

Pædagogers deltagelse i efteruddannelse

Annegrethe Ahrenkiel, Jan Frederiksen, Stine Helms og Jimmy Krab

2012

Pædagogers interesser i og barrierer for deltagelse i efteruddannelse.
Resultater fra en interviewundersøgelse og en survey



University College

SJÆLLAND



Indledning	6
Empirisk design	7
Eksplorativ undersøgelse	7
Survey	7
Interviewundersøgelse	9
Baggrund for projektet	10
Kultur på de pædagogiske institutioner	11
Andre efteruddannelsesstrategier hos pædagogerne	11
Historiske forandringer af efteruddannelse for pædagoger	12
Perspektiver på uddannelsesplanlægning	15
Delrapport 1: Rapport fra interviewundersøgelse: Forvaltnings-, leder- og medarbejderperspektiver på efteruddannelse for pædagoger	18
Forvaltningsperspektiver på efteruddannelse	19
Koblingsforløb mellem PD-forløb og fælles forvaltningsinitierede indsatsområder	19
1: Uddannelsesindsats centeret omkring rotationsordning og fælles kommunalt(e) indsatsområde(r).	19
2: Uddannelsesindsats centeret om fælles kommunalt(e) indsatsområde(r).	21
Puljer med diplommoduler som vælges individuelt.	22
3: Rotation med udmelding af forskellige PD-moduler, som kan søges af pædagoger/institutioner.	22
4: Kompetenceudvikling gennem udmelding af mindre pulje, hvor institutionerne kan søge om at komme på PD-moduler.	22
At se og udnytte mulighederne i de statslige puljer	23
Diplom for de få eller de fleste?	25
Overgang fra uddannelse til arbejde	26
Foringelse af SVU – en central barriere	27
Frivillighed og indflydelse	28
Afrunding	29
Lederperspektiver på efteruddannelse	30
Det, vi lægger ud, er jo toneangivende for, hvad de snupper	30
Medarbejderinteresser og institutionsinteresser	32
Centrale tiltag som barriere	33
Hverdagens ressourcer som barriere	36
Manglende vikar(midler) som helt central barriere	37
Kvalitetsudvikling kræver at alle er med	39
Medhjælperne må med	41
Kollektivt engagement	42
Problemer og løsninger med tilskud udefra	43
Lukkedage – en mangel	45
Diplomuddannelse som en gevinst for den enkelte institution	46

Individuel efteruddannelse må presses igennem – og der må vælges	49
Det er helt urimelige vilkår	50
Overses fritidspædagogikken i efteruddannelsesstilbuddene?	51
Afrunding	52
Medarbejderperspektiver på efteruddannelse	53
Parametre for søgning af efteruddannelse	54
Lederes opfordringer som væsentlige for deltagelse	54
Økonomi som vigtigt parameter	56
Arbejdsfritagelse som vigtigt parameter	57
Udbytte af efteruddannelse	59
Efteruddannelse som en gevinst for arbejdet	59
At påbegynde en diplomuddannelse	63
Teori og praksis	65
Formidling af uddannelsesforløb og implementering af ny læring	67
Forskellige læringspotentialer i forskellige former for efteruddannelse	72
Barrierer for deltagelse i efteruddannelse	76
Dagligdagens travlhed og pres som barriere	76
Manglende støtte som barriere	78
Læsemængde og niveau som delvis barriere	79
Prioriteringen af pladser som barriere	82
Alder og manglende karrieremuligheder som barriere	82
Manglende viden og synliggørelse som barriere	84
Forandringer i efteruddannelsesudbuddet set i sammenhæng med pædagogernes ønsker	85
Afrunding	89
Sammenfattende diskussion	90
Behov for større kendskab til diplomuddannelse	90
Ledelsens vilkår for at arbejde med uddannelsesplanlægning	91
Den svære overgang fra uddannelse til arbejde	93
Hverdagens ressourcer som central barriere	95
En kulturændring bremses	95
Fortsat variation i efteruddannelsesudbuddet	95
Pædagogernes egne orienteringer i arbejdet	96
Delrapport 2: Rapport fra surveyundersøgelse: Pædagogers brug af, interesse for og holdninger til efter-og videreuddannelse	99
Survey over pædagogers holdning til, og brug af efter/videreuddannelse	100
Surveytest og deployering	101
Respondentpopulationens baggrund	102

Geografi og populationen	102
Ledelse	104
Alder	104
Køn	105
Uddannelse og ansættelsessted	105
Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader	108
Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader blandt mænd og kvinder	110
Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader blandt ledere	111
Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrad blandt ikke-ledere	113
Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader og alder	115
Overordnede betragtninger over holdninger til efteruddannelse	117
Efteruddannelsesholdninger - viden, muligheder og relevans.	118
Efteruddannelsesholdninger - subjektive perspektiver	120
Efteruddannelsesholdninger - Kollegialt perspektiv	123
Efteruddannelsesholdninger - Ledelse, forvaltning og indflydelse	125
Brug og udbytte af eftervidereuddannelse	129
Ønsker om efteruddannelse i øvrigt	132
Udbytte	137
Resumé af surveyfund og konklusioner.	142
1. Ledelsesbias	142
2. Relevans og udbytte	142
3. Efteruddannelsesvalg	143
4. Efteruddannelsestærsklen	143
5. Ressourceunderskud	144
6. Institutionssolidaritet	145
Komparativ analyse af to pædagog-undergrupper.	146
Karakteristik af grupperne	146
Køn og alder	146
Familie og økonomi	148
Ansættelse	149
Uddannelseskapital	150
Søgning, tilsagn og afslag	152
Opsummering, karakteristik af grupperne	153
Holdningsforskelle	154
Forhold af betydning for efteruddannelse	154
Holdninger – subjektive perspektiver på efteruddannelse	155
Holdninger til ressourcer	156

Holdninger til ledelse og kolleger	157
Holdninger til efteruddannelsesviden og –relevans	158
Holdninger og institutionsloyalitet	160
Resumé af holdningssammenligningerne	162
Sammenhænge mellem gruppekarakteristik og holdninger	163
Vil-ikke-gruppen: Vi bliver her.	163
Vil-gerne-gruppen: Jeg vil mere	164
Samlede fund fra begge delrapporter.	165
Motivation og blik for efteruddannelse	165
Den gode efteruddannelse	167
Anbefalinger (mhp. at få flere i diplomforløb):	169
Bilag 1: Interviewguides	171
Bilag 2: Beskrivelse af rotationsmodel,	175
BILAG 3: SPØRGESKEMAET til surveyen	182
BILAG 4: FULDSTÆNDIG OVERSIGT OVER BESVARELSSESFREKVENSER PÅ ALLE SPØRGSMÅL.	206
Referencer:	240

Indledning

Denne rapport tager udgangspunkt i et ønske fra BUPL om at få afdækket og analyseret årsager til, at en stor del af pædagogprofessionen tilsyneladende ikke deltager i formel kompetencegivende efter- og videreuddannelse, særligt diplomuddannelser, igennem hele deres karriere¹. Med formel efter- og videreuddannelse menes i den sammenhæng uddannelse, der giver ECTS point og udbydes af undervisningsministerielle godkendte aktører (Agerbæk, 2009)².

Projektets overordnede forskningsspørgsmål er således:

- 1) **På hvilke måder kan det forklares, at relativt få pædagoger deltager i formel kompetencegivende efteruddannelse?**
- 2) **Hvilke former for efteruddannelse opleves at bidrage til udvikling af arbejdet?**

Projektet retter således et særligt fokus på formelt kompetencegivende efteruddannelse (især diplomuddannelser), men samtidig ses besvarelsen af spørgsmål om deltagelse i sådanne uddannelser i relation til andre typer af efteruddannelse. Projektet undersøger pædagogers muligheder for efteruddannelse og deres efteruddannelsesstrategier. Projektet undersøger sådanne muligheder ved at udforske strukturelle, kulturelle og subjektive interesser i og barrierer for pædagogers deltagelse i efteruddannelse. Teoretisk opererer projektet med en antagelse om, at subjektive motiver ikke kan forstås løsrevet fra strukturelle betingelser – og vice versa – men også, at der hos subjekter findes et overskud af ideer og bevæggrunde, som ikke lader sig reducere til strukturelle forklaringsmodeller.

¹ Agerbæk påpeger, at det er svært at danne sig et fuldstændigt overblik over pædagogernes deltagelse i efter/videreuddannelse på grund af meget forskellige definitioner og undersøgelsesmetoder i de eksisterende undersøgelser (Agerbæk, 2009). Vi har i forbindelse med projektet søgt at få indsigt i statistik, der præcist angav, hvor mange pædagoger, der rent faktisk deltog i diplomuddannelser, og at sammenholde dette med lignende opgørelser for andre faggrupper som lærere og sygeplejersker og set i relation til arbejdsstyrkernes størrelse, men det har ikke været muligt. Det primære sigte med projektet har dog været at belyse pædagogers interesser i og barrierer for deltagelse i formelt kompetencegivende efteruddannelse.

² Mange skelner mellem videreuddannelse og efteruddannelse på den måde, at videreuddannelse anvendes om formelt kompetencegivende uddannelse, der tages efter afsluttet grunduddannelse, mens efteruddannelse så henviser til alle mulige andre typer af efteruddannelser, som ikke er formelt kompetencegivende så som temadage, interne og eksterne kurser og længerevarende ikke kompetencegivende forløb (se f.eks. Eskelinen m.fl., 2002). Andre anvender dog oftest dobbeltbetegnelsen efter- og videreuddannelse. På uddannelsesministeriets hjemmeside beskrives diplomuddannelser f.eks. således "*Diplomuddannelserne er videre- og efteruddannelse udbudt som åben uddannelse og svarer til et års fuldtidsstudier eller 60 ECTS-point.*" I dette projekt anvender vi primært termen efteruddannelse, frem for det længere efter- og videreuddannelse. "Efteruddannelse" i dette projekt dækker således både over formelt kompetencegivende forløb og forløb, der ikke er formelt kompetencegivende. Når vi specifikt diskuterer problemstillinger knyttet til diplomuddannelser, refererer vi til dem som diplomforløb. "Forløb" henviser til, at der både kan være tale om moduler af eller hele diplomuddannelser.

Projektet består af to dele. En surveyundersøgelse, som giver et struktureret overblik over variationen af interesser i, brug af og udbytte af efteruddannelse og en interviewundersøgelse, som har til hensigt at afdække og forstå betydning af vilkår, valg og motiver. Disse bliver rapporteret og sammenfattet hver for sig. I et sidste afsluttende afsnit forholder vi resultater fra de to delundersøgelser til hinanden.

Empirisk design

Projektet har bestået af tre delundersøgelser: en indledende eksplorativ undersøgelse, som har dannet et fælles grundlag for de efterfølgende to delundersøgelser; en surveyundersøgelse og en interviewundersøgelse.

Eksplorativ undersøgelse

Der er foretaget en indledende eksplorativ undersøgelse blandt nøglepersoner (faglige sekretærer fra BUPL, pædagogiske konsulenter i kommuner, konsulenter i efteruddannelsesafdelinger m.m.) mhp. at afklare forskellige planlægnings- og finansieringspraksisser på kommunalt niveau. Denne del af undersøgelsen bestod primært i telefoninterview. Formålet var at få et overblik over forskellige typer planlægningslogikker og erfaringer hermed set fra de interviewedes konsulenter og faglige sekretærers perspektiv. Resultater fra denne mindre og indledende del af undersøgelsen fremgår af kapitlet om *Forvaltningsperspektiver på efteruddannelse*, som følger umiddelbart efter indledningen. Her forsøger vi at fremlægge 4 idealtyper af planlægningslogikker og finansieringsformer, som har lokale, konkrete variationer i de enkelte kommuner. Samtidig redegør kapitlet for, hvordan forskellige forvaltninger arbejder med planlægning af indholdet i uddannelser, og hvordan de faglige sekretærer søger indflydelse på uddannelsesplanlægningen. Formålet med den indledende undersøgelse var også at generere en population til den efterfølgende surveyundersøgelse og give et grundlag for udvælgelse af interviewpersoner.

Survey

På baggrund af den indledende eksplorative undersøgelse blev der udpeget 20 kommuner, hvor forskellige typer planlægningslogikker gjorde sig gældende. Derudover blev der i udvælgelsen lagt vægt på at få repræsenteret kommuner, hvor forskellige andre forhold, som kunne have betydning for prioritering af efteruddannelse gjorde sig gældende; herunder f.eks. forskellige ledelsesformer,

forskellige økonomiske forhold (velstående kommuner, kommuner med kraftige besparelser, som følge af udligningsordningen), kommuner med mange store specialinstitutioner, og kommuner, som vi i den indledende survey havde hørt, havde lavet særlige efteruddannelsessatsninger i forhold til bestemte temaer osv. Opsummerende kan man sige, at de 20 kommuner dækker stor variation mht. institutionstyper, ledelsesformer, storbyer og landkommuner, god og dårlig økonomi og forskellige typer efteruddannelsesplanlægningsstrategier.

I den gruppe pædagoger, der besvarede surveyen, var der en ganske stor overrepræsentation af lederbesvarelser. Lederne er atypiske på en række måder, hvad angår efteruddannelse og især diplomuddannelse, hvorfor vi i en stor del af surveyen fraregner disse besvarelser. Dette betyder imidlertid at antallet af besvarelser fra de enkelte kommuner bliver ganske lavt (mellem 50 og 150 for de fleste), og det har gjort det umuligt at lave solide sammenligninger mellem kommuner mhp. omfanget af medarbejderdeltagelse i diplomuddannelser. Så små kommunepopulationer påvirkes ganske enkelt for meget af mindre grupper af individer med lidt afvigende uddannelsesmønstre til, at analysen kan sige noget med sikkerhed. Skulle man undersøge disse forskelle mellem kommunerne ville det kræve en langt mere omfattende distribution af surveyen (en ca. tredobling af besvarelsesantallet ville være nødvendigt), hvilket tid og økonomi ikke tillod.

Den kvantitative undersøgelse ville dog, udover at afdække omfanget og karakteren af deltagelse i efteruddannelse blandt respondenterne (i relation til demografiske forhold og ift. til stillingsbetegnelse), også sætte fokus på:

- Erhvervet efteruddannelse
- Udbytte af efteruddannelse
- Muligheder for efteruddannelse
- *Herunder: kommunale tilbud & krav, ledelsesprioriteringer, egne/kollegiale prioriteringer*
- Barrierer for efteruddannelse
- *Herunder: kommunale tilbud & krav, ledelsesprioriteringer, egne/kollegiale prioriteringer*
- Ønsker, forventninger og formål med efteruddannelse

Surveydataene er blevet analyseret deskriptivt for at kortlægge sammenhængsstrukturen mellem de strukturelle vilkår og de subjektive strategier og oplevelser. Resultater af denne del af undersøgelsen

sen er beskrevet delrapport 2, hvor der også redegøres nærmere for en række forhold, som har betydning for undersøgelsens validitet, herunder svarprocenter osv.

Interviewundersøgelse

Surveyen tegner et generelt billede af, hvordan efteruddannelsespraksisser ser ud. Med interviewundersøgelsen ville vi uddybe afdækningen af sammenhænge mellem organisations- og finansieringsformer og faktisk deltagelse, samt sammenhænge mellem prioriteringer og faktiske strategier. Interviewundersøgelsen rummer dels en lederdel og dels en medarbejderdel. Vi havde oprindeligt forestillet os, at vi på baggrund af den indledende undersøgelse kunne udvælge 4-6 institutioner, hvorfra vi kunne interviewe både ledere og en del medarbejdere. Dette har af mange forskellige grunde ikke kunnet lade sig gøre. I stedet er langt flere institutioner repræsenteret, men med færre medarbejdere fra samme institution. I udvælgelse af deltagere til både leder- og medarbejderinterview har vi også lagt vægt på at få repræsenteret institutioner fra kommuner med forskellige typer planlægningsformer og finansieringsformer. I nogle tilfælde kunne det lade sig gøre at foretage gruppeinterview med ledere i forlængelse af, at de i forvejen var samlet til møde, mens medarbejdere alene er interviewet som enkeltpersonsinterview. Enkelte af disse er foretaget som telefoninterview. Der indgår 2 gruppeinterview med i alt 11 ledere og 2 enkeltinterview med ledere. Der er interviewet i alt 15 medarbejdere, hvor 7 havde deltaget i diplomforløb og 8 ikke havde.

Interviewundersøgelsen havde til hensigt at få indsigt i:

- Oplevede behov for efteruddannelse
- Oplevelser af det aktuelle uddannelsesudbud
- Forskellige motiver for deltagelse (Vertikal og/eller horisontal karrierefremmende, praksisudvikling, kommunale krav og/eller andre planlægningslogikker og rationaler)
- Barrierer for deltagelse
- Oplevelse af den aktuelle fordelingspraksis
- Oplevelse af tiltag der understøtter uddannelsesdeltagelse
- Oplevelse af udbytte af forløb
- Samspil mellem deltagelse og udvikling af praksis
- Barrierer for implementering i praksis
- Andre bevæggrunde for ikke at ønske formel efter/videre uddannelse

- Praksis for uddannelsesplanlægning i institutionerne³

Resultater fra denne del af undersøgelsen udgør hovedbestanddelen af delrapport 1 med kapitlerne om hhv. *Lederperspektiver på efteruddannelse* og *Medarbejderperspektiver på efteruddannelse*.

Baggrund for projektet

I det følgende vil vi kort opridse en del af baggrunden for, hvorfor der er behov for mere systematisk viden om årsagerne til pædagogernes lave, formelle efteruddannelsesniveauer. Desuden vil vi kort beskrive en række historiske forandringer i organiseringen af pædagogers efteruddannelse, da disse har betydning for besvarelsen af problemstillingen. Derefter vil vi introducere en række begreber fra tidligere forskning i efteruddannelse (på andre områder) til at beskrive forskellige rationaler i uddannelsesplanlægningen. Disse begreber anvender vi i analysen af materiale fra den eksplorative undersøgelse og fra interviewundersøgelsen.

Geografiske forskelle

Der er store geografiske forskelle på pædagogernes muligheder for deltagelse i efteruddannelse i forskellige kommuner og på efteruddannelsesudbuddet (Frederiksen 2010). Disse forskelle afhænger af kommunernes afsætning af ressourcer til efteruddannelse, prioriteringer, styring og behovsstrukturer. Der blev ved sidste overenskomst afsat centrale midler til efteruddannelse hos anerkendte udbydere (trepartsmidler) i perioden 2008-11. Disse midler blev fordelt på kommuner i forhold til lønsum. På FTR området valgte man primært at bruge midlerne til kompetencegivende efteruddannelse, men de har også været anvendt til kortere kurser og vikardækning. Der er også fra centralt hold blevet udbudt globaliseringsmidler til kompetencegivende efteruddannelse. Disse har været målrettet bestemte forløb, f.eks. udsatte børn og unge og praktikvejlederuddannelse og et krav har været, at kommunerne selv finansierede to moduler, før de kunne få et tredje modul finansieret. Uforbrugte midler kom til at indgå i en central pulje, hvor kommuner, der ønskede mere end deres trækingsret, har kunnet søge ekstra finansiering efter ”først til mølle- princippet”. Erfaringen er, at der er stor forskel på, hvordan kommunerne anvender deres trækingsret til disse midler. Det har ikke været muligt inden for dette projekts rammer at foretage en systematisk landsdækkende undersøgelse af den faktiske anvendelse af disse midler, men vi har i stedet søgt at få beskrevet erfaringer fra kommuner, hvor de centralt udbudte midler har været anvendt i forskellig grad. På den måde har

³ Interviewguides er vedlagt rapporten som bilag 1

vi søgt at afdække, hvordan forskelle mellem kommuners prioritering af efteruddannelse fremtræder, og hvad forskellene hænger sammen med. Dette projekt undersøger, hvad de forskellige lokale måder at organisere og finansiere efteruddannelse på betyder for udbyttet af efteruddannelsesforløb.

Kultur på de pædagogiske institutioner

Der er stor forskel på det pædagogiske og det sundhedsfaglige områdes indstilling og søgning til kompetencegivende efteruddannelse. Hvor efteruddannelse ses som 'nødvendigt' for kunne varetage en jobfunktion indenfor det sundhedsfaglige område, betragtes det i højere grad af lederne på det pædagogiske område som en vej ud af den enkeltes jobfunktion i institutionen ifølge en undersøgelse af aftagernes evaluering af diplomuddannelsesforløb (EVA, 2007). Her skal det dog også nævnes, at det sundhedsfaglige område har flere ressourcer til efteruddannelse, hvilket kan have stor betydning for områdets indstilling til efteruddannelse. Andre undersøgelser peger på, at de pædagogiske ledere prioriterer intern institutionsudvikling for alle medarbejdere frem for at sende enkelte medarbejdere på kompetencegivende efteruddannelse (Nørregaard-Nielsen, 2006). Kornerup (2011) peger på en individualisering af efteruddannelse grundet den projektære styring af hverdagen (delegeret efteruddannelse) og på et arbitrært element i uddannelsesplanlægningen både på kommunalt og institutionelt niveau. Undersøgelse af pædagogisk(e) 'institutionskultur(er)' og ledelsesstrategier udgør derfor et element i vores undersøgelse af forhold, som har betydning for deltagelse i efteruddannelse.

Andre efteruddannelsesstrategier hos pædagogerne

Det pædagogiske arbejdsfelt gennemgår i disse år en forandring som følge af den politiske omformning til "servicetilbud" med deraf følgende ønsker om omdefinering af den pædagogiske faglighed. Dette indebærer, at der i feltet findes mange forskellige opfattelser af, hvad der udgør den pædagogiske opgave, og hvilke områder, der er centrale at kvalitetsudvikle. Samtidig peger undersøgelser på, at når efteruddannelse opleves at bidrage til at håndtere centrale udfordringer i hverdagen, forstærkes motivationen for uddannelse (Ahrenkiel og Jensen, 2003), samtidig med at deltagelse i længerevarende (formel) efteruddannelse opleves at understøtte udvikling af praksis på nye måder (Andersen og Ahrenkiel, 2003). Det er derfor centralt at undersøge, hvordan de områder, pædagogerne ønsker at videreudvikle, dækkes af de aktuelle uddannelsesudbud, eller om de søger andre veje til videre kvalificering end dem, der dækkes af de formelle uddannelsesveje. Undersøgelse af pædagogernes kvalitetsudviklingsbehov- og strategier indgår ligeledes i alle dele af undersøgelsen.

Historiske forandringer af efteruddannelse for pædagoger

Projektets problemstilling omkring den relative lave andel af pædagoger, der gennemfører en formel efteruddannelse må relateres til det pædagogiske områdes udvikling og traditioner i forhold til efteruddannelse, da formaliseret efteruddannelse, som vi kender dem i dag, har en relativ kort udviklingshistorie. Pædagogernes og institutionernes forhold til formaliseret efteruddannelse må forstås i relation til den historiske udvikling på området. Historien ses her med en formulering fra Bourdieu, som ”indristet i kroppene og tingene”, hvilket betyder, at vores måder at forholde os til fx uddannelse og viden på er historisk og socialt konstrueret. Når der, som vi skal se, også stadig i høj grad satses på udviklingsforløb for hele medarbejdergruppen, så må det forstås i et historisk og kontekstuel perspektiv og i relation til arbejdets organisering med f.eks. en relativt stor andel uuddannede medarbejdere i institutionerne og et fladt hierarki blandt medarbejderne.

Hvor de pædagogiske institutioner tidligere havde en høj grad af autonomi til selv at sætte dagsordenen omkring medarbejdernes deltagelse i efteruddannelse (Kampmann, 2006), så knyttes efteruddannelses tilbud til medarbejderne i dag i langt højere grad op på kommunale og statslige indsatser (Kornerup, 2011). Der har således ikke været tradition for eller muligheder for pædagogerne at skaffe sig bredere viden eller specialisere sig ved at gennemføre en formaliseret efteruddannelse. I stedet har efteruddannelse i høj grad baseret sig på en vekslen mellem kortere individuelle kurser og fælles kollektive udviklingsinitiativer på den enkelte institution med stor grad af autonomi til selv at definere deres udviklingsbehov afhængigt af deres økonomiske rammer (Kampmann, 2006, Eskelinen m.fl., 2002).

Den større indholdsmæssige styring af efteruddannelse kan også relateres til den større politiske interesse for børneområdet, hvor særligt daginstitutionsområdet gøres til genstand iværksættelse af tiltag, fx pædagogiske læreplaner og tiltag i forbindelse med sprog i daginstitutionerne. Udøvelsen af det pædagogiske arbejde er blevet underlagt en højere grad af central og forvaltningsmæssig styring (Kampmann, 2006, Hansen m.fl., 2010). I denne sammenhæng betyder det også, at efteruddannelse i højere grad indgår i den centrale og forvaltningsmæssige styring, da der sammen med ny lovgivning og ambitioner for området iværksættes efteruddannelse i kommunerne for at kunne leve op til disse krav. Nørregaard-Nielsen(2006) beskriver det i et professionssociologisk perspektiv som en udvikling, der går mod en centralisering af fagligheden.

En anden væsentlig forandring af betydning for pædagogers deltagelse i efteruddannelse er voksen- og efteruddannelsesreformen, som trådte i kraft den 1.1.2001 blandt med en intention om at udbygge tilbuddene om formaliseret efteruddannelse (Eskelinen, m.fl., 2002). Før det var de væsentligste muligheder for længerevarende videreuddannelser på det pædagogiske område de såkaldte årskurser på pædagogseminarierne eller Danmarks Lærerhøjskole/Pædagoghøjskole. De var af op til et års varighed, og der var ikke krav om en afsluttende eksamen. I 1990'erne kom lov om åben uddannelse, som betød, at diplomuddannelser blev udbudt, og man fik mulighed for efteruddannelse, samtidig med at man bevarede sin arbejdstilknytning. Diplomuddannelserne var forskellige fra årskurser på den måde, at der blev udstedt eksamensbevis, og der blev krav om deltagerbetaling.

Da diplomuddannelserne blev indført, var det led i en harmonisering af uddannelsessystemer i Europa, hvor man politisk ønskede, at uddannelsessystemet skulle indrettes, så der blev større mobilitet for den enkelte. Dvs. at personer med mellemlange og kortere uddannelser med en diplomuddannelse skulle kunne videreudanne sig og komme videre i uddannelsessystemet, hvilket var meget vanskeligt på dette tidspunkt. Denne problemstilling er på sigt ikke så relevant for pædagoger, da indførelsen af professionsbachelorgraden i princippet har ført til, at det er muligt at videreudanne sig, når man har sin grunduddannelse i hus, men pt. betyder erhvervelsen af en diplomuddannelse, at man kan videreudanne sig, hvis man ikke har en professionsbachelorgrad. Men diplomuddannelse ses i dag primært som uddannelse, der skal kvalificere til arbejdet. Dette formuleres i bekendtgørelsen ved, at diplomuddannelsernes skal være kendetegnet ved erhvervs- og professionsbaseret. Uddannelserne skal baseres på ny viden om centrale tendenser inden for det erhverv eller den profession, som uddannelsen retter sig imod, og uddannelsen skal baseres på ny viden fra forsøgs- og udviklingsarbejde, som er relevant for det erhverv eller den profession, som uddannelsen retter sig imod (Bekendtgørelse om diplomuddannelserne). Diplomuddannelserne skal både kvalificere til videreuddannelse, men rummer også i høj grad et arbejdsmarkeds kvalificeringsperspektiv.

Det er primært professionshøjskolerne, som står for den formelle formaliserede efteruddannelse (diplomforløbene) for pædagoger. Samarbejdet om den formaliserede efteruddannelse er til stadighed under forandring og forhandling. I en del kommuner indgås partnerskabsaftaler med professionshøjskolen omkring kompetenceudvikling af medarbejdere. Teoretisk antager vi, at forbindelserne mellem systemplanlægningsperspektiverne og institutions – og medarbejderplanlægningsperspektiverne har stor betydning for, om intentionerne om mere efteruddannelse realiseres for pædagoger, og om pædagogerne oplever det som meningsfuldt. Spørgsmålet er her, i hvor høj grad og

hvordan systemplanlægningen (både kommunens, uddannelsessystemet og fagforeningens uddannelsesstrategi) forbinder sig til institutionernes - og medarbejdernes strategier og interesser.

Uddannelsesinstitutionernes logikker påvirkes af forvaltningernes, ledernes, medarbejdernes og fagforeningens ønsker og krav, men uddannelsesinstitutionerne påvirker også forvaltningens, ledernes og medarbejdernes syn på uddannelse. Uddannelseslogikken betyder eksempelvis, at de studerende skal aflægge eksamen, at der er bestemte studieordninger, der skal følges i forhold til indhold og kompetenceniveau. Uddannelseslogikken bliver derfor til individuelle forløb med selvstændig opgaveskrivning, i dialog med deltagerne på studiet og med underviseren. Det er blevet beskrevet som en overgang til mere akademiserede former for uddannelse (Dybbroe, 2001, Øland, 2002, Bøje, 2010).

Læringskonteksten på en diplomuddannelse kan således siges at være situeret hos den enkelte (Mogens m.fl. 2010, Kornerup, 2011). Denne uddannelseslogik ser det ud til, at en del kommuner og professionshøjskolerne på forskellige måder forsøger at supplere eller kompensere for ved at lave særlige tilrettelagte forløb, hvor de beskrevne diplommoduler forsøges situeret til de prioriterede indsatsområder. Det foregår på den måde, at professionshøjskolerne tilbyder at skræddersy forløb, hvor de beskrevne diplommoduler (UVM, studieordningen for diplomuddannelse) kan indgå som del af kommunernes strategier for kompetenceudvikling for at implementere større indsatser fx omkring inklusion, hvor kommunens ønsker og krav formes og tilpasses i relation til studieordningens beskrivelser af de forskellige moduler. Samtidig tyder det dog også på, at der er meget forskellig praksis i kommunerne på dette område, og hvor meget muligheden for at lave særligt tilrettelagte forløb anvendes. Her er det dog vigtigt at påpege, at hvad der kan se ud som koblede forløb i et forvaltningsperspektiv, ikke nødvendigvis er det i leder- eller medarbejder perspektiv. Denne problemstilling vender vi tilbage til i kapitlet om lederperspektiver på videreuddannelse.

De historiske forandringer i feltet betyder altså, at vi står i en situation, hvor formel efteruddannelse på den ene side prioriteres højt, og hvor uddannelseslogikker, herunder akademisk vidensoprustning, spiller en stadig større rolle og udgør en større del af uddannelsesudbuddet. På den anden side ses en modsat tendens til at uddannelsesplanlægningen i højere grad centraliseres og standardiseres, og hvor bestemte uddannelsesmoduler bliver det politiske svar på konkrete indsatsområder. En undersøgelse omkring efteruddannelse ift. arbejdet med udsatte børn, som har været et politisk prioriteret område med særlige efteruddannelsesstilbud viste, at det pædagogiske personale forholdte sig skeptisk til udbyttet af de uddannelsesstilbud, de fik tilbudt, mens lederne var mere positive over for

uddannelsesudbuddet (Niras analyse, 2010), og det peger på, at der er brug for yderligere undersøgelser af udbyttet af efteruddannelse for pædagerne. Disse historiske forandringer og pædagogerne og de pædagogiske leders oplevelse af disse forandringer bliver også undersøgt af projektet. Disse forandringer har betydning for skabelse af mening i og udvikling af arbejdet, samt for hvem der får og ikke får efteruddannelse.

