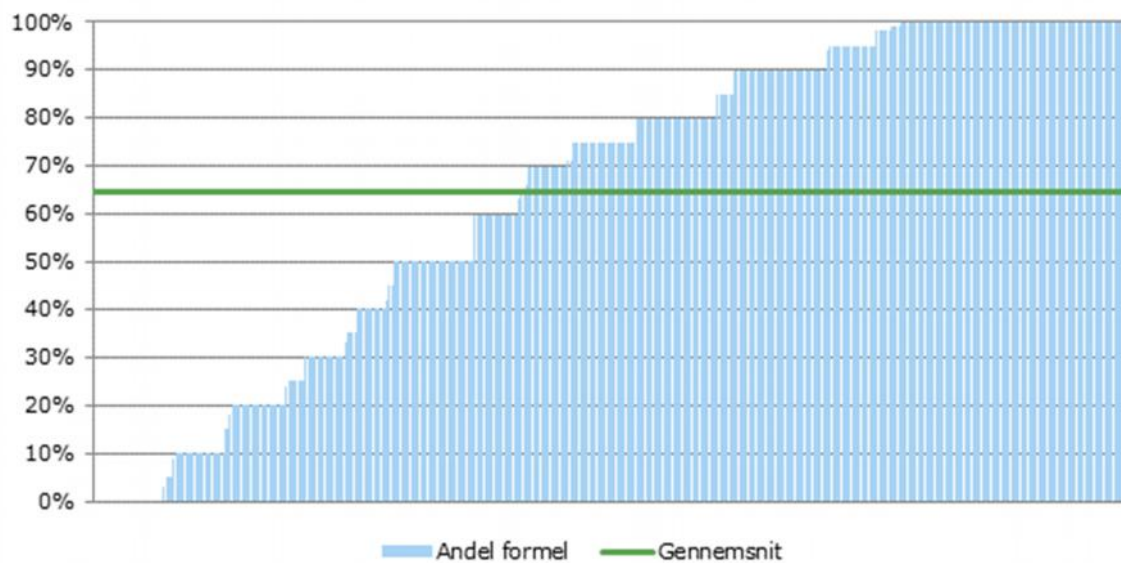
Kilde: Spørgeskema med skoleledere

N=387 (vikaromkostninger). N=424 (kursusomkostninger). Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Der er dog en væsentlig variation mellem, hvor stor en andel af omkostninger, som vedrører den formelle del jf. Bilagsfigur 13 og Bilagsfigur 14. Nogle skoler bruger alle omkostninger på det uformelle, mens andre skoler bruger alle omkostninger på det formelle.

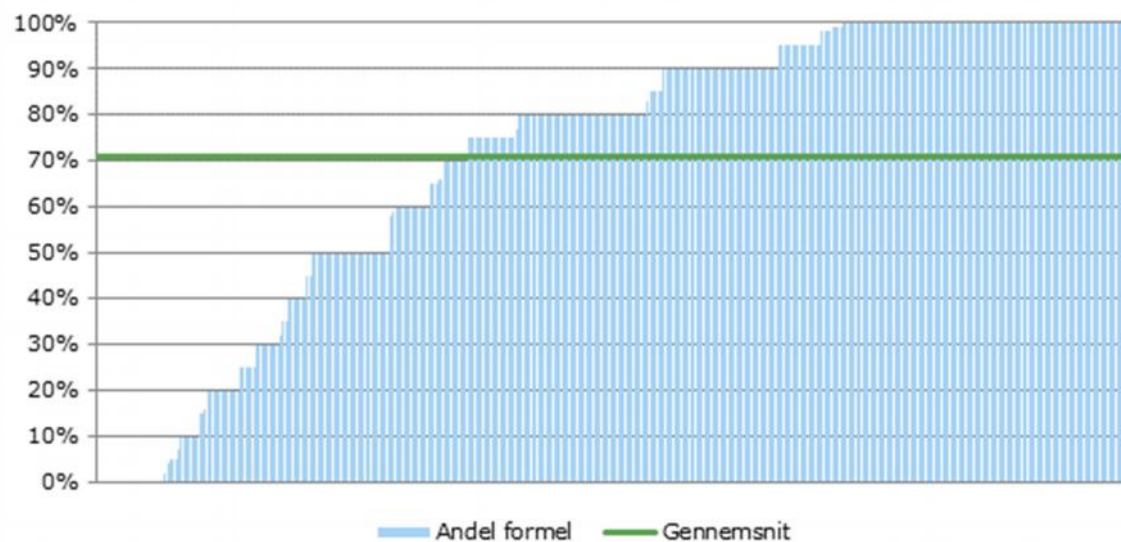
⁶³ Kilde: Kommunernes regnskaber, Statistikbanken.

Bilagsfigur 13: Variation mellem skoler ift. andel ressourcer anvendt på formel opkvalificering – kursusomk. (SL3.6)



Kilde: Spørgeskema med skoledere
N=424. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Bilagsfigur 14: Variation mellem skoler ift. andel ressourcer anvendt på formel opkvalificering – vikaromk. (SL3.5)



Kilde: Spørgeskema med skoledere
N=387. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit.

Der er ikke signifikant forskelle mellem de fem regioner i forhold til den gennemsnitlige andel af hhv. vikaromkostninger kursusomkostninger, som går til formel opkvalificering.

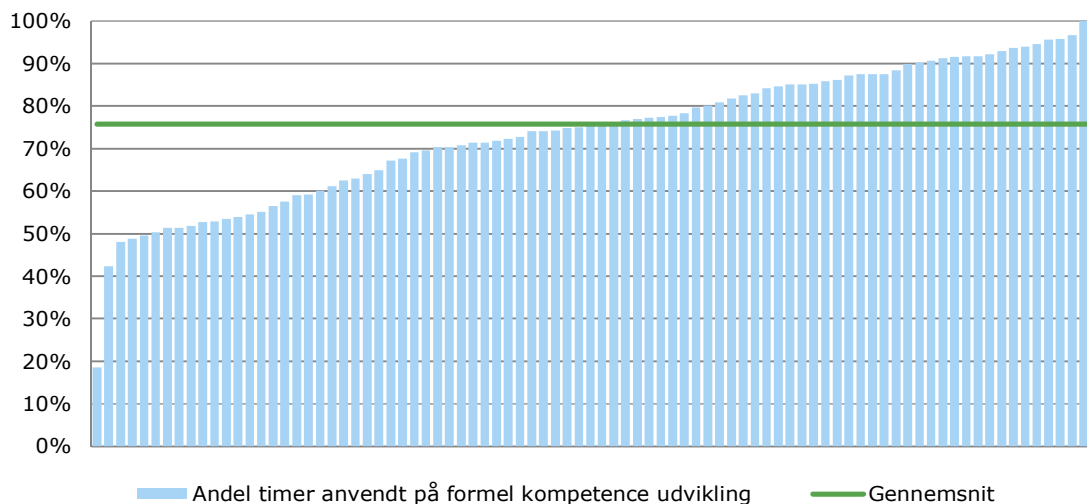
Endvidere er der ingen signifikante sammenhæng mellem, hvor stor en andel af skolens omkostninger, der vedrører formelle aktiviteter, og skolens omkostning pr. årsværk⁶⁴.

I spørgeskemaet til skolelederne spørges til antallet af timer, der årligt bliver anvendt til uformel opkvalificering. På baggrund af registerdata er der ligeledes opgjort, hvor mange timer, der er

⁶⁴ Testet med Pearson korrelation på et signifikansniveau på 5 pct.

anvendt på formel opkvalificering (eksklusiv transporttid). Bilagsfigur 15 viser, hvor stor en andel de formelle timer udgør af det samlede antal timer på kommuneniveau.

Bilagsfigur 15: Andel timer anvendt på formel opkvalificering ud af det samlede antal timer anvendt på opkvalificering – kommuner



Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder samt spørgeskema med skoleledere. N=86 kommuner. Data er opgjort på kommuneniveau. Spørgeskemadata er opregnet til kommuneniveau pba. af gennemsnittet blandt skolerne i kommunen.

7.8.1 Fordeling mellem pædagoger og lærere

Skolelederne blev i surveyen spurgt til, hvor stor en andel af de samlede ressourcer, der anvendes til pædagoger. I gennemsnit anvendes 12 pct. på pædagoger.

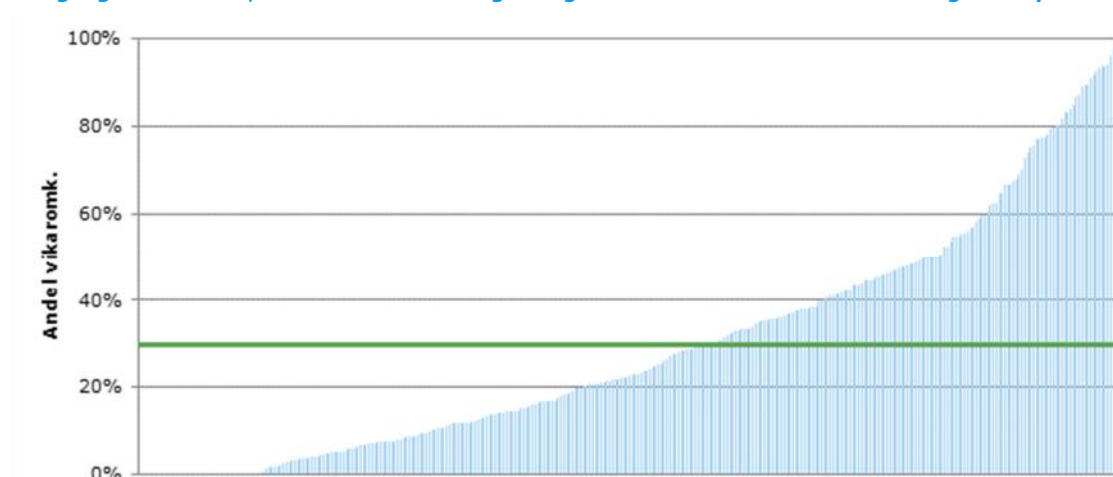
Bilagstabel 19: Andel af de samlede ressourcer til opkvalificering på skolerne, som blev anvendt på pædagoger ansat på skolen. (SL3.4)

	Gennemsnit
Andel, som anvendes på pædagoger	12 pct.

Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=270. Der er tale om et simpelt uvægtet gennemsnit. Skoler, som angiver, at deres omkostninger kun dækker lærere, er ikke medtaget.

7.8.2 Vikardækning

Afslutningsvist viser Bilagsfigur 16, hvor stor en andel af de samlede omkostninger på skolerne, som går til vikardækning.

Bilagsfigur 16: Andel, som vikaromkostninger udgør af skolens samlede omkostninger til opkvalificering

Kilde: Spørgeskema med skoleledere

N=355. Den vandrette streg viser gennemsnittet. Årsværk er opgjort som lærere og pædagoger (inkl. børnehaveklasseledere) på skolerne. Årsværkene i SFO'erne er ikke medtaget på grund, at data om dette ikke er tilgængeligt.

BILAG 5

KORTLÆGNING AF STYRING AF OPKVALIFICERINGSINDSATSEN

Dette bilag indeholder en række centrale resultater i forbindelse med kortlægningen af måden, hvorpå skoler og kommuner styrer opkvalificeringsaktiviteterne.

7.9 Hyppighed og vurdering af opkvalificeringsaktiviteter

Indledningsvist viser Bilagstabel 20 den årlige kursusaktivitet for lærere, fordelt på dét fag, hvori de underviser flest timer, samt deres uddannelsesniveau i dette fag.

I gennemsnit har lærere ca. 5 hele dage med formelle uddannelsesaktiviteter i løbet af et år. Knap hver femte lærer har deltaget i en formel kursusaktivitet i løbet af et år.

Bilagstabel 20: Oversigt over lærernes formelle opkvalificeringsaktiviteter efter linjefag

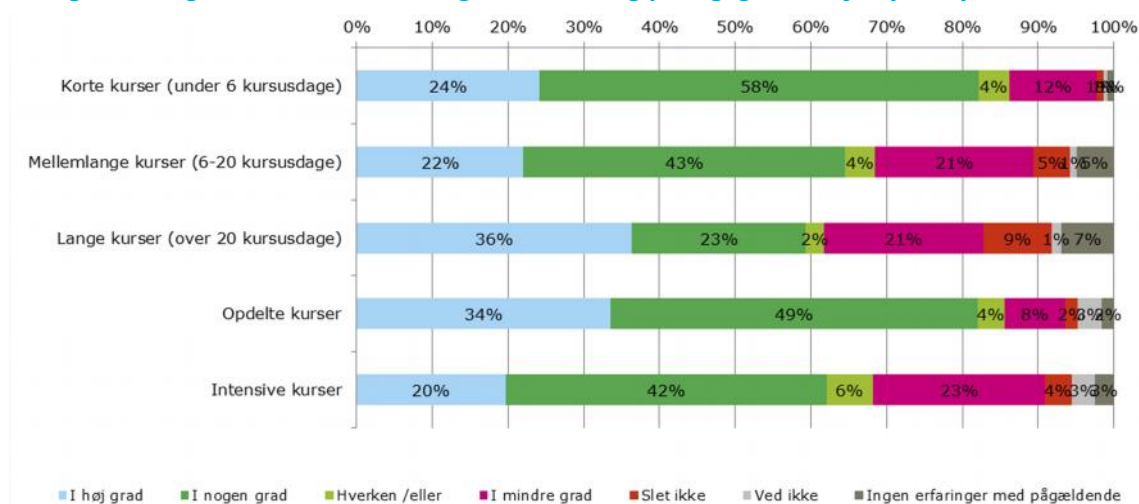
Fag	Uddannelsesniveaui fag	Antal lærere	Antal kurser (pr. skoleår)	Antal kursusdage	# kurser pr. lærer	# kursusdage pr. lærer
Billedkunst	Linjefag	1.139	197	4.306	0,17	3,78
	Ikke linjefag	74	23	478	0,30	6,43
	<i>I alt</i>	1.213	220	4.784	0,18	3,94
Biologi	Linjefag	840	187	5.226	0,22	6,22
	Ikke linjefag	6	2	194	0,25	30,00
	<i>I alt</i>	846	189	5.420	0,22	6,40
Dansk	Linjefag	20.072	4.169	100.911	0,21	5,03
	Ikke linjefag	648	126	3.374	0,19	5,21
	<i>I alt</i>	20.719	4.295	104.285	0,21	5,03
Engelsk	Linjefag	4.467	769	17.559	0,17	3,93
	Ikke linjefag	116	31	1.402	0,26	12,06
	<i>I alt</i>	4.583	800	18.962	0,17	4,14
Fransk	Linjefag	328	100	4.158	0,31	12,68
	Ikke linjefag	6	0	-	0,00	-
	<i>I alt</i>	334	100	4.158	0,30	12,43
Fysik/kemi	Linjefag	1.809	373	11.348	0,21	6,27
	Ikke linjefag	26	3	54	0,13	2,08
	<i>I alt</i>	1.835	376	11.402	0,21	6,21
Geografi	Linjefag	428	66	1.486	0,15	3,47
	Ikke linjefag	10	2	2	0,17	0,17
	<i>I alt</i>	438	68	1.488	0,15	3,40
Historie	Linjefag	1.071	178	4.454	0,17	4,16
	Ikke linjefag	97	23	514	0,23	5,30
	<i>I alt</i>	1.168	200	4.968	0,17	4,25
Hjemkundskab	Linjefag	551	100	1.300	0,18	2,36
	Ikke linjefag	50	3	16	0,06	0,32
	<i>I alt</i>	601	103	1.316	0,17	2,19
Håndarbejde	Linjefag	682	139	3.948	0,20	5,79
	Ikke linjefag	29	6	551	0,22	18,96
	<i>I alt</i>	711	145	4.499	0,20	6,33
Idræt	Linjefag	2.864	477	12.160	0,17	4,25
	Ikke linjefag	179	65	2.552	0,36	14,23
	<i>I alt</i>	3.043	541	14.712	0,18	4,83
Kristendomskundskab	Linjefag	323	61	1.876	0,19	5,81
	Ikke linjefag	84	34	1.023	0,40	12,17
	<i>I alt</i>	407	95	2.898	0,23	7,12
Matematik	Linjefag	10.421	1.876	47.799	0,18	4,59
	Ikke linjefag	472	84	2.469	0,18	5,24
	<i>I alt</i>	10.893	1.960	50.268	0,18	4,61
Musik	Linjefag	1.947	409	10.702	0,21	5,50
	Ikke linjefag	87	26	694	0,30	7,95
	<i>I alt</i>	2.034	435	11.395	0,21	5,60
Natur/teknik	Linjefag	808	160	4.455	0,20	5,52
	Ikke linjefag	113	23	706	0,20	6,24
	<i>I alt</i>	921	183	5.161	0,20	5,60
Samfundsfag	Linjefag	302	42	1.468	0,14	4,86
	Ikke linjefag	24	13	790	0,53	32,61
	<i>I alt</i>	326	55	2.258	0,17	6,92
Sløjd	Linjefag	960	158	4.109	0,16	4,28

Fag	Uddannelsesniveau i fag	Antal lærere	Antal kurser (pr. skoleår)	Antal kursusdage	# kurser pr. lærer	# kursusdage pr. lærer
	Ikke linjefag	44	10	242	0,22	5,56
	<i>I alt</i>	1.003	168	4.351	0,17	4,34
Tysk	Linjefag	2.434	454	12.660	0,19	5,20
	Ikke linjefag	58	16	319	0,28	5,49
	<i>I alt</i>	2.493	470	12.979	0,19	5,21
Total		53.569	10.403	265.305	0,19	4,95

Kilde: Danmarks Statistik (Kursister ved voksen- og efteruddannelse, Integreret Database for Arbejdsmarkedsforskning), UNI-C (Linjefagsundersøgelse), udbudskataloger fra udbudssteder

I forlængelse heraf viser Bilagsfigur 17 resultatet af, hvordan skolelederne vurderer effekten af disse formelle opkvalificeringsaktiviteter.