Perspektiver på uddannelsesplanlægning

I antologien "Uddannelsesplanlægning – arbejdsliv og læring" (Christian Helms Jørgensen (red.), 1998) sætter en række forfattere fra uddannelsesforskningen fokus på samspillet mellem uddannelse og arbejdsliv og relaterer diskussionerne til efteruddannelsesprojekter inden for en række forskellige områder. Udgangspunktet er, at der i overenskomster generelt anbefales en mere systematisk uddannelsesplanlægning, som skal bidrage til at skabe sammenhæng mellem ekstern uddannelse, intern oplæring og arbejdsorganisatoriske forandringer, som skal give medarbejderne mulighed for at anvende det lærte i arbejdet. Det skal også bidrage til, at det i højere grad bliver de langsigtede behov hos virksomheder og medarbejdere, der kommer til at udgøre grundlaget for uddannelsesplanlægningen frem for de mere ad-hoc prægede behov. En sådan systematisk, langsigtet og virksomhedsnær uddannelsesplanlægning ses også som forudsætning for at udligne den eksisterende ulighed, hvor dem, der i forvejen har mest uddannelse også får mest efteruddannelse.

Det generelle billede i uddannelsesplanlægningen er imidlertid, at virksomhedernes uddannelsesplanlægning er præget af tilpasning til ydre forandringer, som allerede er indtruffet. Selvom virksomheder ofte giver udtryk for, at de lægger størst vægt på sociale og personlige kompetencer, så tænker de i det praktiske uddannelsesarbejde meget teknisk og nytteorienteret. Og selvom medarbejdere oplever størst behov for social og kulturel nyorientering, så prioriterer de oftest uddannelse, som forbedrer jobmulighederne (Jørgensen (red.), 1998, s. 19). Hvis der skal ske grundlæggende forandringer af kulturen på arbejdspladserne via efteruddannelse, kræver det, at uddannelses tiltag følges op af ændringer i arbejdets organisering.

Forskellige typer uddannelsesplanlægning beskrives ud fra to kriterier:

- 1) Hvilke behov uddannelsesplanlægningslogikkerne tager udgangspunkt i

Her skelnes mellem om medarbejderne er subjekt eller objekt for uddannelsesplanlægningen, dvs. om medarbejderne er det aktive udgangspunkt for uddannelsesplanlægning.

gen ud fra egne ønsker og fremtidsplaner eller om medarbejderne er genstand for en uddannelsesplanlægning, som sigter på tilpasning til virksomheden eller jobbets krav.

2) Om planlægningen er kortsigtet eller langsigtet

Her skelnes mellem en bagudrettet, reaktiv uddannelsesplanlægning og en proaktiv fremadrettet uddannelsesplanlægning. Det handler ikke blot om det konkrete tidsperspektiv, men om uddannelsesplanlægningen tager afsæt i konkrete her- og nu behov eller er led i en fremadrettet forandringsproces for virksomhed eller medarbejdere.

Ud fra disse kriterier beskrives 4 typer tilgange til uddannelsesplanlægning:

- a. En reaktiv uddannelsesplanlægning med udgangspunkt i virksomhedens behov. Her er der oftest tale om ændringer i arbejdsopgaver, som fører til, at der oprettes bestemte kurser. Svagheden ved en sådan form for uddannelsesplanlægning er, at den ikke tager højde for fremtidige kvalifikationsbehov, og at den har sværere ved at indfange de bredere kvalifikationer, der ikke kan beskrives i adfærdstermer
- b. Den langsigtede, virksomhedsrettede uddannelsesplanlægning bygger på en analyse af de fremtidige kvalifikationsbehov. En sådan finder typisk kun sted i større virksomheder og kan f.eks. være i form af en såkaldt GAB analyse, hvor nuværende kvalifikationer sammenlignes med fremtidige kvalifikationsbehov, og hvor uddannelsesplanlægningens mål er at udfylde dette gab. Det kan hurtigt føre til ressourcekrævende udarbejdelser af detaljerede kompetencebeskrivelser og blive en meget teknisk øvelse, der sjældent inddrager medarbejderne. Men den mere langsigtede analyse kan også medføre, at der bliver tale om bredere, sammenhængende og kompetencegivende forløb, som både kan opleves som en mulighed og som et pres af medarbejderne.
- c. En kortsigtet planlægning med udgangspunkt i medarbejdernes umiddelbare ønsker, som typisk kommer til udtryk ved, at man melder sig til kurser, når kursuskataloger udkommer. Den frivillige deltagelse er som regel et godt grundlag for positive oplevelser af sådanne forløb, men hvis der ikke tænkes i et mere systematisk samspil med virksomheden, kan der blive tale om enkeltstående oplevelser.

- d. Den langsigtede uddannelsesplanlægning med udgangspunkt i medarbejdernes behov kan både være rettet mod arbejdet eller mod mere personlige interesser. Udfordringen kan være at få gjort uddannelsesplanlægningen til en kollektiv proces og få den koblet sammen med konkrete forandringsprojekter på arbejdspladsen og at få udbredt kendskabet til de eksisterende efteruddannelsesmuligheder.

Der er ikke nødvendigvis modsætninger mellem medarbejdernes og organisationens interesser, ønsker og behov i forbindelse med uddannelsesplanlægning. Spørgsmålene er snarere, hvilke uddannelsesplanlægningslogikker, der præger den aktuelle praksis og hvordan de henholdsvis fremmer eller hæmmer forskellige pædagogers muligheder for deltagelse i efteruddannelse?

I denne rapport vil vi bruges disse begreber til at beskrive hvilke planlægningslogikker, der er på spil og til at diskutere, hvordan de samme planlægningslogikker kan opleves som forskelligt set fra de forskellige perspektiver, vi anlægger i rapporten (forvaltningsperspektiver, lederperspektiver og medarbejderperspektiver).

Delrapport 1:

**Rapport fra interviewundersøgelse:
Forvaltnings-, leder- og medarbejder-
perspektiver på efteruddannelse for
pædagoger**

Annegrethe Ahrenkiel, Stine Helms og Jimmy Krab

Forvaltningsperspektiver på efteruddannelse

I den eksplorative undersøgelse har vi primært lagt vægt på at finde frem til forskellige måder, kommunerne organiserede deres efteruddannelsesaktiviteter på, som vi kunne bruge til udvælgelse af kommuner til survey og interviewundersøgelse. Der er i den forbindelse blevet foretaget informantinterview med fire ansatte i de lokale fagforeninger, som beskæftiger sig med efteruddannelse for pædagoger og interview med to pædagogiske konsulenter i to kommuner. Endvidere har vi i den eksplorative undersøgelse indhentet forskelligt materiale om finansieringsmuligheder, statslige satsninger og eksempler på konkrete efterforløb for pædagoger. På denne baggrund har vi konstrueret nogle 'idealtypiske' former for måder at organisere efteruddannelse på med særligt fokus på, hvordan der indgår diplomuddannelse (PD-moduler) i denne tænkning. Vi har undersøgt, hvorvidt og hvordan diplomuddannelse indgår i den enkelte kommunes kompetenceudviklingsstrategi. I interviewene har vi også sat fokus på oplevelser af historiske forandringer i forhold til organisering af efteruddannelse for pædagoger og hvilke muligheder og barrierer, der aktuelt peges på i den forbindelse. Vi begynder med de "idealtypiske" former og udfolder efterfølgende nogle af de oplevelser, overvejelser og erfaringer, som de interviewene har med formerne.

De idealtypiske former:

Koblingsforløb mellem PD-forløb og fælles forvaltningsinitierede indsatsområder

1: Uddannelsesindsats centeret omkring rotationsordning og fælles kommunalt(e) indsatsområde(r).

I perioder, hvor der er ledighed blandt pædagoger, iværksættes rotationsordninger, hvor pædagogerne sendes på uddannelsesforløb med refusionsordninger, der sikrer finansieringen af en vikarstilling til en ledig pædagog, mens pædagogen er under uddannelse. Kommunen anvender sin trækingsret på de statslige puljer (globaliseringsmidler eller trepartsmidler), og kommunen får derfor refusion for en stor del af sine udgifter til efteruddannelsesdeltagelsen, og endvidere bidrager jobcenteret til finansieringen, fordi ansættelsen af ledige pædagoger er del af bestræbelserne på at få ledige ind på arbejdsmarkedet. Medarbejderne søger SVU, som tilfalder institutionerne. Dagtilbudsforvaltningen samarbejder med Jobcenteret, Professionshøjskolen og de faglige organisationer om udviklingen af uddannelsesforløbet, som knyttes til et fælles indsatsområde i kommunen. Ind-

satsområdet knyttes til de muligheder, som findes i de udmeldte statslige puljer, samt kommunale opgaver. Hensigten med det er at gøre det så billigt som muligt for institutionerne at deltage i efteruddannelsesforløb. Rotationsordningen betyder endvidere, at der bliver mulighed for, at flere pædagoger i den enkelte institution over tid kommer af sted, og at kommunen generelt arbejder på samme grundlag, f.eks. ifht. inklusion, og der skabes et fælleskab omkring indsatsen i kommunen. Hver medarbejder, der deltager i projektet, har således orlov i 6 uger til at deltage i efteruddannelse. Medarbejderen opretholder sin ordinære løn i uddannelsesperioden, men medarbejderen skal søge SVU. Det kommunale indsatsområde omfatter endvidere andre efteruddannelsesaktiviteter for medarbejderne, som temadage og ugekurser, samt andre udviklingsinitiativer i institutionerne (se bilag 2 for et eksempel på en kommune, der gør det meget systematisk).

En faglig sekretær, som har været meget involveret i udviklingen af rotationsordningen, fortæller, at der er meget gode erfaringer med både at få flere pædagoger gennem diplomforløb og med at få ledige i faste job efter den længerevarende vikarperiode. Hun fremhæver derfor, at kendskabet til ordningen burde udbredes, så det blev en almen indsats og fremhæver desuden:

”Jobcentrene har faktisk mulighed for at smide penge i uddannelse, og det tror jeg faktisk ikke, der er ret mange BUPL folk, der ved, hvis jeg skal være helt ærlig. Og jobcentrene får jo nogle i arbejde som vikarer i den periode”

Dog fremhæver hun også den ulempe, at ordningen bidrager til større ulighed blandt pædagoger, fordi de ledige ikke får tilbudt efteruddannelse i samme omfang:

”Jeg prøver at skaffe så gode vilkår for de ledige som muligt, fordi jeg synes ikke det er okay, at de skal arbejde så meget for deres dagpenge, det synes jeg ikke er i orden

I: Og det er vel et dilemma ved ordningen?

Ja, det er et stort dilemma og jeg kommer også i diskussion med nogle medlemmer om det, fordi de er medlemmer i arbejde, og de siger ’Vi vil gerne have noget uddannelse’, og de siger ’Det er jo også bedre for de ledige end bare at gå derhjemme’. ’Ja, det er det’, siger jeg, ’men hvad hvis det var dig? I morgen kan det være dig’. Derfor er vi nødt til at finde en balance i det her, og jeg er også fagforening for de ledige pædagoger, hvis de er medlemmer af BUPL, og det, vi også arbejder på, er, at de også får 6 ugers betalt efteruddannelse, det samme modul

I: Vil de være med til det?

Ja, det er jobcentrene godt med på, de vil godt give seks ugers uddannelse. Det er lidt et problem med dimittenderne, der indgår, de har ikke været ude nok til at få et diplom modul, men de har stadig ret til at få et selvvalgt modul på en eller måde. Det er vigtigt med samarbejdet med A-kassen for betingelserne skal være i orden, for i princippet kunne de komme til at være vikarer på dagpenge et helt år, og det er ikke i orden.”

2. Uddannelsesindsats centeret om fælles kommunalt(e) indsatsområde(r).

Denne type planlægning minder om det første, blot indgår jobcenteret ikke, og dermed tænkes der ikke systematisk i anvendelse af vikarer i uddannelsesperioden. Der vedtages et særligt indsatsområde i kommunen, hvor en del af medarbejderne bliver tilbudt eller udpeges til at tage diplommoduler. Endvidere omfatter indsatsen også andre efteruddannelsesaktiviteter som temadage og ugekurser for medarbejderne, samt udviklingsinitiativer i institutionerne. Kommunen søger finansiering gennem statslige puljer til dækning af diplomuddannelsen, og der søges SVU til medarbejderne, som tilfalder institutionen.

Uddannelsesforløbene udvikles i et samarbejde mellem forvaltningen, professionshøjskole og ledelsesrepræsentanter fra institutionerne, samt i nogle tilfælde også med inddragelse af fagforeningen og pædagogerrepræsentanter. Et eksempel på det:

I XX kommune har man valgt at arbejde med inklusion som et særligt tværprofessionelt indsatsområde. I de kommende år skal mere end 130 medarbejdere og ledere i skoler og institutioner deltage i forskellige kompetenceudviklingstiltag. Projektets overordnede mål er ”at etablere inkluderende læringsmiljøer”, hvor deltagerne indgår i praksisfællesskaber og udveksler viden på tværs af institutionelle barrierer med henblik på at udvikle nye handleredskaber og udvikle det pædagogiske område generelt. Henover efteråret 2011 deltager mere end 150 medarbejdere i et fagspecifikt kursus med afsæt i inklusion og pædagogisk udviklingsarbejde. Henover foråret 2012 og videre frem vil omkring 100 lærere og pædagoger gennemføre op til 4 diplommoduler i pædagogisk udviklingsarbejde. Parallelt med medarbejdernes forløb arrangeres lederuddannelse på skole- institutionsområdet udfoldet som diplomuddannelse og faglige temadage.

Sådanne større kommunale indsats bliver altså iværksat mhp. at løfte nogle af de nye opgaver, kommunerne står overfor, samtidig med at de centrale midler bliver en anledning til faktisk at iværksætte indsatsen og til, at efteruddannelse bliver et element i denne indsats. Sådanne tiltag betyder også, at de ikke blot er de pædagogiske konsulenter, der står for udvikling af uddannelsestiltag

for pædagoger, men at kommunens HR-afdeling ofte står for styringen (og søgning af puljer) af disse indsatser. Det betyder, at efteruddannelse for pædagoger udvikles i mange forskellige forvaltninger i kommuner samtidig (f.eks. nævnes også miljøindsatser fra andre afdelinger), og at dette ikke altid er koordineret mellem forvaltninger og ej heller med institutionerne. HR-konsulenten fortæller således, da hun bliver spurgt, om de fremover også vil udvikle andre typer kompetencegivende forløb i fht. læreplaner:

”Det er faktisk XX (pædagogisk konsulent), der sidder med det. Der har været kørt 4 -årige forløb, hvor man har dage, hvor man arbejder med læreplaner, og hvorfor det ser ud, som det gør, og hvor der har været ekstern konsulent på, og det har så ikke været kompetencegivende. XX vil vide noget om læreplaner, og det, der handler om sprogvurderinger. De har uddannet sprogpædagoger, og XX ved mere om, hvordan det har fungeret”

Det, der set fra forvaltningens side kan opleves som, at man via forskellige afdelingers indsatser får dækket et bredt spektrum af de pædagogiske opgaver med efteruddannelse, kan, som vi skal se senere, opleves af lederne som et virvar af ”skal-opgaver”, der relativt ukoordineret ”kommer ind fra højre”.

Puljer med diplommoduler som vælges individuelt.

3: Rotation med udmelding af forskellige PD-moduler, som kan søges af pædagoger/institutioner.

Der bliver lavet en aftale om rotationsordning, hvor ledige ansættes i institutionerne til at vikariere for de medarbejdere, som får mulighed for at tage forskellige udvalgte PD-moduler, hvor kommunen kan opnå refusion i de statslige puljer eller som del af trepartsmidlerne. Medarbejderne i institutionerne søger individuelt disse moduler, og der søges SVU, som tilfalder institutionerne.

I en kommune har vejen til denne form været, at institutionerne ikke søgte de udbudte PD-moduler og kommunen fandt sammen med tillidsrepræsentanterne og lederne frem til, at der var brug for en rotationsordning for at få pædagogerne i gang. PD-modulerne tænkes som del af kommunens strategi indenfor bestemte områder, men ikke direkte koblet til særlige indsatser.

4: Kompetenceudvikling gennem udmelding af mindre pulje, hvor institutionerne kan søge om at komme på PD-moduler.

Der afsættes en fælles pulje midler i kommunen med X antal diplomuddannelser, som pædagogerne kan søge om at komme på. Pædagogerne søger individuelt SVU, som institutionen får, og pædago-

gerne får deres normale løn under uddannelsesorlov. Erfaringen fra denne type uddannelsesplanlægning er, at det er relativt få pædagoger, der søger diplomuddannelser. En pædagogisk konsulent fortæller således:

”Vi har lidt penge heroppe (i forvaltningen), nemlig til diplom, som er den eneste kompetencegivende uddannelse, det er muligt at få. Og jeg må sige, at det budget, vi har haft, det er aktuelt lige nu blevet halveret, da den ikke blev benyttet. Vi har stort set ingen almindelige pædagoger, som har lagt billet ind (...) Jeg kan komme i tanke om en pædagog, der har taget en diplom i den to-kulturelle (...), og så kan jeg huske en håndfuld måske, som har taget et praktikvejledermodul i forbindelse med, at de skal have en pædagogstuderende i praktik”.

At se og udnytte mulighederne i de statslige puljer

Den eksplorative afdækning peger på, at de statslige puljer til efteruddannelse udnyttes meget forskelligt i kommunerne. Trækningsretten på globaliseringsmidler er betinget af, at kommunen selv prioriterer at finansiere 2 ud af 3 moduler. Pædagogernes deltagelsesmuligheder ift. disse PD-moduler afhænger således af, hvordan kommunerne prioriterer kompetenceudviklingsmidler.

Informantinterviewene viser således et kontinuum mellem kommuner, hvor mulighederne i puljerne tænkes ind i større projekter, og kommuner, hvor kompetenceudviklingsstrategier kun i meget begrænset omfang udnytter mulighederne for at søge om midler fra de statslige puljer.

Det betyder ikke nødvendigvis, at der ikke foregår forvaltningsinitieret kompetenceudvikling i kommunerne, hvor der kun i begrænset omfang bliver søgt i de statslige puljer, men snarere at PD-moduler ikke betragtes som den mest hensigtsmæssige måde at udvikle medarbejdernes kompetencer. Opfattelser af, om PD-moduler ses som (den mest) relevante efteruddannelse for pædagoger, vender vi tilbage til. At få kommunerne til at se og udnytte mulighederne i de statslige puljer er centralt, både for fagforeningerne, men i høj grad også for professionshøjskolerne:

”det handler jo om at gøde jorden ift. at få dem til at investere, det handler om pædagogmangel og pædagogfaglighed, og hvad skal der til, hvordan får vi udviklet det, og hvad er der for midler til det, fordi det handler om penge for dem, fordi hver gang vi siger noget, så er det ikke, fordi de ikke vil høre, hvad vi siger, men det handler om penge, de kigger på, hvad kan finansiere det her” (interview med faglig sekretær).

”Jeg tror at man skal være opmærksom på partnerskabsmodellen, som professionshøjskoler har, de holder jo møder med forvaltningerne på området, hvor de snakker om, hvilke midler der er, hvilke sats vil kommunen lave, og hvordan kan professionshøjskolen underbygge det? Og her er der nogle kommuner, der får mere ud af det end andre” (interview med faglig sekretær)

Ejler Johansen konstaterer i 2002 at det er ”købers” marked, hvilket betyder, at uddannelsesudbydere på forskellige måder forsøger at sælge deres uddannelser og tilpasser dem kommunernes behov og ønsker (Johansen, 2002). Som de faglige sekretærer bemærker handler det for professionshøjskolerne og fagforeningen om at få kommunerne til at investere i efteruddannelse via de statslige puljer. Informantinterviewene viser, at det på den ene side betyder, at indsatserne falder indenfor de områder, som den statslige politik øremærker midler til, og på den anden side, at der er stor variation i forhold til, om kommunerne udnytter disse muligheder. Informantinterviewene viser, at professionshøjskolerne og fagforeningen her har nogle fælles interesser i forhold til øge deltagelsen i efteruddannelse gennem forsøg på at skabe koblede forløb med eller uden rotationsordninger.

I den forbindelse er der noget, der tyder på, at rotationsordninger kun benyttes i relativt begrænset omfang i kommunernes kompetenceudviklingsstrategier. En af de faglige sekretærer beskriver rotationsordningerne som en oplagt mulighed, når der er ledighed, som kommunerne burde benytte i langt større omfang. Fordelene er ifølge denne sekretær mange, dels at en meget central barriere omkring vikardækning i institutionerne, mens man deltager på efteruddannelse, løses ved, at der kommer en uddannet pædagog som en kontinuerlig arbejdskraft i institutionen. Den faglige sekretær påpeger endvidere, at erfaringerne med rotationsprojekterne omkring et fælles indsatsområde er, at det er en stor fordel, at flere på samme institution og i samme kommune kommer af sted kontinuerligt, og der dermed skabes mulighed for skabelse af et fagligt fællesskab omkring indsatsen og muligheden for at dele uddannelseserfaringer i den enkelte institution og på tværs af institutioner i den enkelte kommune.

”det der faglige fællesskab, der opstår, når man møder hinanden på tværs i kommunen, når institutionerne i en kommune laver opgaver sammen, det er så fedt. Og det er det også i XXkommune, selvom de synes, det er hårdt, og de ikke tror, de kan, inden de kommer i gang, men det er den her måde, de får efteruddannelse, hvor de får mest ud af det”.

Diplom for de få eller de fleste?

Den eksplorative afdækning viser, at diplommoduler betragtes på meget forskellige måder. Fra en opfattelse af, at det er noget, langt de fleste pædagoger kunne profitere af at deltage i og til en opfattelse af at diplomuddannelse er alt for akademiske og derfor kun er for de særligt teoretisk orienterede pædagoger. Noget tyder altså på, at der er mange opfattelser ude at gå om, hvad en diplomuddannelse er og kan få af betydning for pædagoger set ovenfra eller udefra. Selvom opfattelserne bygger på få informanter, fremkommer der nogle meget modsatrettede antagelser om pædagoger og deres forhold til efteruddannelse i fagforeningen og blandt konsulenterne i forvaltningerne, som er væsentlige at kigge nærmere på:

Den ene ´forvaltningsantagelse´ handler om pædagogernes interesse for denne form for uddannelse, dvs. en opfattelse eller diskurs, der knyttes til antagelsen om, at diplomuddannelserne er kendetegnet ved, at være meget teoretiske/akademiske, og at det ikke tiltaler flertallet af pædagoger overfor en diskurs om, at det er en uddannelsesform, som pædagoger gerne vil have, hvis de institutionelle forudsætninger var til stede (dvs. vikardækning og økonomisk råderum).

Den anden ´forvaltningsantagelse´ knyttes til en antagelse om, at diplomuddannelse er en uddannelsesform, som kun i begrænset form medvirker til at udvikle institutionernes arbejde, og derfor anses det ikke som en central strategi i kommunens kompetenceudviklingsstrategi, da de hellere vil prioritere kollektiv institutionsudvikling fx aktionslæringsforløb eller interventionsforløb overfor en antagelse om, at diplomuddannelse er en central uddannelsesform til at højne refleksions- og kompetenceniveauet i institutionen ved at indtænke det i kommunens indsatsområde.

Antagelserne er ikke ”rene” i deres form, men illustrerer at der ikke er etableret en fælles forståelse af, hvad der udgør gode efteruddannelsesstrategier for pædagoger, hverken i kommunerne eller i fagforeningen. I surveyen og i interviewene med lederne og pædagogerne følger vi op og uddyber ledernes og pædagogernes antagelser om efteruddannelse, herunder diplomuddannelsesforløb. Antagelserne må således ses som væsentlig forudsætning for, hvorvidt pædagoger deltager i kompetencegivende uddannelser eller ej, og om de overhovedet oplever det som en reel mulighed.

Et væsentlig aspekt er dog at uanset antagelserne i forvaltningsperspektivet, så er man optaget af, hvordan individualiseret efteruddannelsesviden kan få betydning i arbejdet. Tidligere skrev vi at Helms Jørgensen fandt at forudsætningen for, at ens uddannelsesplanlægning bliver vellykket i et arbejds perspektiv er, om der sker forandringer i organisationen.

Overgang fra uddannelse til arbejde

Kommunerne, professionshøjskolerne og fagforeningen er opmærksomme på vanskelighederne ved overgangen fra de individualiserede forløb og den delegerede deltagelse (Kornerup, 2011) og koblingen tilbage til praksisfællesskabet. Det beskrives således, at der i forbindelse med efteruddannelse fx indtænkes et afslutningsmøde, hvor kursisternes ledere er inviteret, hvor kursisterne præsenterer deres projekter, og der er dialog om, hvordan denne viden, som deltagerne har fået, kan bringes med tilbage til institutionen.

”(...) de bliver lynhurtigt rullet ind i hverdagen igen, og de skal holde hinanden op på det. Det skal lægges i nogle rammer, og det er jo lidt det, man gør med den der afslutningsdag med lederne, når man er færdig med sit modul. Så det handler om at få nogle rammer, så det ikke forsvinder, og så kan man jo sige, at jo flere der kommer af sted fra institutionen, jo nemmere bliver det jo, for så vil de jo holde hinanden op på det” (interview med faglig sekretær).

Et andet sted følges uddannelsesindsatsen op af en konsulent fra professionshøjskolens udviklingsafdeling i forbindelse med et følgeforskningsbesøg for at høre og sparre på kursisternes måde at anvende uddannelsesviden i arbejdet for på den måde at holde gryden i kog.

Andre steder er det ikke bare professionshøjskolen, der står for opfølgning, men kommunen tænker i centrale styrede opfølgningstiltag. En HR-konsulent, som har stået for uddannelsesindsatsen fortæller, at de har nu har stort fokus på at arbejde med den videre implementering i praksis:

”Det, vi arbejder med nu, er, at der er afsat en investeringspulje til inklusion, og et af sporene er kompetenceudvikling, og en af mulighederne, vi drøfter med ledere og fagpersoner, det er: Er det efteruddannelse, eller skal vi have andre vinklinger ind over, eller er det noget andet? Skal vi hellere lave kompetenceudvikling på arbejdspladsen? Men så får man ikke de point, som også kan være vigtige i nogle sammenhænge, når det også er kompetencegivende (...) Det er forskellige måder at tilrettelægge uddannelse på. Det kan i hvert fald ikke stå alene, så bliver det meget noget med, at ’det var jo dig der fik noget viden, og så må du bakse med at få det omsat’.

Det er således stor opmærksomhed på, at for alvor at skabe den ønskede nyorientering kan den kompetencegivende efteruddannelse ”ikke stå alene”, men må følges op af forskellige indsatser relateret til læring på arbejdspladsen.

En tredje måde at tænke det på er, at der dannes netværk i kommunen, eller at der etableres særlige funktioner i kommunen (fx inklusionsformidler/naturformidler/sprogansvarlig), som man uddannes til at varetage. Denne undersøgelse kan ikke sige noget om omfanget af dette, men i interviewundersøgelsen med lederne og pædagoger udforskes erfaringer og oplevelser i forbindelse med overgang mellem efteruddannelse og arbejdslivet. Endvidere er det vigtigt at påpege, at diplomforløb ikke nødvendigvis ses som den mest relevante måde at opkvalificere sine medarbejdere på set fra et forvaltningsperspektiv, da det, som er i fokus, er, hvordan der kan skabes forankring og implementering af undervisningens indhold.

”Der, hvor vi har haft mest succes med efteruddannelse – og det er langt fra kompetencegivende – det er de projekter, vi har haft ude i institutionerne. Vi har haft evalueringsprojektet, men det, der er rykket mest, det er et forløb, hvor halvdelen af institutionerne var med. Hvor de som samlet personalegruppe har haft undervisningslørdage, der har relevansen til egen institution været mindre, fordi det har været fælles med seks andre institutioner, og så er det blevet fulgt op af en konsulent, som er kommet ud i den enkelte institution og personalegruppe mellem de fælles undervisningsgange og arbejdet med at omsætte den fælles undervisning til vores praksis sammen med hele gruppen. Og der ser vi klart mest implementering og forankring i den pædagogiske praksis i forhold til en eller to render på kursus” (interview med pædagogisk konsulent).

Foringelse af SVU – en central barriere

Differencen mellem det, som SVU'en udløser af midler og lønnen betales af institutionen. Tidligere var denne difference ikke ret stor, men sidste år blev der vedtaget en ændring af varigheden og raten for udbetaling af SVU⁴, hvor institutionen dermed skal betale mere, og det begrænser deres motivation for at sende deres pædagoger på efteruddannelse, ifølge de faglige sekretærer og den ene pædagogiske konsulent.

”Vi har lidt diskussion med lederne, fordi nu får de mulighed for at komme på diplom, og det betyder, vi betaler udgiften for diplomuddannelsen, men vi havde også tilrettelagt det sådan, at de kan tage SVU hjem, når de er væk, og den ryger ud i institutionerne, så de kan købe vikar. Og nu har regeringen jo forringet mulighederne, og det beløb man får, og det har givet rabalder hos nogle af

⁴ Det betyder blandt andet, at SVU-satsen reduceres til 80 procent af dagpengesatsen. Endvidere forkortes perioden for SVU til videregående uddannelse fra 52 til 40 uger, og SVU til fagspecifikke kurser afskaffes. Endelig bortfalder muligheden for at få SVU kun til afgangprojekter. Se bl.a.

http://www.ug.dk/flereomraader/videnscenter/vejlnyheder/uddannelsesogerhvervsvejledning/lovforslag_vedtaget_aendringer_af_svu.aspx

lederne, fordi de så var i tvivl om de skulle stoppe, fordi de så mindre mulighed for at købe sig fri, når der blev færre midler til vikardækning” (interview med pædagogisk konsulent).

Forvaltningen oplever således forringelsen af SVU'en som en barriere i forhold til at få medarbejderne til at tage efteruddannelse, da det set fra forvaltningsperspektivet bliver sværere at sælge efteruddannelse, da institutionen skal finde midler i budgetter, de allerede oplever som meget presede på grund af nedskæringer.

Frivillighed og indflydelse

Et andet forhold, som indgår i forvaltningens perspektiver på efteruddannelse er, hvorvidt deltagelse i efteruddannelse er et obligatorisk krav til institutionerne. For lederne af institutionerne er en diplomuddannelse i ledelse i stigende grad blevet et krav for at blive leder eller for at beholde sit arbejde som leder. De faglige sekretærer fortæller endvidere, at efteruddannelsesaktiviteter ikke er et frivilligt valg i alle kommuner, men at institutionerne i de større koblingsforløb skal udpege pædagoger til at deltage. Denne praksis er der en blandet opfattelse af, som varierer fra erfaringer med at det skaber stor modstand i medarbejdergruppen og til erfaringer med, at det ikke udgør et problem.