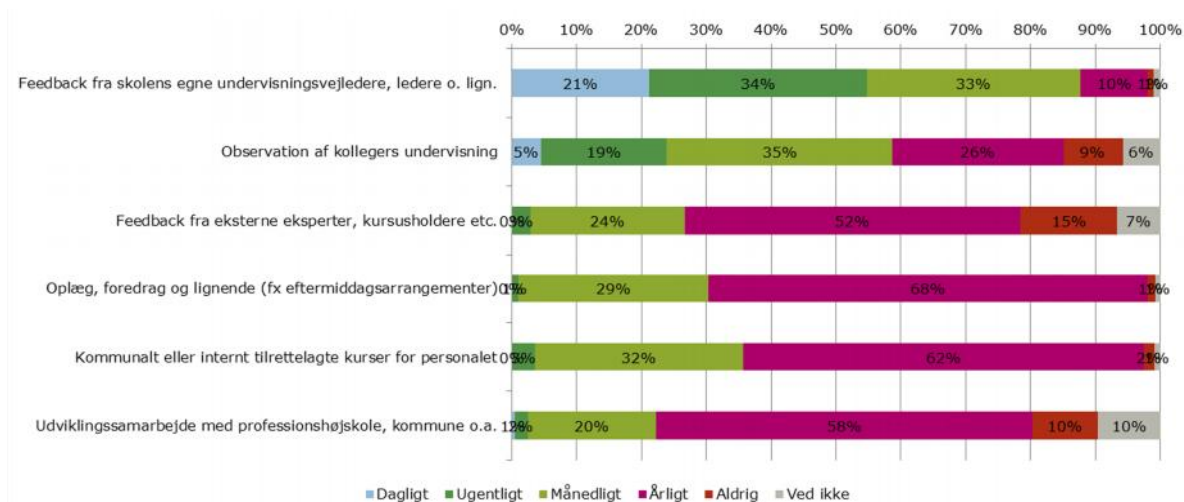
Bilagsfigur 17: Skoleledernes vurdering af, i hvilken grad forskellige former for FORMEL opkvalificering bidrager til at øge kvaliteten af de deltagende lærere og pædagogers arbejde (SL1.3)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=708

Der er en tendens til, at intensive kurser i højere grad end opdelte kurser vurderes til at øge kvaliteten af medarbejdernes arbejde. Med hensyn til kursuslængde er der ingen klare tendenser i besvarelserne.

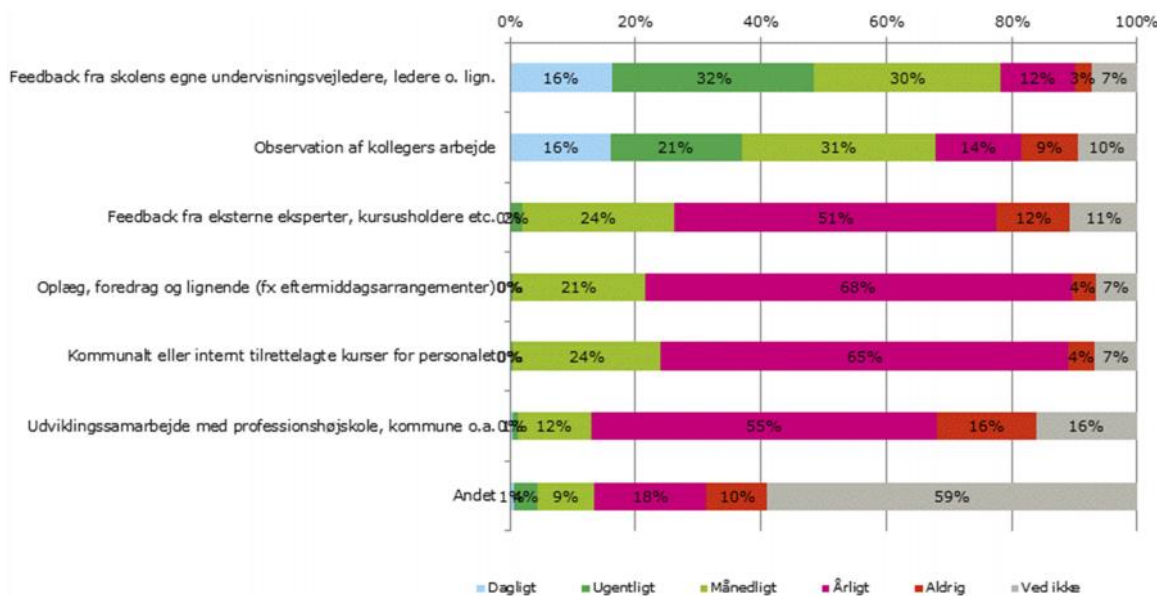
I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne spurgt til, hvor hyppigt de anvender forskellige former for uformel opkvalificering for hhv. lærere og pædagoger. Resultaterne heraf fremgår af Bilagsfigur 18 og Bilagsfigur 19. Flere af skolelederne bemærker dog, at de synes springet mellem månedligt og årligt er for stort, da de afholder aktiviteter med nogle måneders mellemrum. Det er dermed vigtigt at understrege, at besvarelsen "årligt" også dækker over aktiviteter, der gennemføres flere gange årligt, uden at det dog sker månedligt, eksempelvis halvårslige eller kvartalsvise aktiviteter.

Bilagsfigur 18: Hyppighed af uformel opkvalificering for lærere (SL1.1)

Kilde: Spørgeskema med skoleledere
n=723

For lærerne anvendes særligt feedback fra kolleger/ledere samt observation. De resterende metoder er mindre anvendte. Der er gennemført test af, hvorvidt hyppigheden af uformel opkvalificering for lærere er signifikant forskellig mellem små, mellemstore og store skoler. Testene viser, at der ikke er tale om signifikante forskelle.

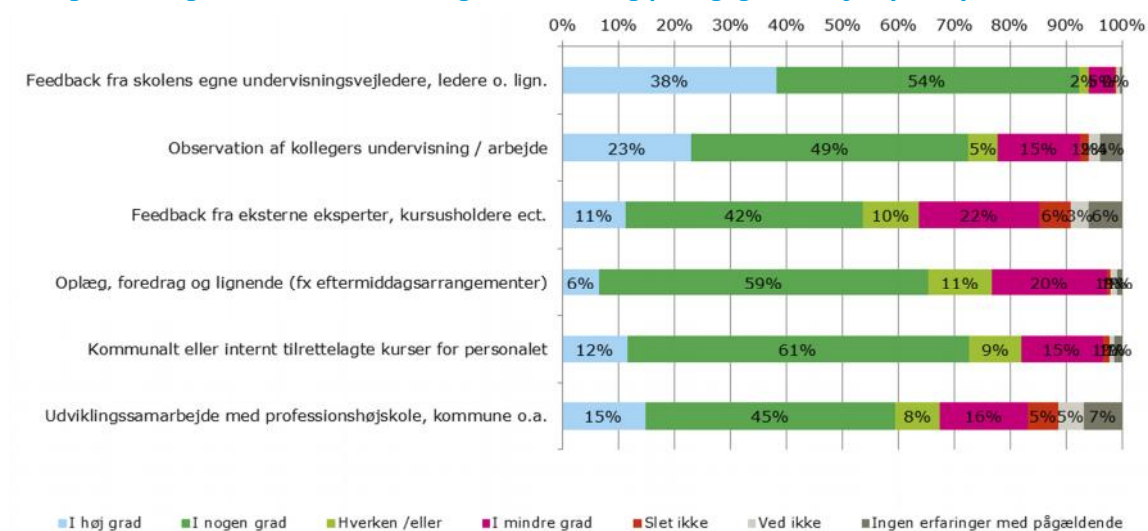
Bilagsfigur 19 viser hyppigheden af uformel opkvalificering for pædagoger. Mønsteret er meget det samme som for lærerne.

Bilagsfigur 19: Hyppighed af uformel opkvalificering for pædagoger (SL1.2)

Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=587

I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne bedt om, at vurdere, i hvilken grad forskellige former for uformel opkvalificering øger kvaliteten af de deltagende lærere og pædagogers arbejde. Resultatet heraf fremgår af Bilagsfigur 20.

Bilagsfigur 20: Skoleledernes vurdering af, i hvilken grad forskellige former for UFORMEL opkvalificering bidrager til at øge kvaliteten af de deltagende lærere og pædagogers arbejde (SL1.4)

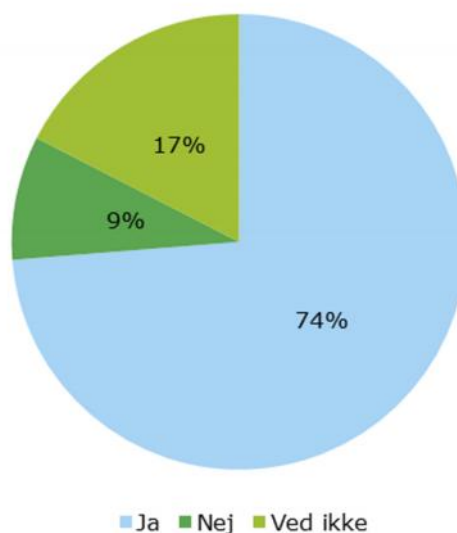


Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=699

Mht. det uformelle er det de to typer opkvalificering, som anvendes mest (feedback fra kolleger og observation), der også vurderes at bidrage mest til kvaliteten af medarbejdernes arbejde. Der er en signifikant positiv sammenhæng mellem skolens vurdering af, hvor meget de forskellige uformelle aktiviteter vurderes at bidrage, og hvor hyppigt de anvendes⁶⁵. For såvel formel som uformel opkvalificering er der dog tendens til positive vurderinger på tværs af alle former for opkvalificering.

Nedenstående figur illustrerer, hvor stor en del af skolerne, der har oplevet en udvikling i elevernes kompetencer som følge af opkvalificering af lærere/pædagoger.

Bilagsfigur 21: Har skolen konkrete eksempler på, at opkvalificering af lærere/pædagoger har givet en observerbar udvikling i elevernes kompetencer (på skole eller klasseniveau)?



Kilde: Spørgeskema med skoleledere og egne beregninger.
N=693

Som det fremgår af figuren, har tre ud af fire skoler oplevet, at opkvalificering har givet en observerbar udvikling i elevernes kompetencer.

⁶⁵ Testet med associationsmålet Gamma på et 5 pct. signifikansniveau.

7.10 Emner for opkvalificeringen

I surveyen angav skolelederne endvidere, hvor mange lærere/pædagoger, som blev kompetenceudviklet inden for forskellige emner. Resultatet fremgår af Bilagstabel 21.

Bilagstabel 21: Hvor stor en andel af lærere/pædagoger, som blev kompetenceudviklet i skoleåret 2011/12, blev det inden for de forskellige emner – gennemsnit af skoler (SL1.7)

Inklusion	17 pct.
Faglig opdatering inden for egne fag	14pct.
Relationskompetencer	12pct.
Klasserumsledelse	12pct.
It i undervisningen	11pct.
Læsning	9pct.
Teamsamarbejde/tværfagligt samarbejde	8pct.
Specialpædagogik	5pct.
Didaktik	4pct.
Matematik	4pct.
Andet	2pct.
Dansk som andetsprog	2pct.
Nyt linjefag	1pct.
Total	100pct.

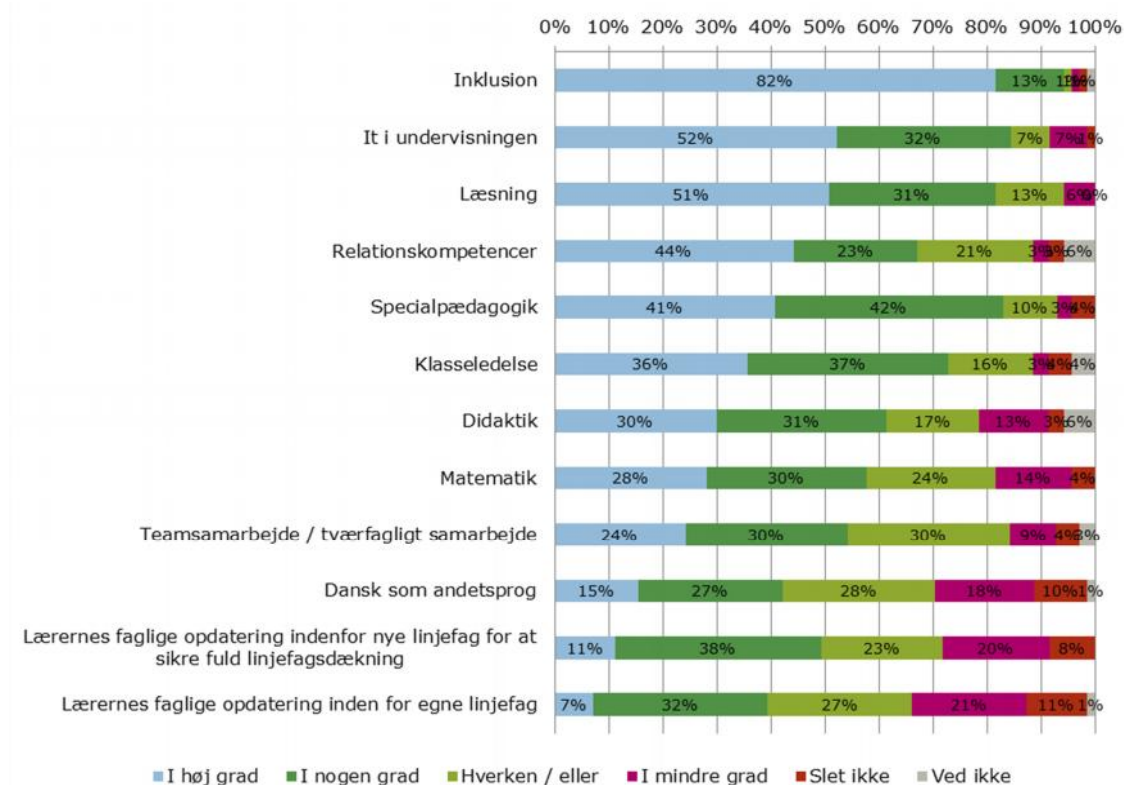
Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=587. Der er tale om et simpelt, uvægtet gennemsnit.

Note: Særligt følgende nævnes i spørgeskemaet: LP-modellen, co-operative learning; ledelse, samarbejde, proces (mødeledelse, kollegial coaching, teamsamarbejde, aktionslæring etc.), forskellige vejlederroller (talentvejleder, generel vejleder, praktikvejleder).

Det ses, at inklusion er det emne, der oftest kompetenceudvikles i, i skoleåret 2011/12. Endvidere fylder faglig opdatering også en del. Opkvalificering i nyt linjefag er det område, der opkvalificeres mindst inden for.

I forlængelse heraf viser Bilagstabel 22, hvilke områder, der er i fokus for forvaltningerne i relation til folkeskolernes opkvalificeringsindsats. Her står inklusion højt på listen sammen med it og læsning. Omvendt har opdatering i eget linjefag relativt lidt fokus fra forvaltningernes side, hvilket står i kontrast til, at dette område er noget af det, som skolerne i det seneste skoleår i høj grad har opkvalificeret de ansatte inden for.

Bilagsfigur 22: I hvilken grad har nedenstående områder særligt været i fokus for forvaltningens krav/forventninger til skolernes opkvalificeringsindsats? (F1.3)

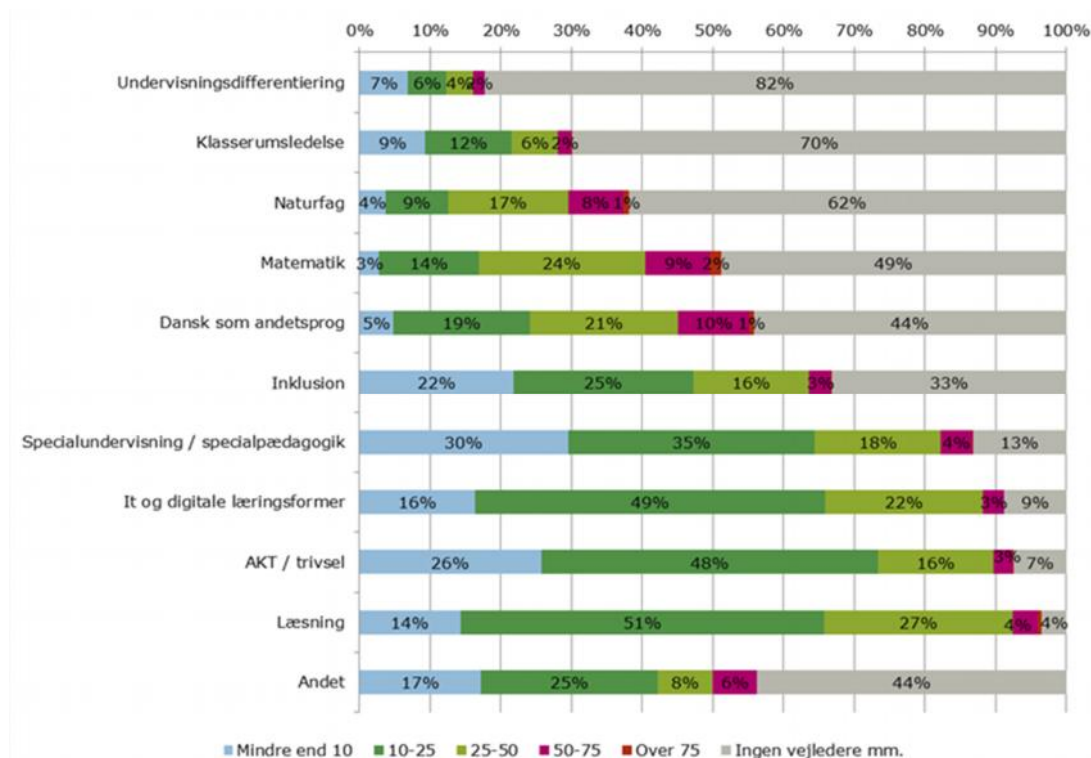


Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.

N=71. Respondenter, der har svaret, at skolerne selv bør prioritere opkvalificeringen i spm. 1.1, stilles ikke dette spørgsmål.

I surveyen med skoleledere blev ligeledes spurgt til, hvor mange undervisningsvejledere, resourcepersoner og lign., som skoler har inden for forskellige områder. Bilagsfigur 23 viser, hvor mange lærer/pædagoger, der er pr. vejleder på de forskellige skoler. Figuren tegner et billede af, at der er områder, hvor næsten alle skoler har vejledere (læsning, specialundervisning, it samt AKT), samt områder, hvor der ofte er mange vejledere pr. lærer/pædagog (specialundervisning, AKT og inklusion).

Bilagsfigur 23: Antal lærere/pædagoger pr. undervisningsvejleder, ressourcepersoner og lign. – fordeling af skoler (SL1.8)



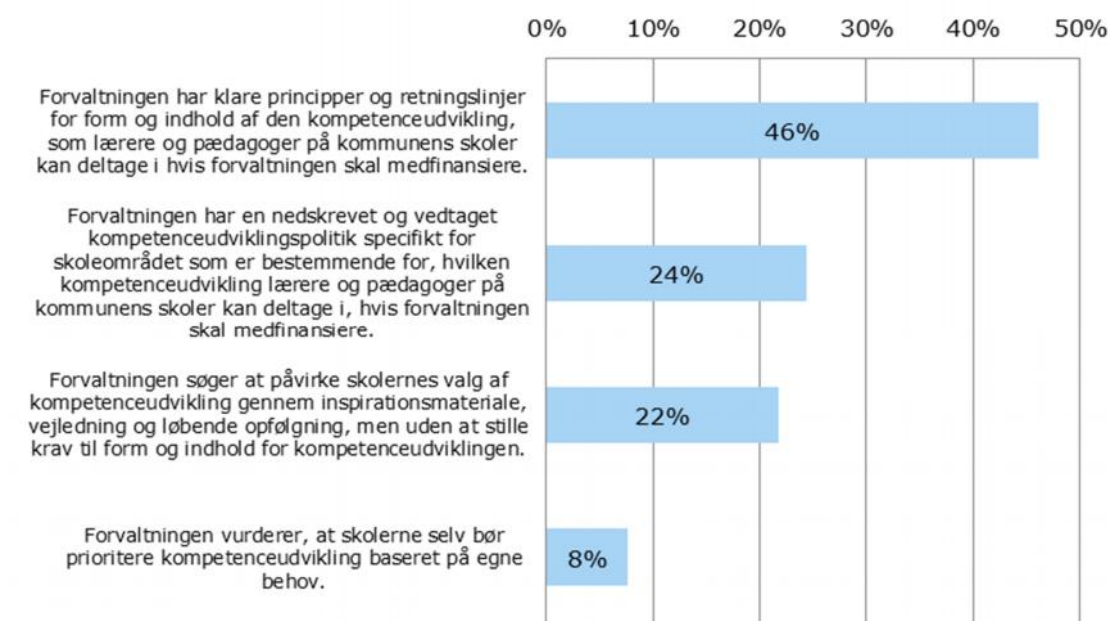
Kilde: Spørgeskema med skoleledere, UNI-C og egne beregninger

N=729. Antallet er opgjort i forhold til antal lærere og pædagoger ansat på skolerne.

7.11 Forvaltningens styring af opkvalificeringsindsatsen

Bilagsfigur 24 viser, hvilke af i alt fire udsagn, der bedst giver et billede af forvaltningens tilgang til styring af skolernes opkvalificeringsindsats.

Bilagsfigur 24: Hvilket af nedenstående udsagn giver det bedste billede af forvaltningens tilgang til styringen af skolernes opkvalificeringsindsats? (F1.1)

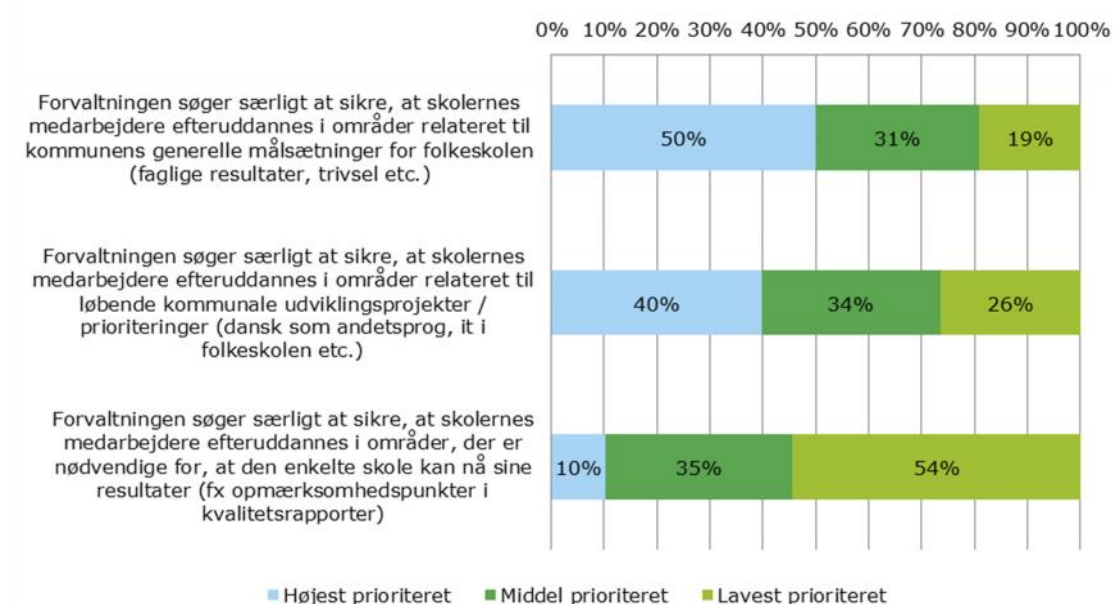


Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.

N=78

Forvaltningerne har generelt en aktiv tilgang til påvirkningen af skolernes opkvalificeringsaktiviteter, dog uden at dette udmøntes i en nedskrevet og vedtaget opkvalificeringspolitik på skoleområdet. Forvaltningerne søger særligt at sikre, at skolernes medarbejdere opkvalificeres i områder, der relaterer sig til kommunens målsætninger og/eller til områder relateret til løbende kommunale udviklingsprojekter, jf. Bilagsfigur 25.

Bilagsfigur 25: Forvaltningernes prioritering (F1.2)

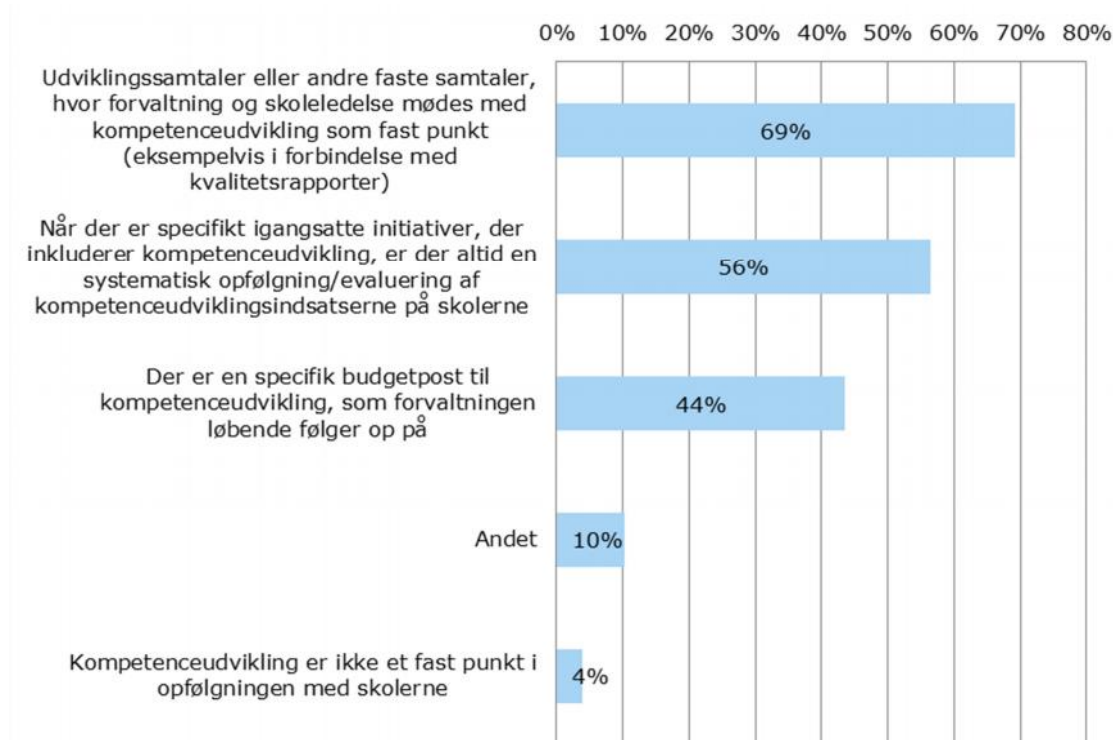


Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.

N=68. Respondenter, der har svaret, at skolerne selv bør prioritere opkvalificeringen i spm. 1.1, stilles ikke dette spørgsmål.

Forvaltningerne følger løbende op på skolernes opkvalificeringsindsats og ofte ved brug af flere redskaber, herunder løbende udviklingssamtaler og konkret opfølgning på specifikke aktiviteter. Budgetposter anvendes ligeledes, men dog kun af under halvdelen af kommunerne. Kun 4 pct. har ikke opkvalificering som fast punkt i opfølgningen, jf. Bilagsfigur 26.

Bilagsfigur 26: Hvilke beskriver bedst, hvordan forvaltningen systematisk (med faste procedurer) følger op på anvendelsen af centrale opkvalificeringsmidler på skoleområdet(F1.4)

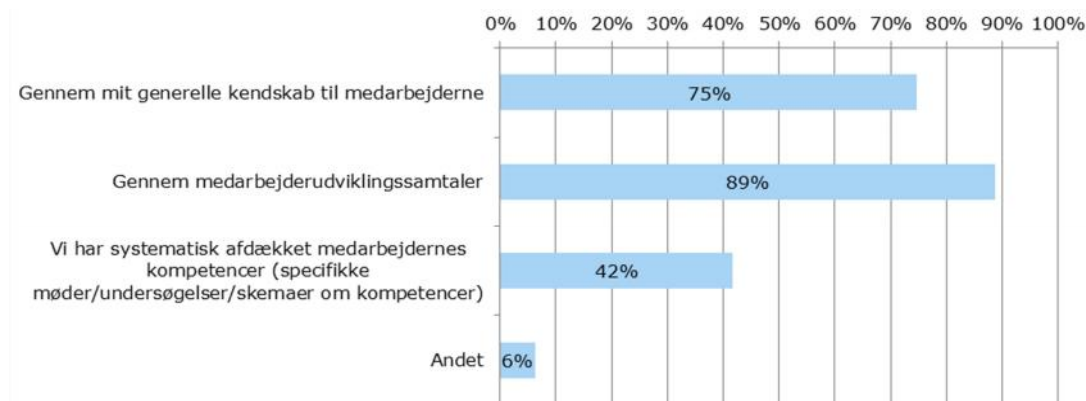


Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.
N=78. Der var mulighed for at angive flere svar.

7.12 Skoleledernes styring af opkvalificeringsindsatsen

Bilagsfigur 27 viser, at skoleledernes generelt bruger medarbejderudviklingssamtaler til at danne sig et overblik over sine medarbejders kompetencer.

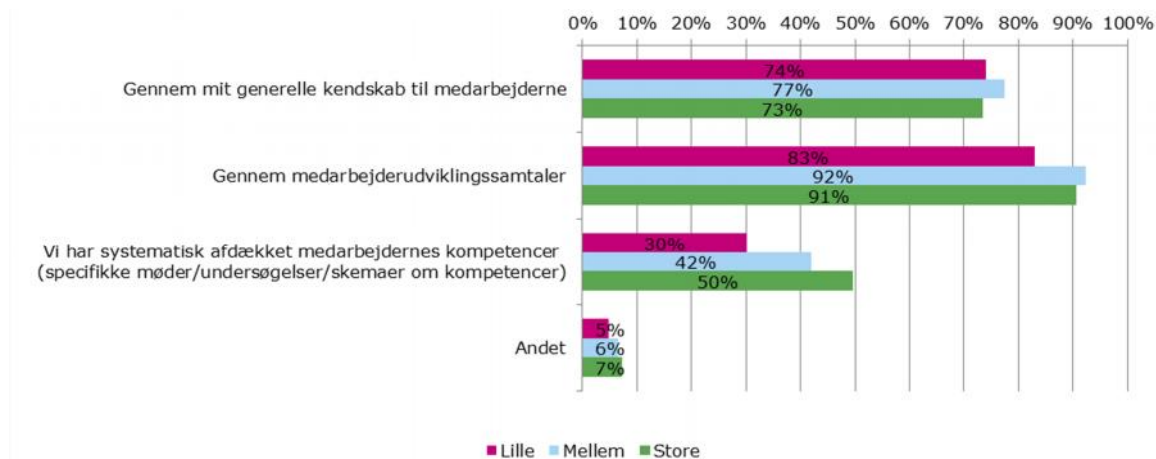
Bilagsfigur 27: Hvordan skolelederen får overblik over medarbejdernes kompetencer. (SL4.1)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=608

I forlængelse heraf viser Bilagsfigur 28, at de store og mellemstore skoler i signifikant højere grad bruger medarbejderudviklingssamtaler end de små skoler. Ligeledes har de store og mellemstore skoler i signifikant højere grad systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer. Der er ikke signifikant forskel på mellemstore og store skoler.

Bilagsfigur 28: Hvordan skolelederen får overblik over medarbejdernes kompetencer – fordelt på skolestørrelse (SL4.1)



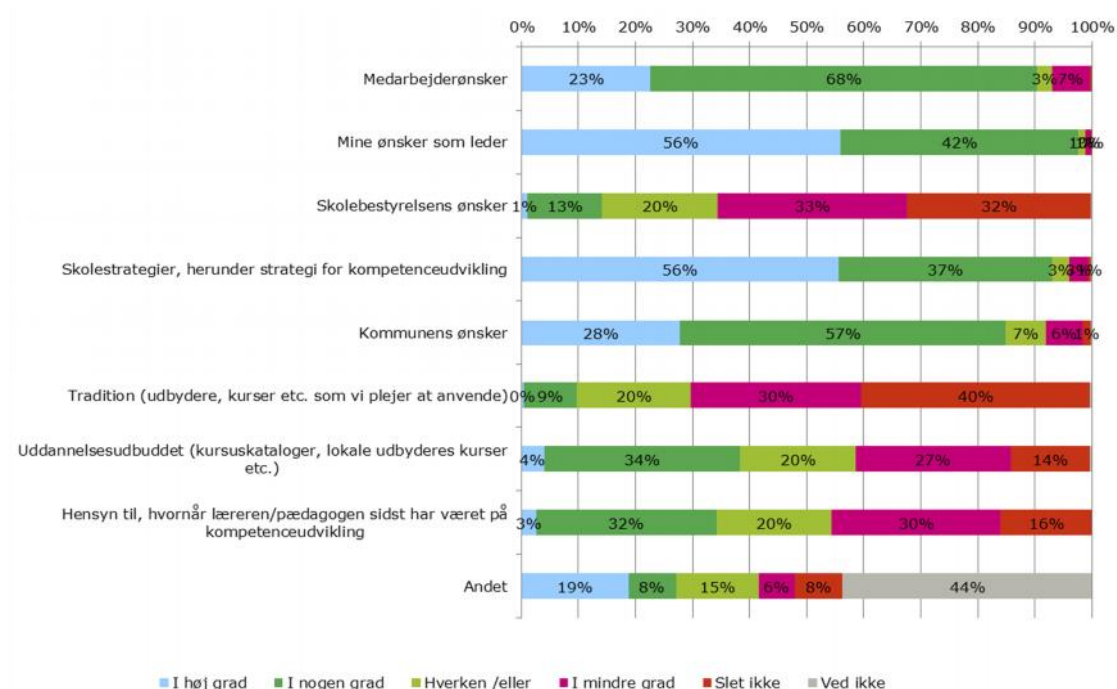
Kilde: Spørgeskema med skoleledere

N=608. Lille skole: Under 20 lærere (n=173), mellem skole: 20-35 lærere (n=137), stor skole: over 35 lærere (n=298).

De fleste ledere anvender flere redskaber til at få overblik over medarbejderkompetencer. Systematisk afdækning har dog kun været anvendt af 35 pct. af skolerne.

Skolelederønsker og skolestrategi er de mest centrale elementer når der skal vælges opkvalificering, herefter følger kommunens ønsker og medarbejderens ønsker, jf. Bilagsfigur 29 og Bilagstabel 22.

Bilagsfigur 29: I hvilken grad spiller følgende en rolle, når der vælges opkvalificering til lærere og pædagoger? (SL4.2)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=574

Bilagstabel 22: I hvilken grad spiller følgende en rolle, når der vælges opkvalificering til lærere og pædagoger? (SL4.2)

	Andel
Lederønsker vægtes alene højt	39 pct.
Lederønsker og kommune vægtes begge højt (men medarbejderønsker vægtes ikke højt)	17 pct.
Medarbejderønsker og lederønsker vægtes begge højt (men kommunens ønsker vægtes ikke højt)	13 pct.
Kommunens ønsker vægtes alene højt	11 pct.
Medarbejderønsker, lederønsker og kommuneønsker vægtes alle højt	11 pct.
Medarbejderønsker vægtes alene højt	7 pct.
Medarbejderønsker og kommuneønsker vægtes begge højt (med lederønsker vægtes ikke højt)	2 pct.
I alt	100 pct.