Et andet forhold, som de faglige sekretærer fortæller om, er, hvilken indflydelse pædagogerne har på indholdet og organisering af efteruddannelsesforløbene. I koblingsforløbene er det ofte lederrepræsentanter, der er repræsenteret i styregrupperne og/eller tillidsrepræsentanter. En af de faglige sekretærer peger i den forbindelse på, at det for den enkelte institution kan opleves som noget, der besluttet langt væk fra hverdagslivet i institutionerne, og at det generelt er en udvikling, som kendetegner flere og flere beslutningsprocesser i forhold til institutionerne. Dog er der også eksempler på, at kommunerne i forbindelse med udvælgelse af indsatsområder, søger at inddrage væsentlige problemområder i institutionshverdagen, og at dette har bevirket, at der har været stor tilslutning til satsningen på diplomforløb:

”Jeg havde møder med FTR fra BUPL og DLF omkring, hvad deres medlemmer siger. Hvad presser i hverdagen, hvad er det for opgaver, hvor vi har brug for nye kompetencer, og hvordan får vi kigget på, hvordan vi løfter opgaverne på en ny måde? Det var helt klart med inklusion, hvad sker der med vores kerneopgaver og kravene til, hvad vi skal kunne, hvad er det, vi skal kunne håndtere, når vi går på arbejde en almindelig dag”

Dette afsæt i ”hvad der presser i hverdagen” ser ud til at have været med til at skabe opbakning omkring forløbet i inklusion, der synes at ramme noget af det, pædagogerne oplever som en daglig

udfordring i arbejdet. HR-konsulenten fortæller i hvert fald at ”pædagogerne står i kø” for at deltage.

En anden faglig sekretær fortæller, at for hende er det meget væsentligt, at der er ’almindelige’ pædagoger med i planlægnings- og styregrupperne, når der planlægges uddannelsesforløb. Desuden ideudveksler hun med medlemmerne omkring ønsker og behov for efteruddannelse.

Afrunding

Vi har i dette kapitel diskuteret forvaltningsperspektiver på efteruddannelse i forhold til forskellige erfaringer med organisering af efteruddannelse for pædagoger set fra kommunale konsulents og faglige sekretærs perspektiv. I næste afsnit vil vi se på erfaringer med efteruddannelse for pædagoger set i et lederperspektiv.

Lederperspektiver på efteruddannelse

Alle de ledere, der har været interviewet i forbindelse med interviewundersøgelsen, er blevet bedt om at fortælle om deres overvejelser, erfaringer og prioriteringer i forhold til medarbejdernes deltagelse i efteruddannelse. De fleste ledere har imidlertid selv været eller er aktuelt i gang med en diplomuddannelse i ledelse, og de bragte også erfaringer herfra ind i deres overvejelser. Der har været foretaget 1 gruppeinterview med 7 ledere for integrerede institutioner med distriktsledelse, 1 gruppeinterview med 5 SFO-ledere med områdeledelse og 1 enkeltpersons interview med en leder for en integreret institution, der for nyligt at blevet lagt sammen med naboinstitutionen, uden at der var tale om en mere omfattende overgang til område/klynge/distriktsledelse i kommunen. Lederne, der deltog i gruppeinterview, var alle daglige ledere for en eller flere institutioner. Ingen af disse ledere var fra kommuner, som havde indgået i rotationsordninger, men der er ledere fra kommuner, hvor der har været en større strategisk satsning på udnyttelse af centralt udbudte midler (trepartsmidler) til diplomuddannelser, ligesom der er repræsentanter fra kommuner, hvor der traditionelt har været en større pulje til efteruddannelse. Kommuner uden større puljer til efteruddannelse og uden større strategiske satsninger på udnyttelse af centralt udbudte midler er repræsenteret via det ene gruppeinterview med SFO-ledere og via den ene pædagogiske konsulent, der blev interviewet, idet hun tidligere har været leder og inddrager erfaringer herfra i interviewet. I disse kommuner fordeles (de relativt få) midler til efteruddannelse ud på de enkelte institutioner. Derudover arrangerer alle kommuner kurser og temadage indenfor særlige indsatsområder, som f.eks. sprogvurdering og inklusion. I de fleste institutioner, lederne repræsenterer, har der været medarbejdere på diplomuddannelse, og de har også alle erfaringer med andre typer efteruddannelse, f.eks. kommunalt tilrettelagte kurser. Der var både ledere med mange års ledererfaringer og ledere, der havde få års erfaring som ledere.

Det, vi lægger ud, er jo toneangivende for, hvad de snupper

De fleste ledere giver i interviewene udtryk for en principiel opbakning til, at medarbejdere kommer på diplomuddannelser, fordi det både ses som et statusløft for den enkelte og for institutionen. Men de fleste har også erfaringer med, at diplomforløbet ikke var kommet i stand uden deres opfordring. Lederne oplever, at de fleste medarbejdere ikke selv opsøger mulighederne for diplomuddannelser. Det er kun i meget få tilfælde, at medarbejdere selv er kommet og spurgt om muligheden for at komme på diplommoduler. Dette skyldes bl.a., at det ikke er en indlejret tradition på området og i institutionerne, fordi mulighederne i et historisk perspektiv ikke har været store. Dette afspejles på mange forskellige måder i lederinterviewene. Dels fremhæver alle ledere, at de selv prioriterer interne kurser for samtlige medarbejdere (se senere) for at opnå et generelt kvalitetsløft i hverdagen –

og for at ”få mest for pengene” – og det er også først og fremmest kortere kurser, der tænkes i, når lederne oplever et kvalifikationsbehov. Dels er alle interview kendetegnet ved, at lederne umiddelbart begynder at fortælle om, hvorfor de i højere grad prioriterer interne kurser og først senere i interviewene begynder de at reflektere over, om uddannelsesplanlægningen kunne foregå på andre måder:

P: Jeg har aldrig oplevet, som sagt, en der kom og sagde 'jeg kunne godt tænke mig en diplomuddannelse'

K: det handler også om kultur og at finde ud af, at det måske også er en mulighed at bruge diplomuddannelsen, så skal man jo lige ind og finde ud af, hvor den diplomuddannelse udbydes henne og så videre

P: men de er jo uddannet pædagoger, de burde jo nok lige kunne følge lidt med i de papirer, der kommer

K: det er altså lettere at gå ind og sige, jeg vil gerne på den temadag, eller jeg vil gerne have det ugekursus frem for at gå ind og sige...

M: det er også hvad vi lægger op til. Hvis vores udlægning er, vi vil hellere vil give de små kurser, så er det jo det, de søger. Hvis du siger, at jeg ligger vægt på, at der er nogle, der får en uddannelse i inklusion eller, noget andet, vejlederuddannelse for studerende, som kun er et modul, men altså alligevel, hvis vi lægger den hovedvægt, så er det jo det, de gør, dem, der vil, dem, der er målrettet i forhold til at uddanne sig. Det er jo, hvad vi lægger ud, det er jo toneangivende for, hvad de snupper”

Diskussionen mellem lederne her afspejler den måde, hvorpå der gennem interviewene kommer en større indsigt i, at kulturen på institutionerne også bevirker, at det ikke er oplagt for medarbejdere at søge om en diplomuddannelse. Nogle af lederne her kommer selv frem til, at de heller ikke med deres prioriteringer har signaleret forventninger om, at medarbejderne søger diplomuddannelser. De fortæller også senere i interviewet, at der heller ikke fra forvaltningen har været taget initiativer til, at andre end lederne skulle tage diplomuddannelser. Det bevirker også, at kendskabet til udbuddet er begrænset – det skal først undersøges enten af medarbejderne selv eller af lederne. Dermed bliver det mere de individuelle strategier, der skal bære uddannelsessøgningen igennem.

Den historisk relativt nye mulighed for en mere omfattende satsning på diplomuddannelser har endnu ikke forplantet sig i en ændring i uddannelsestænkningen på institutionerne. Der har været større tradition for, at medarbejderne tog på korte kurser, og disse har sjældent været indlejret i en langsigtet uddannelsesstrategisk tænkning og planlægning. Traditionen har været præget af, at det var de enkelte medarbejders interesser, der styrede efteruddannelsesvalget, og det har derfor været med ad-hoc præget. Denne tradition bæres på sin vis med over i den måde, uddannelsestænkningen foregår på, selvom der i princippet er mulighed for at sende medarbejdere på diplomuddannelser. Når udtrykket ”snupper” anvendes her, kan det ses som et udtryk for, at søgning af efteruddannelse i højere grad bestemmes af, hvad de umiddelbart har kendskab til – eller får kendskab til via brochurer og kataloger m.m., end af mere systematiske analyser af, hvad behovet egentlig er eller bliver fremover.

Medarbejderinteresser og institutionsinteresser

At uddannelsessøgningen tidligere var – og til dels stadig er – styret af medarbejdernes umiddelbare interesser frem for systematiske analyser af institutionernes behov, opleves af lederne som noget, der både har positive og negative konsekvenser:

”Jeg vil sige, udbuddet er blevet mindre. Og det der så er oftest længerevarende, altså det der typisk kommer nu, det er så diplomuddannelsen, det er sådan blevet delt, altså før i tiden der kunne seminarierne udbyde forskellige ugekurser. Så man kan sige, det er en lille smule mere overskueligt, end hvis man skal tage en diplomuddannelse; jeg ved godt det heller ikke er samme niveau, men nogle gange er det bare for lige at få styret sin nysgerrighed fagligt eller lige få lidt forskelligt input. Altså og så vil jeg så sige, at de ugekurser, der så er tilbage, de er simpelthen så sindssygt dyre. Altså, det er virkelig, hvor man tænker, hold da op (...) Altså før i tiden der var jo sådan en bred vifte af kurser. Og hvis man sådan lige havde interesse i sådan et eller andet, så tog man sådan lige et ugekursus. Den tankegang vi i hvert fald har haft her, jamen så koncentrerer vi os så om det læreplanstema med bevægelse eller sprog eller et eller andet. Så er det det, kurserne kommer til at handle om, så det er det, vi bruger ressourcer på, og ikke om det er søvnkursus eller for tidligfødte børn. Man kan sige, vi er blevet bedre til at koncentrere os om det, vi er i lige nu frem for at styre den enkeltes nysgerrighed og interesse.”

På den ene side opleves overgangen til diplomuddannelser som en indsnævring af uddannelsesudbuddet og som en begrænsning af mulighederne for at ”få stillet sin nysgerrighed og lige få lidt forskelligt input”, men på den anden side er det også positivt, at der er kommet mere samlet fokus og

”koncentration” om udvalgte temaer. Muligheden for det interessebaserede uddannelsesvalg begrænses altså af, at midlerne bruges på længerevarende forløb, samtidig med, at de kortere kurser er blevet meget dyrere, og derfor er det vanskeligere at imødekomme medarbejderønsker om kortere kurser. Disse kurser går ofte på mere specifikke temaer i fht. aktuelle problemstillinger i hverdagen – uden nødvendigvis direkte at kunne relateres til centrale og/eller kommunale indsatsområder, og det medvirker yderligere til, at det er vanskeligt at prioritere disse aktuelle behov. Søvnkurser nævnes af flere som et udpræget ønske blandt medarbejderne, fordi søvn udgør et dagligt diskussions-tema med forældrene.

En generel tendens i lederinterviewene er, at det i højere grad er de centrale og kommunale indsatsområder som læreplansarbejdet og inklusion, som efteruddannelsesindsatserne retter sig mod, mens det, der beskrives som medarbejdernes individuelle interesser, bliver sværere at prioritere. Men spørgsmålet er, om det kan forstås som en modstilling mellem medarbejderinteresser og institutionsinteresser. Kurser i søvn kan vel næppe forstås som en personlig interesse. Der er snarere tale om, at interesserer, som ikke kan indskrives i læreplansarbejdet eller andre centrale indsatsområder, i højere grad forstås som personlige interesser og derfor bliver vanskeligere at prioritere.

Samtidig kan man sige, at et fælles kendetegn ved begge typer interesserer, er, at de retter sig mod behov, der allerede er opstået, og som sådan er reaktive. Også de mere ”fokuserede” uddannelsesvalg er rettet mod ”det vi er i lige nu”, frem for at være rettet mod mere offensive satsninger på ”hvor vi vil hen”.

Centrale tiltag som barriere

De mange centrale og kommunale tiltag, der har været de seneste år, har været fulgt op af kurser til implementering af f.eks. læreplaner osv. og det har betydet, at der har været mindre overskud til egentlige diplomuddannelser, da mange af de kommunale tiltag også opleves som længerevarende uddannelser. Den hastighed, hvormed de mange tiltag iværksættes i, vanskeliggør også ledernes muligheder for langsigtet strategisk uddannelsesplanlægning. Det fremgår af denne udveksling mellem ledere, hvoraf vi kun kan høre noget, fordi de taler ivrigt i munden på hinanden:

A: I øjeblikket er der rigtig mange skal-ting, vi skal på sprog, miljø, dokumentation og evaluering (de afbryder hinanden og jeg kan ikke høre, hvad de siger)

B: sprogpakken er fx besluttet helt fra ministeriet

I: så det kan I ikke sige, at det har vi ikke lyst til, det er en skal-opgave?

B: dokumentation er noget vores kommune har pålagt os, hvor de også har besluttet, hvor omfangsrigt det skal være (alle griner), og så er der miljølederuddannelsen, som de også har besluttet, vi skal deltage i, så man kan sige vi har ret mange skal-uddannelser, som ligger og venter, både for pædagoger og ledere

I: Når der kommer de her skal-uddannelser, hvad gør I jer så af overvejelser ift. at gå ud til jeres medarbejdere?

C: Allerførst så tager vi dem i ledergruppen, fordi hvis vi skal være troværdige, så skal det også give mening. Det er et meget overkilled projekt, det der sprogpakken. Vi har regnet ud, at i vores distrikt, der betød det 250 timer pædagog- og ledertimer, som vi skal putte i det projekt, og så skal vi spare, så vi har ikke nogle vikarer i 2012, og så har de en forventning om, at vi skulle lægge 250 pædagog- og ledertimer i et sprogpakkeprojekt, vi ikke selv har valgt, der ikke giver mening for os og er satsningsområde, som vi egentlig ikke tænke, at det er det, vi skal lige nu. Og der har vi så været inde og regulere, at der en sprogansvarlig i hver institution, der skal med, og så har vi lagt arm om, hvem der skulle med af distriktslederne, kun en af os(...)

D: det var syv medarbejdere hos os, og det sagde vi, det har vi simpelthen ikke råd til, syv medarbejdere over flere dage

I: Når I siger det ikke giver mening, hvad skyldes det så? Du siger, I kan ikke sende så mange af sted og du siger lidt noget om

Else: det giver ikke mening, den hænger ikke sammen, den røde tråd til den pædagogik, vi fører. Så kommer der det her lige ind fra højre, 'hey, hvor skal det lige passe ind henne'?"

Lederne peger her på en oplevelse af, at mange nye tiltag fra både kommunal og central hånd, eller kommunale udmøntninger af centrale indsatsområder, ofte bevirker at deres autonomi som planlæggere af uddannelse – og pædagogiske tiltag i det hele taget – reduceres. De mange tiltag opleves at ”komme ind fra højre” og ikke nødvendigvis været knyttet til de fokusområder, institutionerne selv har valgt, og så opleves disse kurser ikke som meningsfulde. Det, der i et forvaltningsperspektiver kan se ud som en langsigtet strategisk satsning, her på sprogpakken, kan i et lederperspektiv opleves som en hindring for, at institutionen overhovedet får mulighed for at have en proaktiv og systematisk uddannelsesplanlægning. Lederne oplever, at der kommer så mange kommunale tiltag

(der nævnes 4 i første omgang), at det ødelægger deres egen mulighed for at planlægge langsigtet. Autonomien reduceres ikke alene, fordi der kommer obligatoriske krav om hvilke uddannelser, institutionerne skal deltage i, men også om i hvilket omfang, de skal gøre det – både medarbejdere og ledere. Når institutionerne så oven i købet selv skal betale for arbejdstimerne, der går på kurserne, opstår der i stedet forhandlinger med forvaltningen om at reducere timeforbruget på indsatsen. Der bliver altså snarere tale om defensive, reaktive positioner (”vråde armen om”, ”hvordan kan vi regulere det her”) i forhold til efteruddannelse frem for offensive, proaktive positioner.

De reaktive strategier har til hensigt at leve op til de kommunale krav: I dette tilfælde ved, at udnævne en person til ansvarlig for et område – ”sprogpædagogen”. I de distriktsledede institutioner har man så valgt, at det ikke er hver institution i distriktet, der kan have en sprogpædagog, men der skal i stedet være blot én ansvarlig indenfor distriktet i forhold til hvert af de pålagte indsatsområder. Det kommenterer flere senere i interviewet som en stor barriere for, at det bliver muligt for alvor at få gavn af den viden i de institutioner, pædagogen ikke har sin daglige gang i.

Andre ledere fremhæver, at nogle centrale tiltag giver mening, fordi der er tale om et i forvejen etableret fokusområde i institutionen. Men med den tiltagende centrale planlægning af en række obligatoriske kurser bliver det i højere grad tilfældigt om der opstår dette match.

D: jeg synes, det jeg er oppe imod, det er tit, for nogle år siden havde vi den her sprog screening, og jeg tror vi sendte 5 medarbejdere af sted, og så året efter så røg den fløjte, og jeg tror, jeg har den her med, de sætter en hel masse i gang, og så året efter så går det over

C: der går over, det går over hele tiden (alle griner)

D: jeg tænker på, om man er for gammel i gårde, når man tænker sådan, det går jo over,

C: en masse af det, det når aldrig at blive implementeret, før det ryger ud igen, det er splid af tid

E: Nu kan det godt være, at jeg bare er ny (alle griner), men jeg synes dybest set, at hvis man skal uddanne nogle, så må man uddanne dem alle sammen, så jeg synes jo, det er fint, at der bliver lagt en strategi for, at når vi uddanner i sprog eller inklusion, så gør vi det med hele banden, i hele banden, det tager jeg faktisk hatten af for, men så er jeg fuldstændig enig med det her med sprogscreening og vurdering, at så røg det ud, men sprog er jo vildt vigtigt, for os giver det mening, og jeg synes, det er super fint, at man lægger mange timer og uddanner ordentlig, problemet er bare, at man i den anden sparer på timerne, men selve strategien synes jeg er super

A: ja, men ikke på tre måneders varighed, det kan jo være fint, hvis vi bliver involveret, men vi bliver jo ikke involveret, det giver ikke mening at deltage i de her store projekter med så kort varsel, fordi vores årsplaner og vores kursusaktivitet ryger, fordi der er nogen andre, der lægger strategien for alle

C: ja, det er rigtigt, fx førstehjælps kursus, det har jeg lagt ind for lang tid siden, og så kommer det her oveni

I lederne diskussion er der uenighed om, hvorvidt det er fornuftigt med større kommunale satsninger. Den ene (nye) leder påpeger, at det kan være fornuftigt med storstilede satsninger som involverer hele personalegruppen og alle institutioner, og at sprog er (burde være) et centralt område for alle institutioner. Men de er enige om, at hvis sådanne større satsninger skal foretages kræver det, at der også i kommunen og staten er en mere langsigtet planlægning, som giver institutionerne mulighed for at integrere tiltagene i deres årsplanlægning, og at storstilede satsninger også skal følges op af midler til vikardækning. Erfaringer med at satse stort på tiltag som efterfølgende ”går over” er noget de alle kender til – og som bevirker, at lederne også bliver resignerede i forhold til, hvor vigtigt det er at leve op til de nye krav. Oplevelsen af, at noget er blevet udnævnt som et stort satsningsområde for derefter at blive trukket tilbage igen, skaber en vis skepsis i forhold til, hvor engageret man skal gå ind i nye uddannelsessatsninger.

En anden udpræget kritik, der også rejses i citatet, er den manglende involvering af institutionerne i planlægningen af de større efteruddannelsesindsatser. Det opleves som, at ”det er nogle andre, der lægger strategien for alle” samtidig med, at institutionerne forsøger at lave deres egne årsplaner. Det peger på et stort behov for en mere langsigtet og fremadrettet planlægning, så institutionerne i højere grad kan påvirke form og indhold i de kommunale satsninger og opleve det meningsfuldt at integrere disse i deres egne uddannelsesstrategier.

Hverdagens ressourcer som barriere

En anden grund til, at lederne skal presse medarbejderne til at søge diplomuddannelser er, at ”for rigtig mange er det nok bare at gå på arbejde”, særligt fordi normeringer opleves meget pressede, og det betyder at

”Folk har travlt nok i deres hverdag. Altså jeg tror nok at viljen er til stede og lysten til at blive klogere og få stillet sin nysgerrighed, men jeg tror simpelthen, at folk har rigeligt at se til. Altså det er hårdt at være i en institution, og folk er sgu trætte, når de går hjem, selvom de kun er 20 år.”

Dette er noget, som især fremhæves i interview på daginstitutionsområdet. Den pædagogiske konsulent fortalte også, at i hendes kommune er situationen ofte, at der kun er en uddannet pædagog på hver stue på daginstitutionsområdet, og det kan gøre det vanskeligt for medarbejdere selv at prioritere uddannelse:

”Jeg snakkede med en pædagog i dag i en institution med en dygtig leder og et godt renommé og alt muligt. Hun siger ’Det er ved at være tyndt med gode faglige gerninger, jeg er oftest alene med 11 vuggestuebørn om eftermiddagen’. Det er så barske vilkår nu – så det er lige som ’Uddannelse ha ha min bare røv’, det er sådan, de omtaler det nu ude i virkeligheden. De har jo dårlig samvittighed hele tiden, når deres egne børn er syge, er det rigeligt, de er væk, så de synes ikke, de kan tillade sig at være væk til uddannelse også (...) De oplever også mangel på kontinuitet, der er så få tilbage omkring en børnegruppe, at man virkelig kan mærke, når den ene er væk, så kommer der måske en vikar, men det er bare hænder, men alt det der, som vi bare ved, hvordan vi skal gøre og kontakten til forældrene, det lander så på hende den ene, der er tilbage. Og det synes begge parter er hårdt, og så kommer der så sådan en selvcensur.”

Konsulenten peger her på nogle helt centrale barrierer for at prioritere længerevarende, kompetencegivende forløb; de aktuelle vilkår med stærkt begrænsede ressourcer er en stor hindring for, at pædagoger overhovedet kan overskue at være væk fra institutionen i længere tid. Selvom pædagoger oplever, at det kan være svært at opretholde fagligheden, når ressourcerne er så begrænsede, så bliver efteruddannelse ikke det første relevante svar på denne situation. Derimod bliver uddannelse en yderligere belastning, som opleves meget langt væk fra de aktuelle udfordringer med blot at sikre en minimal omsorg for børnene og kontinuitet i hverdagen. Dette er en barriere, som også påpeges af de pædagoger, som ikke har nogle ambitioner om at deltage i diplomuddannelse, som vi skal se senere. Set i det perspektiv er en afgørende forudsætning for, at pædagoger selv prioriterer efteruddannelse, at der kommer bedre grundnormeringer i institutionerne, så pædagogerne ikke skal have dårlig samvittighed overfor børn og kollegaer ved at være væk i længere tid. Rotationsordninger kan også være en væsentlig organisering, som kan anvendes for at imødekomme denne problemstilling til en vis grad.

Manglende vikar(midler) som helt central barriere

Vi har indtil nu set, at en central udfordring for lederne har været, at få etableret en langsigtet strategisk uddannelsesplanlægning, som også involverer diplomuddannelser, og at der trods de vanskeligheder, der er forbundet med at få viden implementeret i institutionen også stadig er en principiel

opbakning til, at medarbejderne deltager i diplomforløb. De steder, hvor der har været en strategisk udnyttelse af centralt udbudte midler, har der efterhånden også været etableret en praksis, som kan danne en stærkere tradition for, at pædagoger også videreuddanner sig. Imidlertid er en væsentlig barriere for, at de gode erfaringer udvikler sig til at blive en del af institutionskulturen, at det ikke længere er muligt for institutionerne at få dækket vikarmidlerne i samme omfang. Det fremhæver alle ledere som den væsentligste barriere for, at de fremover fortsat vil prioritere kompetencegivende efteruddannelse:

”De første diplomer vi sendte af sted, der var næsten fuld vikardækning, så her med den interkulturelle, så får vi ikke engang at vide, at det er skåret helt ind til benet, så kommer det først efter alt er ordnet med vikarer og det hele, ikke ret mange dage før, en mail om at du kompenseres 14-15 timer på hendes 35, resten skal du selv betale. Det er det, jeg mener med, at det er ikke i orden”

Denne erfaring deles af flere ledere fra kommuner, hvor der var været en større satsning på diplomuddannelser i forbindelse med trepartsmidler og globaliseringsmidler. Under de første forløb fik institutionerne (via SVU-midler) dækket ikke bare uddannelsesafgifterne, men også store dele af vikarudgifterne, men betingelserne er blevet ændret undervejs, og det har institutionerne kun fået besked om kort tid inden. Sådanne forandringer kan bidrage til, at institutionernes skepsis overfor større forvaltningstiltag øges og mindske opbakningen til at sende yderligere pædagoger af sted, fordi man aldrig ved om man bliver ”bondefanget”. En leder fortalte om, hvordan et diplomforløb viste sig at koste institutionen rigtig mange penge, dels fordi vikardækningen med ændringer af SVU-regler var blevet mindre, og dels fordi en medarbejder havde været på barsel efter første modul og derfor ikke var SVU-berettiget til andet modul. Det var først gået op for institutionen, efter medarbejderen var kommet tilbage fra barsel, og da lederen ikke ønskede at afbryde det samlede diplomforløb, gav det institutionen rigtig mange udgifter, selvom forløbet var blevet udmeldt som stort set udgiftsneutralt for den enkelte institution.

I gruppeinterviewet med SFO-ledere fremhæves det som en central barriere, at de fleste institutioner på dette område har valgt en strategi, hvor de ikke har afsat midler til vikarer, men i stedet anvender hele lønsummen til de faste medarbejdere, fordi det har vist sig meget vanskeligt at finde og fastholde faste vikarer

”K: fordi de forsvinder lige så hurtigt, som man får dem ind ad døren. Når du har lært dem op, så er de blevet vikarer i skolen (...)

A: Vi er blevet enige om, at vores lønbudget bruger vi op på faste stillinger, så når vi står i de situationer med meget sygdom eller sådan noget, så er det bare ærgerligt, så løber vi bare stærkere

I: har det nogen betydning for jeres overvejelser om at sende folk på efteruddannelse?

K: vi havde to, som faktisk gerne ville, det kunne vi ikke, så måtte den ene tage efteråret og den anden foråret. Jeg blev nødt til at tænke på, at jeg også har en på barsel, og hvor mange sygdomsperioder og ferier kan der komme oveni, hvad kan man tåle?"

Når institutionen ikke har et vikarbudget betyder det, at de i nogle situationer (midlertidigt) afviser de folk, der af sig selv søger diplommoduler, fordi de må foregribe situationer, der ikke bare kan løses ved at "løbe stærkere".

Kvalitetsudvikling kræver at alle er med

Vi har allerede været inde på, at en central barriere for, at institutioner af sig selv prioriterer at sende medarbejdere på diplomuddannelser, er, at de fleste foretrækker fælles institutionsnære kurser. En gennemgående tendens i alle lederinterviewene er, at de oplever, at det er nødvendigt, at alle – eller de fleste – medarbejdere deltager i et efteruddannelsesforløb for, at det for alvor skal lykkes at ændre noget i praksis. Nogle foretrækker

" at oplægsholderen kommer ud til os, så alle får de samme brede oplysninger og erfaringer, så alle står det samme sted. Vi har den erfaring, at sender vi en eller to på kursus, så er det viden der flagrer ud(...) Hvis det skal batte noget, skal alle have den samme indsigt og information."

Når medarbejderne via fælles kurser opleves at få den samme indsigt, er det nemmere at fastholde denne viden i hverdagen. Mange har erfaringer med medarbejdere, der har været af sted på kortere eller længere forløb og efterfølgende er kommet optændte tilbage og har fortalt om inspiration fra kurser og lyst til at gøre noget andet i praksis, men hvor dagligdagens udfordringer og vaner kommer til at fungere som en barriere, med mindre man er flere om at løfte opgaven.

"Du kan godt komme boblende tilbage og have lyst til et eller andet og så er det bare gråt hverdagsagtigt.(...) Og så har jeg faktisk erfaret, du kan godt gå i byen og lære noget, men det kan være rigtig svært at tage det med hjem. Den erfaring, jeg har herfra, er, at de ting, vi har lavet i huset, sidder sgu bedre fast og er nemmere at formidle end de ting, som jeg har fået med udefra. Altså i hvert fald sådan den mere teoretiske del af det, hvor praksiskurser kan være anderledes."

Lederen beskriver her, hvordan forløb, som ikke bare involverer praktiske "how to do" dimensioner, men teoretiske perspektiver med nye blik på praksis, kan være sværere at formidle videre til resten af personalegruppen og derfor også vanskelige at integrere i hverdagspraksis (og i sig selv ikke direkte kan omsættes til entydige svar på, hvordan praksis skal udformes). Det betyder, at den kollektive, institutionsnære efteruddannelse prioriteres, for at der ikke bare skal blive tale om "viden der flagrer ud". Den kollektive efteruddannelse betyder nemlig, at personalegruppen har mulighed sammen at diskutere, hvilke praktiske implikationer, de skal drage af de teoretiske perspektiver, ikke bare under uddannelsen/kurset, men også løbende foretage kollektive refleksioner over sammenhæng mellem teori og praksis. De fælles kurser skaber bedre mulighed for "distribueret kognition" i praksisfællesskabet (Wenger). Det er en særlig vigtig problemstilling i forhold til de mere akademiske uddannelser, som ikke direkte retter sig mod umiddelbare adfærdsmæssige ændringer, men mere mod grundlæggende forståelser af arbejdet. Disse teoretiske dimensioner involverer bl.a., at der etableres et fælles sprog, hvorfra praksis kan diskuteres:

"Vi forstår jo ikke altid, hvad hinanden siger. Og jeg har erfaret, at når vi gør det (efteruddannelse, red.) sammen, så er der en chance for, at vi har et billede af det samme. Og det kan give den der følelse af, at vi faktisk har hørt det samme. Det kan godt være, at vi tager det forskelligt ind, men når vi nu har fået de samme ord, så må vi mødes om at finde ud af, hvordan vi så tolker de ord. Og det kan du jo ikke, hvis du sender en af sted på et kursus eller på en diplomuddannelse, der får du jo ikke de samme ord. Og hvis vores faglighed skal være stor, så er vi også nødt til at høre det samme. Det kan godt være, vi ikke forstår det på samme måde stadigvæk, men vi har hvert fald mulighed for sammen at kunne tale om at.. 'men jeg forstod det på denne er måde, hvordan forstod du det, og hvordan spejler det sig i din praksis med børnene. Hvis jeg gør det på denne her måde, så er det, fordi jeg har forstået det sådan, men hvis du gør det på den måde, er det, fordi du har forstået det sådan, og hvordan får vi så lavet en fælles måde at gøre tingene på?'"

Lederen peger her på, at en central dimension i forankringen i praksis er, at pædagogerne med det fælles sprog og konfrontationen med praksis løbende kan udveksle med hinanden, både hvordan de teoretiske begreber skal forstås, og hvilke praktisk konklusioner man så kan drage på den baggrund, ligesom det fælles sprog bliver en afgørende forudsætning for at etablere en fælles praksis i institutionen med "stor faglighed".