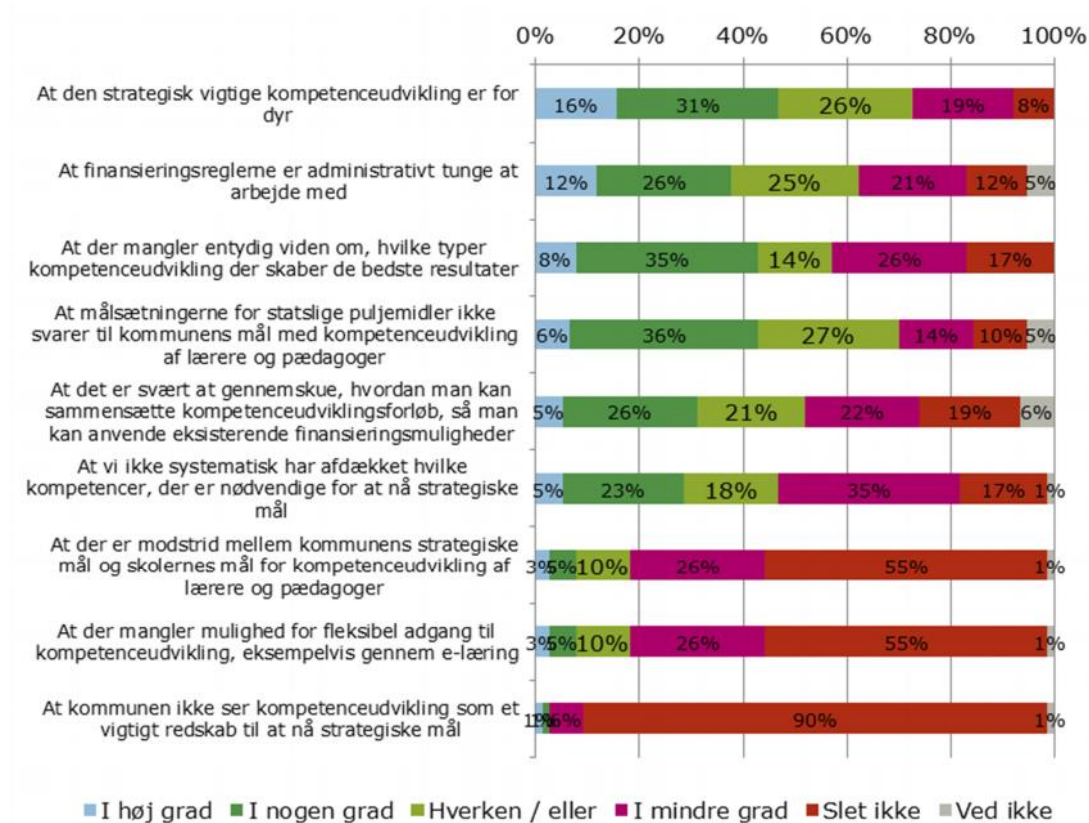
Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=398

En nærmere analyse af det spørgeskema, der er tilgået SFO-lederne, viser, at der ikke er signifikante forskelle mellem SFO-ledernes og skoleledernes besvarelser. Der, hvor der er den største forskel i besvarelserne, er i forhold til, hvorvidt lederne anvender systematiske tilgange til at afdekke medarbejderne kompetencer. En sådan tilgang er langt mindre udbredt for SFO-lederne. Dette må formodes at skyldes, at SFO-lederen er leder for langt færre medarbejdere end skolelederen og dermed bedre kan vurdere kompetencer gennem mindre systematiske tilgange. Generelt set virker skoleledernes og SFO-ledernes vurdering af opkvalificeringsindsatsen således til at være sammenfaldende. Det skal dog fremhæves, at datagrundlaget for SFO-surveyen er spinkelt, hvilket bevirker, at dette resultat kan være behæftet med visse usikkerheder.

7.13 Barrierer for strategisk opkvalificering

Bilagsfigur 30 opsummerer forvaltningernes vurderinger af barrierer for strategisk opkvalificering. Her vejer særligt de økonomiske argumenter tungt.

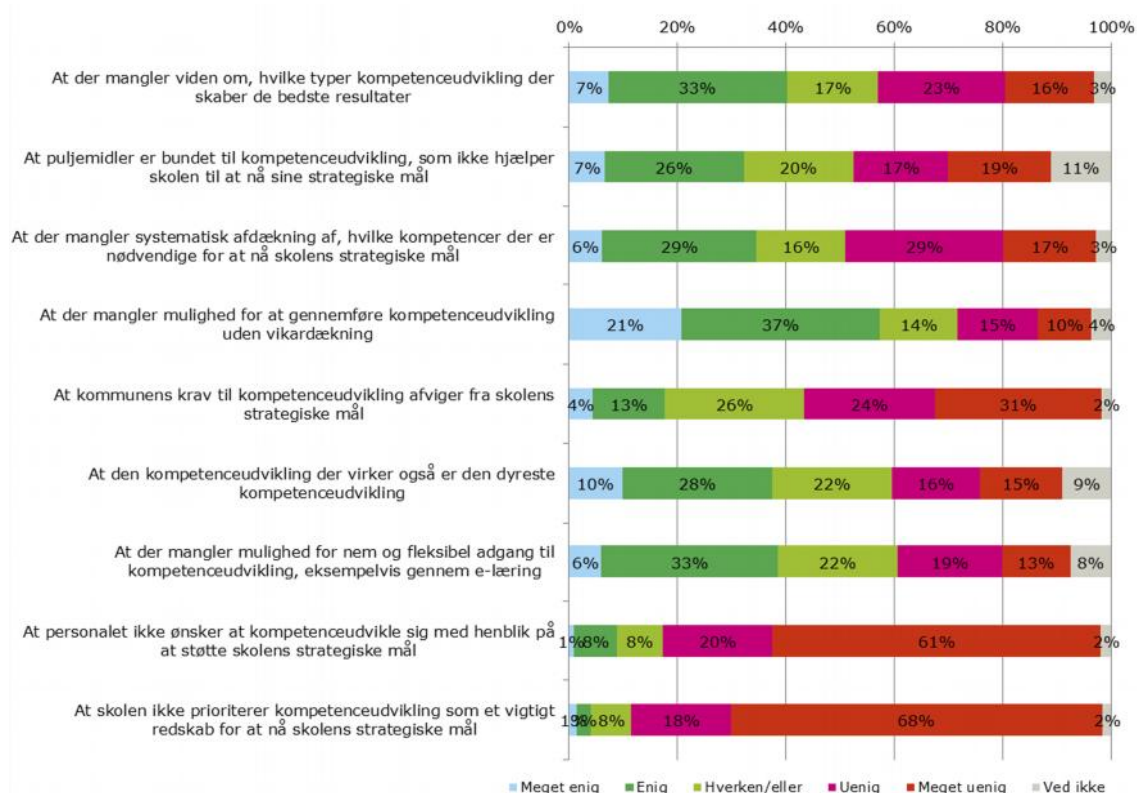
Bilagsfigur 30: Forvaltningens vurdering af, i hvilken grad forskellige faktorer hindrer forvaltningens mulighed for at støtte skolerne i at anvende opkvalificering til at nå strategiske mål (F2.2)



Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.
N=77.

For skolelederne, jf. Bilagsfigur 31, er særligt vikardækning en udfordring i forbindelse med opkvalificering. Manglende viden, manglende fleksibel adgang og dyre kurser er andre barrierer, omend de ikke er helt så centrale. Manglende prioritering og medarbejdere, der er uvillige, synes at være de mindste barrierer for strategisk opkvalificering ud fra skoleledernes synspunkt.

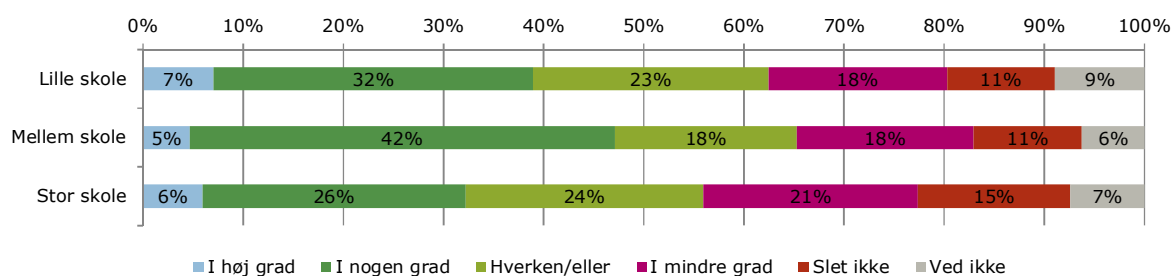
Bilagsfigur 31: I hvilken grad skolelederen vurderer, at forskellige faktorer hindrer, at opkvalificeringen anvendes til at nå skolens strategiske mål. (SL2.1)



Kilde: Spørgeskema med skoleledere
N=677

Der er overordnet set ikke signifikante forskelle mellem små, mellemstore og store skoler for de fleste af barrieretyperne, jf. Bilagsfigur 32.

Bilagsfigur 32: Vurdering af, i hvor høj grad følgende er en barriere – fordelt på skolestørrelse: At der mangler mulighed for nem og fleksibel adgang til opkvalificering, eksempelvis gennem e-læring



Kilde: Spørgeskema med skoleledere

N=677. Lille skole: Under 20 lærere, mellem skole: 20-35 lærere, stor skole: over 35 lærere.

BILAG 6

VURDERING AF OPTIMERINGSPOTENTIALER

Dette bilag beskriver, hvordan vurderingerne af optimeringspotentialerne forbundet med den nuværende opkvalificeringsindsats er foretaget.

Grundlæggende baserer vurderingerne af optimeringspotentialerne på en triangulering af tre datakilder og analysetilgange:

6. Skoleledernes vurderinger i interview og survey (strategiindeks)
7. Forvaltningsrepræsentanternes vurderinger
8. Gennemgang af en stikprøve af udvalgte kurser

7.14 Skoleledernes vurderinger

I de gennemførte interview er skolelederne blevet bedt om at angive, hvor stor en del af de gennemførte opkvalificeringsaktiviteter fra 2012, de vurderede var relevante i forhold til skolens mål og/eller effektive i betydningen, at de har forbedret medarbejdernes arbejdsindsats. På baggrund af de indsamlede og behandlede data kan følgende oversigt præsenteres:

Bilagstabel 23: Skoleledernes egne vurdering af effekten og relevansen af opkvalificeringsaktiviteterne

	Har forbedret medarbejdernes arbejde	Har IKKE forbedret medarbejdernes arbejde
Rettet mod kommunens mål	Ca. 6,5 ud af 10 aktiviteter	Ca. 1,5 ud af 10 aktiviteter
Ikke rettet mod kommunens mål	Ca. 1,5 ud af 10 aktiviteter	Ca. 0,5 ud af 10 aktiviteter

N=26 (enkelte har ikke set sig i stand til at vurdere dette).

7.14.1 Strategiindeks

I spørgeskemaundersøgelsen bliver skolelederne stillet en række spørgsmål med relation til skolens strategiske tilgang til opkvalificering (SL spm. 1.6, spm. 4.1 og spm. 4.2). På baggrund heraf er der konstrueret et indeks, som angiver, hvor strategisk skolerne er. Nedenfor beskrives det, hvordan indekset er konstrueret.

Point

I spørgsmål 1.6 gives 2 point for hver gang skolerne svarer "Meget enig" og 1 point for hver gang skolerne svarer "Enig".

Spørgsmål 1.6: Hvor enig er du i nedenstående udsagn?

	Meget enig	Enig	Hverken/eller	Uenig	Meget uenig	Ved ikke
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem lederens/kollegers observation af undervisningen/arbejdet.						
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem at etablere erfaringsgrupper, hvor den ny viden udvikles og vedligeholdes.						
Skolen sikrer, at viden fra opkvalificering implementeres i den enkelte lærers/pædagogs arbejde gennem at stille krav om, at de efteruddannede giver support til kolleger.						
Andet, angiv hvad:						

I spørgsmål 4.1 gives 2 point for "Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)" og 1 point for "Gennem medarbejderudviklingssamtaler".

Spørgsmål 4.1: Hvordan får du overblik over medarbejdernes kompetencer?

(sæt evt. flere kryds)

- Gennem mit generelle kendskab til medarbejderne
 Gennem medarbejderudviklingssamtaler
 Vi har systematisk afdækket medarbejdernes kompetencer (specifikke møder/undersøgelser/skemaer om kompetencer)
 Andet, skriv hvad: _____

I spørgsmål 4.2 er pointtildelingen som følger:

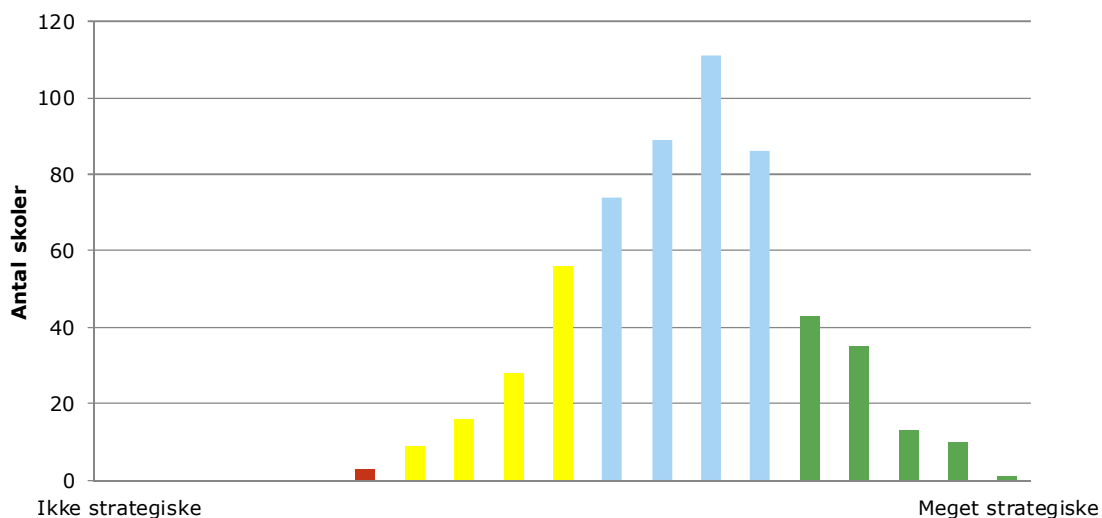
1. 2 point hver gang "skolestrategier..." eller "mine ønsker som leder" vægtes i "høj grad"
2. 1 point hver gang "skolestrategier..." eller "mine ønsker som leder" vægtes "i nogen grad"
3. -2 point hver gang "medarbejderønsker", "tradition...", "hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst var på kursus" vægtes "i høj grad"
4. -1 point hver gang "medarbejderønsker", "tradition...", "hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst var på kursus" vægtes "i nogen grad"

Spørgsmål 4.2: I hvilken grad spiller følgende hensyn en rolle, når der vælges opkvalificering til lærerne og pædagoger?

	I høj grad	I nogen grad	Hverken/ eller	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke
Medarbejderønsker						
Mine ønsker som leder						
Skolebestyrelsens ønsker						
Skolestrategier, herunder strategi for opkvalificering						
Kommunens ønsker						
Tradition (udbydere, kurser etc. som vi plejer at anvende)						
Uddannelsesudbuddet (kursuskataloger, lokale udbyderes kurser etc.)						
Hensyn til, hvornår læreren/pædagogen sidst har været på opkvalificering						
Andet (udfyld)						

Rambøll har på baggrund af disse spørgsmål udarbejdet et "strategiindeks", hvor skolerne kan score mellem -6 og 12 point. Denne skala afspejler den mindst mulige henholdsvis størst mulige score på baggrund af de ovenstående tre spørgsmål.

Af Bilagsfigur 33 fremgår, at langt størstedelen af skolerne scorer mellem 4 og 7.

Bilagsfigur 33: Fordeling af skoler på score i strategiindeks

Kilde: Spørgeskema med skoleledere og egne beregninger.
N=574

De store skoler (skoler med over 35 lærere) har et signifikant højere strategiindeks end de små skoler⁶⁶. Fordelingen af skolerne på indekset viser, at de små skoler og store skoler ligger jævnt spredt ud over hele skalaen. Ingen mellemstore skoler scorer under 4.

Bilagstabel 24: Strategiindeks efter skolestørrelse – gennemsnit

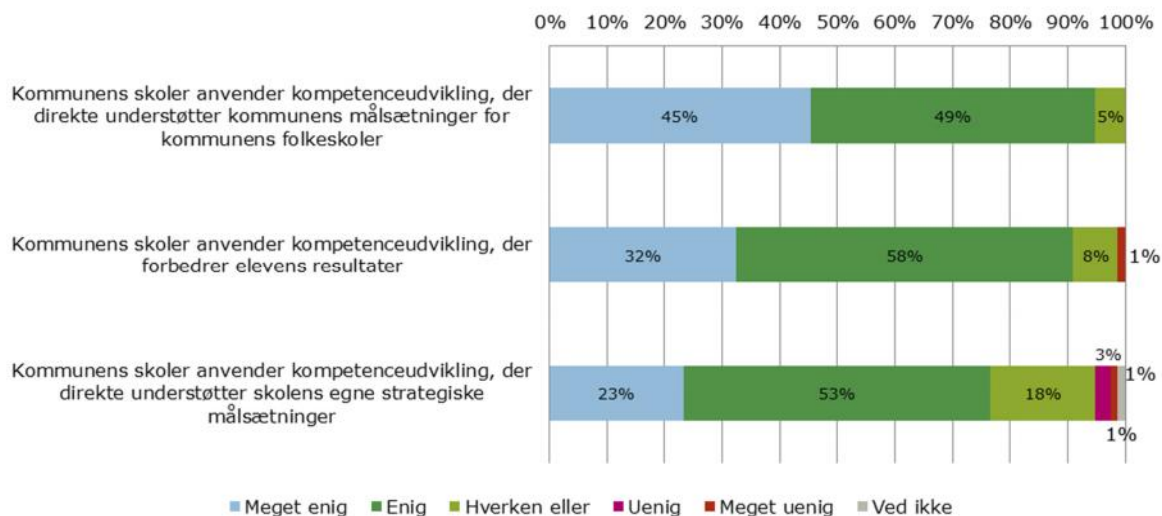
	Strategiindeks – gennemsnit
Lille skole	5,2
Mellem skole	5,3
Stor skole	5,9

Kilde: Spørgeskema med skoleledere og egne beregninger.
N=574. Lille skole: Under 20 lærere (n=195), mellem skole: 20-35 lærere (n=206), stor skole: over 35 lærere (n=292).

7.15 Forvaltningernes vurdering

Bilagsfigur 34 viser, hvordan forvaltningerne vurderer skolernes opkvalificeringsindsats. Heraf fremgår, at forvaltningerne vurderer, at skolernes indsats er i overensstemmelse med kommunens målsætninger på området.

⁶⁶ Testet med en t-test på 95-pct. signifikansniveau

Bilagsfigur 34: Forvaltningen holdning til skolernes opkvalificering (F2.1)

Kilde: Spørgeskema med forvaltningerne.
N=77.

Forvaltningerne er således generelt positive i deres vurdering af, i hvilket omfang skolerne anvender opkvalificering, der forbedrer elevernes resultater og understøtter kommunens målsætninger. De er stadig positive, omend i lidt mindre grad i relation til, i hvilket omfang skolerne anvender opkvalificering, der understøtter skolens egne strategiske målsætninger.

7.16 Konsulenternes vurdering

På baggrund af litteraturstudiet udviklede Rambøll og EVA i samarbejde med Niels Egelund en skala for vurdering af de kurser, som lærere og pædagoger deltager i. Kurserne er blevet vurderet på to områder:

1. I hvilken grad kurserne understøtter målene for opkvalificering af lærere og pædagoger i folkeskolen.
2. I hvilken grad kurset indeholder elementer, der øger sandsynligheden for at kurset har en effekt på medarbejdernes daglige arbejde (og dermed på sigt, på elevernes trivsel og læring):

I forhold til det *første* område vurderes kurserne ud fra, om de inkluderer følgende parametre:

- Faglig opdatering (fagfaglige fag).
- Specialistkompetencer inden for læsning, matematik, specialpædagogik og dansk som andetsprog.
- Særlige indsatsområder i folkeskolen, herunder anvendelse af it i undervisningen, inklusion, klasseledelse, relationskompetencer.

I forhold til det *andet* område vurderes kurserne ud fra følgende parametre, som er udviklet på baggrund af det gennemførte litteraturstudie om effekter af opkvalificering:

- **Kursuslængde** – korte kurser/oplæg (i et studie defineret som kurser af under 14 timers varighed) angives at være mindre effektive end længere forløb (i fire af de gennemgåede artikler).
- **Kurserne er opdelte**, således at kursisterne har mulighed for at afprøve det tillærte mellem kursusdagene og reflektere over ændringerne, når de er tilbage på kurset.
- Om kurserne **inkluderer praksis**, kursisternes hverdag og/eller gennemføres helt eller delvist på skolen, da det i litteraturstudiet angives at være mere effektivt end opkvalificering uden dette element (i fire af de gennemgåede artikler).
- Om kurset indeholder **specifik fokus på transfer**, dvs. metaviden om indholdets overførbarehed.

Det skal nævnes, at kursusbeskrivelserne ikke indeholder en fuldstændig oversigt over kursets aktiviteter. Det eksempelvis muligt, at der undervises i transfer, uden at dette er specificeret i kursusbeskrivelsen. På den anden side er det muligt, at der i kursusbeskrivelsen står, at kurset tager udgangspunkt i kursisternes egen hverdag, og dermed inkluderer praksis, men at det i realiteten er generiske eksempler -og dermed ikke kursisternes egen praksis. Især undervisning i transfer synes primært at være beskrevet i de kurser, der har transfer som overordnet mål for opkvalificeringen – altså kurser der uddanner kursisterne i at omsætte erhvervet viden.

Resultatet af kursusgennemgangen og gennemgangen af kursusbeskrivelser fremgår af to store oversigtstabeller sidst i denne rapport (Bilagstabel 32 og Bilagstabel 33). Niels Egelund har været inddraget som kvalitetssikrer både af fremgangsmåden og ved stikprøver af de endelige vurderinger.

Kurserne bag kursusbeskrivelserne er udtrukket ved stratificeret udvælgelse efter type og hyppighed.

BILAG 7

FULD KOMPETENCEDÆKNING (FREMSKRIVNING)

Dette bilag indeholder resultaterne af fremskrivningerne i relation til vurderinger af konsekvenserne ved målet om fuld kompetencedækning i folkeskolen i 2020 samt en beskrivelse af metoderne og forudsætningerne bag.

Bilaget indeholder fem afsnit – ud over dette indledende afsnit:

1. Kompetencedækning.
Her præsenteres resultaterne af den forventede kompetencedækning i 2013 og 2020 med og uden folkeskolereform og læreruddannelse.
2. Datagrundlag.
Her beskrives datamaterialet, der ligger til grund for fremskrivningerne.
3. Fremskrivning af antallet af lærere i folkeskolen.
Her beskrives, hvordan antallet af lærere i folkeskolen er fremskrevet til 2020.
4. Fremskrivning af antallet af timer i folkeskolen.
Her beskrives fremskrivningen af antallet af timer
5. Vurdering af kompetencedækning.
Her beskrives, hvordan vurderingen af kompetencedækningen i 2020 er foretaget.

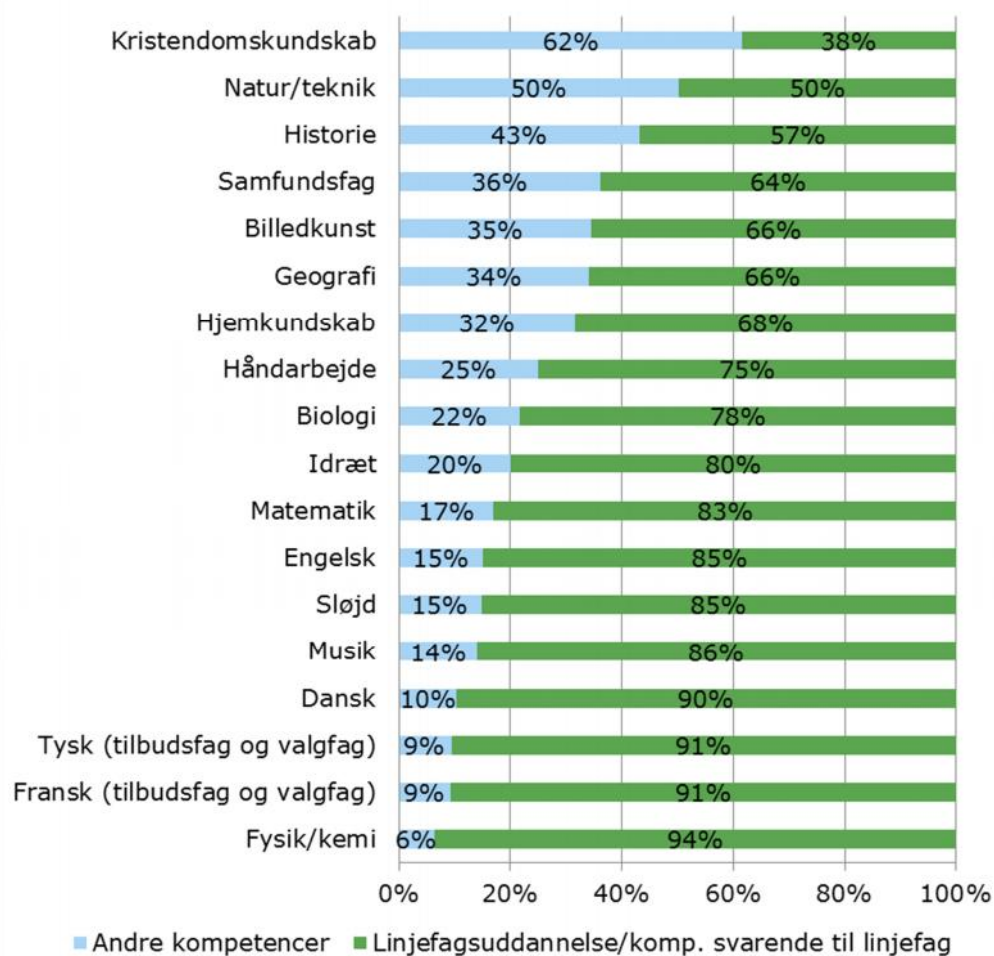
7.17 Kompetencedækning

7.17.1 Kompetencedækning i 2013

I 2013 er ca. 73 pct. af alle fag og ca. 80 pct. af alle timer i folkeskolen dækket af lærere med linjefag eller kompetencer svarende hertil. Omvendt er 27 pct. henholdsvis 20 pct. således ikke kompetencedækket.

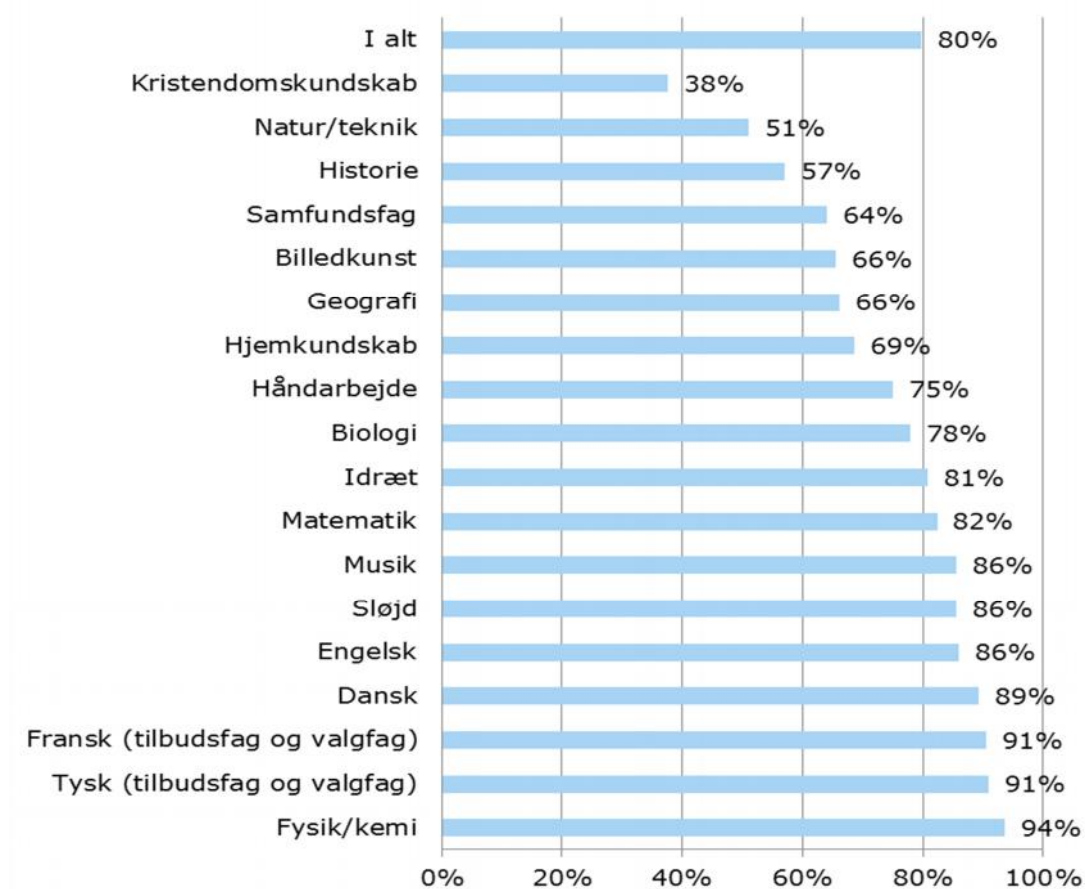
Der er dog stor variation på tværs af fagene, jf. Bilagsfigur 35 og Bilagsfigur 36. Således er 62 pct. af timerne i kristendomskundskab ikke kompetencedækket, mens dette omvendt alene gælder for 6 pct. af timerne i fysik/kemi.

Bilagsfigur 35: Fordeling af fag efter lærerens kompetenceniveau, alle klassetrin, 2013



Kilde: UNI-C og Rambølls beregninger.

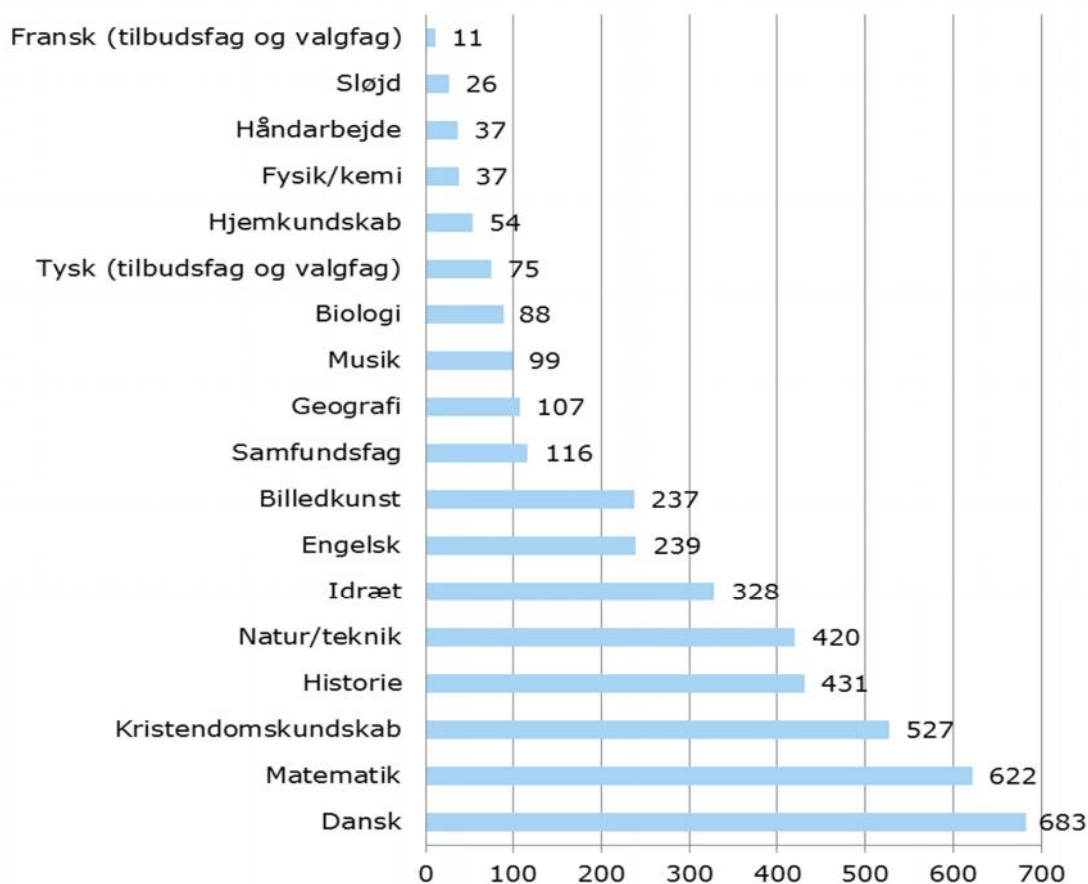
Bilagsfigur 36: Fordeling af timer efter lærerens kompetenceniveau, alle klassetrin, 2013



Kilde: UNI-C og Rambølls beregninger.

Opgøres omfanget af ikke-kompetencedækkede timer i stedet i absolutte termer er mønsteret dog anderledes. I forhold til de store fag som dansk og matematik kan en relativt lille *andel* ikke-kompetencedækkede timer dække over relativt mange *faktiske* timer.

Bilagsfigur 37: Antal timer i folkeskolen som ikke er dækket af lærere med linjefag eller kompetencer svarende til i faget, alle klassetrin, 2013 (1.000 timer)



Kilde: UNI-C og Rambølls beregninger.

7.17.2 Kompetencedækning i 2020 – Basisscenariet (før reform)

I 2020 forventes en stort set identisk kompetencefordeling på timer i forhold til 2013, hvilket tilskrives antagelser om uændrede til- og afgangsmønstre og uændret adfærd.

Der er dog en vis forskel i kompetencedækningen mellem små og mellemstore/store skoler. Således forventes kompetencedækningen i 2013 (og 2020 basisscenariet) at være ca. 3 procentpoint mindre på de små skoler i forhold til de mellemstore og store.

Bilagstabel 25: Kompetencedækning efter fag fordelt på små og mellemstore/store skoler, 2020 (basis-scenarie)

Fag	Mellemstore/store	Små	Alle skoler
Dansk	90 pct.	87 pct.	89 pct.
Engelsk	87 pct.	79 pct.	86 pct.
Tysk (tilbudsfag og valgfag)	91 pct.	87 pct.	91 pct.
Fransk (tilbudsfag og valgfag)	91 pct.	60 pct.	91 pct.
Kristendomskundskab	38 pct.	35 pct.	38 pct.
Historie	58 pct.	49 pct.	57 pct.
Samfundsfag	64 pct.	60 pct.	64 pct.
Idræt	81 pct.	78 pct.	81 pct.
Musik	86 pct.	84 pct.	86 pct.
Billedkunst	66 pct.	64 pct.	66 pct.
Håndarbejde	75 pct.	72 pct.	75 pct.
Sløjd	87 pct.	79 pct.	86 pct.
Hjemkundskab	69 pct.	66 pct.	69 pct.
Matematik	83 pct.	78 pct.	82 pct.
Fysik/kemi	94 pct.	97 pct.	94 pct.
Geografi	67 pct.	56 pct.	66 pct.
Biologi	78 pct.	82 pct.	78 pct.
Natur/teknik	50 pct.	57 pct.	51 pct.
I alt	80 pct.	77 pct.	80 pct.

Kilde: UNI-C og Rambølls beregninger.