Medhjælperne må med

At den fælles efteruddannelse på institutionerne prioriteres skyldes desuden det strukturelle vilkår, at der i medarbejdergruppen indgår en stor andel af medarbejdere uden en pædagogisk uddannelse. Mange af de arbejdsopgaver, pædagogerne står overfor, kan simpelthen ikke løses ved at denne opgave uddelegeres til enkelte medarbejdere. F.eks. lægger inklusionsperspektiver op til, at der arbejdes med børnegruppen/fællesskaber som helhed og ikke alene fokuseres på problembørn. Da dynamikker i børnegruppen som helhed er på spil i hele institutionshverdagen og ikke blot i udvalgte situationer med uddannede eksperter i inklusion, kræver det, at alle medarbejdere støtter op om at arbejde med en inkluderende praksis. F.eks. fortalte en medarbejder, hvordan støttepædagoger havde forsøgt at formidle deres perspektiver på inklusion til den samlede medarbejdergruppe, fordi de ikke kunne løse opgaven indenfor de 15 timer om ugen, de havde fået bevilliget. Men det var først, da den samlede medarbejdergruppe (på skift) havde været på et tre-dages kursus i inklusion, at det for alvor blev muligt at fastholde det blik på inklusion, som der blev lagt op til.

Ikke bare i forhold til inklusion er det vigtigt, at medarbejderne har et fælles perspektiv og arbejder i samme retning. Det gælder også i forhold til ønsker om at arbejde ud fra særlige pædagogiske koncepter. Det fortæller denne pædagogiske konsulent og tidligere leder om:

”Der hvor vi har haft mest succes med efteruddannelse, og det er langt fra kompetencegivende, det er de projekter, vi har haft ude i institutionerne. Det, der har rykket mest, det er det forløb med Den Integrerende Baggrund, hvor halvdelen af institutionerne er med igennem 2-årige forløb. Hvor de som samlet personalegruppe har haft undervisningslørdage for 6 institutioner ad gangen, og det har været fulgt op ude på de enkelte institutioner. Det har været en konsulent, som er kommet ud til personalegruppen i den enkelte institution mellem de fælles undervisningsgange og omsætter den fælles undervisning til praksis sammen med hele gruppen. Og der ser vi klart størst implementering og forankring i den pædagogiske praksis i forhold til hvis 1 eller 2 render af sted på kurser. Så vores tilbøjelighed er nok også mere til at bruge pengene sådan her.”

Den pædagogiske konsulent peger her på, at en vigtig grund til, at kommunen prioriterer projekter frem for kompetencegivende forløb, er, at underviserne også fungerer som konsulenter, der kan bidrage til at omsætte den teoretiske undervisning til netop de konkrete forhold, som er gældende i de enkelte institutioner og i forhold til deres overvejelser og ønsker. Det, at konsulenter hjælper med at omsætte undervisningen til praksis, betyder, at pædagogerne ikke bliver pålagt denne opgave alene, men i højere grad kan fungere som deltagere i projektet på lige vilkår med resten af med-

arbejdergruppen. Pædagoger har nemlig for hende at se en væsentlig uddannelsesopgave i forhold til medhjælperne:

”For nogle år siden havde vi svært ved at komme op på de 60 % uddannede, som vi budgetter ikke efter, men med barsel osv. så er det tit 50 % uuddannede, og sådan er det ikke på lærerområdet. Og det betyder noget, når du sidder til personalemøder, og når vi laver uddannelser for den samlede medarbejdergruppe. Så skal vi finde noget, som giver noget til både medhjælperne og pædagogerne. Medhjælperne er meget forskellige, men det betyder noget, at det kun er halvdelen, der har en pædagoguddannelse at bygge videre på

I: betyder det noget for efteruddannelse?

Det betyder noget for at rykke ved praksis. Vi skal måske lave noget for dem hver for sig, også fordi pædagogerne har en særlig opgave i fht. at trække medhjælperne med i dagligdagen.”

Den pædagogiske konsulent peger her på, at et væsentligt vilkår for efteruddannelse på pædagogområdet er den høje andel af uuddannede medhjælpere, der på den ene side bevirker, at fælles uddannelser ikke kan forudsætte en fælles teoretisk baggrund ”at bygge videre på”, og på den anden side bevirker, at pædagogerne må påtage sig en uddannelsesopgave i hverdagen. Set i det perspektiv betyder forløb med eksterne konsulenter, at de til en vis grad og for en vis tid kan overtage denne opgave fra pædagogerne. Samtidig er løsningen for konsulenten så ikke alene at prioritere fælles uddannelser (sådan som hun ellers tidligere lagde op til), men tillige at udvikle forløb for begge grupper. Samtidig peger hun på, at en væsentlig forudsætning for kvalitetsudvikling, der for alvor ”rykker ved praksis” er, at der også prioriteres uddannelse for medhjælperne.

Kollektivt engagement

Forudsætningen for at udvikle praksis er ikke alene, at alle eller de fleste medarbejdere har deltaget i et forløb. Lederne fremhæver også, at en anden forudsætning er, at deltagelsen har været forberedt kollektivt i institutionen:

”nede hos os har vi samme strategi, at vi tænker hele personalet, hvor vi har alle med, og vi siger ‘Hvad er vi optaget af og hvor vil vi hen?’. De her sidste år har vi fokuseret på inklusion”

Citatet peger på flere centrale elementer i uddannelsesplanlægningen for, at forløbet kan bidrage til at udvikle praksis. Lederne mener det er vigtigt for medarbejderne, at der for det første er tale om et mere langsigtet perspektiv og for det andet, at indholdet opleves relevant for aktuelle problemstillinger i arbejdet (hvad er vi optaget af) og for det tredje, at der er klare visioner for forløbet (hvor vil vi hen). Det langsigtede planlægningsrationale skal på en og samme tid berøre elementer, som opleves meningsfulde for de enkelte medarbejdere aktuelt, og rumme elementer af fælles fremtidige perspektiver for hele institutionen. På den måde beskrives inklusionsindsatsen som langsigtet og selvinitieret, i modsætning til den ad-hoc planlægning, som ofte bliver resultatet, når institutionerne pålægges at deltage i forløb rettet mod nye indsatsområder. Inklusionsindsatsen beskrives i modsætning til de andre kommunale tiltag, der tidligere blev nævnt i samme interview (se afsnit om kommunale tiltag som barriere), som et meningsfuldt projekt, der har udgangspunkt i institutionens egne fokusområder. Det har også haft betydning for den måde, inklusionsindsatsen har været organiseret på

”Vi har haft en antropolog ude at kigge på vores organisering, på vores struktur i alle afdelingerne, og vi har haft studieture og haft fælles uddannelsesdage, hvor alle bliver opgraderet...”

Problemer og løsninger med tilskud udefra

Det har ikke alene været det, at alle har fået tilført ny fælles viden udefra (opgraderet), der har været afgørende for oplevelsen af, at det er lykkedes at udvikle praksis. Forløbet har også involveret, at der er blevet kigget kritisk på egen praksis og en anden del af praksis, end pædagogerne normalt har fokus på:

”Vi havde alle sammen nogle pædagogiske tanker om, hvordan vi kunne inkludere bedst osv., men nogle af tingene lykkedes bare ikke for os, og så valgte vi, at hun skulle komme ned og kigge på nogle yderpunkter, hvor det i hvert fald ikke fungerede, og hun kiggede på nogle strukturer, eller hun kigger på ikke-pædagogik. Vi kigger på pædagogik, hvis vi sætter det her i gang ’kan vi gøre sådan, sådan?’ Hvor hendes perspektiv var noget helt andet, hun kiggede på strukturen, hvordan var det, vi bevægede os i lokalet, når døren er åben, hvad gør det så, når forældrene kommer. Og alle de her elementer fik hun med, og det var ’gud, gør vi sådan’, og det var sådan nogle ting, vi aldrig selv ville have opdaget, fordi vi er pædagogisk orienteret, så det var rigtig spændende”.

Lederen beskriver her, hvordan der var en fælles oplevelse af, at ”nogle af tingene bare ikke lykkedes for os”, selvom der var fælles intentioner og visioner. Hun mener, det skyldes, at pædagoger har

en tendens til at tænke i løsninger og nye tiltag, og det, antropologen bidrog med fra sit perspektiv, var en anden type problemidentifikation, der dermed også var med til at åbne nogle andre løsnings/handlemuligheder. Det, at forløbet involverede, at antropologen kom ud i institutionen og observerede deres praksis med andre øjne, hjalp dem med at få øje på deres faktiske praksis ("Gud, gør vi sådan") og ikke alene deres forestillinger om egen praksis. Det gav medarbejderne nogle a-ha oplevelser, som de ellers ikke ville have fået. Ikke alene har det udefrakommende blik hjulpet til at udrede problemer, de allerede selv var klar over, men som de ikke kunne finde adækvate løsninger på; blikket har også rettet sig mod andre sider af den pædagogiske praksis, end de selv ville have fokuseret på, og hvordan denne praksis havde relation til de problemer, de ikke kunne løse. Det er hjulpet til, at de nu forstår problemernes karakter på en anden måde. På den måde bidrog sådan et forløb, der koblede teoretisk uddannelse og konsulentbistand i forhold til institutionen, til overskridende læreprocesser, hvor fokus ikke bare rettede sig mod stabilisering af hidtidig praksis, men mod kritiske analyser af de hidtidige problemforståelser, der skabte grundlaget for en begyndende nyorientering i arbejdet. Gennem forløbet blev der skabt fælles indsigt i nødvendigheden ikke bare af konkrete adfærdsændringer, men også af forandringer i organiseringen af arbejdet.

Den kollektive efteruddannelse giver altså i princippet mulighed for ikke blot at få et nyt fælles sprog for den fremadrettede praksis, men også for at få et fælles kritisk perspektiv på den hidtidige praksis. Denne kombination af den bagudrettede problemidentifikation og den fremadrettede løsningsorienterede tilgang har bevirket, at forløbet har været så udbytterigt, at også de andre ledere, der deltog i fokusgruppeinterviewet, selv har fundet midler til at arrangere lignende forløb for deres institutioner.

"Og det var også hende, vi brugte i vores projekt, alle vores personaler fra hele klyngen har været nede på et kursus hos hende om forældresamarbejde, fordi vi havde hørt så godt om det, vi har så finansieret det ved at få penge gennem integrationsministeriet, fordi man hører jo fra hinanden, hvem der er gode til forskellige ting."

De mange understregninger af, hvor udbytterigt forløbet med antropologen var, peger på en anden vigtig dimension i den kollektive efteruddannelse: Der er brug for at ny viden udefra for ikke at køre fast i etablerede problemforståelser og løsninger. Denne ny viden er ikke alene teoretisk viden (om inklusion) eller praktisk viden om, hvordan særlige problemstillinger kan håndteres. Den viden, lederen her fremhæver som ganske særlig, var den viden, personalet fik, idet antropologen bragte sine observationer tilbage til personalet. Denne viden bidrog til, at de fik et andet blik på egen prak-

sis og bevirkede, at de selv kunne arbejde videre med at finde ud af, hvordan de skulle integrere den teoretiske viden, som de havde fra de øvrige forløb om inklusion, i den fremtidige praksis.

Denne prioritering af den kollektive efteruddannelse er i overvejende grad i overensstemmelse med medarbejdernes fortællinger, som vi skal se senere.

Lukkedage – en mangel

Lederne har altså prioriteret fælles uddannelsesdage for hele personalegruppen med mange grunde som beskrevet ovenfor. Det er også blevet prioriteret i en sådan grad, at institutionerne også nogle gange har valgt selv at finansiere sådanne forløb, eller at søge om fonds- og puljemidler til det. Det omtales som en ny arbejdsopgave, som de selv påtager sig, fordi de kan se det giver nogle særlige muligheder for at kvalitetsudvikle hverdagen. Men samtidig med at sådanne finansieringsformer afsøges, så reduceres mulighederne for at organisere kvalitetsudvikling på denne måde, fordi der har været stort fokus på at begrænse antallet af lukkedage, som typisk har været anvendt til personaleseminarer, som ofte har indbefattet uddannelsestiltag. Det er et gennemgående træk i samtlige lederinterview, at de oplever afskaffelse af lukkedage som en stor barriere for kollektiv efteruddannelser, der kan forankre pædagogiske diskussioner i hele personalegruppen:

”vi kunne få råd til en konsulent i vores distrikt, og nu har de taget uddannelsesdagene fra os kommunalt, den tog man fra os, man ville ikke have så mange lukkedage, der var for mange lukkedage i forvejen

ja så skal man bruge weekenden i hvert fald

og her har pædagogerne så sagt, at det vil de ikke bruge en weekend på, derfor har vi ikke de uddannelsesdage mere, det er derfor, jeg taler om i gamle dage, der kunne vi, og nu kan vi ikke mere, eller har valgt ikke at gøre det”

Når muligheden for at bruge lukkedage til personaleudvikling reduceres, så er det kun muligt at have disse i weekender, og det er noget pædagogerne har stor modstand mod. Lederne mener, det ikke alene medfører en kvantitativ ændring i hvor meget personalet kommer til at indgå i diverse uddannelses- og udviklingstiltag – det betyder også en kvalitativ forandring i hvilket indhold, det er muligt at få fokus på som personalegruppe:

”Jeg ved, at vi så har generet nogle forældre, men omvendt har det så givet fagligheden og pædagogikken et enormt løft altså. Og nu har vi bare ikke den mulighed, nu har vi, jo jeg kan tage en

lørdag engang måske, hvis jeg er lusket, to lørdage om året ud af personalet. Og det betyder så i princippet, at de så bare skal afspadsere, og der går tid fra børnene, og det er rigtig meget tid. Så den praktiske side af arbejdet med videreuddannelse er virkelig begrænsende. Og når den er begrænsende, så går tiden også meget på, at det bliver praktiskorienteret, det vi så bruger vores tid på, fordi det er nemmere at gå til, frem for at vi bruger tid på at have dialogerne med hinanden omkring vores pædagogik, og hvordan vi gør tingene (...) Så det er sådan set, altså jeg synes den største forskel er, at fagligheden er sværere at holde i hævd, og jeg synes det er så super ærgerligt, det synes jeg virkelig, og jeg kan jo mærke det nu især, for vi står i en sammenlægning, hvor det kræver, om end endnu mere, at man er to kulturer, der skal finde ud af at bygge en ny kultur op. Og vi har lavet det tilsneget, at vi holder lukket fra klokken tolv på fredag. Altså så vi har indtil klokken nitten så, så går vi hjem, og så holder vi lørdagen også. Men det er jo en tilsnigelse for at få lidt, sniger os til noget mere tid, ikke, altså”

Selvom omfanget af lukkedage forsøges omgået på diverse måder, så betyder en reduktion i varigheden af personaledage, at fokus i stedet rettes mod de praktiske og organisatoriske problemstillinger, frem for de pædagogiske. At det nævnes af denne leder er langt fra tilfældigt: De er netop blevet lagt sammen med en anden institution og det er også noget som 4 samtlige medarbejdere fra institutionen, der er blevet interviewet, fremhæver som en stor udfordring, de står overfor. Både leder og medarbejdere taler om, hvordan sammenlægningen afføder et stort behov for at forene to kulturer, herunder forskellige tilgange til det pædagogiske arbejde, men lederen frygter, at de mere praktiske og organisatoriske dimensioner af denne proces kommer til at udgøre hovedbestanddelen af diskussionerne på personaledagene, frem for ”at have dialogerne med hinanden om vores pædagogik og hvordan vi gør tingene”. Disse praktisk orienterede diskussioner opleves som ”nemmere at gå til” og noget, personalet umiddelbart kan forenes om, frem for mere nødvendige pædagogiske diskussioner i lederens perspektiv.

Citatet peger på en anden central årsag til, at personaledage reduceres: Når de skal lægges uden for den normale arbejdstid, skal medarbejderne afspadsere på andre tidspunkter og det ”koster rigtig mange timer” og kan gå ud over i forvejen meget belastede vikarbudgetter.

Diplomuddannelse som en gevinst for den enkelte institution

Selvom lederne prioriterer kollektiv institutionsnær efteruddannelse, så er det ikke ensbetydende med, at de ikke også ønsker at prioritere efteruddannelse. Flere af dem fortæller om, hvordan formel efteruddannelse kan bidrage til et generelt statusløft, og samtidig er det vigtigt, at det opleves som

en gevinst for institutionen. Lederne bruger bl.a. den strategi, at medarbejdere, der har været på diplomforløb, får særlige ansvarsområder:

”Jeg bruger det i min samtaler, og jeg bruger det også sammen med den enkelte, fordi hvis man skal kvalificere den enkelte, og man har en rolle i huset ift. tosprogsarbejdet, og jeg har en inklusionsformidler, så er jeg nødt til at tænke noget uddannelse ind, for at man kan løse den opgave, også fordi det typisk er sådan, at opgaven ikke skal løses i eget hus mere, men skal løses i distriktet, så man skal også være formidler, så man skal også være i stand til kunne formidle den viden, man får på en uddannelse, fordi man også skal formidle det til andre, og det kræver, at man kan noget andet end at være i sin egen institution”

For at sikre at uddannelsesforløbet bliver til glæde for flere institutioner, er det et væsentligt udvælgelseskriterium, at medarbejderne ikke blot er i stand til at tilegne sig ny viden, men også i stand til at formidle den videre. Mange ledere – og medarbejdere – fortæller om, hvordan medarbejderne bliver bedt om at fremlægge deres opgaver osv. på personalemøder, men derudover er der eksempler på, at medarbejdere, der har været af sted på diplomforløb ligefrem er blevet bedt om at arrangere hele kursusforløb for samtlige medarbejdere i distriktet. I denne kommune har man systematisk arbejdet med at udnævne diplomuddannede til ”formidlere” i det område, de er uddannet indenfor. De har så afsat timer til at formidle deres viden videre på forskellige måder til de andre institutioner i distriktet, men som regel kommer det primært eget ansættelsessted til gode:

”A: ja, det er jo smadder godt, at vi får de her formidlere, men jeg synes det er svært at få det fra det ene hus til det andet. Der, hvor de er, er det super. Men vi har 80 timer til hver formidler per år, men det er et puslespil at få det til at gå op, og indtil nu er det ikke lykkedes at få det brugt endnu. Deres kvalifikationer bliver brugt nede hos mig i min institution, men ikke i de to andre institutioner, de får ikke rigtig glæde af dem

I: Når du siger I får dem brugt til fulde hos jer, hvad mener du, kan du sige noget mere om det? Give nogle eksempler.

A: ja, nede hos os har vi en inklusions- og en naturformidler, og den der med krop, motion og kost og en med interkulturel, og den viden, de har, den lærer vi alle sammen af

I: Hvordan?

A: I dagligdagen, XXX bruger vi rigtig meget til at komme ned og kigge på de andre børn, YYY er naturvejleder og styrer det der udenfor og lærer fra sig til de andre, og ZZZ er diplom i motion/kost, og det bruger han. Vi har et kæmpe rytmikrum, og der bliver snakket kost og lavet kostplaner, så det bliver brugt til fulde, det får vi meget glæde af, men de to andre institutioner får det ikke, når man laver den her struktur, i vores distrikt har vi tre store afdelinger. Her sagde man så, at I hvert distrikt behøver der kun være en af hver slags formidlere, og så kan de bare gå ned i de andre huse, men at få det til at gå op, for de der 80 timer, der bruger du næsten halvdelen på alle mulige andre møder, så er der 40 timer, du kan dele ud til de andre afdelinger, det er noget med 16 – 17 timer som du ville kunne få glæde af dem i hver institution.”

Citatet her giver indtryk af, hvordan de diplomuddannede set fra lederens perspektiv formår at sætte fokus på nogle centrale områder som natur, kost/motion og inklusion og få det omsat til konkrete tiltag i hverdagen, og hvordan det at have nogle med særlige videnområder betyder en kvalitetsløft for institutionen som helhed. De diplomuddannede bruges både som konsulenter i lighed med de udefrakommende konsulenter til at observere egen praksis og til at iværksætte særlige aktiviteter i institutionen/afdelingen. Denne oplevelse af, at deres viden bliver brugt til fulde, gælder dog kun egen afdeling, idet de få timer, der er tilbage til formidling i de øvrige afdelinger ikke forslår til for alvor at sætte noget større i gang der.

Selvom pædagoger, der har været på diplomforløb, også får en formidleropgave, og det har været aftalt på forhånd, så er det ikke ensbetydende med, at det er nemt at få de andre medarbejdere med på at ændre praksis:

”Jeg synes det svære er, når man har haft en i diplom, som jo kommer tilbage og brænder for tingene, at få de andre med (alle nikker), fordi hun har holdt to oplæg nu, om det hun har lært, dialogisk oplæsning og så videre, og det er rigtig svært for det andet personale at tage det til sig (...), men så tænker jeg også, at hun siger noget om, hvordan der skal læses og hvor meget og sådan noget, og så bliver de forpustede, og så vender de tilbage til det trygge, og det vi plejer at gøre, og det tror jeg er meget sådan, det er i mit hus. Det er den måde, vi arbejder på, vi kan godt lide trygheden og sikkerheden i det, vi laver, og det vi ved, der er godt. De skal sparkes til.

Det er også, fordi du måske har været på kursus i syv dage, så har du lært noget fra bunden om oplæsningen og hvorfor og sådan, og man kan se ideen med, hvorfor det skal ændres, og når de så

kommer tilbage, så formidler de bare det, der skal laves om og ikke alt det andet, hele ideen med det”

Citatet her demonstrerer – i tråd med tidligere citater fra en anden leder – hvordan teoretisk viden og praktisk viden ikke kan ses som dikotome størrelser, men netop begge er nødvendige dimensioner af forandring af praksis. Også når det gælder helt konkrete læse-teknikker kræver det, at pædagogerne ikke bare får formidlet de konkrete adfærdsregler og -teknikker, men også får den teoretiske og mere akademiske viden, der er afgørende for en vellykket anvendelse af viden i praksis (Ahrenkiel m.fl. 2012). Dette understreger igen, hvorfor institutionerne kan vælge at prioritere den interne efteruddannelse for alle medarbejdere, således at der bliver en større forankring i praksis.

Samtidig betyder det, at diplomuddannelse ofte udbydes i forhold til centrale indsatsområder, at der er dimensioner af praksis, som ikke på samme måde løftes af uddannelse:

”Altså jeg trækker for eksempel rigtig meget på XXX, fordi hun har en viden omkring børn og sprog, så hun bliver jo sendt ud i alle afkroge af institutionen, så den er også rigtig vigtig. Og jeg trækker også rigtig meget på YYY, når vi skal lave noget omkring krop og bevægelse. Så den er også vigtig, men omvendt kunne jeg gå ud i byen og hente en talepædagog eller en psykoterapeut. Jeg kan ikke gå ud i byen og hente nogle, som skal give vores børn en god dagligdag.”

Lederen påpeget her et centralt dilemma i forhold til prioritering af diplomuddannelser. Selvom hun oplever, at de diplomuddannede har en særlig viden, og at denne viden på mange måder kommer institutionen til gavn, så er det samtidig områder, hvor de i princippet lige så godt kunne hyre en ekspert. Det er ofte tale om særligt synlige områder, man kan blive ekspert indenfor, mens den generelle trivsel i hverdagen ikke kan gøres til et særligt ekspertområde.

Individuel efteruddannelse må presses igennem – og der må vælges

Men samtidig er det også et gennemgående træk i interviewene, at lederne oplever, de må opfordre medarbejdere til at deltage i længerevarende, formelle forløb, eller i hvert fald, at forløbet ikke var kommet i stand, hvis ikke de som ledere havde taget initiativ til det. Og det gør de kun i det omfang, der er centralt udbudte midler til diplomuddannelse – og til vikarer mens medarbejderne er væk.

En barriere, som lederne oplever for, at medarbejderne selv tager initiativ til at søge diplomuddannelser er, at medarbejdere kan være i tvivl, om de faktisk magter at gennemføre et længerevarende forløb, særligt hvis de har dårlige skoleerfaringer eller problemer med ordblindhed o.lign eller nogle

er uvante med at læse. Derfor vælger lederne ofte at opfordre de medarbejdere, som de i forvejen oplever, er mest videnssøgende, til at søge en diplomuddannelse, når muligheden opstår, f.eks. i forbindelse med trepartsmidlerne. Lederne kan i den forbindelse opleve et dilemma mellem at opfordre dem, de mener, har mest brug for at få en uddannelse og dem, der har mest lyst.

”På den sidste med det interkulturelle havde jeg en, der meget gerne ville, og jeg tænkte ’du har jo aldrig åbnet en bog, og har aldrig skrevet en opgave selv’, hun er ordblind, og hun kan ikke engang iagttage et barn, så jeg tænkte ’goddag mand’, så kan hun ikke gå ind og læse den her diplomuddannelse. Og derfor puttede jeg den over til en anden, så det kan jeg hver gang, men jo jeg forsøger at støtte dem, der har svært ved det, ved at snakke med dem om, at det bliver svært i starten, men du skal nok klare det og tale med dem om ambitionsniveauet, læg 12 tallet væk og læg overliggeren et andet sted.”

Lederne påpeger her, hvordan de også får en særlig opgave i forhold til at støtte medarbejderne undervejs i diplomforløbet. Flere kender til både medarbejdere og ledere, der er blevet sygemeldt pga. stress i forbindelse med et diplomforløb, og derfor handler det også om at få formidlet til medarbejderne, at der på den ene side er forventninger om, at de leverer noget tilbage til institutionen, men samtidig at de ikke behøver at skamme sig over at komme tilbage uden de højeste karakterer.

Det er helt urimelige vilkår

I SFO-lederinterviewet blev det fremhævet, at det, at diplomuddannelser ikke organiseres som fuldtidsstudier, men som studiedage samtidig med, at folk arbejder, er en stor hindring for at få flere pædagoger til at søge diplomuddannelser. Lederne sammenligner med deres egne erfaringer med at tage diplomuddannelser som deltidsstudier og fremhæver det som en meget vanskelig opgave, samtidig med at varetage lederopgaven. De sammenligner med de tidligere årskurser, der var organiseret som fuldtidsstudier over et år:

”Dengang i gode gamle dage, der var der noget som hed et årskursus, så holdt man fri fra arbejde, og så tog man af sted et helt år og fordybede sig i det, og det var det, jeg mente med før, at det var helt urimelige arbejdsvilkår med en lang uddannelse, nu skal man have sit arbejde samtidig med, at man skal tage et årskursus over tre år eller hvor lang tid, det nu tager, og skal både have sit eget arbejde og det andet ved siden af, det synes jeg er helt urimeligt”

I dette interview udtrykkes en udpræget oplevelse af, at pædagoger i højere grad foretrækker praktisk orienterede kurser

”De kan ikke bruge det til en skid i det praktiske arbejde med ungerne, de vil hellere på sådan nogle malerkurser og sådan noget, fordi det kan de bruge til daglig. De har ikke ambitioner om at blive ledere, de har ambitioner om at blive dygtige til at arbejde sammen med børn”

Særligt denne leder er meget skeptisk overfor det akademiske indhold i uddannelserne, og når forløbene så oven i købet organiseres på en måde, som ikke giver samme mulighed for fordybelse som diplomforløbene, så forstærkes denne oplevelse af at det er helt urimelige vilkår for medarbejderne at skulle tilegne sig et sådan indhold på deltidsstudier.

Overses fritidspædagogikken i efteruddannelsestilbuddene?

I SFO-interviewet peges der på en særlig problemstilling i forhold til at være placeret i skoleforvaltningen og under skolens ledelse i forhold til efteruddannelse. De oplever, at efteruddannelsen kommer til at handle om kvalificering af skoletidens aktiviteter og ikke om kvalificering af eftermiddagstimerne, dvs. af fritidspædagogikken. I interviewet giver lederne udtryk for, at der er behov for, at de er mere offensive i relation til at bringe det fritidspædagogiske på banen, men også at de oplever, at udbuddet til SFO-pædagogerne ikke er tilfredsstillende:

”Men der har jeg da i hvert fald oplevet at der kommer vi jo til at banke meget mere på døren i forvaltningen, fordi de skal forstå, at de ikke kun skal servicere på lærerdelen, men fx også på pædagogdelen. Fordi de er, som du siger, oprindeligt tænkt, til lærerdelen (...) Og det er nok det, som er lidt svært i forhold til de der diplomuddannelser, som vi får ud, de er meget skolificerede, hvor hvis man skulle have det sådan mere pædagogorienteret, så skal man måske vende sig om imod daginstitutionsområdet, men de er aldersmæssigt et andet sted henne, end vi er. Så der mangler nok sådan lidt i mindre rammer (...)

Når jeg kigger i det her katalog, jeg får, så synes jeg at den er sådan, hvor det er jeg tænker, hvor er det lige at min pædagog kan komme hen, uden at sidde og skulle kæmpe, altså ikke kæmpe, men sidde med skolelærerne og være alene pædagog, men hvor man også kan komme hen og sige, her vil jeg gerne diskutere nogle SFO-ting. Og det er derfor, at jeg tror, at hvis man skal have pædagoger ud, så vil det være rigtig godt at have det sådan lidt områdeafgrænset”.

Lederne efterspørger diplomudbud som mere specifikt retter sig mod pædagogernes ønsker, behov og udvikling i forhold til det pædagogiske arbejde om eftermiddagen, hvis pædagogerne skal øge

interessen for efteruddannelse. Samtidig giver de udtryk for, at det er nødvendigt, at det tænkes i strategier med henblik på en udvikling af fritidspædagogikken:

”(...) Hvordan får vi skabt en løbende udvikling i det, sådan at vi ikke drukner i – og nu siger jeg det så – i en skole?

Og udføre praktiske ting, hvad vi ofte bruger vores samtid til sammen

Ja, og sådan så vi får, for ellers tror jeg, at vores faglighed den dør, omkring vores fritidspædagogik, den dør. Det tror jeg er meget stort, og det kan godt komme på banen nu.”

Det kan lyde voldsomt, men at det fritidspædagogiske arbejde er under pres af en meget stærk skoledagsorden er tydeligt (fx Ankerstjerne m.fl. 2010, Andersen og Krab, 2011). I skolen er pædagogerne mange steder ved at finde deres plads og har forskellige holdninger til at indgå i skolen (Baagøe, mfl., 2012, up coming), men uanset holdning til at indgå i skolens opgaver ser det ud til, at der er risiko for at fokus fjernes fra pædagogens arbejde i eftermiddagstimerne. Og her efterspørger lederne så, at der sker noget og ser også sig selv som nogen, der skal gå ind i en mere offensiv og proaktiv position i den forbindelse – også i forhold til få efteruddannelse på dagsorden, som giver noget til dette arbejde og kan samle SFO-pædagogerne i ‘nye’ faglige fællesskaber.

Afrunding

I dette kapitel har vi set på efteruddannelse i forhold til ledernes erfaringer hermed. En del af temaerne går igen i medarbejdernes oplevelse af efteruddannelse og vi fortager derfor en samlet opsamling og diskussioner på tværs af disse kapitler efter kapitlet om medarbejderperspektiver på efteruddannelse.

Medarbejderperspektiver på efteruddannelse

I interviewundersøgelsen af medarbejdernes oplevelser af og erfaringer med efteruddannelse, har vi lagt vægt på at indkredse deres motivationer for at deltage i diplomuddannelsesforløb eller andre former for efteruddannelse såvel som oplevede barrierer for deltagelse. Således belyses både de strukturelle rammer for deltagelse samt de mere subjektive begrundelser hos medarbejderne for såvel deltagelse som ikke-deltagelse. Herudover belyses det, hvilke betydninger, efteruddannelse har, for medarbejderne selv og for de institutioner, hvor de arbejder, herunder forhold omkring formidling af viden til kolleger.