Note: En lille skole har under 20 lærere ansat eller under 250 elever.

7.17.3 Kompetencedækning i 2020 – efter folkeskolereform og ny læreruddannelse

Indarbejdes folkeskolereformens forslag om flere timer mv. og den nye læreruddannelse i frem-skrivningen, forventes kompetencedækningen på tværs af fag dog at ændre sig en smule i forhold til basisscenariet for 2020 (og 2013). Dette skyldes primært en forventning om, at den nye læreruddannelse inden 2020 vil producere tre årgange af lærere med tre undervisningsfag og at disse fag er valgt optimalt (dvs. lærerne har valgt linjefag inden for fag hvor der mangler linjefagsdækning). Antagelsen er dermed, at fordi lærerne har linjefag inden for områder, hvor der er behov, vil der være større sandsynlighed for, at deres linjefag kan anvendes ved ansættelse og dermed at de underviser i alle tre linjefag⁶⁷.

I forhold til basisscenariet (2020 uden folkeskolereform og læreruddannelse) forventes kompetencedækningen at stige med ca. 2 pct. – primært grundet den nye læreruddannelse. Dvs. så kompetencedækningen generelt er 82 pct. (hvordan kompetencedækningen i 2020 er beregnet er beskrevet i detaljer sidst i dette bilag).

⁶⁷ Vi har gennemført en analyse af antal linjefag/fag med tilsvarende faglig kompetence lærere i forskellige aldersgrupper (herefter blot kaldet "linjefag"). Analysen viser, at lærerne i gennemsnit underviser i 2,3 linjefag samt at de yngre lærere (under 30 år) generelt underviser i lidt flere linjefag end de ældre lærere (over 54 år). Gennemsnitligt underviser de yngre lærer i 2,5 fag som de har linjefag i imens de ældre lærere gennemsnitligt underviser i 2 fag, som de har linjefag i.

Bilagstabel 26: Fordeling af gabet på fag

Fag	Basis 2020	2020 efter reform og ny læreruddannelse
Dansk	3,4 pct.	3,0 pct.
Engelsk	1,1 pct.	1,0 pct.
Tysk (tilbudsfag og valgfag)	0,3 pct.	0,3 pct.
Fransk (tilbudsfag og valgfag)	0,0 pct.	0,0 pct.
Kristendomskundskab	2,4 pct.	2,2 pct.
Historie	2,0 pct.	1,8 pct.
Samfundsfag	0,5 pct.	0,5 pct.
Idræt	1,5 pct.	1,4 pct.
Musik	0,5 pct.	0,4 pct.
Billedkunst	1,1 pct.	1,0 pct.
Håndarbejde	0,3 pct.	0,2 pct.
Sløjd	0,2 pct.	0,2 pct.
Hjemkundskab	0,4 pct.	0,3 pct.
Matematik	3,2 pct.	2,9 pct.
Fysik/kemi	0,2 pct.	0,2 pct.
Geografi	0,5 pct.	0,4 pct.
Biologi	0,4 pct.	0,4 pct.
Natur/teknik	2,3 pct.	2,1 pct.
I alt	20,2 pct.	18,3 pct.

Kilde: UNI-C og Rambølls beregninger.

Note: Fremskrivningen af kompetencedækningen er baseret på basisscenariet for 2020 og korrigeret for, at lærerne skal undervise mere.

7.18 Datagrundlag

Fremskrivningerne baserer sig på UNI-C's data indsamlet til brug for analysen af linjefagsdækning i folkeskolen 2013. UNI-C's klassesdata består af 33.161 unikke lærere. Dette tal er ganget op, så resultaterne dækker hele folkeskolen (dvs. alle lærere, ekskl. skoleledere, børnehaveklasseseledere og skolekonsulenter)⁶⁸. Alle resultater af analyserne vedrørende kompetencedækning i 2020 er baseret på tal for hele populationen, dvs. de opregnede tal.

I dag er der 44.935 lærere i folkeskolen, ekskl. skoleledere, børnehaveklasseledere og skolekonsulenter m.fl., jf. UVM's databank. Dvs. at UNI-C's data udgør ca. 74 pct. af alle lærere i folkeskolen.

Datasættene fra UNI-C er uploadet til Danmarks Statistiks forskermaskiner, hvor de – med CPR-nummeret som nøgle – er beriget med registerdataoplysninger fra befolkningsstatistikken (alder og bopæl på lærerne) og uddannelsesstatistikken.

7.19 Fremskrivning af antallet af lærere i folkeskolen

Fremskrivningen af antallet af lærere i folkeskolen frem mod 2020 tager udgangspunkt i et såkaldt basisscenarie. I basisscenariet fremskrives antallet af lærere under antagelse af uændrede til- og afgangsmønstre. Dvs. den gennemsnitlige årlige tilgang af nyuddannede lærere, som finder beskæftigelse i folkeskolen, lægges til grundpopulationen af lærere i 2013, mens den gennemsnitlige årlige afgang af lærere trækkes fra.

Tilgangsprocenten er baseret på antallet af nyuddannede lærere (inkl. meritlæreruddannelsen) der er blevet ansat på en folkeskole i de seneste fem år. Afgangsprocenten er baseret på lærernes faktiske aldersfordeling og en formodning om, at de trækker sig tilbage i overensstemmelse med de gældende efterløns- og pensionsbestemmelser⁶⁹.

⁶⁸ I UNI-Cs lærerdatasæt er antallet af unikke lærere 34.169. Dette datasæt bruges til fremskrivningen af lærernes samlede kompetencer, herunder også kompetencer i fag de ikke underviser i.

⁶⁹ Rambøll har gennemført en analyse af antal lærere i forskellige aldersgrupper for UNI-Cs population. Antallet er nogenlunde konstant frem mod 62 års alderen, hvorefter det begynder at falde. Dette indikerer, at lærerne påbegynder efterløn fra 62-års alderen og

I gennemsnit er tilgangen af lærere ca. 1.100 pr. år. Frem mod 2020 er den gennemsnitlige årlige afgang lidt større. I perioden 2013 til og med 2018 er den gennemsnitlige årlige afgang således ca. 1.300, herefter falder den grundet de ændrede pensionsregler.

Under antagelse af uændrede til- og afgangsmønstre i folkeskolen forventes antallet af folkeskolelærere således at være 44.298 i 2020. Dvs. der forventes et lille fald i antallet af lærere i folkeskolen på ca. 1,4 pct. fra 2013 til 2020⁷⁰.

Imidlertid forventes antallet af elever i folkeskolen at falde relativt mere, nemlig med ca. 2 pct. (jf. UNI-C's elevfremskrivning). Under antagelse af en konstant elev/lærerratio frem mod 2020 forventes behovet for lærere at kunne reduceres yderligere, nemlig til 43.888 lærere. Dette antal lærere og de timer, de kan dække, udgør grundbestanden i **basisscenariet i 2020**.

Grundbestanden af lærere såvel som timetallet, som lærerne kan og skal dække, justeres i et **alternativt scenarie for 2020** i overensstemmelse med forslagene i folkeskolereformen⁷¹. Dette beskrives i det følgende.

7.20 Fremskrivning af antal timer

På baggrund af UNI-C's klassesdata ville det ideelt set have været muligt at se, hvor meget den enkelte lærer underviser i hvert enkelt fag (både inklusive og eksklusive forberedelse). Timetalangivelserne er dog ifølge UNI-C behæftet med stor usikkerhed, hvorfor de vejledende årlige timetal pr. fag pr. klasse – efter samråd med UNI-C – i stedet er anvendt.

Ved at summere antallet af vejledende timer på tværs af fag og koble med oplysninger om lærernes kompetenceniveau er det muligt at estimere, hvor stor en andel af timerne, der er kompetencedækket i de respektive fag og i alt.

Kompetencedækningen af fag og timer i Rambølls beregninger stemmer overens med resultaterne i UNI-C's notat om linjefagsdækning i folkeskolen – også efter at Rambøll har opregnet til hele populationen af lærere (og de timer, lærerne kan dække).

Opregningen af timer er sket under antagelse af, at undervisningsomfanget samt timestfordelingen og kompetencedækningen af fag blandt lærere, der ikke er indeholdt i UNI-C's stikprøve, er den samme som i UNI-C stikprøven. Endvidere forudsættes klassekvotienterne uændrede.

Undervisningsomfanget samt timestfordelingen og kompetencedækningen af fag er efter opregning til hele 2013-populationen (på 44.935 lærere) fremskrevet til 2020-populationen (på forventeligt 43.888).

Denne fremskrivning giver den forventede timestfordeling og kompetencedækning pr. fag i 2020 uden folkeskolereformen og den nye læreruddannelse.

7.20.1 Betydningen af folkeskolereformen

For at vurdere kompetencedækningen af fag i 2020 er der først foretaget en alternativ fremskrivning, hvor det vejledende timetal i basisscenariet pr. fag og klassetrin er erstattet med folkeskolereformens forslag til nye vejledende timetal pr. fag pr. klassetrin.

De to nye valgfagstimer i 7. klasse er ligeligt fordelt mellem de praktiske/musiske fag og tysk og fransk. Aktivitetstimer indgår ikke i det øgede timetal, idet det forudsættes, at disse timer i vid udstrækning skal dækkes af pædagoger, og at kompetencedækning er mindre relevant i disse

dermed at lærerne venter til de kan opfylde 2-års reglen, før de går på efterløn (det kan tidligst ske ved 62 år). Der sker et yderligere fald ved pensionsalderen (65 år). Lærerne vurderes dermed at fratæde i overensstemmelse med eksisterende efterløns- og pensionsbestemmelser.

⁷⁰ Denne er beregnet på baggrund af pensionsalderen og må forventes at være lidt højere skulle efterlønsalderen tages med. Disse regnes der på p.t. Grundet det faldende elevtal forventes dette dog kun at få meget begrænset betydning for det endelige resultat.

⁷¹ <http://www.uvm.dk/I-fokus/Goer-en-god-skole-bedre/Laes-udspillet-Goer-en-god-skole-bedre>

timer. Det er således alene undervisningstimer, som antallet af timer opjusteres med i det alternative scenarie.

I forhold til basisscenariet vil der efter reformen være et større antal timer, der skal dækkes. I 2013 modtog eleverne ca. 21 mio. timer i folkeskolen – opgjort ved de vejledende timetal. I 2020 forventes der (inden reformens forslag), at være behov for ca. 20 mio. timer grundet det reducerede antal elever. Reformens bestemmelser om flere undervisningstimer betyder, at forventeligt ca. 1,5 mio. flere timer skal dækkes i 2020 ekskl. aktivitetstimer. Dvs. at det samlede antal timer er ca. 21,5 mio.

Det er i fremskrivningen af kompetencedækningen i 2020 efter folkeskolereformen forudsat, at de ekstra timer skal dækkes af det samme antal lærere med den nuværende kompetencefordeling. Dvs. de beregnede 43.888 lærere. Folkeskolereformen forventes dermed ikke at have betydning for kompetencedækningen, da det øgede antal timer skal dækkes af eksisterende lærere.

7.20.2 Betydningen af læreruddannelsen

For at vurdere, hvor stor en andel af de forventede 21,5 mio. timer, der vil være dækket af lærere med linjefag eller tilsvarende kompetencer i 2020, må den nye læreruddannelse ligeledes tages i betragtning.

Den nye læreruddannelse, hvor lærere skal have 3 (i stedet for 2) undervisningsfag, får først indvirkning i 2016/2017, men øger ikke desto mindre andelen af timer, som kan kompetencedækkes med det samme antal lærere. Årsagen til dette er, at det med den nye læreruddannelse i højere grad er muligt at styre, hvilke fag lærerne opnår undervisningskompetence i. Det antages altså, at der fra 2016/2017 kommer nyuddannede lærere ud, der alle har undervisningskompetence i fag, hvor der er behov for undervisningskompetence. Dette vil øge sandsynligheden for, at de skoler, hvor lærerne bliver ansat, kan og vil bruge lærerne til at undervise i alle de tre fag, som de har undervisningskompetence i. P.t. underviser den gennemsnitlige lærer i 2,3 fag, som de har undervisningskompetence i. Hvis de antages, at langt de fleste af de nyuddannede vil kunne undervise i alle tre fag, som de har undervisningskompetence i, vil disse kunne nå et gennemsnit på omkring 2,8 linjefag⁷². Det antages dermed, at læreruddannelsen vil bidrage med lærere, der underviser 1/6 mere i linjefag end den gennemsnitlige lærer.

Den ny læreruddannelse forventes inden 2020 at resultere i tre årgange af lærere. I gennemsnit uddannes der ca. 1.100 lærere årligt. På tre år vil der således være ca. 3.300 lærere med mere relevante linjefagskompetencer end gennemsnittet. Under forudsætning af, at disse lærere kan dække samme antal timer som forudsat for den gennemsnitlige lærer, betyder dette, at ca. 415.000 flere timer kan blive varetaget af lærere med linjefagskompetencer i det pågældende fag. Det antages, at lærernes valg af linjefag på den nye læreruddannelse er optimal i forhold til behovet for kompetencedækning.

7.21 Beregning af kompetencedækning – trin for trin

Kompetencedækningen er i dag ca. **80 pct.** på tværs af fag og klassetrin, jf. UNI-C's analyse af linjefagsdækning i folkeskolen i 2013.

I 2020 – før folkeskolereformens bestemmelser om flere undervisningstimer, og hvis der ses bort fra den nye læreruddannelse – forventes kompetencedækningen ligeledes at være ca. 80 pct. Dette skyldes en antagelse om uændrede til- og afgangsmønstre blandt lærere i folkeskolen samt uændret undervisningsadfærd og klassekvotienter.

Som følge af den nye læreruddannelse forventes kompetencedækningen dog at stige til ca. **82 pct.** i 2020.

Beregningen af denne andel er sket som følger:

⁷² Dette estimat er baseret på en forventning om, at den ny læreruddannelse vil få en betydning, men at det ikke er realistisk, at alle lærere kommer til at undervise i alle deres linjefag. Et hvilket som helst estimat mellem gennemsnittet (2,3 linjefag) og fuld anvendelse af de nyuddannede (3 linjefag) vil dog være en mulighed.

(1) Folkeskolereformen forventes samlet set at øge antallet af undervisningstimer i folkeskolen med ca. 1,5 mio. – på tværs af fag og inkl. alle klassetrin. Heraf vil ca. 44 pct. af de ekstra timer (ca. 666.260 timer) være allokeret til de store fag (dansk, matematik og engelsk).

(2) Det forudsættes, at det samme antal lærere skal dække det øgede timetal. Under antagelse af uændrede til- og afgangsmønstre blandt lærere i folkeskolen, og med en konstant elev/lærerratio forventes antallet af lærere i folkeskolen i 2020 at være ca. 43.888. Dvs. at der forventes et lille fald på ca. 2 pct., primært som følge af et faldende elevtal i folkeskolen, jf. UNI-C's elevfremskrivning.

Lærerne forventes således i gennemsnit at skulle undervise ca. 81 timer mere om året i 2020 i forhold til 2013 – eller ca. 2 timer mere pr. skoleuge.

Det forudsættes endvidere, at lærernes merundervisning sker i samme fag, som de underviser i, i udgangssituationen. Således påvirker lærernes merundervisning som følge af reformen ikke kompetencedækningen. Lærernes årlige undervisningstid vil naturligvis stige, men fordelingen af timetallet på henholdsvis kompetencedækkede og ikke-kompetencedækkede timer forventes at være uændret⁷³.

(3) Det antages, at den nye læreruddannelse fra og med 2016/2017 til og med 2020 vil producere tre årgange af nyuddannede lærerstuderende, der finder beskæftigelse i folkeskolen, og som underviser i 1/6 flere undervisningsfag end den gennemsnitlige lærer⁷⁴. Baseret på de historiske tilgangsprocenter, som fremskrivningen af lærerbestanden bygger på, betyder dette ca. 1.100 lærere årligt i perioden 2017 til 2020, eller 3.300 lærere i alt i lærerbestanden i 2020 med 1/6 flere undervisningsfag end gennemsnittet. Dette bidrager med ca. 415.000 ekstra kompetencedækkede timer i alt i forhold til udgangssituationen, såfremt lærere med tre undervisningsfag underviser det samme antal timer som den gennemsnitlige lærer i 2020, men bruger 1/6 flere timer på at undervise i fag, som de har linjefagskompetencer inden for.

$$3.300 * (1/6 * \text{antal årlige undervisningstimer}) = 415.000 \text{ timer.}$$

(4) Kompetencedækningen af fag forventes i 2020 som udgangspunkt være stort set den samme som kompetencedækningen i 2013 grundet antagelsen om uændrede til- og afgangsmønstre blandt lærere i folkeskolen, undervisningsadfærd samt klassekvotienter.

Den kompetencedækkede andel i 2020 – efter folkeskolereformen og læreruddannelsen – forventes dog at stige med det antal procentpoint, som de relativt flere kompetencedækkede timer fra læreruddannelsen bidrager med.

Eksempel – alle fag

- Kompetencedækning 2020 uden læreruddannelse = 80 pct.
- Flere kompetencedækkede timer som følge af læreruddannelsen = 415.000 timer
- Timer i alt i 2020 efter reform = 21,5 mio. timer
- Procentpoint ekstra kompetencedækning = 415.000/21,5 mio. timer = 2 pct.
- Kompetencedækning 2020 med læreruddannelse = 82 pct. (80 pct. + 2 pct.)

(5) Det skal afslutningsvis bemærkes, at anden prioritering i allokeringen af de "ekstra" kompetencedækkede timer vil føre til en anden kompetencedækning på tværs af fag, men stigningen i andelen af kompetencedækkede timer på knap 2 procentpoint i forhold til udgangssituationen vil være den samme (415.000 timer ud af 21,5 mio. timer). Eller en stigning fra ca. 80 pct. i basis-scenariet for 2020 til ca. 82 pct. efter folkeskolereform og læreruddannelsen.