I interviewundersøgelsen indgår interviews med 7 pædagoger, der alle har taget formel kompetencegivende efteruddannelse – de 6 har alle taget ét eller flere moduler på diplomniveau (1 har afbrudt uddannelsen undervejs), mens den syvende har læst en del af kandidatuddannelsen i Pædagogisk Psykologi på DPU samt 8 pædagoger, der omvendt ikke har deltaget i kompetencegivende efteruddannelse, men som alle har deltaget andre former for efteruddannelse – kurser, temadage o.l. Én af disse er i gang med en psykoterapeutuddannelse, mens en anden SFO-pædagog er i gang med linjefag som speciallærer med henblik på at anvende det i SFO'ens arbejde:

”Men jeg tænker jo primært at bruge det i praksis her, altså jeg er også med inde over at skrive vores inklusionsoplæg og diskutere det og oplæg til, hvordan vi får alle børnene med”.

De interviewede pædagoger repræsenterer 8 forskellige kommuner. For 5 af de 7 pædagoger, der har deltaget i formel efteruddannelse gælder, at deres diplomuddannelses-forløb har været såvel initieret som finansieret af de pågældende kommuner. Kommunerne har finansieret selve uddannelsesafgiften, og institutionerne har dækket differencen i forhold til SVU'en. Én har deltaget i diplomuddannelse som led i en rotationsordning (se indledningen), mens den pædagog, der har taget en del af kandidatuddannelsen på DPU var på almindelig SU og selv havde taget initiativet til at påbegynde uddannelsen.

De 6 pædagoger med diplomuddannelses-forløb rummer én pædagog med en fuld diplomuddannelse (1år) i 'Praktisk pædagogik', én med ét modul i 'Naturpædagogik', én med ét modul i 'Idræt', én med 3 moduler i 'Ledelse og inklusion' samt to med hhv. ét og to moduler i 'Inklusion'.

Kapitlet 'Medarbejderperspektiver på efteruddannelse' fokuserer både på efteruddannelse i almindelighed og specifikt på diplomuddannelsesforløb. I de første 3 afsnit fokuseres der på, hvilke parametre, der gør sig gældende i relation til pædagogernes søgning af efteruddannelse – 'Ledelsesmæssige opfordringer', 'Økonomi' og 'Arbejdsfritagelse under efteruddannelsen'. Herefter følger afsnittet 'Efteruddannelse som en gevinst for arbejdet', hvor pædagogernes oplevelser og erfaringer med efteruddannelse sættes i relation til såvel det arbejdsmæssige som det subjektive udbytte og sammenhængen herimellem.

Følgende koncentrerer vi os i afsnittene 'At påbegynde en diplomuddannelse' og 'Teori og praksis' særskilt med diplomuddannelsesforløbene – herunder oplevelser og erfaringer med såvel det indholdsmæssige aspekt samt det overhovedet at starte på en sådan uddannelse.

I afsnittet 'Formidling af uddannelsesforløb og implementering af ny læring' fokuseres der på såvel positive som negative erfaringer med, efter endt uddannelsesforløb, at formidle sin viden til kollegerne. Herunder belyses det, hvordan uddannelsens og/eller formidlingens praksistilknytning og det at være flere pædagoger af sted på samme uddannelsesforløb, får betydning for den efterfølgende succes eller mangel på samme i formidlingsprocessen.

I det efterfølgende afsnit 'Forskellige læringspotentialer i forskellige former for efteruddannelse' sammenholdes læringspotentialerne i hhv. diplomuddannelsesforløb og andre efteruddannelsesforløb – fx kurser, temadage og lignende. Der fokuseres bl.a. på, hvordan forskellige læringsrum giver anledning til forskellige typer af læring.

Hernæst kigger vi nærmere på forskellige 'Barrierer for deltagelse i efteruddannelse'. Afsnittet indeholder temaer, der både retter sig mod efteruddannelse i almindelighed og diplomuddannelsen, ligesom der vil være temaer, der retter sig specifikt mod diplomuddannelsesforløbene alene.

Kapitlet afrundes med et afsnit omkring pædagogernes oplevelser af forandringer i efteruddannelsesudbuddet sat i relation til deres ønsker.

Parametre for søgning af efteruddannelse

Lederes opfordringer som væsentlige for deltagelse

Som påpeget under lederens perspektiver på efteruddannelse, går det igen hos såvel de pædagoger, som har deltaget i kompetencegivende uddannelse som dem, der ikke har, at ledelsesmæssige op-

fordringer er helt essentielle for deltagelse i efteruddannelse. For flere af pædagogerne er diplomforløbet således kommet i stand på baggrund af direkte opfordring fra den pågældende leder

'...det var faktisk XX (lederen), som personligt kom hen til mig og sagde, at der var kommet det her tilbud, fordi kommunen havde fået den her pulje penge, og hun sagde: 'Jeg tænkte det kunne være noget for dig, så kig lige på det, og du skal bare ansøge hvis du gerne vil'.

Vigtigheden af opfordringer fra ledelsens side går også igen hos de pædagoger, der ikke har deltaget i diplomuddannelsesforløb, men som har deltaget i andre former for efteruddannelse

'...min leder er meget, hun ved godt, for eksempel læringsstilkurset, det var hende, som kom og præsenterede det for mig, fordi hun troede det var noget for mig, og det var jo fuldstændig lige i øjet. Og det har jeg arbejdet med lige siden, og det var i 2009, så det er nogle år siden. Så det er både hende, hun er meget god til at vide, hvem vi er og hvor lige vores interesser er, og vurdere, hvem det er, hun skal præsentere det her for'.

Som det fremgår af begge citater, og som vi tidligere har været inde på, foregår de ledelsesmæssige opfordringer til efteruddannelse ofte som udvælgelse af bestemte medarbejdere, som lederne finder enten har særlig interesse for og/eller kundskaber i den pågældende uddannelse. Dette illustrerer et væsentligt perspektiv i forhold til pædagogers deltagelse i efteruddannelse – selvom nogle ledere, som tidligere anført, gerne vil hjælpe mindre bogligt stærke pædagoger gennem en efteruddannelse, er der således en tendens til at spørge de medarbejdere, der virker mest videnssøgende og bogligt interesserede. Dette indikerer også, at man som pædagog i et vist omfang bliver nødt til at profilere sig selv og tydeligt vise sine kundskaber og interesser for ledelsen for at komme blandt dem, der bliver spurgt om deltagelse i efteruddannelse. Af de interviewede pædagoger opleves det overvejende som positivt, at lederne spørger bestemte medarbejdere om bestemte efteruddannelsesforløb, og som det bl.a. fremgår af ovenstående citat samt hos flere af de øvrige pædagoger, har uddannelsesforløbene betydet fordybelse i særlige pædagogiske interesseområder, som har 'smittet af' på det daglige arbejde og haft betydning for institutionen som helhed. Omvendt kan denne særlige udvælgelses-strategi, som flere ledere i interviewundersøgelsen benytter sig af, måske være problematisk i forhold til at få flere forskellige pædagoger af sted på efteruddannelse – fx pædagoger, der ikke er velorienterede om mulighederne for efteruddannelse eller ikke føler, de har tid til at gøre det opsøgende arbejde. Én af de pædagoger, der har været på diplomuddannelse, fremhæver netop denne problematik

I: *'...ville det være typisk, at du skulle have tilbuddet, før der skete noget eller...?'*

A: *'Ja, det tror jeg. Det ville være en god måde at skubbe på.'*

I: *'Hvordan kan det være? Er det fordi, du ikke brænder så tilstrækkelig meget for det, så du selv ville opsøge det? Eller er det fordi, du synes, det er for besværligt, eller for lidt tid til at opsøge det selv? Eller hvad tænker du omkring det?'*

A: *'Jamen jeg tror, det er lidt det sidste. Fordi det du siger, nu siger du for lidt tid til at opsøge det selv. Det er noget med manglende overskud. Og det er jo selvfølgelig, fordi at kerneydelsen, og så presset på os som arbejdstagere inden for branchen her, det vokser.'*

Citatet illustrerer et centralt tema, der går igen i stort set alle de interviewede pædagogers fortællinger, nemlig det manglende overskud i hverdagen til selv at opsøge muligheden for efteruddannelse. Med øgede krav om dokumentation af det pædagogiske arbejde og nedskæringer, bl.a. af personale, mindskes overskuddet til at tænke på efteruddannelse for mange af pædagogerne – et tema vi skal vende tilbage til senere.

Flere af de pædagoger, der ikke har taget kompetencegivende efteruddannelse, har overvejet muligheden, men betoner igen betydningen af at blive opfordret

I: *'Kunne du tænke dig at tage et modul på diplomuddannelsen?'*

B: *'Ja det kunne jeg godt, det kunne jeg godt.'*

I: *'Men det ville ikke være noget du selv...?'*

B: *'Det er ikke noget, jeg søger, nej. Det ville det ikke. Så skulle der være nogle, der kom og sagde: 'Hey B, her er lige noget godt noget, der er et fedt kursus, det kunne du godt tænke dig at tage på'. Ja, det kunne jeg sagtens. Men det var ikke noget, hvor jeg tænkte... nej ikke nu.'*

Økonomi som vigtigt parameter

Udover vigtigheden af ledelsesmæssige opfordringer spiller såvel økonomiske faktorer som arbejdsmæssige vilkår en stor rolle for motivationen til og muligheden for at deltage i efteruddannelse.

I relation til det økonomiske aspekt, udtaler flere pædagoger, at de ikke selv kunne finde på eller har råd til at betale for eksempelvis et diplomuddannelsesforløb. Da flere ledere samtidig fremhæver, at de ikke længere kan få midler i samme omfang til vikardækning og derfor er mere tilbageholdende med at sende medarbejdere af sted på længerevarende uddannelsesforløb, eksisterer der således nogle klare økonomiske barrierer for pædagogernes deltagelse i efteruddannelse i form af eksempelvis diplomuddannelser. De økonomiske barrierer betyder ikke blot, at færre pædagoger tilbydes at komme på diplomuddannelse, men også at pædagoger, der allerede har taget ét eller flere moduler, ikke oplever, de har mulighed for at fortsætte uddannelsen

'Fordi normalt når du tager de her diplomuddannelser, jeg har undersøgt det, hvis man skulle tage de sidste tre og kunne kalde sig diplom – og idrætspædagog, så indtil videre, så er det noget, man selv skal betale. Og der koster selve kurset 30.000 plus tabt arbejdsfortjeneste, og det synes jeg ikke, jeg vil ligge i det. Jeg vil rigtig gerne blive dygtigere, men det synes jeg var rigtig mange penge for det. Men hvis der kom en pulje og der kom, at man kan tage 2. modul nu, så ville jeg melde mig til med det samme, ja det ville jeg.'

Det økonomiske aspekt spiller ikke kun en rolle i forhold til diplomuddannelser, men også i forhold til deltagelse i andre former for efteruddannelse. Én pædagog peger i den forbindelse på en prioriteringsmæssig problematik i relation til tid og økonomi, nemlig den at medarbejderne ikke kompenseres økonomisk, hvis de bruger overtid i forbindelse med deltagelse i eksempelvis kurser. Således bliver det op til pædagogerne selv, om de vil prioritere efteruddannelse over tid – noget denne pædagog har valgt ikke at gøre

'... vi skal faktisk ikke betale det selv, men hvis vi for eksempel skal på kursus på en normal tre timers arbejdsdag, og kurset er seks timer, så får vi ikke noget for det kursus, for hvis vi selv vælger at gå på kursus, jamen så har vi også selv valgt, at vi gerne vil arbejde mere den dag. Og jeg har valgt et kursus fra, fordi det netop lå, hvor jeg kun havde 3 timer på arbejdet og så var det et syv eller otte timers kursus. Og jeg har også valgt et fra, fordi det netop også lå, så man skulle bruge en fem – seks timer af fritiden på det, uden at få noget for det. Og det synes jeg heller ikke, jeg ville. Så derfor er der ikke ret meget at rufle med, synes jeg.'

Arbejdsfritagelse som vigtigt parameter

Flere af de pædagoger, der har deltaget i kompetencegivende efteruddannelse betoner vigtigheden af kunne studere fuld tid. På den ene side handler dette om oplevelsen af at kunne fordybe sig i ud-

dannelsen uden samtidig at skulle forholde sig til sit daglige arbejde og på den anden side om at få hverdagen til at fungere rent praktisk

'... i perioder var der meget arbejde og på den måde tænker jeg, at det ville have været svært for mig at få mit familieliv til at fungere, hvis jeg skulle læse alle de lektier og lave opgaver og sådan nogle ting, samtidig med jeg skulle være mor og gå på arbejde, og hvad man ellers gør. Så på den måde var det super fint, at jeg havde helt fri til det og jeg ikke behøvede at tænke på økonomi og alt muligt andet. Det var faktisk sådan, at jeg efterfølgende startede på cand. pæd., og det holdt jeg så til i 3 måneder, så kunne jeg ikke rigtig det mere, for der arbejdede jeg så ved siden af'.

'... på en diplomuddannelse sådan som jeg har fået lov til at tage min, havde jeg en frihed til at fordybe mig i mit fag uden at skulle på at gå på arbejde samtidig og tage stilling til masse andre ting. Jeg havde roen og tiden til at lave mine ting, gå til mine forelæsninger, skrive mine opgaver, have det spillerum med mine medstuderende. Det synes jeg var helt fantastisk'.

De ovenstående citater illustrerer nogle centrale problemstillinger både i forhold til motivationen for at påbegynde en efteruddannelse og i forhold til de rent praktiske muligheder for det. Som vi tidligere har været inde på, er det for mange pædagoger nok 'bare' at gå på arbejde, og bl.a. nedskæringer i normeringer samt øgede krav til dokumentation bevirker, at flere ikke oplever at have overskud til at tage en efteruddannelse. For at kunne mobilisere dette overskud, hvad enten man står overfor at påbegynde en uddannelse, er i gang med en eller overvejer muligheden, peger vores interviews på nødvendigheden af kunne fordybe sig i studierne uden samtidig at skulle 'tage stilling til en masse andre ting' relateret til det daglige arbejde.

Én pædagog, der ikke har deltaget i kompetencegivende efteruddannelse og umiddelbart heller ikke nærer ønske herom, fortæller, at det for hende ville være helt essentielt at studere fuld tid, hvis hun skulle på længerevarende efteruddannelse. Hendes leder er pt. i gang med en diplomuddannelse i ledelse, hvor hun er på uddannelse to dage om ugen, mens hun de øvrige tre dage er på arbejde og 'stadig skal tage stilling til diverse ting omkring institutionen' – en måde at studere på, som den pågældende pædagog finder lidet tiltrækkende. En anden pædagog, som *har* overvejet formel efteruddannelse fortæller tilsvarende

'Jeg har også overvejet det på et tidspunkt, men jeg kender mig selv bedst, at hvis jeg skal læse, skal det være, hvor jeg skærer arbejdet fra. Netop fordi jeg vil fokusere meget på det. Jeg ville føle, det ville være halvt om halvt. Så lidt ligesom jeg har noget arbejde her, og så har jeg noget studie, jeg skal tænke på. Så hvis jeg skulle gøre det, så er det arbejdet, der skal stoppes'.

Den ovenstående problematik understreges også af en række af de interviewede ledere, som fortæller, hvordan flere og flere efteruddannelser i dag tilrettelægges som forløb, hvor medarbejderne skal arbejde sideløbende med uddannelsen – noget de oplever som 'forstyrrende' for de deltagende pædagoger. Lederne peger her på nogle historiske forandringer i relation til udbuddet af efteruddannelser, og de oplever, at der tidligere herskede en stærkere tradition for arbejdsfritagelse i forbindelse med efteruddannelses-forløb, eksempelvis på de såkaldte årskurser.

Udbytte af efteruddannelse

Efteruddannelse som en gevinst for arbejdet

Et gennemgående tema for såvel pædagoger med kompetencegivende efteruddannelse som for pædagoger uden en sådan, er, at efteruddannelse bidrager til større glæde og indhold i arbejdet. De interviewede pædagoger fremhæver bl.a., hvordan efteruddannelse modvirker følelsen af 'udbrændthed', giver øget livskvalitet og forbedrer kvaliteten af arbejdet. Dette viser, hvordan oplevelsen af indhold og glæde i arbejdet er stærkt knyttet til den personlige livskvalitet, og på den måde udgør efteruddannelse en gevinst både for arbejdet og for den enkelte pædagog

'Jeg er da hele tiden åben overfor udvide min ånd, så det vil jeg sige. Ja nu tænker jeg ikke specielt på udtrykket efteruddannelse, men i det hele taget at komme på kurser, som gør, at du ved noget mere, og får nogle flere kompetencer, kan noget mere. For det giver jo indhold til livet, at vide noget mere, og sådan til arbejdet, som det handler om i det her tilfælde. Jeg har altid tænkt på det sådan, at det er spørgsmålet om at holde mig flydende i forhold til gå på arbejde i modsætning til fastfrosset. Og det med at uddanne sig er også et middel til at bekæmpe udbrændthed, og så et middel til at holde mig selv flydende i modsætning til fastfrosset. Og det vil jeg gerne. Jeg vil gerne holde mig selv flydende. Det, synes jeg, er god livskvalitet'.

'Jeg synes, jeg bliver en lykkeligere pædagog, når jeg har været på kursus, fordi jeg begynder at arbejde på en anden måde. Man arbejder jo med det, når man kommer hjem som regel. Og det gør altså bare arbejdet mere spændende. Det synes jeg, det gør. Det bliver interessant på en anden måde'.

En måde hvorpå pædagogernes oplevelser af efteruddannelse som et middel til mere glæde og indhold i arbejdet, kan forstås på, er ved at se nærmere på det læringsmæssige perspektiv i deres fortællinger. Læring kan forstås på forskellige måder og have forskellige mål. Ser vi på de ovenstående citater, tales der bl.a. om, hvordan efteruddannelse bidrager til 'at holde sig flydende' og 'blive en lykkeligere pædagog'. Disse udtalelser knytter sig sammen med oplevelsen af at erhverve sig ny viden og nye kompetencer og måske især sammen med oplevelsen af at kunne bruge denne viden og disse kompetencer i praksis. Begge citater vidner samtidig om, at der ikke blot er tale om (ind)læring af nye teorier eller metoder, men om en læring, der skaber nye handlemuligheder og nye forståelser i forhold til det daglige arbejde – det der indenfor nogle læringsteoretiske tilgange kaldes for overskridende læring, ganske enkelt fordi de gængse repertoarer *overskrides* (Ahrenkiel & Andersen 2003). Når efteruddannelsesforløb opleves som noget, 'der gør arbejdet mere spændende' og noget, der giver øget livskvalitet, kan dette meget vel være begrundet i oplevelsen af netop at erhverve sig nye forståelser og handlemuligheder, som den ene pædagog også giver udtryk for: '... jeg begynder at arbejde på en anden måde'. Der er altså tale om en læring, der på flere måder giver et bredere perspektiv på arbejdet.

Et interessant aspekt i relation til ovenstående er, at pædagogerne i deres beskrivelse af gevinsterne ved efteruddannelse ikke umiddelbart skelner mellem kompetence- og ikke-kompetencegivende uddannelser. Det vigtigste for dem er tydeligvis det at kunne bruge efteruddannelsesforløbet i deres arbejde og dermed *ikke*, om det er kompetencegivende eller ej.

Som det fremgår af citaterne og af pædagogernes fortællinger i øvrigt, besidder de alle lyst til at få ny viden, og stort set alle de interviewede pædagoger oplever at bruge den viden, de har tilegnet sig på efteruddannelse, kurser o.l. i deres arbejde. I relation hertil gør særligt to forhold sig dog gældende: 1) Behovet for løbende at blive opdateret med ny viden/uddannelse og 2) behovet for at kunne sparre med andre, der har været på lignende eller samme efteruddannelse. Én af pædagogerne, der har været på ét modul på diplomuddannelsen fortæller

'Jeg er glad for, at jeg har en så ny en uddannelse som jeg har, det har jeg været glad for i mange år at. Egentlig har jeg nydt glæde af, at min viden har været sådan nogenlunde up to date. Men jeg kan godt mærke, at nu skal der begyndes at skulle fyldes på igen også fordi, at hvis man ikke arbejder aktivt med de forskellige ting, jamen så går det i glemmebogen'.

Citatet illustrerer en gennemgående problemstilling for pædagogerne. Netop fordi hverdagen og det daglige arbejde ofte opleves som 'presset', kan det være svært at få tid eller overskud til at arbejde aktivt med den viden, man har opnået gennem efteruddannelse. Derfor er det, som pædagogen ovenfor peger på, vigtigt løbende at få opdateret sin viden eller blive mindet om de ting, man allerede har lært. I dette tilfælde er der således ikke tale om 'overskridende' læring men simpelthen om genopfriskning af tidligere lærdom.

Flere pædagoger fremhæver i øvrigt fordelene ved at være flere af sted på samme uddannelse eller kursus. Sparringen med andre, der har været gennem samme uddannelsesforløb, opleves således essentielt både i forhold til efterfølgende at integrere det lærte i praksis, men også i forhold til at få formidlet sin viden til ens øvrige kolleger. Én pædagog, der er sikkerhedsrepræsentant i institutionen, og som har været på kursus indenfor netop dette område, fortæller eksempelvis om gevinsten ved også at være af sted med pædagoger fra andre institutioner

'Altså alt sådan nogle ting, jeg synes, det har været rigtig givtigt at være på det kursus. Og så igen ikke, du er sammen med andre fra andre institutioner og kan drage nogle erfaringer på, 'nå sådan gør de dér', og vi har prøvet og ej, det skal vi prøve igen, så man ligesom er sparringspartnere til hinanden. Jeg synes det har været godt, altså, virkelig'.

Citatet peger på, hvordan gensidig sparring og erfaringsudveksling ikke blot lokalt i den enkelte institution men også institutioner imellem, har en positiv effekt i relation til at få integreret det lærte i praksis, men også i forhold til at udvikle og tilpasse den opnåede viden, så den passer til den pågældende institutionskontekst. Således kan man tale om, at der ligger et særligt *læringspotentiale* i efteruddannelser, der giver mulighed for sparring institutioner imellem, et potentiale, der særligt retter sig mod at se nye perspektiver, få inspiration, etablere nye arbejdsgange og måske prøve tingene af flere gange – også indenfor områder, der ligger ud over det konkrete uddannelsestema.

Betydningen af erfaringsudveksling med andre, der har deltaget i samme efteruddannelsesforløb viser sig også i relation til den efterfølgende formidlingsopgave. Som påpeget under ledelsesperspektivet, er det en gennemgående tradition i institutionerne, at medarbejderne formidler deres viden til de øvrige kolleger efter uddannelsesforløbet, og dette opleves som en langt mere overskuelig opgave, hvis man har været flere pædagoger af sted

'Og mange gange er du kun én af sted på de dér kurser, og det er jo for lidt. Og man kan jo sagtens være to eller tre af sted, så du ligesom kan give noget, for når man står som den eneste igen, så kan man godt tænke – hvem skal jeg lige få med, hvordan skal jeg lige få forklaret det her igen. Man står bedre når man er to'.

Citatet vidner om vanskeligheden ved, som ene pædagog, at skulle formidle men også videregive sin egen 'gejst' til de øvrige medarbejdere, der ikke har deltaget i samme efteruddannelsesforløb. Heri ligger et andet væsentligt aspekt – nemlig, hvorvidt læring ansues som et individuelt eller socialt fænomen. Indenfor nyere læringsteori, fx hos Lave og Wenger (1991) betragtes læring som en grundlæggende social proces med en forståelse af, at læring sker gennem social interaktion i praksisfællesskaber. Viden ses således ikke som noget individuelt forankret, men som 'distribueret' i fællesskabet. Deltagere i praksisfællesskaber skaber sammen fælles betydninger – det Lave og Wenger kalder 'distribueret kognition' (Ahrenkiel & Andersen 2003). Med udgangspunkt i denne forståelse af læring som en social proces, bliver det oplevede behov for sparringspartnere eller efteruddannelsesfæller, endnu mere evident. For at det lærte for det første ikke skal gå i glemmebogen og for det andet skal kunne føre til udvikling og nyorientering i institutionerne, bliver det nødvendigt at stå flere sammen i et fællesskab, hvor nye betydninger, refleksioner og/eller arbejdsgange kan udvikles på baggrund af uddannelsesforløbene.

Netop traditionen om videreformidling af det lærte efter endt uddannelsesforløb, som vi har set, gør sig gældende på flere af institutionerne i denne undersøgelse, vidner om en forståelse af læring som en social proces. Under alle omstændigheder går ønsket om at skabe fælles viden igen hos både ledere og pædagoger. Dog peger interviewene samtidig på, at videreformidling ikke i sig selv er nok for at skabe et praksisfællesskab omkring den viden, én eller flere pædagoger har erhvervet sig i forbindelse med efteruddannelse. Vi skal i et senere afsnit vende tilbage til problematikken omkring videreformidling og implementering af nye perspektiver i institutionerne.

Selvom langt de fleste af de interviewede pædagoger oplever efteruddannelse som en gevinst, peger interviewene samtidig på, at efteruddannelsesforløbene skal give mening i det daglige arbejde for at opleves som hensigtsmæssige. Én pædagog fortæller eksempelvis, at hun i den kommende tid skal deltage i et obligatorisk 3-dages forløb om sprogvurdering – noget, hun med egne ord beskriver, som latterligt, idet sprogvurderingerne ikke længere er obligatoriske, og hun derfor kun laver meget få af disse. Omvendt fortæller hun, hvordan hun, mens sprogvurderingerne var obligatoriske, måtte

nøjes med et introduktionsforløb på 2 timer. For at et efteruddannelsesforløb skal blive en gevinst, må det altså opleves som meningsfuldt i forhold til den konkrete praksis, pædagogerne arbejder i.

Opsummerende kan det konkluderes, at efter-/videreuddannelse i stor udstrækning opleves som en gevinst for de interviewede pædagoger og som noget, der både kvalificerer og udvikler nye perspektiver på arbejdet. Dog peger interviewene på væsentligheden af løbende at komme af sted på forskellige former for uddannelse samt betydningen af efterfølgende sparring med andre deltagende pædagoger, hvis en mere gennemgående integration af den opnåede viden og de tilegnede kompetencer skal lykkes. Endelig fremhæves betydningen af at kunne relatere efteruddannelsen til den daglige praksis – ikke nødvendigvis forstået som meget praktiske anvisninger eller metodiske redskaber i dagligdagen, men derimod som noget, der opleves meningsfuldt i forhold til de opgaver og udfordringer, pædagogerne står overfor.

At påbegynde en diplomuddannelse

I interviewene med de pædagoger, der har deltaget i kompetencegivende efteruddannelse (diplom), har vi særligt fokuseret på deres oplevelser af at påbegynde et diplomuddannelsesforløb, af indholdet i uddannelsen – herunder forholdet mellem teori og praksis samt oplevelsen af efterfølgende at kunne bruge uddannelsen i det daglige arbejde.

De interviewede pædagoger har alle oplevet det som overvejende positivt at starte på en diplomuddannelse

I: *'Hvordan var det at komme på uddannelsen?'*

A: *'Det var sjovt, det var sjovt, det synes jeg. Fordi vi var en 18 – 20 stykker på det, og det var alle sammen folk, som kom med en kæmpe interesse i det her felt, så der var en rigtig rigtig god energi og en kæmpe lyst til at lære. Så var der jo nogle gode undervisere derude og engagerede undervisere, og der var en rigtig god stemning på holdet, og jeg synes faktisk, at det var super sjovt.'*

B: *'Det var skide godt. Altså, det var meget lækkert at blive taget ud af den sammenhæng, man var i og stå der som en ny elev i første klasse nærmest med sine små rottehaler. Skide spændt på, hvad der skal ske og ud og købe de dér nye bøger og læse dem og blive vildt frustreret over, at man ikke fattede en meter af, hvad der stod og tænkte 'åhh nej, hvad skal jeg gøre i morgen, jeg forstår ikke noget'. Og sådan noget med at sidde i en kæmpe sal til forelæsninger på engelsk nogle gange. Det synes jeg da var vildt stort, men også skide spændende. Jeg synes det var vildt hyggeligt.'*

Som det fremgår af citaterne og i øvrigt er et gennemgående tema hos de pædagoger, der har deltaget i diplomuddannelser, har det at påbegynde uddannelsen været præget af en stor lyst til at lære og en glæde ved at møde andre mennesker med samme interessefelt som dem selv. De to citater peger hver især på to væsentlige aspekter ved det at påbegynde en diplomuddannelse – i det første citat betones det positive ved at indgå i en kontekst, hvor alle er engagerede og interesserer sig for samme område. Her fremhæves netop det sociale aspekt ved uddannelsen og hvordan det at indgå i et praksisfællesskab med andre ligesindede pædagoger og engagerede undervisere, giver en særlig energi og motivation. I det andet citat fremhæves især det positive ved at blive taget ud af den vante sammenhæng på arbejdet. Det at blive intellektuelt udfordret og komme fagligt 'på glatis' opleves på den ene side som frustrerende, men på den anden side også som spændende. Denne følelse af ambivalens kan forstås ved hjælp af begrebet læringsrum. Et læringsrum defineres som et sted for læreprocesser, erfaringsbearbejdning og kompetenceudvikling. Der findes mange forskellige former for læringsrum – de findes i såvel uformelle som formelle sammenhænge, de danner rammer og indhold for såvel individuelle som kollektive læreprocesser, og endelig er de under indflydelse af organisatoriske, økonomiske og kulturelle rammer (Ahrenkiel & Andersen 2003). Pædagogen i det andet citat peger netop på det at bevæge sig fra ét læringsrum (arbejdspladsen) til et andet (diplomuddannelsen), og den frustration, hun oplever, består i at træde ind i et nyt og mere formelt læringsrum, hvor hun ikke på forhånd kender de koder, der eksisterer her. Pædagogen skal således lære det nye læringsrum at kende. Dette læringsrum rummer dog samtidig en række nye læringspotentialer, som netop kan forklare følelsen af spænding.

Flere af pædagogerne fortæller, hvordan de i starten oplevede det som overvældende at gå fra den daglige praksis i institutionen til en helt ny sammenhæng med helt andre krav og et andet sprog, end de har været vant til at bruge

'... i nogle perioder var der selvfølgelig meget, man skulle lave, og så at den første måned til halvanden var det svært, når man kommer ude fra praksis, at skulle sætte sig ned og læse noget teori, som faktisk var på et rimeligt højt plan, synes jeg. Og så ligesom sætte sig ind i det dér ordspil, der nu er i det. Og så indtil man ligesom har vænnet sig til det, så var det så super fint'.

'Lige dengang jeg kom derind, der var det svært at finde ud af, og der var jeg faktisk ved at overveje ikke at gå op til eksamen, fordi jeg syntes, at det var svært at finde ud af, hvordan det lige var, at

de ville have den eksamen. Hvordan er det lige at analysere, skrive og diskutere i en opgave, hvad er det så lige, at man gør. Og det synes jeg ikke at de var gode til at forklare. Altså, da jeg gik i gang, så gjorde jeg det, at jeg prøvede at gøre det, som jeg troede, at det bestod af. Og der arbejdede jeg så ud fra en case, og det kunne jeg så høre, at det var de så ikke så vilde med, men skidt nu være med det. Og så mailede jeg det til en vejleder og fik en god melding tilbage, om at jeg var på rette vej, og så faldt det ikke svært mere, for så vidste jeg jo, hvad det drejede dig om'.

For flere af pædagogerne har påbegyndelsen af diplomuddannelsen således været lidt vanskelig, og citaterne viser begge, hvordan den første tid har været præget af en større omstilling til det at tænke i akademiske baner og læse teoretisk litteratur på et højt niveau.