⁷³ Denne antagelse kan dog udfordres, idet omfanget af ekstra timer i engelsk, matematik og engelsk er så stort, at de samme lærere ikke selv kan dække disse timer gennem merundervisning, hvilket vil påvirke kompetencefordelingen.

⁷⁴ Baseret på antagelsen om, at de lærerstuderende uddannes i fag, hvor der mangler linjefagskompetencer og dermed vil kunne finde stillinger, hvor de kan undervise i deres tre linjefag.

BILAG 8

MARGINALOMKOSTNINGER FORBUNDET MED OPKVALIFICERING

Dette bilag beskriver de forventede omkostninger ved at opnå et procentpoints ekstra kompetencedækning på tværs af fag og samlet set.

Bilaget er bygget op omkring 3 afsnit.

1. Først beskrives betydningen af det ønskede kompetenceniveau for de forventede omkostninger forbundet med opkvalificering.
2. Herefter vises resultaterne af beregningerne. Dvs. omkostningerne ved at opnå et procentpoints ekstra kompetencedækning på tværs af fag og generelt.
3. Endelig beskrives de forskellige omkostningskomponenter, som beregningerne bygger på.

7.22 Opkvalificering til "linjefagskompetencer" eller tilsvarende faglig kompetence

Afhængigt af ønskerne til det kompetenceniveau, som lærernes skal nå gennem opkvalificering, er der forskellige grader af behov for opkvalificering.

Med "kompetenceniveau" menes, om lærerne skal opnå (jf. UNI-C's definition⁷⁵):

- Kompetencer svarende til linjefag / tilsvarende faglig kompetence (niveau 1)
- Linjefag / undervisningskompetence fra læreruddannelsen (niveau 2)

I forhold til målopfyldelsen kan de to kompetenceniveauer dog sidestilles.

Omkostningerne til opkvalificering afhænger af, om man ønsker opkvalificering til fuld undervisningskompetence fra læreruddannelsen (linjefagskompetencer), eller om man ønsker opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence.

Fx vil opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence forventeligt kun kræve 1/3 undervisningsfag for nogle lærere og 1/2 undervisningsfag for andre lærere, afhængigt af, hvor meget erfaring mv. den enkelte lærere har i det fag, vedkommende underviser/skal undervise i. Lærere, som opkvalificeres i et fag der er meget beslægtede med deres eget undervisningsfag og/eller har uformelt erhvervede kompetencer i faget, forventes således at kunne "nøjes" med 1/3 undervisningsfag. Lærere, som opkvalificeres i noget mindre beslægtet og/eller ikke har uformelt erhvervede kompetencer i faget, forventes at skulle have 1/2 undervisningsfag for at opnå tilsvarende faglig kompetence.

Undervisningskompetence fra læreruddannelsen vil derimod altid kræve et fuldt undervisningsfag.

Variationsmulighederne er omvendt større, hvis der skal opnås tilsvarende faglig kompetence. Nedenfor præsenteres en model for opkvalificering til tilsvarende faglig kompetence gennem formel opkvalificering.

Bilagsboks 1: Tilsvarende faglig kompetence gennem formel opkvalificering

Lærere med relevante kompetencer (linjefag i beslægtede fag eller uformelt erhvervede kompetencer) opkvalificeres på kurser hos udbyderne svarende til 1/2 eller 1/3 linjefag/enkeltfag. Erfarne kolleger observerer og giver sparring 1 gang hver 2. måned i et år.

⁷⁵ I UNI-Cs opgørelse indgår kategorien "Linjefagsuddannet eller tilsvarende kompetencer". Denne kategori dækker over lærer hvor det ikke har været muligt at afdække om de har linjefag eller kompetencer svarende til. Denne kategori udgør ca. 30 % af opgørelserne.

Denne model ligger sig tæt op af formel opkvalificering i undervisningsfag, men antager, at faglige overlap og uformelt erhvervede kompetencer kan resultere i, at kun dele af dele af uddannelsen i et undervisningsfag er nødvendig.

7.23 Hvad koster det at opnå et procentpoints ekstra kompetencedækning?

Tabellerne herunder viser, hvor meget det koster at øge kompetencedækningen med et procentpoint ved forskellige former for opkvalificering. Der er opstillet tre forskellige scenarier:

- A) Den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at der opkvalificeres inden for alle fag. I hvert fag opkvalificeres der relativt til fagets andel af de samlede time-tal. Når dansk udgør ca. 30 pct. af alle timer, vil 30 pct. af opkvalificeringen ske inden for dansk.
- B) Den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at der udelukkende opkvalificeres inden for ét fag. Her kan der enten opkvalificeres inden for et lille fag eller inden for et stort fag.
- C) Kompetencedækningen inden for et enkelt fag øges med 1 procentpoint. Dette vil øge den samlede kompetencedækning med under 1 procentpoint.

For hvert scenarie er der beregnet tre modeller i forhold til, hvordan opkvalificeringen sker:

- 1. Al opkvalificering sker til undervisningskompetence ved at læreren får et fuldt undervisningsfag (den dyreste model)
- 2. Opkvalificeringen sker efter den nuværende fordeling af undervisningskompetence og tilsvarende faglig kompetence blandt alle lærere⁷⁶. 81 pct. får et fuldt undervisningsfag og 19 pct. får tilsvarende faglig kompetence ligeligt fordelt mellem 1/3 undervisningsfag og 1/2 undervisningsfag.
- 3. Al opkvalificering sker til tilsvarende faglig kompetence med 1/3 undervisningsfag (den billigste model).

A) Den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at der opkvalificeres inden for alle fag.

Bilagstabel 27: Omkostninger, når den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at opkvalificering inden for alle fag

	Fuldt undervisningsfag	Kombination	1/3 undervisningsfag
Kursuspris (inkl. overhead)	29.327.306	26.076.863	9.775.769
Vikardækning (inkl. overhead)	29.175.351	25.941.750	9.725.117
Taxameter	13.366.408	11.884.964	4.455.469
Sparring	-	1.439.298	7.575.252
SVU	67.619.955	60.125.410	22.539.985
Antal lærere, der skal opkvalificeres	744	744	744

Sådan læses tabellen

Tablet 7.2 skal læses som følger:

- Der skal opkvalificeres 744 lærere på tværs af alle fag for at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint. Det antages, at disse lærere fordeler sig på tværs af fag med samme fordeling som antallet af timer.
- I gennemsnit koster det følgende at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint:
 - Mellem 10 og 29 mio. kr. i kursusudgifter

⁷⁶ OBS – modsat forrige bilag er de 31 % "linjefag eller tilsvarende kompetencer" fordelt mellem linjefag og tilsvarende faglig kompetence i overensstemmelse med fordelingen mellem de to som den er på de skoler der har opgjort dette (dvs. 81 % linjefag og 19 % tilsvarende faglig kompetence)

- Mellem 10 og 29 mio. kr. i vikardækning
 - Mellem 4 og 13 mio. kr. i taxametertilskud
 - Mellem 0 og 8 mio. kr. til sparring fra kolleger ifm. opkvalificeringen.
- Der gives mellem 23 og 68 mio. kr. i SVU. Der er tale om en overførsel fra staten til skolerne, som typisk vi dække nogle af deres omkostninger – herunder vikarer med disse midler.
 - Divideres antallet af lærere op i den samlede omkostning pr. procentpoint ekstra kompetencedækning, fås omkostningen pr. lærer, som skal opkvalificeres. For den billigste opkvalificering er det således 42.353 kr. pr. lærer (inkl. alt på nær SVU) og for den dyreste 96.534 kr. (inkl. alt på nær SVU).

B) Den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at der udelukkende opkvalificeres inden for ét fag.

Dette scenarie adskiller sig fra scenarie A ved at den øgede samlede kompetencedækning sker ved udelukkende at opkvalificere inden for ét fag. Der kan enten opkvalificeres inden for et stort eller et lille fag. Rambøll antager, at et stort fag er på 72 ETCS-point og et lille fag er på 36 ETCS-point, hvilket gør det store fag dobbelt så dyrt at opkvalificere i. På den anden side antager Rambøll, at en lærer kan undervise halvdelen af sin tid i et stort fag og kun 25 pct. af sin tid i et lille fag. Der skal dermed opkvalificeres dobbelt så mange lærere i de små fag for at dække det samme antal timer. Med disse antagelser er omkostninger ved opkvalificering i store og små fag det samme.

Bilagstabel 28: Omkostning, når den samlede kompetencedækning øges med 1 procentpoint ved at der udelukkende opkvalificeres inden for ét fag

	Fuldt undervisningsfag	Kombination	1/3 undervisningsfag
Kursuspris (inkl. overhead)	29.327.306	26.076.863	9.775.769
Vikardækning (inkl. overhead)	29.175.351	25.941.750	9.725.117
Taxameter	13.366.408	11.884.964	4.455.469
Sparring	-	1.439.298	7.575.252
SVU	67.619.955	60.125.410	22.539.985
Antal lærere, der skal opkvalificeres	Stort fag: 586 Lille fag: 1.172	Stort fag: 586 Lille fag: 1.172	Stort fag: 586 Lille fag: 1.172

I og med, at omkostningen til et lille og et stort fag er den samme, bliver omkostningen i model B den samme som i model A, hvor der opkvalificeres på tværs af alle fag med deres relative vægt. Hvis antagelserne om, hvor mange timer en lærer kan dække i hhv. et lille og et stort fag samt antagelserne om hvor mange ETCS-point et lille hhv. stort fag fylder ændres, vil omkostningen i model A og model B ikke nødvendigvis være den samme.

C) Kompetencedækningen inden for et enkelt fag øges med 1 procentpoint

En anden mulighed er, at der fokuseres på at opkvalificere med 1 procentpoint inden for de enkelte fag. Altså, at kompetencedækningen i dansk fx øges med 1 procentpoint. Forskellen på dette scenarie og scenarie B er, at der i scenarie B opkvalificeres inden for et fag indtil den samlede kompetencedækning på tværs af fag er øget med 1 procentpoint, hvor der i scenarie C opkvalificeres indtil det enkelte fags kompetencedækning er øget med 1 procentpoint.

Herunder er der omkostninger for at øge kompetencedækningen med 1 procentpoint i hhv. dansk og fysik/kemi vist som eksempler. De øvrige fag findes i det tilhørende Excel-ark.

Bilagstabel 29: Dansk – omkostning, når kompetencedækningen i dansk øges med 1 procentpoint

	Fuldt undervisningsfag	Kombination	1/3 undervisningsfag
Kursuspris	7.671.469	6.821.214	2.557.156
Øvrigt (overhead kursuspris)	1.534.294	1.364.243	511.431
Vikardækning	7.631.720	6.785.871	2.543.907
Øvrigt (overhead vikar)	1.526.344	1.357.174	508.781
Taxameter	4.195.680	3.730.658	1.398.560
Sparring	-	355.759	1.872.414
SVU	21.225.722	18.873.205	7.075.241
Antal lærere, der skal opkvalificeres	184	184	184

Bilagstabel 30: Fysik/kemi – omkostning, når kompetencedækningen i dansk øges med 1 procentpoint

	Fuldt undervisningsfag	Kombination	1/3 undervisningsfag
Kursuspris	657.503	584.629	219.168
Øvrigt (overhead kursuspris)	131.501	116.926	43.834
Vikardækning	654.096	581.600	218.032
Øvrigt (overhead vikar)	130.819	116.320	43.606
Taxameter	359.601	319.746	119.867
Sparring	-	60.982	320.960
SVU	1.819.204	1.617.576	606.401
Antal lærere, der skal opkvalificeres	32	32	32

I forlængelse af ovenstående er det beregnet, hvor meget det ændrer den samlede kompetencedækning, når kompetencedækningen inden for det enkelte fag ændres med et procentpoint. Dette vil naturligvis afhænge af, hvor meget det enkelte fag fylder i de samlede antal timer. Bilagstabel 31 viser dette. Det ses, at det fx vil øge den samlede kompetencedækning med 0,30 pct., hvis kompetencedækningen i dansk øges med 1 procentpoint, mens det vil øge den samlede kompetencedækning med 0,01 pct., hvis kompetencedækningen i geografi øges med 1 procentpoint. Dette hænger naturligvis sammen med, at dansk er et større fag end geografi.

Bilagstabel 31: Antal lærere, der skal opkvalificeres for at opnå øge kompetencedækningen med 1 procentpoint for det enkelte fag samt konsekvensen for den samlede kompetencedækning

	Antal timer pr. lærer	Antal lærere	1 procentpoint øgning i faget vil løfte den samlede kompetencedækning med:
Dansk	367	184	0,31 pct.
Engelsk	367	45	0,08 pct.
Tysk (tilbudsfag og valgfag)	184	46	0,04 pct.
Fransk (tilbudsfag og valgfag)	184	6	0,01 pct.
Kristendomskundskab	184	45	0,04 pct.
Historie	184	53	0,05 pct.
Samfundsfag	184	17	0,01 pct.
Idræt	184	94	0,08 pct.
Musik	184	38	0,03 pct.
Billedkunst	184	38	0,03 pct.
Håndarbejde	184	24	0,01 pct.
Sløjd	184	30	0,01 pct.
Hjemkundskab	184	29	0,01 pct.
Matematik	367	108	0,18 pct.
Fysik/kemi	184	32	0,03 pct.
Geografi	184	17	0,01 pct.
Biologi	184	21	0,02 pct.
Natur/teknik	184	55	0,05 pct.

Tabellen kan dermed bruges til at sammensætte en "pakke" af fag, som skal løftes for at opnå et samlet løft på 1 procentpoint. Fx kan et procentpoint samlet nås ved at løfte dansk 3 procentpoint ($3 \cdot 0,31$), natur/teknik 1 procentpoint (0,05) og kristendomskundskab 1 procentpoint (0,04).

7.24 Omkostningsberegning

Ovenstående omkostninger er fremkommet ved følgende beregningsmetode (eksemplificeret ved alle fag, men fremgangsmåden er den samme inden for hvert enkelt fag).

I 2020 efter reformen udgør 1 procentpoint af de samlede timer i folkeskolen ca. 215.000 timer. Dette vil efter reformen kræve ca. 293 lærere med linjefag eller kompetencer svarende hertil at dække forudsat, at de enkelte lærere kun underviser i ét fag, som vedkommende har kompetencer inden for.

En lærer underviser dog ikke al sin tid i ét fag. Afhængigt af fag varierer antallet af timer, som en lærer reelt kan dække (undervise i). Det forudsættes således, at en lærer underviser 50 pct. af sin undervisningstid i de store fag og 25 pct. i de øvrige fag⁷⁷. Denne antagelse er relevant i forhold til, hvor mange lærere, der skal opkvalificeres for at opnå et procentpoints ekstra kompetencedækning – og dermed omkostningerne herved. Såfremt det antages, at en lærer kan undervise færre timer i fagene vil det øge antallet af lærere, der skal opkvalificeres, og dermed øge omkostningerne.

De 293 lærere, der nævnes ovenfor, er således undervurderet. Det faktiske antal lærere, som skal opkvalificeres på baggrund af denne antagelse, er angivet i beskrivelsen af omkostninger i afsnit 2.

⁷⁷ Antagelsen er blandt andet baseret på en analyse af den gennemsnitlige undervisningstid for lærere i forskellige fag i UNI-Cs data for linjefagsdækning i folkeskolen i 2013. Analysen viser, at lærerne gennemsnitligt underviser i tre fag og at en lærer der underviser i de store fag underviser flere timer i dette fag end de timer læreren underviser i de små fag. Variationen i data er dog stor, så der er tale om estimater. Til trods for, at oplysninger om timetallet i dette data er forbundet med relativ stor usikkerhed, er spredningen i andelen af lærernes samlede tid på forskellige fag tilpas stabil til, at det vurderes som værende rimelig at basere fordelingsnøglen på dette.

Omkostningerne til den formelle opkvalificering i tilsvarende faglig kompetence følger omkostningerne, der er beskrevet i relation til kortlægningen af omkostningerne ved formel opkvalificeringsaktiviteter. Dvs. som prisen for kurset + vikardækningen + overhead til øvrige omkostninger + taxametertilskud (se også særskilt bilag om kortlægning af omkostninger). For de store fag (dansk, engelsk og matematik) er antallet af ETCS større, hvilket betyder flere kursusdage og dermed en relativt højere pris i forhold til de øvrige fag.

Det antages, at et fuldt undervisningsfag i et stort fag svarer til 72 ETCS-point, mens et lille fag svarer til 36 ETCS-point. Dette er baseret på en gennemgang af konkrete linjefagskurser. For alle omkostninger undtaget vikaromkostninger er der anvendt enhedspriser pr. ETCS. For vikaromkostninger har det kun været muligt at opgøre omkostningerne pr. kursusdag. Det antages, at der går ca. 2 kursusdage pr. ETCS-point, svarende til halvdelen af den tid, som et ETCS-point er normeret til.

Ud over omkostningerne til de formelle kurser kommer en omkostning grundet kolleger, som bruger tid på observation/sparring. Konkret regnes der med følgende (for de lærere, der ikke modtager et fuldt undervisningsfag).

- 1 dag observation/sparring hver anden måned i et skoleår, svarende til 5 dage.
- En lærer koster i gennemsnit ca. 275 kr. i timen (kilde: FLD). Dermed bliver omkostningen 10.175 kr. pr. lærer, der skal opkvalificeres. Dette beløb lægges oven i omkostningen til den formelle opkvalificering.

Det skal i forlængelse heraf bemærkes at prisen på formel opkvalificering i et undervisningsfag er et gennemsnitstal på tværs af kursusformer. Gennemsnitsprisen for et undervisningsfag er således trukket ned af uddannelser i undervisningsfag, der helt eller delvist tages gennem e-learning, i forhold til undervisningsfag, der tages gennem fysisk tilstedeværelse hos kursusudbyderen.

Bilagsboks 2: General formel for beregning af omkostninger forbundet med undervisningsfag

Antal timer, der skal dækkes pr. procentpoint af timerne/antal timer en lærer kan dække

= Antal lærere, som skal opkvalificeres.