Samtidig viser citaterne, hvordan denne omstilling eller bevægelse fra et mere uformelt til et formelt læringsrum, indeholder en række læringspotentialer såsom det at analysere, diskutere og i det hele taget læse 'tung' teori. Læringspotentialet består dog ikke kun i at tilegne sig akademiske metoder og teorier, men også i at opdage nye perspektiver på praksis (hvilket vi skal vende tilbage til i næste afsnit) og opdage, at 'man faktisk godt kan'. Således er det at påbegynde diplomuddannelsen og omstille sig hertil en læreproces i sig selv.

Som det fremgår af citaterne og af andre citater i øvrigt, har pædagogerne relativt hurtigt 'vænnet sig til' at gå på uddannelsen, og langsomt bliver både det faglige niveau og de faglige forventninger tydeligere. På trods af en indledende frygt for at mestre uddannelsen, opleves den akademiske tilgang således som noget, man lærer undervejs og ikke som noget, man skal kunne på forhånd. Det sidste citat peger dog på nødvendigheden af som underviser at 'guide' pædagogerne i begyndelsen og være sig bevidst om, at mange af de deltagende kommer med mange års praksiserfaring og således ikke er vant til at skulle tænke og skrive på et akademisk niveau – et tydeligt eksempel herpå træder frem hos den pædagog, der er droppet ud af uddannelsen, som vi skal se det senere i kapitlet.

Teori og praksis

I det følgende afsnit skal vi se nærmere på, hvordan de deltagende pædagoger oplever forholdet mellem teori og praksis på diplomuddannelserne. I den forbindelse er det væsentligt at understrege, at vi ikke opererer med bestemte, objektive forståelser eller definitioner af hverken teori- eller praksisbegrebet, men derimod med pædagogernes egne kategoriseringer af 'teori' og 'praksis' samt forholdet herimellem.

På trods af det forhold, at det for flere af pædagogerne er længe siden, de sidst har studeret, opleves det som en stor gevinst at få sat teori på den daglige praksis, og helt gennemgående i interviewene er det, at forholdet mellem teori og praksis på diplomuddannelserne har været fint afstemt. Særligt opleves det som meget givende, når uddannelsesindholdet kan overføres til daglige praksisser med børnene. Én af pædagogerne fortæller, hvordan de gennem uddannelsen afprøvede det teoretiske stof i praksis, og hvordan han efterfølgende har brugt dette i sit arbejde

'Hovedlinjen var jo en blanding af teori og praksis. Det meste af tiden fik vi jo lektier for og kom tilbage og så snakkede ud fra de lektier eller den tekst, der stod i bogen. Ja sådan rimeligt hyppigt var vi jo også ude i marken ude i feltet og prøve de ting af, som vi havde lært. Og det er det allerfedeste. Og det handler for eksempel om, at der er nogle ting ude i naturen, du kan spise, og det kan være noget, du kan lave til bålmad, det kan også bare være noget, du viser børnene, når vi går en tur: 'Hov se her, der står noget skvalderkål, prøv at hør her, det her hedder skvalderkål, og det kan man faktisk godt spise.' Det er sådan nede på det laveste plan'.

En anden pædagog fortæller, hvordan hun har haft glæde af specifik teori i sit efterfølgende arbejde, samt hvordan hun omvendt har brugt sin praksis til at skrive sine opgaver på uddannelsen

'Det der med, at man ligesom får kendskab til nogle teoretikere og nogle forskellige systemer, hvor man ligesom tænker okay, det kunne jeg overføre på det hér. Jeg kan huske den dér, Lars Qvortrup's 'Det Hyperkomplekse Samfund', den var meget oppe lige dér. Den, synes jeg, var en helt vild fantastisk bog. Den satte ligesom en masse ting på plads for mig i min hverdag. Og det er da også sådan en bog, jeg tænker, man kan bruge hele tiden. Altså, så der var en masse af de dér ting, man har læst, hvor man sagtens kunne bruge det hele tiden.

'...det, jeg synes var det rigtig fede, var, at jeg lavede rigtig mange opgaver med mine børn, som jeg havde her. Dem jeg havde støtte på og dem jeg lavede sprogstimuleringsarbejde på. Så jeg forenede teori med praksis, og det er det, jeg synes er super interessant'.

Tydeligt i citaterne er, at de deltagende pædagoger i høj grad oplever, at kunne bruge deres efteruddannelse undervejs og i den efterfølgende praksis. Begge oplever således, hvordan de teoretiske perspektiver åbner op for nye måder at arbejde på, og således kan vi igen tale om, at uddannelsesforløbene har dannet baggrund for overskridende læreprocesser, hvor nye handlemuligheder og forståelser har åbnet sig. For den ene pædagog har dette især givet sig udtryk i forhold til at erhverve en viden, der åbner nye muligheder i den konkrete interaktion med børnene – at lære dem om natu-

ren, mens det for den anden pædagog har åbnet nye forståelser af sammenhænge mellem samfundsudviklingen og hendes konkrete arbejde i institutionen – det man også kan betegne som en kritisk konstruktiv læring, der inddrager et bredere samfundsmæssigt perspektiv og forståelse på arbejdet (Ahrenkiel & Andersen 2003).

Det væsentlige er således, at de deltagende pædagoger alle oplever, at forholdet mellem teori og praksis i diplomuddannelsesforløbene har været afstemt på en måde, så såvel den teoretiske som den mere praksisorienterede læring har kunnet forenes i arbejdet undervejs og, når pædagogerne er vendt tilbage fra uddannelsesforløbene.

Formidling af uddannelsesforløb og implementering af ny læring

Selvom de deltagende pædagoger oplever at kunne forene diplomuddannelsen med deres efterfølgende arbejde, viser en større ambivalens sig, når diskussionen falder på at få videreformidlet og implementeret sin viden mere bredt i institutionen. Som vi tidligere har været inde på, er sparringen med andre, der har været på samme eller lignende uddannelsesforløb essentiel for efterfølgende at kunne 'holde fast' i den viden, man har erhvervet sig og samtidig kunne udvikle og implementere denne i arbejdet.

Som fremhævet under lederspærpektivet, er det også, hos lederne, et vigtigt parameter for at sende medarbejdere på efteruddannelse, at den viden, de opnår, også kan komme de øvrige medarbejdere og institutionen som helhed til gode. I relation hertil viser interviewene både positive og mindre positive erfaringer i forhold til det at formidle sin viden efter et uddannelsesforløb. Én pædagog med et diplomforløb i inklusion fortæller om sine erfaringer med at holde oplæg for de øvrige kolleger

X: *'... her i starten af januar, der lavede jeg et oplæg for begge huse, især om inklusion og anerkendelse, som var det modul, som vi har haft omkring de udsatte børn. Altså, teoridelen havde jeg ikke så meget indover, lidt, men ikke så meget.'*

I: *'Hvad fortalte du om dér, i oplægget?'*

X: *'Jamen det var, at vi tror, at vi har arbejdet med inklusion igennem mange år, men vi er egentlig ikke kommet så langt, og det prøvede jeg sådan at vise, at man faktisk på mange måder står i en integrationslignende situation stadigvæk. Og det er svært, og det kræver en aktiv forholdelse til hverdagen, hvis man vil implementere noget nyt, ikke. Det kommer ikke af sig selv.'*

Interessant i citatet er det at se, hvordan den pågældende pædagog gennem sit diplommodul har erhvervet sig en viden, der åbner op for nye perspektiver på den allerede eksisterende praksis omkring inklusion i institutionen. Det kritiske perspektiv på den allerede eksisterende praksis er dog svært at videreformidle gennem et enkelt oplæg. Dette peger på et andet aspekt – nemlig de vanskeligheder, der kan være ved at ændre eller udvikle bestemte institutionskulturer og praksisser. Dette kræver, ifølge pædagogen, at kollegerne (og han selv) er villige til at forholde sig aktivt til den hverdag, de står i. Denne pointe går igen i flere af de øvrige interviews

I: *'Så det, jeg også hører, du siger, er, at det har været fint nok, og du har fået meget inspiration, men hvis der skal rykkes noget ved miljøet, så kræver det ligesom lidt bredere indsats?'*

Y: *'Ja, indsats. Og det kræver også, som jeg har skrevet i min opgave, at det både er ledelsen, der skal på banen, og hvad skal man sige, politisk omkring det, for at det kan rykke. Men det er rigtigt, vi skal også være et centrum for det, der sker i virksomheden eller i kulturen eller dér, hvor børnene er. Derfor er det vigtigt, at vi også rykker lidt, og viser det ryk, for det vil jo også påvirke indefra i virksomheden.'*

I ovenstående citat peges der på, at det ikke altid er nok, at pædagogerne *selv* er aktive, men at ledelsen også yder en aktiv indsats, før en reel udvikling kan finde sted. Samtidig peger pædagogen på et væsentligt aspekt omkring vigtigheden af at yde indflydelse og påvirke 'indefra'. Hvis pædagogerne begynder at udvikle deres egen praksis og vise, hvad de finder vigtigt i arbejdet, kan dette meget vel tænkes at få indflydelse på ledelsens forståelser og prioriteringer. Det essentielle er dog, at der iværksættes en bredere indsats, hvor flere står sammen og er indstillede på at implementere ny viden og nye perspektiver i arbejdet, hvilket igen peger tilbage på nødvendigheden af faglig sparring.

Paratheden til at iværksætte en større indsats, kræver en bredere interesse for det, der søges implementeret, men også, at de øvrige medarbejdere finder indsatsen meningsfuld. Denne problematik viser sig særligt i de tilfælde, hvor forskellige faggrupper arbejder sammen. En SFO-pædagog, der ligeledes har været på diplomforløb omkring social inklusion, fortæller eksempelvis om vanskelighederne ved at præsentere nye perspektiver for lærergruppen – især i forhold til lektielæsning

'Man kan godt mærke, vi måske ikke helt er det samme sted. Hun (en lærer, der var med på samme udd.forløb) var med til det dér kompetence-løft, og jeg kunne godt mærke, det var meget nyt for hende, den her tankemåde (...). Jeg har også snakket om lektier nu her på det sidste, jeg har sådan

et pædagogikumsmøde, hvor vi egentlig også var med på mange af lærernes punkter, som egentlig ikke var relevante for os, men så havde vi noget omkring lektier. Der kunne man også godt mærke på mange af lærerne, at det er svært at forstå, at lektier ikke har så stor en betydning, som vi tror de har, men det mere er hvordan miljøet er indrettet. (...). Men altså, vi er jo snært skåret til, så går man fra skole til SFO lige dér over middag, altså vi har heller ikke så meget tid med lærerne, om hvordan sådan et lærings- og værerum skulle være. Det må være næste skridt. Det skal der jo også være plads til.'

Citatet giver igen et billede af de vanskeligheder, der kan være forbundet med at bibringe nye perspektiver til en allerede etableret institutionskultur – her skolekulturen. Dette betyder dog ikke, at institutionskulturer eller praksisser ikke kan ændres eller er fuldkommen homogene – også indenfor bestemte institutionskulturer kan der herske forskellige og divergerende forståelser og perspektiver på arbejdet. Alligevel illustrerer citatet, hvordan det for den pågældende pædagog er svært at implementere den viden, han har erhvervet sig på diplomuddannelsen, i hans daglige arbejde – bl.a. fordi han står overfor en faggruppe, der tilsyneladende har nogle andre opfattelser af, hvad det vil sige at gå i skole og lave lektier, end pædagogen. Pædagogen peger samtidig på nødvendigheden af at etablere en kollektiv kontekst, hvor lærerne og SFO pædagogerne har tid til at få drøftet forskellige perspektiver igennem. En sådan kontekst eksisterer allerede i form af 'pædagogikumsmødet', men som pædagogen peger på, er der generelt for lidt tid til pædagogiske refleksioner lærere og pædagoger imellem.

Før nye perspektiver og viden kan implementeres mere bredt på arbejdspladserne, peger interviewene således på nødvendigheden af, at de medarbejdere, der ikke har deltaget i samme uddannelsesforløb, dels kan se meningen med at ændre nuværende praksisser og dels, at der etableres tid og rum til fælles refleksion og drøftelse. Dette gælder ikke bare, som i ovenstående tilfælde, mellem faggrupper, men også indenfor samme faggruppe eller institution. Som tidligere fremhævet ligger vanskeligheden også ofte i, at det er svært at 'vække' samme gejst hos de kolleger, der ikke har været på samme uddannelse. En bredere forankring i praksis implicerer ikke blot gejst og viden, men også konkrete arbejdsorganisatoriske forandringer. Det kan betyde, at selvom det lærte ikke umiddelbart kan omsættes til praksis, så kan det på længere sigt integreres i arbejdet, hvis betingelserne ændrer sig – og man kan med de nye indsigter forsøge at påvirke betingelserne. Dette gælder ikke kun i forhold til diplomuddannelsesforløb, men også i forhold til efteruddannelse mere generelt

'Men der synes jeg, du har fat i et kerneproblem, for det var også det, jeg var inde på før, at problemet er at fastholde og formidle de ting, som du har lært på det dér kursus. Jeg kan huske, jeg var på et kursus engang med nogle af mine kollegaer, som handlede om læreplansarbejdet, om hvordan vi skulle arbejde med læreplaner hjemme i institutionerne. Og jeg synes, det var hamrende interessant, og det syntes X og Y også, det var os tre, der var af sted. Men der ligger noget i, når du har været på sådan et kursus og arbejdet sammen i sådan et team, så er det i hvert fald noget af en kunst... du kan jo ikke formidle den samme glød og intensitet, som der kan være i sådan et kursus til dine kollegaer, som du selv har oplevet.'

På trods af iver og engagement for såvel uddannelsesforløbene som for efterfølgende at formidle sin læring, oplever flere af de deltagende pædagoger således, at dette kan være vanskeligt. Andre pædagoger oplever dog større succes i forhold til at integrere deres viden i institutionen. En pædagog med et diplomforløb i idræt fortæller her, hvordan hun og de øvrige kolleger har brugt hendes uddannelse

'Jamen jeg holdt det oplæg dér, hvor jeg sluttede af med at sige, at jeg meget gerne ville gå med over engang i salen, at jeg meget gerne ville lave noget inspirationsmateriale (...). Nogle af stuerne hev også fat i mig, både fra børnehaven men også fra vuggestuen, om jeg ikke ville gå med over i salen og give dem nogle ideer til, hvad man kunne lave, og så kørte jeg et program igennem, og så fortalte jeg bagefter, hvorfor vi legede lige præcis den leg (...). Og de har selv kørt spejlaktiviteterne derovre og har lavet nogle planer for det (...). Så jeg synes der er flere ting, jeg har set, at der er blevet bedre (...). Jeg synes, der er blevet taget rigtig godt imod det... '.

Pædagogen fortæller her, hvordan hun konkret har hjulpet sine kolleger med ideer til nye lege og aktiviteter. Udover at holde et oplæg har pædagogen altså stillet sig selv til rådighed for kollegerne og har således skabt en fælles kontekst, hvor ny læring kan finde sted. Én forklaring på succesen med her at integrere viden opnået på diplomuddannelse mere bredt i institutionen kan netop være, at pædagogen ved at skabe en fælles læringskontekst (hun deltager sammen med kollegerne, viser og fortæller) har skabt grobund for 'distribueret kognition', hvor nye betydninger skabes i et socialt fællesskab. Hermed er der således ikke blot tale om en undervisningssituation, hvor en pædagog gennem et oplæg forsøger at vække kollegernes interesse for et særligt felt, men om en kontekst, hvor kollegerne og den pågældende pædagog sammen lærer og udvikler praksis. Samtidig og i relation hertil kan forklaringen på succesen ligeledes ligge i, at der i denne situation er tale om et uddannelsesforløb (diplom i idræt), der har en tæt praksistilknytning. Der er således tale om et uddan-

nelsesforløb, der bl.a. lægger op til konkrete praktiske idrætsaktiviteter, og som måske derfor er lettere at implementere bredt i institutionen.

Selvom flere af de deltagende pædagoger oplever det som svært at videregive læring fra uddannelsesforløbene til deres kolleger, viser interviewene med pædagoger, der ikke selv har været på diplomuddannelse, at de ofte oplever at have stort udbytte af kolleger, der har været på efteruddannelse

X: *'Det betyder rigtig meget, altså at man kan mærke, at når de (deltagende pædagoger) har været inde, så har de fingeren på pulsen, så ved de, hvad der sker. For man kan jo godt glemme noget, det kan godt gå lidt i glemmebogen og så det dér med, at det er up to date, det er godt for hele børnehaven'.*

I: *'Hvordan konkret'?*

X: *'Jamen konkret så er det pædagogisk, at vi kan snakke om det, og jeg har faktisk fået noget nyt viden fra Y af, som jeg synes har været brugbart. Y har også lavet foredrag for os alle sammen i enheden, så det har været rigtig godt. Og det har hun været rigtig god til, for hun er jo også en teoretiker, altså der er jo også forskel på at være praktisk og at være teoretiker, og der har hun virkelig fået koblet det ned, så alle har kunnet forstå det...'*

I ovenstående citat fremgår det, at det faktisk betyder noget for hele institutionen, når nogen har været af sted på diplomuddannelse. Dels hjælper det til at få opfrisket kollegernes viden og kompetencer og dels bidrager det med nye perspektiver på arbejdet. I dette tilfælde har den deltagende pædagog Y formået at koble hendes teoretiske viden med praksis, så kollegerne har kunnet relatere hendes perspektiver til det daglige arbejde.

Interviewene viser desuden, at de deltagende pædagoger ofte får en særlig sparringsfunktion i institutionen som dem, der bliver spurgt til råds, eksempelvis når der opstår problemer

I: (...) *'Når nu du sagde, Z havde været på den diplomuddannelse, er det så noget, I andre får glæde af på en måde?*

Æ: *'Ja helt sikkert. Det er noget, vi kommer til at bruge, i hvert fald i forhold til sparring, netop at tage vinklen på. Hvis jeg er frustreret og jeg kører surt i det her, og jeg kan ikke finde ud af... her går kommunikationen tabt et eller andet sted, så kan de andre give deres bud på, hvad du så kan*

gøre (...) og så kan du lige få tid og afstand til at se på det og så vende tilbage igen. Og det synes jeg er et kæmpe kæmpe løft, at ens kollegaer kan bakke en op.'

Enkelte andre pædagoger stiller dog spørgsmålstegn ved udbyttet af efteruddannelse for institutionen som helhed. Én peger på, at dette bl.a. skyldes, at institutionen ganske enkelt er for stor til en egentlig implementering

'Ja ja, det bliver jo taget op på næste personale møde, så bliver der snakket om, hvem der har været af sted, så bliver der snakket om det. Men decideret at det kommer ud, og man bruger det 100 %, nej det gør det ikke. Det er institutionen for stor til. Det dør.'

På trods af at flere af de pædagoger, der har været på diplomuddannelse finder det vanskeligt at formidle deres viden eller i hvert fald at videregive den gejst, de selv har oplevet, er det et gennemgående træk, at deres kolleger alligevel oplever at have stort udbytte heraf. Dette gælder både i forhold til konkrete forslag til aktiviteter, som i tilfældet med diplomuddannelsen i idræt, og i forhold til daglig sparring med dem, der har været af sted. At kolleger har været på efteruddannelse bidrager således både med nye perspektiver på den daglige praksis, og samtidig får de deltagende pædagoger en aflastende eller støttende funktion for deres kolleger - eksempelvis når der opstår tvivlsspørgsmål eller vanskeligheder i dagligdagen. Førend dette kan realiseres, kræves det dog, at der afsættes tid til videreformidling i institutionerne.

Forskellige læringspotentialer i forskellige former for efteruddannelse

Ét af de gennemgående temaer hos de pædagoger, der har været på diplomuddannelse, er, at denne i langt højere grad end kurser og personaledage m.v. åbner op for nye måder at tænke på. Når pædagogerne spørges til forskellene mellem diplomuddannelsesforløb og kurser og/eller oplægsgage, svarer flere af dem, at kurserne sjældent bibringer ny viden eller nye perspektiver, men derimod ofte omhandler ting, pædagogerne ved eller kan i forvejen. Omvendt opleves diplomuddannelserne generelt at indeholde større kvalitet og dybde

I: *'Hvad tænker du er forskellen på at deltage i sådan et uddannelsesforløb (diplomuddannelse) og så, når I har personaledage eller uddannelsesdage? Hvad er forskellen på de to former, tænker du?'*

X: *'Der er en stor forskel (...) Jeg synes.. ingen tvivl om, at den uddannelse (diplom) giver super godt ... så mange ting ... kurset ikke kan. Jeg synes selvfølgelig, man kan få noget ud af det (kurser mv.) ... kurser er ting, man ved i forvejen, men man bliver opfrisket med nogle ting hele tiden, som du skal tænke over. Men jeg mærker ikke, at det er noget nyt. Det er noget man har hørt før, men måske på nogle andre måder (...) men på en uddannelse er forskellen, at tankegange bliver ændret - du tænker anderledes. Det er lidt på et højere plan, du tænker. Det er ikke bare en daglig ting med børn eller alle de små ting. Det er en vision - du bliver mere åben'.*

En anden pædagog fortæller tilsvarende

'Forskellen synes jeg helt klart er, at man på en diplomuddannelse, sådan som jeg har fået lov til at tage min, at jeg havde en frihed til at fordybe mig i mit fag uden at skulle gå på arbejde samtidig og tage stilling til masse andre ting. Jeg havde roen og tiden til at lave mine ting, gå til mine forelæsnings, skrive mine opgaver, have det spillerum med mine medstuderende. Det, synes jeg, var helt fantastisk. Kurser er tit ligesom bare, lidt flabet sagt, en reminder om, at nu skal I lige huske det og det, prøv lige at få talt om det en gang til, her er der lige et stykke papir, så kan I i øvrigt læse det eller sådan. Det er ligesom sådan en opfrisker, jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare det.'

Ser vi læringsteoretisk på det, der bliver sagt i de ovenstående citater, beskriver de to pædagoger to forskellige former for læring alt efter hvilken type efteruddannelse, de har deltaget i. Som vi tidligere har været inde på, kan den læring, pædagogerne oplever at tilegne sig på diplomuddannelserne karakteriseres som en overskridende læringsform, hvor nye perspektiver og handlemuligheder åbner sig. Dette kombineres for nogles vedkommende ligeledes med en kritisk konstruktiv læring, hvor samfundsmæssige perspektiver og forståelser drages ind. Ser vi derimod på den læring, pædagogerne oplever at få gennem kurser, personale dage og des lignende er der i højere grad tale om det, man kan kalde en stabiliserende læring, hvor pædagogernes allerede erhvervede kompetencer stabiliseres og eventuelt uddybes (Ahrenkiel & Andersen 2003). Således træder det gennem interviewene frem, at diplomuddannelser og kurser m.v. kan karakteriseres som to forskellige læringsrum med hver deres læringspotentialer. Hvor læringspotentialiet i diplomuddannelserne gennemgående synes at være overskridende – 'man tænker anderledes' og 'bliver mere åben', synes læringspotentialiet ved kurser o.l. mere at rette sig mod at få genopfrisket eller måske få nye vinkler på en allerede erhvervet læring.

Som vi ligeledes har været inde på tidligere, synes noget af læringspotentiallet i diplomuddannelserne at hænge sammen med oplevelsen af 'at komme på glatis' og opleve frustration ved ikke at kunne gennemskue eller forstå såvel det faglige som selve læringskonteksten. Én pædagog fortæller netop om dette, da hun bliver spurgt om forskellene mellem diplomuddannelsen og kurser m.v.

'... der bliver hele tiden talt i et sprog som jeg forstår (ved kurser o.l.). Jeg er hele tiden med på, hvad der foregår og kan gennemskue det, som foredragsholderen eller kursisten præsenterer for os. Jeg er aldrig dér, hvor jeg kommer ud på bar bund, og tænker ej nu skal jeg hjem og læse om det, fordi jeg forstår overhovedet ikke en klap af, hvad hun siger. Og sådan var det på DPU, der skulle jeg virkelig følge med, og jeg skulle læse, og jeg skulle slå ord op, som jeg ikke forstod, fordi de skulle oversættes til danske. Så det var klart en forskel, helt klart.'

Oplevelsen af at 'skulle være på dupperne' og virkelig følge med på diplomuddannelsesforløbene går igen hos flere af de deltagende pædagoger. I den forstand er læringsrummet på diplomuddannelserne ligeledes anderledes fra læringsrummet på kurser o.l. Der stilles andre krav, og på diplomuddannelserne ved de deltagende pædagoger, at de senere skal kunne demonstrere deres læring gennem opgaveskrivning og eksamener. Dermed udgør diplomuddannelserne også et mere formelt læringsrum end det, der eksisterer ved kurser og som kan karakteriseres som værende af mere uformel karakter. Én pædagog fortæller meget rammende herom

'... de kurser, jeg har været på, som seminarer eller personaledage eller hvad det nu kan være, der er det meget nemt bare at sidde i et hjørne. Det var det ikke dér (på diplomudd.), dels fordi man skulle læse nogle ting, det var så også over seks uger, det var ikke bare sådan en halv eftermiddag. Man skulle læse nogle ting, man skulle selv være på. Man skulle: 'I morgen er det jeres gruppe, der skal lave de og de lege', og så er det rigtig svært ikke at være med jo. Vi vidste, at vi skulle lave en opgave til sidst om det, så vi vidste jo, at vi skulle bruge den viden, vi nu engang fik. Men jeg synes, det er meget nemt at lade være med at være på (ved kurser o.l.). Og det ved jeg ikke, om man kan ændre på, men det, nogle gange kan man sgu også godt sidde og halvsove lidt.'

Det er væsentligt at understrege, at ovenstående ikke er udtryk for, at mere formelle læringsrum med mere formelle krav, nødvendigvis altid bidrager til mere transformative eller overskridende læreprocesser. Et mere uformelt læringsrum kan således ligeså vel udgøre et rum for overskridende læring. Når diplomuddannelserne generelt opleves at give rum for mere overskridende læreproces-

ser synes dette at hænge sammen med flere faktorer. For det første udgør oplevelsen af at overvinde en vanskelig opstart på uddannelsen og finde ud af, at man 'godt kan' et læringspotentiale i sig selv. For det andet synes interviewene at pege på, at deltagerne gennem uddannelsen skal 'bruge sig selv' mere end ved kurser o.l. Udover at skulle skrive opgaver og gå til eksamen forventes det således, at deltagerne deltager i forskellige aktiviteter og øvelser samt står for dele af undervisningen. Ved at bruge det teoretiske stof i forbindelse med konkrete aktiviteter opdages læringspotentialer, der måske ikke altid er lige så tydelige i forbindelse med korterevarende kurser, temadage osv. Og for det tredje spiller det for flere af pædagogerne en afgørende rolle at have fri for arbejdet, mens de studerer (langt de fleste af de interviewede pædagoger har studeret fuld tid). Dermed skabes ligeledes et læringsrum med større mulighed for fordybelse – noget et kursus eller en temadag måske sjældent lægger op til.

Selvom flere af pædagogerne med diplomuddannelse finder denne mere udbytterig end korterevarende kurser o.l., er det ikke ensbetydende med, at kurserne ikke besidder et væsentligt læringspotentiale. Flere af pædagogerne uden diplomuddannelse fremhæver således, at de ofte får meget ud af forskellige typer kurser, temadage osv. og modsat nogle af de deltagende pædagoger, fremhæver disse netop fordelene ved at få genopfrisket allerede erhvervet viden

*'Ja jeg er jo altid glad for de dér små kurser, hvor vi netop kommer ud på det teoretiske plan. Bli-
ver mindet om... vi ved jo mange af tingene i forvejen, og det er sådan en gentagelse - et minde om,
det kan være nye nuancer, der gør forskellen. "Nåh ja, det gør jeg også, men jeg gør det ikke helt,
det kan være, jeg skal prøve at gøre det lidt ligesom dem hér." (...)*

Jo flere tanker der sættes i gang, jo flere ting sker der sådan op i ens hoved'.

I det ovenstående citat ser vi, hvordan pågældende pædagog faktisk beskriver en form for overskridende læring, selvom han kender meget af stoffet i forvejen. For ham bidrager mindre kurser således ikke blot med en genopfriskning af tidligere erhvervet viden, men også med nye nuancer og en 'kiggen' kritisk på egen praksis – noget der netop medvirker til at nye handlemuligheder og forståelser åbner sig.

Andre pædagoger fortæller, hvordan kursusforløb o.l. også kan være med til at ændre den daglige praksis til det bedre. Én pædagog fortæller eksempelvis om et kommunalt arrangeret efteruddannelsesforløb i inklusion. Forløbet har involveret samtlige medarbejdere på børneområdet, dvs. klubber, SFO, børnehaver, vuggestuer, integrerede institutioner osv. samt både ledere, pædagoger og med-

hjælpere. Pædagogen fremhæver, hvordan netop sådan en type efteruddannelse, hvor alle har været med, har gjort det muligt at få ændret nogle ting i institutionen. Som eksempel nævner hun det at få et mere bredt perspektiv på det enkelte barn og få øje på de positive sider ved barnet, frem for at fokusere på de negative. Hun fortæller, hvordan de ofte som kolleger taler om dette forløb og minder hinanden om de ting, de har lært både på personalemøder men også, når de er ude på legepladsen eller holder pause.

Også i dette tilfælde har kursusforløbet således bidraget til at få kigget kritisk på egen praksis og få åbnet op for nye perspektiver og måder at handle på i hverdagen.

Opsummerende viser interviewene med de pædagoger, der har deltaget i diplomuddannelser, at de generelt oplever at erhverve sig en mere dybdegående læring, som i højere grad end kurser o.l. ændrer deres tilgang til og tænkning om deres praksis. Ofte opleves kurser, temadage osv. således som repeterende af allerede erhvervet viden, og nye perspektiver inddrages kun i begrænset omfang. Heroverfor anfører flere af de pædagoger uden en diplomuddannelse, at kurser o.l. ofte er særdeles udbytterige og netop bidrager med nye perspektiver, der er med til at ændre de nuværende praksisser. Forklaringen på de modsatrettede fortællinger kan naturligvis bunde i, at de ikke-deltagende pædagoger ikke har en diplomuddannelse at sammenligne med. En mulig forklaring kan dog også ligge i, hvordan de forskellige kurser, temadage o.l. er arrangerede. Som vi tidligere har været inde på, spiller det således en rolle for oplevelsen af udbyttet, at flere medarbejdere fra samme institution deltager i samme forløb. Ligeledes peger flere af pædagogerne på betydningen af, at foredragsholderen(ne) formår at konkretisere det teoretiske stof, så det kan relateres til den daglige praksis og endelig kan oplevelsen af udbytte relateres til de institutionelle kulturer – således har det betydning for pædagogernes udbytte af uddannelsesforløbene, at der i de enkelte institutioner skabes tid og plads til sparring kollegerne imellem – fx på personalemøder o.l.