Antal lærere, som skal opkvalificeres x Prisen pr. opkvalificering pr. lærer

Pris for et fuldt linjefag:

	Stort fag	Lille fag	Vægtet gns.
Kursuspris	41.688	20.844	32.827
Øvrigt (overhead kursuspris)	8.338	4.169	6.565
Vikardækning	41.472	20.736	32.657
Øvrigt (overhead vikar)	8.294	4.147	6.531
Taxameter	22.800	11.400	17.954
SVU	115.344	57.672	90.826

Alle omkostninger er det halve for opkvalificering svarende til et halvt linjefag og en tredjedel for opkvalificering svarende til en tredjedel linjefag.

Forudsætninger:

Kursuspris: 579 kr. pr. ETCS + 20 pct. overhead

Vikardækning: 288 kr. pr. kursusdag + 20 pct. overhead

Taxameter: 19.000 kr. pr. helårselev (=60 ETCS)

Ud over omkostningerne til kurserne er der estimeret, hvad omkostningen til SVU vil være. Der er ikke tilgængelige data på, hvor mange lærere som modtager SVU ifm. opkvalificering. Rambøll har lavet et estimat over, hvor meget omkostningerne til SVU kan antages at blive, forudsat, at der søges SVU til en 75 pct. af kurserne. SVU-taksten er i 2013 3.204 kr. pr. uge. Der kan maksimalt modtages SVU i 40 uger. Den årlige SVU bliver derfor 128.160 kr. for 60 ETCS-point. Dette svarer til 1.602 kr. pr ETCS, når der korrigeres for, at 75 pct. søger SVU. Der findes ingen tilgængelige opgørelser over, hvor mange lærere, der søger SVU og de 75 pct. er derfor baseret på et skøn. SVU kan kun modtages, hvis der er tale om, at kurset er tilrettelagt som et fuldtidsstudie. Omfanget af SVU vil derfor i høj grad afhænge af, hvorledes opkvalificeringen tilrettelægges af udbyderne.

Bilagstabel 32: Vurdering af 44 kursusbeskrivelser

Kursusnavn	Antal registre- rede forløb i 2011	Har det fagfaglig fokus?	Giver det særlige speci- alistkompetencer?	Er det særlige ind- satsområder?	Er det over 5 dage?	Er det opdelt og inkluderer det praksisafprøvning i sko- len?	Underviser man i anvendel- sen af transfer?
Fagspecifikke kurser, gives af professionshøjskolerne							
Specialpædagogik, Åben Uddan- nelse, 30 timer	71	nej	Ja	ja	ja	Ja	?
Dansk, Åben Uddannelse, 30 ti- mer	28	ja	Ja	ja	ja	Ja	?
Specialpædagogik og AKT, Åben Uddannelse, 120 timer	20	nej	Ja	ja	ja	Ja	ja
Læseforståelse på mellemtrinnet	12	ja	Ja	ja	Nej	Ja	?
Musikaktiviteter i indskolingen	11	ja	Nej	nej	Nej	Ja	?
Natur/teknik for fortsættende	11	ja	Nej	nej	Nej	Ja	?
Matematik i indskolingen	8	ja	Ja	ja	nej	Ja	?
Faglig opgradering i geografi	6	ja	Nej	nej	Nej	Ja	?
Ledelse og filosofi	3	nej	Nej	nej	ja	?	?
Pædagogiske diplomuddannelser, gives af professionshøjskolerne							
Afgangsprojektet	42	?	?	?	ja	Ja	?
Vejledning i medier og IT	26	nej	Nej	ja	ja	Ja	?
Indsigt i børns sproglige udvik- ling og læsning	14	ja	Ja	ja	ja	Ja	?
Fag på læreruddannelsen, gives af professionshøjskolerne							
Almen didaktik	135	ja	Ja	ja	ja	Ja	ja
Diplomuddannelse inden for ledelse, gives af professionshøjskolerne							
Økonomi og ledelse	170	nej	Nej	nej	Ja	Ja	?
Ledelse og medarbejdere	13	nej	Nej	nej	ja	Ja	?
AMU-kurser inden for handel og administration, gives af godkendte udbydere							
44343, Anvendelse af regneark til talbehandling m.m.	?	Nej	Nej	(ja)	Nej	Nej	Nej
44346, Design og automatise- ring af regneark	?	Nej	Nej	(ja)	Nej	Nej	Nej
40748, Anvendelse af store da- tamængder i regneark	?	Nej	Nej	(ja)	Nej	Nej	Nej

Kursusnavn	Antal registre- rede forløb i 2011	Har det fagfaglig fokus?	Giver det særlige speci- alistkompetencer?	Er det særlige ind- satsområder?	Er det over 5 dage?	Er det opdelt og inkluderer det praksisafprøvning i sko- len?	Underviser man i anvendel- sen af transfer?
40381, Afdækning af kompeten- cebehov ved rekruttering	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
45564, Online kommunikation til jobbrug	?	Nej	Nej	(ja)	Nej	Nej	Nej
45985, Mål og strategier for ad- ministrative medarbejdere	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
45859, Billedredigering i medar- bejderens jobfunktion	?	Nej	Nej	(Ja)	Nej	?	Nej
44353, Grafiske virkemidler til layout i tekst	?	Nej	Nej	(ja)	Nej	?	Nej
44373, Anvendelse af præsentations- programmer	?	Nej	Nej	(Ja)	Nej	?	Nej
40390, Psykisk arbejdsmiljø i faglærte og ufaglærte job	?	nej	Nej	Nej	nej	Nej	nej
45563, Håndtering af data i virksomhedens it-systemer	?	Nej	Nej	Nej	Nej	?	Nej
40387, HR-strategi i HR- medarbejderens funktion	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej
45993, Fakturahåndtering i et ERP system	?	nej	Nej	Nej	nej	Nej	nej
Folkeskolelæreruddannelsen, gives af professionshøjskolerne							
Fuld folkeskolelæreruddannelse	46	ja	Nej	Ja	ja	Ja	Ja
Praktiklæreruddannelsen, gives af professionshøjskolerne							
Praktiklæreruddannelsen	11	nej	Nej	Nej	ja	Ja	?
Sundhedsfaglig diplomuddannelse, gives af professionshøjskolerne							
Sundhedsfaglig diplomuddannel- se i kommunikation	60	nej	Nej	Nej	ja	Ja	?
Almen uddannelse i sløjd, gives af professionshøjskolerne							
Almen uddannelse i sløjd, 2 årig uddannelse	6	ja	Nej	Nej	ja	Ja	?
Sikkerhed ved maskiner	17	ja	Nej	Nej	?	?	?
AMU-kurser inden for varierende områder, gives af godkendte udbydere							

Kursusnavn	Antal registre- rede forløb i 2011	Har det fagfaglig fokus?	Giver det særlige speci- alistkompetencer?	Er det særlige ind- satsområder?	Er det over 5 dage?	Er det opdelt og inkluderer det praksisafprøvning i sko- len?	Underviser man i anvendel- sen af transfer?
45316, Arbejdet som familieple- jer	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?
40142, Dokumentation og eva- luering af pæd./SOSU-arbejde	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?
44274, Konfliktåndterning i pæ- dagogisk arbejde	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?
40630, Børn og unge med ad- færds- og kontaktforstyrrelser	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?
44262, Børns motorik, sansning og bevægelse	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	?
45315, Anbragte børns udvikling	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	?
45780, Almen fødevarehygiejne – obligatorisk certifikat	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	?
45369, Videndeling og læring for medarbejdere	?	Nej	Nej	Nej	Nej	Nej	?
44853, Kommunikation og kon- fliktåndterning – service	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?
40080, Individuel kompetence- vurdering i AMU	?	Nej	Nej	Nej	nej	Nej	?
40131, Vurdering af basale fær- digheder	?	Nej	(ja)	(ja)	Nej	Nej	?

Nedenfor præsenteres analysen af de formelle kurser gennemført på baggrund af ovenstående skema.

Analysen gennemføres for hver kategori (uddannelseskoder) af kurser.

Analyserne starter med en gennemgang af *kursusnavne*, som de fremstår i kursusregisteret under hver kategori, og i hvilket omfang disse navne indikerer relevans i relation til folkeskolens mål, som de var defineret i regeringens udspil til folkeskolereformen.

Derefter følger – hvor muligt – en analyse af *identificerede kursusbeskrivelser*, og hvorvidt disse indeholder elementer, der indikerer relevans for folkeskolens mål og/eller "effektive elementer". Her i betydningen:

1. En længde over 5 dage
2. Opdeling af kurserne der giver mulighed for afprøvning af det tillærte mellem to kursus-gange
3. Undervisning i transfer.

Bilagstabel 33: Analyse af de formelle kurser baseret på oplysninger i registrene og udvalgte kursusbeskrivelser

Kategori	Analyse af navn	Analyse af udvalgte kursusbeskrivelser	Samlet vurdering
Fagspecifikke kurser	<p>De <i>fagspecifikke kurser</i> opdeles i registeret i kategorierne præsenteret nedenfor: 1) Ikke om Individuelle fagspecifikke kurser. Som man kan se, er det ikke muligt på baggrund af kursusnavne at identificere de eksakte indhold af de fagspecifikke kurser. Der er ingen uddybende information om de "ikke område-specifikke kurser" eller de "åbne fagspecifikke kurser". De rekvirerede fagspecifikke kurser (21 pct. af de fagspecifikke kurser) er rekvireret af skoler/kommuner – og kurserne er sandsynligvis udformet efter skolernes/kommunernes særlige lokale behov og ønsker. De 719 individuelle fagspecifikke kursers indhold er mere indlysende, da disse kurser er navngivet af udbyder (ofte professionshøjskolerne). De indeholder fx emner som dansk, matematik, specialpædagogik, vejledning og supervision, it mv.</p> <p>Overordnet må det dog antages, at rubrikken "fagspecifikke kurser" primært dækker over fagfaglig opkvalificering. Dette skyldes, at fagspecifikke kurser, jf. Danmarks Statistik, er sammensat af elementer fra de videregående uddannelser, som uddannelsesstederne i forvejen udbyder. Kurserne er først og fremmest beregnet på at give en faglig ajourføring.</p>	<p>Af de ni kursusbeskrivelser i stikprøven er otte rettet mod en eller flere af de i udbudsmaterialet opstillede mål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6 har fagfagligt indhold, • 5 er rettet mod udvikling af specialistkompetencer inden for læsning, matematik, specialpædagogik eller dansk som andetsprog • 4 har en varighed over fem dage • 7 er opdelt og inkluderer praksisorienterede elementer • 1 kursusbeskrivelse angiver specifikt, at der undervises i transfer⁷⁸. 	<p>Det vurderes at de fagspecifikke kurser <i>generelt er rettet mod folkeskolens mål.</i></p>

⁷⁸ De tre elementer for effektive kurser blev identificeret i den gennemførte litteraturgennemgang. De er længde på kurset (lange kurser er mere effektive end korte), praksisnært indhold/mulighed for at afprøve det tillærte mellem kursusgangene, undervisning i transfer. Se metodebilaget for uddybning.

Kategori	Analyse af navn	Analyse af udvalgte kursusbeskrivelser	Samlet vurdering
Diplomuddannelse i pædagogik	<p>Ifølge uddannelsesguiden findes der flere uddannelsesretninger inden for en <u>diplomuddannelse i pædagogik</u>, herunder pædagogik og didaktik, kommunikation, ledelse og organisation samt undervisning og læring inden for henholdsvis humanistiske og naturvidenskabelige fag⁷⁹. Kurserne i kursusregisteret ligger primært inden for følgende områder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pædagoguddannelsen – ikke specificerede moduler på uddannelsen • Udvikling: Projektledelse, vejledning, kollegial supervision, evaluering mv. • Videnskabsteori • Specialpædagogik • Læse og skrive vanskeligheder • Andet, herunder særlige tilgange/vejlederuddannelser til matematik, naturvidenskab, it. <p>Det kan være usikkert, om de 781 kursister på ikke specificerede moduler på den pædagogiske diplomuddannelse modtager opkvalificering af relevans for de i udbudsmaterialet opstillede mål. De valgfrie moduler på eksempelvis UCN's pædagoguddannelse inkluderer dog emner som generelt må vurderes at være relevante for de i udbudsmaterialet opstillede mål for folkeskolen⁸⁰. Dette inkluderer emner som børn og unges læreprocesser, gennemgribende udviklingsforstyrrelser, sproglige vanskeligheder, vejledningsteori og forandringsprocesser mv.</p>	<p>Af de tre kursusbeskrivelser i stikprøven indeholder et både fagfaglige elementer, samt specialisering inden for læsning. Et andet kursus er rettet mod udvikling af it-kompetencer. Det tredje kursus er "afgangsprojektet", hvis relevans for de opstillede mål vil afhæng af det valgte emne. Alle tre kurser er over fem dage og indeholder praksisorienterede elementer i undervisningen.</p>	<p>Det vurderes at modulerne på de pædagogiske diplomuddannelser <i>generelt er rettet mod folkeskolens mål.</i></p>

⁷⁹ <http://www.ug.dk/uddannelser/diplomuddannelser/paedagogik/diplomuddannelsepaedagogik.aspx>

⁸⁰ En liste forefindes her: http://www.ucn.dk/Forside/Kurser-_og_videreuddannelser/Paedagogik/Paedagogiske_Diplomuddannelser.aspx

Kategori	Analyse af navn	Analyse af udvalgte kursusbeskrivelser	Samlet vurdering
AMU-kurser inden for administration	<p>Alt i alt tog 225 lærere <i>AMU-kurser inden for administration</i> i 2011. Kategorien henviser til kurser der ifølge uddannelsesguiden "giver kompetencer til at arbejde med data, kommunikation, planlægning, koordinering og kvalitet i en produktions- eller servicevirksomhed⁸¹". Kurserne kan placeres under følgende overskrifter (se også stikprøven i bilag 6):</p> <ul style="list-style-type: none"> • IT; eksempelvis billedredigering, regneark, grafiske virkemidler til layout etc. • Organisationsudvikling; eksempelvis samarbejde i grupper, kvalitetsudvikling, medarbejdere i forandringsprocesser, HR strategier etc. • Administration; eksempelvis personaledata-baser, fakturahåndtering etc. <p>Bortset fra de få kurser rettet direkte mod det administrative (personaledatabaser og fakturahåndtering) kan de resterende kurser være relevante for det i udbudsmaterialet opstillede mål om integration af it i undervisningen eller målet om at erhvervet viden omsættes til praksis. Det er dog ikke muligt at vurdere, om kurser i eksempelvis regneark, billedredigering og grafiske virkemidler anvendes med henblik på i højere grad at inkludere disse elementer i undervisningen, men da det er lærere, der deltager i kurserne, antages dette at være tilfældet.</p>	<p>Stikprøvens 13 kursusbeskrivelser indikerer, at denne type kurser ikke indeholder nogle af de tre elementer, der er vigtige for effekt (lange, opdelt kurser med praksisafprøvelse og undervisning i transfer).</p>	<p>Det vurderes at AMU-kurser inden for administration <i>delvist er rettet mod folkeskolens mål</i>. Delvist både fordi der ligger en del rent administrative kurser og fordi det er usikkert om de it-rettede kurser anvendes til at integrere it i undervisningen.</p>

⁸¹ <http://www.ug.dk/Uddannelser/arbejdsmarkedsuddannelseramu/handeladministrationkommunikationogledelse/administration.aspx#fold2>

Kategori	Analyse af navn	Analyse af udvalgte kursusbeskrivelser	Samlet vurdering
Andet	<p>De 11 pct. af kurserne under kategorien <i>andet</i> inkluderer eksempelvis (se stikprøven i bilag 6):</p> <ul style="list-style-type: none"> • En række længerevarende uddannelser som bachelor eller kandidat i sprogfag, idéhistorie, historie, filosofi, litteraturvidenskab mv. • Pædagogiske kurser • Prakticlæreruddannelsen • Moduler på en sundhedsfaglig diplomuddannelse (antaget moduler om forebyggelse og sundhedsfremme) • Levnedsmiddel og husholdning, ernæring o.l. • Etc. <p>Her er billedet naturligt lidt mere blandet. Rigtigt mange af kurserne synes på forskellig vis at understøtte de i udbudsmaterialet opstillede mål for folkeskolen. Eksempelvis i form af fagfaglig opdatering (bachelor og kandidat i fagområder) eller kurser der kan være relevante for arbejdet med inklusion (kurser i konflikthåndtering som eksempel). Det er dog usikkert, om eksempelvis bachelorprojekter/kandidatstudier i sprogfag, idéhistorie, historie mv. er nødvendig fagfaglig opkvalificering⁸². Derudover er der enkelte obligatoriske kurser eksempelvis til hjemkundskabs- og sløjdfagene (hygiejne og sikkerhed) samt prakticlæreruddannelsen.</p>	<p>Stikprøvens 15 kursusbeskrivelser indikerer, at denne type kurser delvist indeholder to af de tre elementer, der er vigtige for effekt (lange, opdelte kurser med praksisafprøvelse). Ingen kursusbeskrivelser inkluderer undervisning i anvendelse/transfer.</p>	<p>Det vurderes, at kurser i kategorien "andet" <i>delvist er rettet mod folkeskolens mål eller anden obligatorisk opkvalificering (prakticlærer, sikkerhedskursus for sløjdlærer etc.)</i>. Vurderes det at bachelorprojekter/kandidatstudier i sprogfag, idéhistorie, historie m½v. er unødvendig fagfaglig opkvalificering, er vurderingen dog, at kategorien "andet" kun i begrænset omfang er rettet mod folkeskolens mål.</p>

⁸² Det er indtrykket fra de gennemførte case besøg, at i tilfælde hvor lærere får mulighed for at tage denne type kurser, vil skolen typisk tilbyde at betale eksempelvis kursusudgifter, imens læreren selv betaler alle andre omkostninger, herunder går ned i tid/gennemføre kurset ved siden af den almindelige arbejdstid. Omkostningerne forbundet med denne type kurser kan altså være begrænsede.