Barrierer for deltagelse i efteruddannelse

Dagligdagens travlhed og pres som barriere

En helt gennemgående barriere for at søge ind på en diplomuddannelse eller andre former for efteruddannelse er oplevelsen af travlhed og pres i dagligdagen. Dette gælder både i forhold til travlhed og pres på arbejdspladsen og privat. Flere pædagoger fortæller, hvordan arbejdshverdagen er blevet mere travl og stresset end tidligere. Dette hænger både sammen med dårligere normeringer og med flere krav i arbejdet – fx flere krav om dokumentation. For nogle handler dette også om strukturelle

ændringer i institutionen. Én pædagog fortæller eksempelvis, hvordan hverdagen er blevet mere presset, efter de blev lagt sammen med naboinstitutionen

'Og nu er vi lige blevet sammenlagt med vores naboinstitution. Specielt på det senere har der været stort pres på. Og så vil jeg sige, det er jo kerneydelsen det handler om, og indkøring af nye børn, jamen så er det jo det, det handler om, og så kan man sige, det mere forfinede... pædagogik og personlige overvejelser om efteruddannelser og sådan noget, det vier bort til fordel for at tage sig af kerneydelsen og ofre sine kræfter på det (...). Så det er ikke, fordi jeg ikke har visioner, men jeg vil sige visionerne, de drukner i hverdagens travlhed. Det synes jeg, og presset. Så har man ikke så meget overskud'.

Som pædagogen her fortæller opleves institutionshverdagen ofte som så travl, at overskuddet til overhovedet at tænke på efteruddannelse er småt. I stedet for at tænke på pædagogisk udvikling og uddannelse bliver det den konkrete og påtrængende arbejde i hverdagen med eksempelvis indkøring af børn, der kommer til at stå centralt. Dette går igen i mange af pædagogernes fortællinger og viser sig også ved at pædagogerne oplever det som synd for både børn og kolleger, hvis de er fraværende på grund af efteruddannelse. Denne problematik forstærkes yderligere af, at institutionerne ikke længere får midler til vikardækning, når medarbejdere er af sted på efteruddannelse

'Jeg tror, der er rigtig mange, som er interesseret i efteruddannelse, men også synes det er rigtig svært i en presset hverdag at finde ud af at få tid til det. Så man skal sådan presses af sted nogle gange, fordi man også synes det er lidt synd, når man skal være væk i lang tid, både for ens børn og dem man har i klassen. Det skal også være okay for ens kollegaer, jeg har 100 % støtte fra mine kolleger her, men det er min egen dårlige samvittighed, fordi jeg ved, der ikke kommer vikar på.'

En anden pædagog fortæller tilsvarende

I: *'Så det du egentlig siger, er, at personalet synes det er svært at tage af sted?'*

X: *'Ja, og det er ikke bare her i huset. Da vi havde det oppe i Viborg (taler om et kursus), det er jo der, at alle siger, at jamen du kan ikke tage af sted, fordi så ved du, at de andre skal løbe så meget hurtigere, og det hænger måske ikke engang sammen, så det. Når der ingen vikardækning er, så kommer man ikke af sted'.*

Som det fremgår af de ovenstående citater opleves det således som en klar barriere for deltagelse i efteruddannelse, når der ikke er vikardækning i samme omfang ved de deltagendes fravær. Dette

gør sig også gældende, selvom de øvrige kolleger bakker op om en eventuel uddannelsesdeltagelse. Således er der flere pædagoger, der netop beskriver følelsen af dårlig samvittighed, og som følge heraf er betænkelige ved at søge efteruddannelse. Eksempelvis fortæller en pædagog, at hun er den eneste uddannede pædagog på sin stue, og at hun derfor føler, at det er hendes overordnede ansvar, at stuen fungerer godt i hverdagen. Dette gør, at hun generelt er tilbageholdende i forhold til at søge efteruddannelse, idet hun ikke ønsker at overlade ansvaret til det ikke- eller kortuddannede personale.

Som nævnt udgør travlhed i privatlivet ligeledes en betydelig barriere for deltagelse i efteruddannelse. Dette træder tydeligst frem hos de af pædagogerne, der har børn

I: *'Hvad tror du, der skulle til, hvis du skulle tage en diplomgivende efteruddannelse?'*

Y: *'At mine børn 'mister' mig. Mere ro derhjemme, mere tid til mig. Altså at Y (siger sit navn) er i fokus igen. Det er simpelthen det, at det bliver mig igen, der bliver vigtig. Lige nu er jeg ikke den vigtigste i mit liv, det er mine børn. Så det er simpelthen det.'*

En anden pædagog, der allerede har taget et diplomuddannelsesforløb, fortæller

I: *'Hvis du nu skulle tage en anden uddannelse eller flere moduler, hvad skulle det så være?'*

Z: *'Jamen så ville jeg gerne tage sådan en familiebehandler. Det kunne jeg godt tænke mig. Men det er jo igen det med ens privatliv. Og jeg har jo også en mand, som er pædagog, som har arbejdet med kriminelle unge og sådan noget. Og det betyder også, at han nogle gange er væk i længere tid. Eller skiftende arbejdstider - nat og alt muligt. Og så har det ligesom været mig, der har taget mig af børnelivet derhjemme, fordi der ligesom har været grænser for hvornår vuggestuen, børnehaven og 'fritteren' lukker og åbner og sådan noget.'*

Citaterne peger begge på et behov for ro og tid til at prioritere efteruddannelse, hvilket opleves som svært at finde, når man har mindre børn og skal have privatlivet til at fungere. Begge de ovenfor citerede pædagoger har lyst til yderligere efteruddannelse og gerne på diplomniveau, men de oplever at måtte prioritere familien højest og derfor udskyde deres efteruddannelsesplaner til et senere tidspunkt.

Manglende støtte som barriere

Som vi allerede har været inde på, har flere af de deltagende pædagoger oplevet påbegyndelsen af diplomuddannelsen som vanskelig og også frustrerende. Efterhånden har de fleste dog overvundet

startvanskelighederne og har efterfølgende fundet sig godt til rette på uddannelsen. Én pædagog har dog oplevet opstarten (3 måneder) som så hård, at hun valgte af stoppe uddannelsesforløbet. Pædagogen har læst tre moduler på fuld tid i blandt andet ledelse og inklusion

'Jeg har taget nogle forskellige kurser og så har jeg læst på UCC i tre måneder, hvor jeg stoppede, fordi jeg syntes, det var alt for hårdt. De største problemer for mig var, at jeg kom i en klasse i et modul, som man vælger, men jeg følte, at jeg var alene (...). Det vil sige, at de andre, som var i den gruppe, var nogle, som var næsten færdige med deres uddannelse. Det var deres sidste moduler. Og for mig, hvor det var mit første modul, var det virkelig svært at samarbejde eller at være i en gruppe af mennesker, som havde deres rygsæk fyldt med nogle erfaringer i forvejen (...). Den anden ting var, at studievejlederen prøvede jeg at få fat på i to uger, hvor det ikke lykkedes for mig at mødes med dem. Hvis jeg havde muligheden for at snakke med dem om de ting, så havde jeg måske ikke droppet den uddannelse.'

Pædagogen peger i citatet på nogle organisatoriske problematikker omkring den diplomuddannelse, hun har deltaget i. For det første oplever hun at komme med en helt anderledes baggrund end de øvrige deltagere, som ifølge hende, har langt mere erfaring i kraft af, at de er i færd med at afslutte uddannelsen. Og for det andet oplever pædagogen manglende støtte, idet hun ikke kan få fat i studievejledningen. Det er uvist, om pædagogen ville have fortsat uddannelsen, hvis hun havde oplevet mere støtte – selv fremhæver hun, at manglen herpå havde stor betydning

I: 'Du tror faktisk, at hvis du havde fået mere støtte og vejledning, så kunne det være, du havde holdt ved?'

X: 'Lige præcis. For jeg kom faktisk igennem i løbet af to uger og snakkede med nogen og fortalte det hele, og så var den person på ferie, så jeg blev kastet rundt i to uger med mine store problemer. Det var virkelig ubehageligt, fordi jeg havde da brug for at snakke med nogen, som ved lidt mere om uddannelse og måske kunne de give mig nogle ... eller være opmærksom på nogle ting, men jeg havde da ikke nogen kommunikation ... ikke nogen mulighed for at få nogen hjælp.'

Læsemængde og niveau som delvis barriere

Som vi tidligere har været inde på, fortæller flere af de deltagende pædagoger, at de har skullet følge godt med på diplomuddannelsen, og at det har krævet en ekstra indsats at læse teori på et højere niveau, end de har prøvet tidligere. Langt de fleste har dog relativt hurtigt vænnet sig til den mere akademiske tilgang på diplomuddannelsen og flertallet af de interviewede pædagoger giver også

udtryk for, at de teoretiske udfordringer løbende har bidraget til en positiv udvikling og læring – bl.a. ved, at teorierne har bidraget til nye perspektiver på deres pædagogiske praksis. En af pædagogerne, der tidligere har læst pædagogisk psykologi på DPU fortæller for eksempel, at det kræver noget ekstra af hende at læse de sværere tekster, men betoner samtidig at det bestemt ikke er noget, der afskrækker hende fra engang i fremtiden at læse en diplomuddannelse

'(...) jeg er ikke akademiker af naturens hånd, så jeg skal kæmpe for det, og bruger lang tid på at læse det, også når det er på engelsk, og når det er faglitteratur. Men det vil jeg (læse diplomuddannelse i fremtiden). Det er noget jeg vil, men lige nu er det ikke en prioritet for mig, men det er noget, jeg vil. Helt klart.'

En anden pædagog, der har taget ét modul på diplomuddannelsen fortæller også, hvordan han 'skal tage sig sammen' for at få læst, men betoner samtidigt, hvordan han relativt hurtigt kan finde tilbage til en god læse- og studierytme

'Jeg har lidt svært ved at tage mig sammen til at sætte mig ned og læse bøger, fordi jeg har slet ikke nogen tradition for at læse bøger, jeg læser dagens avis. Men jeg sætter mig sjældent ned og læser bøger. Så det har jeg lidt svært ved at tage mig sammen til. Men på den anden side så... den følelse kan jeg godt huske fra dengang, jeg uddannede mig som pædagog, så jeg har ikke så svært ved at komme tilbage til sporet. For jeg kan godt finde ud af at tage mig sammen, jeg kan godt have svært ved det, men jeg skal nok få det læst alligevel. Det er sådan den sværeste del af det. Ellers motivation og evne til at sidde på skolebænken og tage notater, og det dér, det man kalder studienerve, den fejler ikke noget. Det kan jeg faktisk godt lide. Jeg betragter det også som et privilegium at komme på uddannelse helt klart. Et kæmpe privilegium.'

Fælles for en del af de deltagende pædagoger er det altså, at det kræver en ekstra indsats at skulle læse på et mere akademisk niveau. Dog fremstår det for langt de flestes vedkommende ikke som en *barriere* for deltagelse i diplomuddannelsesforløb, men snarere som en udfordring, de er villige til at tage på sig. For den tidligere citerede pædagog, har såvel mængden som niveauet af læsestoffet på diplomuddannelsen dog været 'for stor en mundfuld', og hun beskriver netop dette som den endegyldige årsag til, at hun valgte at stoppe uddannelsesforløbet

X: *'Jeg synes, det har været hårdt. Vi skulle læse trehundrede sider om dagen for at følge med, og jeg skulle bare læse det - også fordi jeg er nået i den alder, at ting skal laves ordentligt. Det er ikke*

sådan at ... 'bare lad være med at læse de her ti sider, det skal nok gå'. Det var ikke noget, jeg kendte til, jeg skulle bare læse det hele, alt hvad jeg kunne.'

I: 'Var der meget læsestof, synes du?'

X: 'Ja det var der, og det værste var, hvis jeg ikke kunne læse, så kunne jeg ikke følge med i undervisningen.'

I: 'Var det noget, man kunne snakke om i undervisningen med underviseren?'

X: 'Jo, det var det, for det var ikke kun mig. Også de andre... selvom de havde stor erfaring, de fortalte også, at: 'Hold da op, vi skal læse de her 100 sider til i morgen og 100 sider til det andet fag', og vi havde tre fag, hvor vi skulle læse de hundrede sider, men det var et krav, og jeg vidste godt, at der var mange af dem, de havde ikke gidet at læse det, men jeg var ikke tilfreds'.

I: 'Hvordan besluttede du så at, du skulle stoppe?'

X: 'Det var pludselig en dag, hvor jeg havde læst 100 sider til et fag, hvor jeg bare stod dér og ikke fattede en skid. Jeg tror, jeg var mæt i hovedet et eller andet sted. For når du læser noget, skal du have tid til at forstå, hvad du har læst. Og den tid havde jeg ikke. Når jeg stoppede med et fag, havde jeg ikke den pause, hvor de ting, jeg havde læst, faldt til ro i hovedet på mig.'

Selvom ovenstående kan siges at være et enkelttilfælde blandt de interviewede pædagoger, fortæller det alligevel noget om de barrierer, der kan være – måske ikke ved at påbegynde – men ved at fuldføre en diplomuddannelse. I relation hertil fortæller citatet noget om vigtigheden af at kunne prioritere og udvikle særlige læsestrategier gennem uddannelsesforløbet. Således synes en del af barrieren for den pågældende pædagog at være, at hun føler, hun er nødt til at læse *al* litteraturen dels for at kunne følge med i undervisningen, men også og i lige så høj grad for at føle sig tilfreds med sig selv. Således beskriver hun, hvordan bl.a. hendes alder betyder, at 'tingene skal laves ordentligt', mens hendes studiekammerater tilsyneladende har et mere afslappet forhold til det at nå gennem hele pensumlisten. Barrieren for at gennemføre uddannelsesforløbet kan dermed siges ikke kun at ligge i struktur og indhold af diplomuddannelsen – læsemængden og sværhedsgraden heraf, men ligeledes i den pågældende pædagoes tilgang til det at studere. Det betyder naturligvis ikke, at pædagogen har en 'forkert' tilgang, eller at hun, som nogle af hendes medstuderende, blot skal springe noget af læsestoffet over, men det fortæller noget om, hvordan den enkelte pædagoes prioriteringer og studiestrategier også spiller ind på, hvordan uddannelsesforløbet opleves. Samtidig træder det

frem, at pædagogen rent faktisk har haft svært ved at forstå det læste – noget hun bl.a. tilskriver organiseringen af diplomforløbet. Således påpeger pædagogen nogle problematikker ved ikke at have nok tid til at reflektere over det læste og i relation hertil at gå direkte fra det ene modul til det næste.

Prioriteringen af pladser som barriere

Helt gennemgående i interviewene er det, at størstedelen af pædagogerne oplever villighed hos deres leder(e) til at 'få lov' at komme på efteruddannelse. Om muligheden reelt eksisterer for at deltage i diplomuddannelsesforløb er mere uklart – som vi har været inde på, ligger der nogle økonomiske barrierer, bl.a. i form af manglende midler til vikardækning, der gør, at ledere måske i højere grad prioriterer kortere efteruddannelsesforløb til deres medarbejdere. Blandt de interviewede pædagoger, er der dog ikke nogen af dem, der har søgt et diplomforløb, der har fået nej af deres leder. En enkelt pædagog har dog fået afslag på en diplomuddannelse i ledelse, fordi kommunen prioriterede at sende de øverste ledere af sted, frem for afdelingslederne

I: *'(...) Derudover sagde du, at du faktisk også havde søgt en diplomuddannelse?'*

Y: *'Ja... Jeg har faktisk gjort det to år i træk. XXX kommune udbød til deres ledere en diplomuddannelse i ledelse, men som afdelingsleder kom jeg så ikke med i betragtning. Det er dybt uretfærdigt, specielt fordi, der sidder en af vores gamle mødre i den administrerende del, så hun var da også ked af det, men sådan var det.'*

I: *'Fordi de siger, de har x antal pladser?'*

Y: *'Ja der var x antal pladser, og dem valgte man at lade gå til andre steder. Så der var faktisk ikke nogen afdelingsledere, som kom med. Det var kun centerledere, altså inden for SFO verdenen, der var det kun centerledere, som kom af sted... Så der ville man sådan niveauet op.'*

Alder og manglende karrieremuligheder som barriere

Som vi tidligere har set det, er det typiske motiv for at tage en diplomuddannelse lysten til at udvikle sig og opnå ny læring, der bidrager til både at kvalificere og gøre arbejdet mere spændende. Således har vi set, hvordan flere af pædagogernes motiv for deltagelse i diplomuddannelsesforløb bl.a. har handlet om personlig og arbejdsmæssig udvikling – om ikke at blive 'udbrændt' og 'holde sig flydende'. Det typiske billede er derfor ikke, at pædagogerne deltager i diplomuddannelser med det motiv at skifte karriere eller avancere inden for pædagogfaget, men derimod for at opnå viden og læring, der kan bidrage til kvalificering af deres nuværende praksis

I: *'Nu sagde du før, at du på et tidspunkt godt kunne tænke dig at tage en diplomuddannelse. Hvad er dit formål eller dine ønsker med at gøre det?'*

X: *'Det er at blive bedre i min hverdag. Absolut. Blive mere bevidst om, hvad det er, jeg gør.'*

I: *'Så du tænker ikke, at det var for at søge et andet sted hen eller få en ny type job. Eller læse videre igen?'*

X: *'Nej. Det skulle simpelthen være for at blive mere bevidst om hver dag og børn og blive klogere.'*

I: *'Og hvad med løn. Er det noget, du ...'*

X: *'Nej. Det rykker sgu ikke så meget alligevel. Bare jeg er glad for det, jeg gør.'*

Det gennemgående billede er dog ikke entydigt, og for nogle af de interviewede pædagoger ville motivet for at søge en diplom- eller anden efteruddannelse netop være det at kunne søge et andet arbejde. Én af pædagogerne fortæller, at hun gerne ville have været socialpædagog, men at hun nu føler, hun er for gammel

I: *'Har du nogensinde overvejet at tage en efteruddannelse?'*

Z: *'Ja det har jeg nogle gange, nu er det for sent. Nej, jeg ved ikke om det er for sent, men jeg kunne godt have tænkt mig at have været socialpædagog, så jeg havde fået de dér specielle børnehaver ind under, det kunne jeg godt.'*

Havde du spurgt mig for 15 år siden, så havde jeg ikke været i tvivl, så havde jeg taget det'.

I: *'Hvad tror du, der skulle til, for at du ville tage en efteruddannelse i dag?'*

Z: *'At tiden stod stille, og jeg ikke var så gammel, som jeg er. For som jeg sagde, jeg har jo også været ude og søge noget andet, og jeg tror, jeg har sendt de første 50 (ansøgninger) ud og har hørt fra én af (...) jeg har alderen imod mig'.*

I: *'Okay, så hvis du skulle tage efteruddannelsen, så ville det være med det formål at få et andet arbejde?'*

Z: *'Ja ja, jeg ville ikke være her' (...) Det var for at komme hen et andet sted'.*

For den pågældende pædagog udgør følelsen af at være 'for gammel' således en barriere for at søge efteruddannelse. Det er dog ikke hendes alder i sig selv, der udgør barrieren, men forestillingen om ikke at kunne bruge en eventuel efteruddannelse i forhold til at få et nyt arbejde. For hende handler motivet for at søge efteruddannelse ikke blot om at få en såkaldt ny karriere, men ganske enkelt om at få en anden stilling som (social)pædagog.

Også andre pædagoger fortæller, at noget af det, der holder dem tilbage fra at søge diplomuddannelse er tanker om ikke at kunne bruge denne karrieremæssigt – en pædagog siger ligefrem, at hun tænker, at hun 'bare ville gå til arbejdsløshed bagefter'.

Manglende viden og synliggørelse som barriere

Et gennemgående tema blandt de interviewede pædagoger er ønsket om mere synlighed og information omkring diplomuddannelserne. Dette gør sig både gældende for pædagoger, der allerede har deltaget i diplomuddannelsesforløb samt for dem, der ikke har.

Afslutningsvist i interviewene valgte vi at spørge, om der var noget, pædagogerne syntes, BUPL skulle vide i forhold til efter/videreuddannelse, og i stort set alle interviews gik ønsket om mere reklame og information igen

X: 'Jeg synes da, man skal prioritere, at det er en mulighed, og jeg synes, man skal gøre noget mere for at reklamere for, at der er de her forskellige muligheder. Måske skal det ikke gøres til sådan noget højteknologisk et eller andet, eller at man skal være en særlig person for, at man kan tage en efteruddannelse. Jeg synes godt, man kunne reklamere noget mere for det'.

Y: '(...) så skulle det være sådan noget med bedre information, for når vi sidder og snakker nu her, så tænker jeg: 'Hvor meget ved jeg i virkeligheden om det her?' Så meget ved jeg heller ikke'.

Z: 'Mere reklame... ringe ud til institutioner, eller få nogle ud til at fortælle om det på personale-møder. Det er nok det allerbedste. For der bliver folk konfronteret. Ikke brochurer'.

For nogle kan en barriere for at søge ind på en diplom- eller anden form for efteruddannelse således være manglende viden om herom. Men som det også fremgår af de ovenstående citater, handler det ikke kun om manglende viden, men i lige så høj grad om at blive mindet om muligheden eller informeret om, hvilke aktuelle tilbud, der eksisterer, og som muligvis kunne vække ens interesse. I det sidste citat peger pædagogen endvidere på, at der muligvis skal en mere 'konfronterende' form

for reklame til end blot brochurer, som det måske kun er en mindre del af pædagogerne, der får kigget i.

I det første citat fremhæver pædagogen en anden interessant betragtning – nemlig det, at man i reklameringen for diplom/efteruddannelse bør tydeliggøre, at uddannelserne henvender sig til *alle* pædagoger, og at man således godt kan søge en sådan uddannelse uden at være ekstraordinært begavet. I relation hertil kan en barriere ligeledes ligge i en forestilling om, at man skal have særligt høje karakterer fra pædagoguddannelsen for overhovedet at komme i betragtning til et diplomforløb

'(...) det kan godt være, jeg ikke ved så meget om det. Det kan i virkeligheden godt være. Men jeg fik at vide, at man skulle have et højt gennemsnit. Hvad ligger jeg... man skulle have 9 komma et eller andet, og jeg har 9 komma noget, men ikke lige så højt.'

Forandringer i efteruddannelsesudbuddet set i sammenhæng med pædagogernes ønsker

Helt gennemgående i de interviewede pædagogers fortællinger er en oplevelse af, at der går længere tid end tidligere mellem, at der kommer tilbud om efteruddannelse

X: *'Der er skåret lidt ned på tilbuddene, synes jeg. Der er langt imellem snapsene, med hvornår man får et tilbud om, at man kan tilmelde sig et kursus.'*

Y: *'... altså lige nu synes jeg, det har været stille det sidste år, efter jeg er kommet tilbage fra barsel, der synes jeg, det har været meget stille med kurser. Jeg har faktisk kun set to, som har været af sted fra børnehaven. Men jeg synes, der var mere gang i den, inden jeg gik på barsel. Men jeg tror også, nu er vi lige blevet sammenlagt med en ny institution, som har kostet sved og tårer, for rigtig mange.'*

Z: *'Selve kursuspengebeholdningen er bare blevet mindre...'*

Pædagogerne ved ikke med sikkerhed, hvorfor de oplever at modtage færre tilbud om efteruddannelse, men som det fremgår af ovenstående, forklarer én det med færre økonomiske midler, mens en anden peger på strukturelle forhold lokalt i institutionen – at de er blevet sammenlagt med naboinstitutionen. Som vi har set det under ledelsesperspektivet, kan forklaringen ligeledes ligge i det forhold, at de økonomiske midler i højere grad bruges på længerevarende uddannelsesforløb – fx diplomuddannelser, samtidig med, at de kortere kurser er blevet en del dyrere end tidligere. Endvidere kan institutionerne, som tidligere beskrevet, ikke længere i samme omfang få dækket udgifterne til vikarer, når medarbejdere tager på efteruddannelse, hvilket også kan forklare oplevelsen af færre

tilbud om efteruddannelse. Interessant er det, at pædagogerne oplever færre tilbud samtidig med, at der rent faktisk er kommet flere krav 'oppefra' om deltagelse i efteruddannelse indenfor bestemte temaer, eksempelvis indenfor læreplanstemaerne.

Forandringerne viser sig ikke kun i forhold til, hvor ofte pædagogerne tilbydes efteruddannelse men også i forhold til, hvilke kurser, der udbydes. Én pædagog beskriver netop, hvordan de 'oppefra kommende' krav om uddannelse indenfor særlige temaer har ændret udbuddet

'Og så synes jeg dem (kurserne), som jeg har været på den sidste tid har været dødkedelige, der er ikke de dér meget spændende, hvor man tænker, det vil jeg bare. Det har mere været ting, man skulle, fordi det skal man bare som en del af ens arbejde. Det har ikke været ting, hvor jeg har kunnet udvide det, jeg allerede ved. Men det har, som sagt, været nogle man skulle på, fordi det er en del af en eller anden overordnet arbejdsplan oppefra. Jeg har været på hygiejnekursus for eksempel, det skulle jeg, det var sådan et must, det jeg har været på. Der har ikke været nogle, hvor jeg har tænkt, det er vildt spændende, det tager jeg.'

Pædagogen oplever her, at efteruddannelsesstilbuddene har ændret karakter, og at disse i højere grad tager udgangspunkt i 'skal'-temaer. Det har for den pågældende pædagog betydet, at kurserne i mindre grad end tidligere bidrager med nye perspektiver på praksis, hvorfor både udbuddet og indholdet af efteruddannelserne, for hende, opleves som mere 'kedeligt'. Dette kan henholdes til flere af pædagogerne, der som vi tidligere har set det, netop fortæller, at glæden ved deltagelse i efteruddannelse i høj grad består i det at begynde at tænke anderledes om og udvikle det daglige arbejde. En anden pædagog efterspørger flere kurser – især om anerkendelse – et tema, hun ikke oplever at få mange tilbud omkring

Q: *'(...) det ville jeg gerne efterspørge... det ville jeg bare synes var fantastisk - altså nogle flere kurser. Er du sindssyg, det kunne vi bruge.*

I: *'I noget bestemt?'*

Q: *'Anerkendelse, bare sådan helt elementært, altså ikke noget med hvordan man laver et eller andet ud af genbrugslossepladsen, det er slet ikke det, jeg er ude i. Jeg er ude i almindelig pædagogisk omsorg og nærvær. Jeg synes ikke jeg ser noget...'*

Ønsket om kurser i det, den ovenstående pædagog kalder 'almindelig pædagogisk omsorg og nærvær' er et helt gennemgående ønske hos de interviewede pædagoger. Dette hænger helt tydeligt sammen med pædagogernes holdninger til det, de finder vigtigst i deres arbejde

X: *'(...) det vigtigste er at være lyttende. Også at være lyttende over for børnene, hvad det er, de siger til mig. Og deri ligger det jo også med kollegaer, det er at være nærværende i nuet. Det er svært, men det er vigtigt for mig'.*

Y: *'Jeg synes det er vigtigt at have kontakten til børnene hver dag. Det er alfa og omega, og jeg prøver at have kontakt til alle børn i løbet af en dag. Men det er svært. Det er rigtig svært. Også forældrekontakten. Den kunne jeg godt tænke mig at blive meget bedre til'.*

Z: *'Jeg synes, det er vigtigt at vise følelser og kærlighed og åbenhed og inklusion over for børnene, når jeg møder dem på min vej, når de kommer om morgenen, når jeg støder ind i dem i løbet af dagen, når de står herude og fortæller mig om deres cirkus, som de er i gang med og sådan. Møde dem med kærlighed og åbne arme, det synes jeg egentlig er det vigtigste'.*

Det vigtigste for pædagogerne i deres arbejde er således at være nærværende, lyttende og anerkendende i hverdagen – og at have tilstrækkelig kontakt med alle børn. Flere af pædagogerne fortæller da også, at de har været på efteruddannelse eller kurser omkring anerkendelse eller inklusion, og netop inklusion har, som vi tidligere har set det, været et tema, som man både centralt og kommunalt har prioriteret. Til trods herfor eksisterer der tilsyneladende stadig et behov hos flere af pædagogerne for mere efteruddannelse i det man kunne kalde 'nærværende pædagogik, inklusion og anerkendelse'. Dette gælder ikke kun i forhold til børnene, selvom det i høj grad er dem, der tales om, men ligeledes i forhold til forældrene – hvilket også træder frem i et af de ovenstående citater. En støttepædagog fortæller også, at hun generelt oplever, at pædagoger ville have godt af mere efteruddannelse omkring både familiens og barnets udvikling i det (post)moderne samfund

A: *'Jeg kunne se masser af andre ting der ville være geniale for pædagoger at få'.*

I: *'Okay, hvad er det for nogle typer uddannelser?'*

A: *'Det er noget mere pædagogik, noget mere 'total-indtænke' barnet i dag, og hvordan de simpelt hen kan ... noget mere Jesper Juul for eksempel ... få fat i noget familieterapi-agtigt et eller andet ... uddannelse omkring selve familien ... og hvorfor børn i dag er, som de er og så fremdeles'.*

I: *'Er det sådan noget efteruddannelse, I får som støttepædagoger ... altså de kolleger, du har nu?'*

A: *'Nej, nej, nej ... vi har to kursusdage om året, og de handler om meget, meget forskellige ting'.*

Som vi også har set det i forbindelse med lederperspektivet, handler pædagogernes efteruddannelsesønsker i stor udstrækning om at erhverve sig flere 'redskaber' til at takle dagligdagen – især kontakten med børn og forældre. Derfor er søvnkurser, som nævnt, også et ønske flere pædagoger har, fordi det ofte er et tema, der rejses af forældrene. Én forklaring på behovet for mere efteruddannelse i anerkendende pædagogik, nærvær og omsorg kan netop bunde i oplevelsen af flere udefrakommende 'skal'opgaver, der opleves som meget tidskrævende af pædagogerne. Som vi har set det, fortæller flere af pædagogerne således om det øgede krav om dokumentation og om, hvordan dette krav tager tid 'væk fra børnene'. Behovet for at tage sig tid til børn og forældre og for at udvikle flere redskaber hertil i en travl hverdag, bliver måske derfor endnu mere presserende end tidligere.

Når det er det konkrete samvær med børnene og også forældrene, der er vigtigst i pædagogernes arbejde, bliver kurser i eksempelvis hygiejne eller, som den ene pædagog udtrykker det, kurser i 'hvordan man laver et eller andet ud af genbrugslossepladsen' måske mindre interessante.

Et særligt eksempel på, hvordan centrale tiltag spiller ind på prioriteringen af efteruddannelse, ser vi hos en pædagog, der arbejder i SFO. Her spiller centrale prioriteringer om øget faglighed og test i skolen ind på mulighederne for at prioritere den mere sociale læring

'(...) i dag hedder det også relationskompetencer, så der er det også noget med, at man har det godt i det relationsarbejde man har, men også det, at du giver børnene noget værktøj med sig med i livet. Fordi de har det faglige (...) jeg har også sagt, at det sociale, mangler vi måske lidt mere i skoledelen nogen gange, når man har så travlt med test og sådan nogle ting... den sociale læring handler også om, at man stiller krav om andet, end hvad du selv vil bruge din eftermiddag til. Jeg har været inde... de har sagt i fritidspædagogikken, at børnene selv skal bestemme. De skal føle, det er fritid, men der følger jo også noget med i det at tackle sin fritid og bruge den godt. Det kræver også en faglighed på en måde'.

Som vi også har påpeget under ledelsesperspektivet, rejser der så således en særlig problematik for pædagoger (og ledere) ansat i SFO, idet det fritidspædagogiske arbejde og prioriteringen af efteruddannelse, der retter sig særligt mod SFO-delen ofte underprioriteres til fordel for skolens dagsorden.

Afrunding

Vi har i kapitlet her diskuteret parameter for, udbytte af og barrierer for pædagogers deltagelse i efteruddannelse set fra medarbejdernes perspektiv. I den efterfølgende opsamling vil vi sammenholde pointer herfra med pointer fra kapitlet om lederperspektiver på efteruddannelse og diskutere implikationer for det videre arbejde med pædagogers deltagelse i og udbytte af efteruddannelser.

Sammenfattende diskussion

I det følgende sammenfatter vi nogle af de væsentligste pointer og perspektiver fra interviewundersøgelsen med lederne og medarbejdere i en række diskussionstemaer, som relaterer sig til spørgsmålene om på hvilke måder, det kan forklares, at relativt få pædagoger deltager i formel kompetencegivende efteruddannelse? Og hvilke former for efteruddannelse, der opleves at bidrage til udvikling af arbejdet?

Behov for større kendskab til diplomuddannelse

Undersøgelsen viser, at pædagogernes kendskab, forestillinger og viden om diplomuddannelse spiller en rolle i forhold til, om diplomuddannelse overhovedet tænkes som en mulighed. Mange af de interviewede uden diplomuddannelse havde en meget uklar opfattelse af, hvad en diplomuddannelse egentlig var, hvad optagelsen til en sådan indebar og at den kunne tages som et fuldtidsstudium. De mente, det ville blive for dyrt, enten for dem selv eller for institutionen og kendte ikke til muligheder for at få dækket uddannelsesafgift og dele af vikarudgifterne, dvs. de havde reelt manglende kendskab til mulighederne. Samtidig havde de en forestilling om, at diplomuddannelse var for teoretisk en uddannelse for dem eller at det er svært foreneligt med fx at have små børn.

Endvidere peger alle på, at det er lederen, som skal opfordre til konkret efteruddannelse, og hermed har ledernes forestillinger om diplomuddannelsernes relevans også betydning for, om det reelt udgør en mulighed. Sammenholdt med de pædagoger, der havde været på diplomuddannelse og oplevet det som meningsfuldt og givende – også selvom det også opleves som krævende – kunne det måske være en strategi, at arbejde med at afmystificere forestillingerne om, hvad det vil sige at tage en diplomuddannelse. Det kræver, at der skabes en dialog med professionshøjskolerne og forvaltninger, FTR; TR og ledere om, hvordan det kan gøres, så det ikke bliver ´endnu en brochure til hyl-den´, men i stedet kan blive til reel dialog med medarbejderne i de pædagogiske institutioner. Undersøgelsen her tyder på, at der lige nu – for mange pædagoger – er langt fra hverdagen og fra en principiel positiv indstilling til at tage efteruddannelse og frem til valg af og påbegyndelse af en efteruddannelse. Alene det, at både ledere og pædagoger via interviewene synes at blive mere opmærksomme på muligheden, peger på behovet for yderligere dialog i feltet om diplomuddannelsernes mulighed, form og indhold.

Et andet forhold er, at det ikke ser ud til at optage pædagogerne, om efteruddannelse er en formel kompetencegivende uddannelse, men at de er optaget af at få ny viden, som de kan få glæde af i deres arbejdsliv. Et kendetegn ved interviewene er, at pædagogerne mange gange omtaler diplomuddannelser på lige fod med andre efteruddannelser, og de sjældent vurderer uddannelserne efter deres karrierefremmende muligheder, men efter om de giver mening i forhold til aktuelle udfordringer i hverdagens institutionsarbejde. Hvis diplomuddannelse opfattes som akademiske og skolastiske uddannelser uden relevans for arbejdslivet, kan der, udover større dialog om de eksisterende uddannelser, muligvis også være behov for at tænke efteruddannelse på nye måder. Det vender vi tilbage til senere.

Ledelsens vilkår for at arbejde med uddannelsesplanlægning

Undersøgelsen viser, at lederen har en stor betydning for medarbejdernes efteruddannelsesmuligheder, da både lederne og medarbejderne fortæller, at det er dem, som skal opfordre medarbejderne til at komme i gang med efteruddannelse. I den forbindelse ser det ud til, at lederne står med en opgave, hvor de dels oplever, at statslige og kommunale tiltag kommer ind ”fra højre” og forstyrrer deres muligheder for at lave uddannelsesplanlægning og årsplanlægning i det hele taget. Lederne fortællinger tyder på en tendens til, at de efteruddannelsestiltag, som kommer til institutionerne udefra, fremstår ukoordinerede og dermed som krav, der kan risikere at blive til en række løsrevne delprojekter, som umuliggør lederens mulighed for at arbejde helhedsorienteret. Selvom der også er mange positive indstillinger til f.eks. at uddanne sig til arbejdet med f.eks. sprog og læring, så er der en risiko for, at de mange forskellige tiltag og aktiviteter, ikke integreres i et helhedsorienteret arbejde.

Det, som fra forvaltningsperspektivet ses som strategisk tænkning – fra forskellige enheder og konsulenter – kan reelt opleves som meget forstyrrende og modarbejde institutionernes egne visioner og årsplanlægning. Lederne peger her selv på et ønske om at blive involveret i større grad i uddannelsesplanlægningen, men herudover kunne der muligvis også være brug for, at forvaltningerne ser mere selvkritisk på deres mange projekter, som institutionerne skal igangsætte for at udvikle sig. Risikoen er, at alle disse ønsker og krav om udvikling producerer defensive reaktioner frem for den ønskede udvikling. Eller set fra en anden vinkel, at uddannelsesplanlægningen i den enkelte institution bliver kortsigtet og præget af ad-hoc løsninger frem for mere langsigtet og baseret på vurderinger af, ”hvor vi vil hen, frem for hvad vi er lige nu”. En sådan involvering af medarbejderne i uddannelsesplanlægningen i institutionerne kunne også imødegå det forhold, at lederne faktiske ud-

vælgelser og fravælgelser af medarbejdere til efteruddannelser bliver mere eller mindre usynlige for medarbejdere, der generelt oplever, at der er for få midler til efteruddannelse, og at det derfor heller ikke er værd at engagere sig i diskussioner om prioriteringer. Her kunne Helms Jørgensens (m.fl.) perspektiver på uddannelsesplanlægning være en mulig inspirationskilde til fremtidig strategiudvikling. Et spørgsmål kunne være, hvordan institutionerne kunne komme hen mod en uddannelsesplanlægning, der i højere grad tog udgangspunkt i medarbejdernes kollektive visioner for det pædagogiske arbejde, og ud fra det kunne institutionerne foretage en mere langsigtet uddannelsesplanlægning, som også kunne blive indspil til forvaltningerne og professionshøjskoler om, hvilke typer af forløb, der kunne understøtte institutionernes visioner. Vi har også set eksempler på forvaltninger, som netop har involveret FTR og ledere i formulering af mål og visioner for uddannelsesdeltagelsen med afsæt i ”hvad der presser i hverdagen”. Sådan en dialog i institutionerne kunne danne baggrund for et kvalificeret samspil med forvaltninger og professionshøjskoler om en langsigtet uddannelsesplanlægning med afsæt i medarbejdernes og institutionernes behov.

Selvom undersøgelsen viser, at lederne arbejder med uddannelsesplanlægning – også langsigtet med sigte på kulturel nyorientering fx i forhold til inklusion - er der også tegn på, at uddannelsesplanlægningen bliver præget af en mere kortsigtet og reaktiv karakter med vægt på nytteorienterede og mere tekniske færdigheder (som sprogpakken, sprogvurderinger osv). Der er snarere tale om en tilpasning til forandringer, der allerede er indtruffet end om en offensiv strategi for institutionens udvikling. Her kunne man spørge og undersøge nærmere, hvilke betingelser lederne har for at tænke langsigtet, og om det er tilstrækkeligt blot at klæde dem bedre på til dette arbejde i form af kurser i uddannelsesplanlægning osv.? Den tiltagende centrale styring af daginstitutionsområdet og de mange igangværende og kommende ændringer af daginstitutionerne i retning af skoleforberedende servicetilbud bevirker, at pædagogerne er sat i en defensiv position, hvorfra det reelt er meget vanskeligt at formulere og tænke alternative veje at gå. Omvendt kunne en større satsning på efteruddannelse understøtte udvikling af en sådan alternativ offensiv strategi. Dette kunne udgøre et fremtidigt udviklingsperspektiv sammen med lederne.

I øvrigt er det i den forbindelse vigtigt at fremhæve, at det ikke er en tilbagevenden til den historisk høje grad af autonomi og ”være sig selv” situation, som lederne efterspørger, men en højere grad af involvering i kommunernes og statens tiltag, så det kan passe ind i institutionernes arbejdsrytme, værdier og ønsker for udvikling. Både medarbejder- og lederinterviewene viser, at man er positivt

indstillede – og mener det er nødvendigt for at komme ud af etablerede problemforståelser og løsninger – at der er tilskud af viden og perspektiver udefra. Sagt på en anden måde er der åbenhed for, at efteruddannelsestiltag indebærer, at institutionernes og pædagogernes 'praktiske sans' bliver udfordret, og her medvirker diplomuddannelse, ifølge de interviewede pædagogerne, i højere grad end kurser og personale dage til sådanne kulturelle 'nyorienteringer' hos dem selv.

Den svære overgang fra uddannelse til arbejde

Dette fører til det næste tema, som handler om hvordan både ledere og medarbejdere taler om at sætte nyerhvervet viden i spil i institutionen. Denne problemstilling er en meget kendt problemstilling i alle erhverv, men udgør måske en særlig problemstilling, når vi taler om pædagogisk arbejde, fordi det i høj grad er et meget kollektivt arbejde, som minder om et ensemble, hvor alle instrumenterne skal kunne spille sammen (Ahrenkiel, m.fl., 2012). Fra et lederperspektiv er det en udfordring at finde frem til måder, hvorpå de oplever, at den nyerhvervede viden kommer hele institutionens praksis til gode. Der arbejdes med udvikling af særlige ansvarsområder for den enkelte medarbejder, med at de skal holde oplæg for hinanden og lave interne kurser for hinanden på tværs af institutionerne, men de påpeger også vigtigheden af, at udvikling i en pædagogisk institution sker bedst gennem oplæg for hele personalegruppen og kollektivt udviklingsarbejde, hvor viden distribueres i fællesskabet. Det skyldes også, at en stor del af medarbejdergruppen udgøres af medhjælpere. Når lederne skal prioritere midler til efteruddannelse, er det den form for efteruddannelse, de umiddelbart ville vælge, frem for individualiseret efteruddannelse.

Medarbejderne, der har været på diplomuddannelse, oplever alle, at de får meget med sig, men der viser sig også en figur om, at der er nogle former for viden og perspektiver, som er nemmere end andre at sætte i spil. Uddannelsesforløb, som afgrænser sig til aktiviteter, hvor man kan sætte noget i gang, som ligger i "forlængelse" af fagligheden i institutionen omkring eksempelvis natur eller idræt, er nemmere at umiddelbart at integrere i arbejdet end viden og perspektiver, som i højere grad kræver 'nyorienteringer' i arbejdet, hvor der i højere grad er brug for kollektiv baggrundsviden og fælles engagement i udviklingen. Fælles engagement, som kræver tid og rum for at blive sat i spil, og både denne og andre undersøgelser peger på, at det er en mangel i institutionerne i disse år. Tid og rum som yderligere begrænses af, at der ikke længere må holdes lukkedage. Lukkedagene var tidligere nogle af de dage, hvor hele medarbejdergruppen kunne samles og diskutere og udvikle institutionens pædagogik. Dette forhold kunne også bringes til fornyet politisk diskussion.

En anbefaling i denne forbindelse er således, at igangsættelse af udviklingsarbejdet i institutionerne kunne knyttes tættere til medarbejdernes diplomforløb, sådan at der blev skabt større muligheder for sammenhænge mellem den individuelt forankrede viden og den kollektivt distribuerede viden. Her kunne eksempelvis hentes inspiration i en model fra et forskningsprojekt om koblede forløb i efteruddannelse på specialområdet (Mogensen, mfl. 2010). Hvis efteruddannelse skal fungere optimalt kræver det ændringer i organisering i arbejdet, og her er det ikke nok at sende medarbejderne på individuel efteruddannelse, men det kan være et element i en mere sammenhængende indsats, som integrerer uddannelsesdeltagelsen med mere kollektive processer, hvor alle medarbejderne (ledere, pædagoger og medhjælpere) bliver inddraget.

Medarbejderne peger også på fordelene ved at være flere af sted på samme efteruddannelse (af alle slags) for at kunne arbejde for en mere fælles strategi, når man kommer tilbage til arbejdet. Samtidig er det også vigtigt at påpege, at det aktuelle fokus på anvendelse af viden kan komme til at (re)producere en meget forenklet og instrumentel vidensopfattelse, hvilket ikke er vores hensigt. Uddannelsesviden udmønter sig ikke nødvendigvis i hurtige eller synlige tiltag, men kan over tid ændre vores opfattelser eller erkendelser eller aktiveres i situationer, hvor betingelserne tillader det, og hvor vi bringes til at arbejde på nye måder, stille spørgsmål eller søge svar på nye måder. Medarbejdernes fortællinger viser også, at de mødes af meget forskellige forventninger til, hvordan deres nyerhvervede viden skal få betydning på arbejdspladsen. Forventninger, som må antages at have en vis betydning for, hvordan de kan få mulighed for at arbejde med det efterfølgende i institutionen. Opmærksomhed og oparbejdelse af mere viden om dette samspil kunne være et yderligere udviklingspunkt at tage fat i.

Et stort problem, som flere lederne og medarbejderne peger på, er, at de oplever at mange krav til arbejdet defineres 'udefra'; det, som de betegner som skal-opgaver (indførelse af og kurser om dokumentation, evaluering, inklusion, dialogisk oplæsning, miljøarbejde, bekymringsmodeller for at nævne nogle enkelte), som ofte har karakter af indførelse af nye aktiviteter og arbejdsgange, dvs. et fremadrettet perspektiv. I forhold til en langsigtet og systematisk uddannelsesplanlægning og indsats er det et problem, at der ikke gives tid til en bagudrettet kritisk og selvkritisk diskussion af hidtidig praksis i hele personalegruppen. Uanset hvilke nyorienteringer, der ønskes udefra, er der be-

hov for en sådan selvkritisk tilgang for at kunne forankre nye tilgange i arbejdet og for at gøre det til et fælles anliggende.

Hverdagens ressourcer som central barriere

Medarbejderne og lederne peger i interviewene på, at de aktuelle vilkår med stærkt begrænsede ressourcer er en stor hindring for, at pædagoger overhovedet kan overskue at være væk fra institutionen i længere tid. Selvom pædagoger oplever, at det kan være svært at opretholde fagligheden, når ressourcerne er så begrænsede, så bliver efteruddannelse ikke det første relevante svar på denne situation. Derimod bliver uddannelse en yderligere belastning, som opleves meget langt væk fra de aktuelle udfordringer med blot at sikre en minimal omsorg for børnene og kontinuitet i hverdagen. Set i det perspektiv er en afgørende forudsætning for, at pædagoger selv prioriterer efteruddannelse, at der kommer bedre grundnormeringer i institutionerne, så pædagogerne ikke skal have dårlig samvittighed overfor børn og kollegaer ved at være væk i længere tid og dermed etableres en form for selvcensur. Udover bedre grundnormeringer kan rotationsordninger også være en organisering, som kan anvendes som en mulighed, men det sikrer ikke nødvendigvis kontinuiteten på den enkelte stue eller afdeling, men det løser en af de vigtigste forudsætninger, som der peges på; ressourcer til vikardækning i den periode medarbejderne skal på diplomuddannelse.

En kulturændring bremses

Selvom diplomuddannelse ikke udgør den primære vej for efteruddannelse i ledernes perspektiv er der tegn på, at lederne er begyndt at se det som en mulighed at benytte sig af kommunens puljer. Her kan således tales om en begyndende kulturændring, som også afspejles i ledernes overvejelser over, hvordan de bedst muligt får de diplomuddannedes viden i spil i institutionerne. I den forbindelse er en væsentlig barriere for fortsættelse af denne kultur, at forringelserne af SVU ressourcer kan betyde, at deres opbakning og lyst til at sende pædagoger på diplomuddannelse mindskes. Dette har naturligvis sammenhæng med de før beskrevne begrænsede ressourcer i hverdagen. Samtidig kan man fremhæve, at en sådan begyndende kulturændring også undermineres af de begrænsede muligheder for at holde personaledage, som jo netop er afgørende for, at diplomforløbet forankres bredt i institutionerne og fortsat vil opleves som en gevinst for den enkelte og for institutionen.

Fortsat variation i efteruddannelsesudbuddet

Vi har i interviewanalyserne set, hvordan forskellige typer efteruddannelse synes at understøtte forskellige typer af læreprocesser. Diplomuddannelser fremhæves som nogle, der for alvor giver mu-

lighed for fordybelse i faglige problemstillinger sammen med andre, som er optaget af samme problemstillinger. Vi har også set, hvordan diplomforløb giver mulighed for overskridende læreprocesser, som indbefatter en kritisk blik på hidtidig praksis og nye tænke- og handlemønstre i forhold til hverdagens arbejde. Vi har også hørt eksempler på, at diplomforløbene gav anledning til kritisk konstruktive læreprocesser, hvor det daglige arbejde reflekteres i et bredere samfundsmæssigt perspektiv, og hvor enkelte erfaringer kobles til objektive betingelser for arbejdet. Sådanne læreprocesser kræver netop, at medarbejdernes oplevede problemer tematiseres på forskellig vis gennem forløbene, og at der arbejdes med fremadrettede handlemuligheder på kort og lang sigt. En mere omfattende strategisk satsning på diplomuddannelser kan således understøtte en bredere samfundsmæssig perspektivering af pædagogarbejdet.

Samtidig er det et gennemgående træk i interviewene, at pædagogerne også udtrykker stor tilfredshed med muligheden for at kunne komme på kortere kurser og temadage i relation til aktuelle udfordringer i hverdagen. Her er der nærmere tale om stabiliserende læreprocesser, som skal styrke pædagogerne i forhold til allerede etablerede forståelser af arbejdet. Disse efteruddannelsesmuligheder er det vigtigt fortsat at fastholde, da der også stadig vil være behov for at få uddannelsesmæssig støtte til de vanskeligheder, der løbende opstår. Vi vil derfor også advare mod en udvikling, hvor en mere omfattende satsning på diplomuddannelser kunne risikere at minimere muligheden for at medarbejdere også kunne få kurser i mere akutte og ad hoc-prægede behov. Kompetencegivende diplomuddannelse er ikke nødvendigvis svaret på de udviklingsbehov, der opleves i institutionerne. Skellet mellem stabiliserende, overskridende og kritisk konstruktive læreprocesser er en analytisk konstruktion – i praksis er de snarere indlejret i hinanden, og en styrkelse af etablerede fagligheder – og en tryghed i forhold til den daglige opgavevaretagelse – kan give et overskud til involvering i mere krævende uddannelses- og læringsforløb (Andersen og Ahrenkiel 2002).

I interviewene giver lederne udtryk for det meget krævende i at være på diplomuddannelse og samtidig skulle varetage deres arbejde. Deres fortællinger om lederkollegaer med stress på grund af denne organisering, samt medarbejdernes fortællinger om tilfredshed med muligheden for fordybelse ved at være væk fra arbejdet i uddannelsesperioden leder til en anbefaling af at organisere forløbene som fuldtidsstudier.

Pædagogernes egne orienteringer i arbejdet

I medarbejderinterviewene har vi spurgt til, hvad der er vigtigt for dem i arbejdet, og hvad de anser for svært i arbejdet. Spørgsmålene har haft til hensigt at få en viden om, hvilke interesser og vi-

densbehov medarbejderne har, da det kan være en indikator for hvilke indhold, der efterspørges i forhold til efteruddannelse. Alle medarbejdernes svar er kendetegnet ved, at det vigtige i arbejdet er relationen til børn og forældre og udfordringerne bliver ofte adresseret til udfordringer i forhold til kvaliteten i dette arbejde, fordi det opleves presset af andre dagsordner. Muligheden for at fastholde og styrke de sociale, inkluderende dimensioner i arbejdet og de oplevede udfordringer i forhold hertil kalder således på et uddannelsesudbud eller i hvert fald en synliggørelse af disse udbud, hvor medarbejderne kan få mulighed for at reflektere og udvikle pædagogikken i hverdagslivet som en central komponent. Det er langt fra tilfældigt, at netop diplomforløb omkring inklusion synes at kunne relateres til visioner for arbejdet formuleret af medarbejderne og institutionerne selv. Disse forløb synes at rumme nogle af de vanskeligheder, pædagogerne oplever i det daglige arbejde med at være nærværende og rummelige for samtlige børn og være rettet mod sociale grundorienteringer i arbejdet. Hvis efteruddannelsen kunne bruges til at styrke den individuelle og kollektive faglighed omkring disse dimensioner af arbejdet, kunne det bidrage til et fagligt modsvar til den ellers relativt ensidige politiske udvikling af daginstitutionerne i retning af skoleforberedelse.

Som et element i at udbyde uddannelse indenfor områder, som optager pædagoger, vil vi til sidst pege på behovet for, at der udvikles diplomforløb rettet mod fritidspædagogikken, idet SFO-personalet for nærværende primært tilbydes efteruddannelse i skoleregi og oplever et stort behov for at få sat fokus på det pædagogfaglige arbejde i eftermiddagstimerne.

Delrapport 2:

Rapport fra surveyundersøgelse: Pædagogers brug af, interesse for og holdninger til efter-og videreuddannelse

Jan Thorhauge Frederiksen

Survey over pædagogers holdning til, og brug af efter/videreuddannelse

Denne delrapport beskriver fundene fra en survey, udsendt til omtrent 11.000 BUPL medlemmer i februar 2012.

Surveyen adresserer en række spørgsmål om pædagogers brug af, interesse for og holdninger til efteruddannelse:

- Erhvervet efteruddannelse
- Udbytte af efteruddannelse
- Muligheder for efteruddannelse
- *Herunder: kommunale tilbud & krav, ledelsesprioriteringer, egne/kollegiale prioriteringer*
- Barrierer for efteruddannelse
- *Herunder: kommunale tilbud & krav, ledelsesprioriteringer, egne/kollegiale prioriteringer*
- Ønsker, forventninger og formål med efteruddannelse

Surveyen undersøger brugen af efteruddannelse, her forstået som det konkrete omfang pædagoger har taget efteruddannelse, og det udbytte, de oplever at få af denne efteruddannelse.

Både omfang og udbytte undersøges i surveyen eksplorativt. Vi beder eksplicit pædagogerne om at udfolde, hvad de forstår ved efteruddannelse, udover de mest oplagte kategorier, som vi har foreslået dem. Og vi beder dem tilsvarende om at give os uddybede forklaring på, hvad de forstår ved udbytte.

Den samlede survey kan ses i bilag 3, og en samlet oversigt over besvarelsesdistributionen kan ses i bilag 4.

Skemaerne er analyseret deskriptivt, dvs. analyserne beskriver alene de pædagoger, der har besvaret surveyen, og der er anvendes ikke signifikans eller korrelationsmål til at sammenligne besvarelsene statistisk med pædagogerne i Danmark generelt. I stedet er der primært eftersøgt over-/underrepræsentation – altså, svarer fx mænd og kvinder (eller ledere og stuepædagoger, eller københavnere og jyder) markant forskelligt på det samme spørgsmål, og der er enkelte steder sammenlignet kort med BUPLs medlemsundersøgelse fra 2007.

Surveytest og deployering

Surveyen er pilottestet ved en mindre gruppe pædagoger, hvilket gav anledning til en del mindre rettelser. Den er herefter distribueret til et udvalg af individer fra BUPLs medlemspanel. Disse individer udvalgte på baggrund af undersøgelsens forudgående interview med lokale faglige sekretærer fra BUPL (se delrapport 1), der udpegede en række relevante parametre for forskellige kommuners administration og finansiering af efteruddannelse. På den baggrund udvalgte vi en række kommuner, som ville dække denne variation. De udvalgte kommuner er: København, Frederiksberg, Tårnby, Rødovre, Glostrup, Ballerup, Furesø, Roskilde, Hillerød, Rudersdal, Køge, Slagelse, Næstved, Guldborgsund, Assens, Tønder, Esbjerg, Ringkøbing, Lemvig, Fredericia, Herning, Ikast-Brande, Silkeborg, Aarhus. Ved udtrækket af medlemmer i denne gruppe, var det ca. halvdelen af medlemmerne, der var registreret mailadresser på – og det var selvsagt kun disse, der kunne sendes en elektronisk survey til. Dette viser sig i nogen grad betydningsfuldt for, hvilke pædagoger det er, der har besvaret surveyen, som vi kommer nærmere ind på nedenfor.

Distributionen er foregået via SurveyExact, der har distribueret en unik mail til alle individer i BUPL-medlemspanel-udtrækket, og efter en uge en rykker til de individer, der endnu ikke havde svaret.

Det oprindelige udtræk fra medlemspanelet indeholdt 11.261 individer, Af disse var der 2193 med en forældet, eller ikke-gyldig emailadresse. Af de resterende 9068 respondenter har vi modtaget besvarelser fra 3091, hvilket vil sige at svarprocenten er på 34%. Det er en usædvanlig høj svarfrekvens for emailsurveys distribueret til arbejdsadresser (Marckmann 2008, Bryman 2008), og dette forhold er karakteristisk for populationen i denne survey. Det er numerisk en forholdsvis lille gruppe, sammenholdt med pædagogpopulationen som helhed, men dog stor nok til at analysen er statistisk valid (Kreiner 2007), forudsat at selve gruppen er repræsentativt sammensat. Det viser denne population sig dog ikke at være, hvilket vi vender tilbage til efterfølgende.

Vi har modtaget en lang række henvendelser fra respondenter, der enten var usikre på om deres svar var relevante, om deres beskæftigelsessituationen gjorde deres svar mere eller mindre vigtige, eller som mente, at de ikke var de rette til at besvare vores survey. Tilsvarende optræder en del individer med såvel arbejdsmail som privat mailadresse, og en lang række af disse har skrevet og undskyldt, at de ikke besvarede surveyen mere end en gang. Dette får os til at karakterisere denne population som en yderst samvittighedsfuld survey-population, og vi mener derfor man, udover den rent formelle validitet som en høj besvarelsesfrekvens indikerer, kan fæstne meget lid til besva-

relserne som helhed. Respondenterne har, helt enkelt, opfattet surveyen som vigtig og vedkommende, og har svaret tilsvarende omhyggeligt.

Respondentpopulationens baggrund

Geografi og populationen

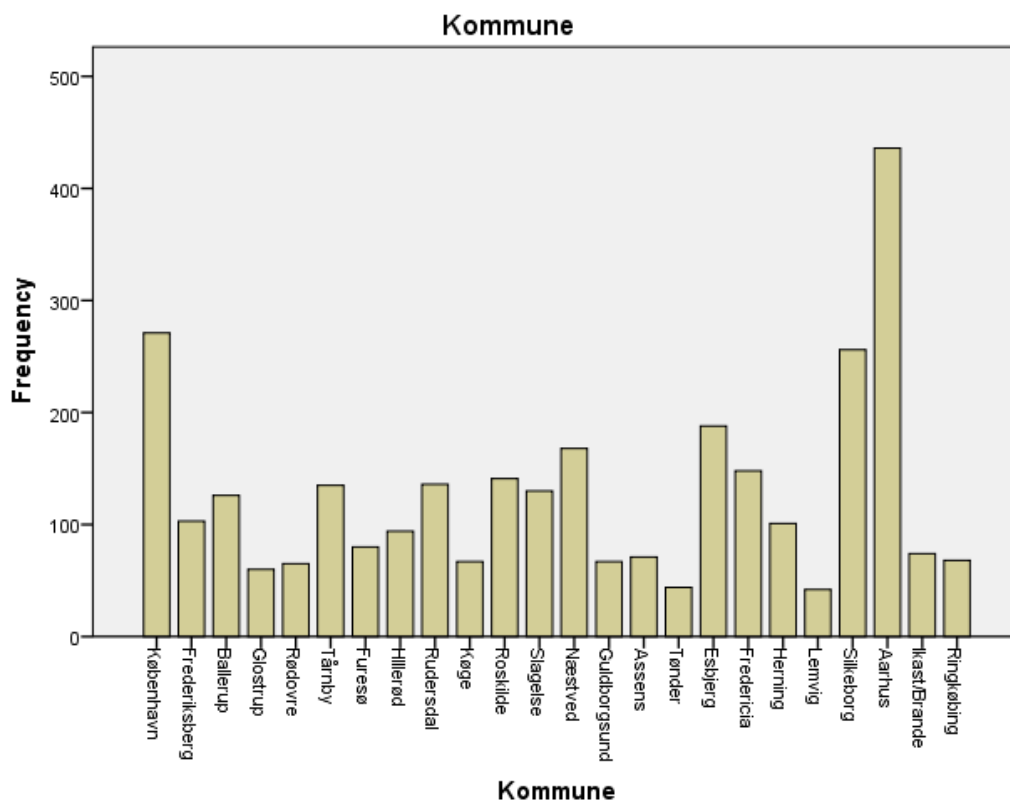
Vi vil indledningsvis kort karakterisere respondentpopulationen generelt. Som sagt er den udvalgt på baggrund af en række kommuner, og populationen fordeler sig på disse kommuner som vist i tabel 1 nedenfor.

Kommune	frekvens	Andel af respondenter bosat i kommunen	Kumulativ procent
København	271	8,8	8,8
Frederiksberg	103	3,4	12,2
Ballerup	126	4,1	16,3
Glostrup	60	2,0	18,2
Rødovre	65	2,1	20,4
Tårnby	135	4,4	24,7
Furesø	80	2,6	27,4
Hillerød	94	3,1	30,4
Rudersdal	136	4,4	34,8
Køge	67	2,2	37,0
Roskilde	141	4,6	41,6
Slagelse	130	4,2	45,8
Næstved	168	5,5	51,3
Guldborgsund	67	2,2	53,5
Assens	71	2,3	55,8
Tønder	44	1,4	57,2
Esbjerg	188	6,1	63,4
Fredericia	148	4,8	68,2
Herning	101	3,3	71,5
Lemvig	42	1,4	72,8
Silkeborg	256	8,3	81,2

Aarhus	436	14,2	95,4
Ikast/Brande	74	2,4	97,8
Ringkøbing	68	2,2	100,0
Total	3071	100,0	100,0

Tabel 1: Respondenter fordelt på kommuner

Der er ikke de store forhold at bemærke om denne fordeling – dog er andelen af respondenter fra hhv. Silkeborg og Aarhus påfaldende høj. Det er en skævhed, der ikke skyldes surveyens design, da den også er til stede i det oprindelige medlemsudtræk fra BUPL; BUPL har helt enkelt haft flere kurante mailadresser på medlemmer i disse kommuner. Fordelingen er fremstillet grafisk i graf 1 nedenfor. Der er dog det yderst væsentlige at sige om denne fordeling, at det ikke er muligt at foretage sammenlignende analyser af kommunerne. Deles populationen i de enkelte kommuner yderligere op i ledere og medarbejdere, bliver frekvensen for hver enkelt gruppe i næsten alle tilfælde for lav til at der ikke kan laves pålidelige sammenligninger.



Graf 1: Respondenter fordelt på kommuner

Ledelse

Udover fordelingen på kommunerne, er der et andet og mere graverende punkt, hvor respondentpopulationen ikke er repræsentativ for den generelle pædagogbefolkning: andelen af ledere. I respondentpopulationen udgør andelen af respondenter, der angiver at have personale- eller ledelsesansvar over en tredjedel, som anføres i tabel 2 nedenfor.

Har du i din nuværende ansættelse nogen form for personale- eller ledelsesansvar?	Frekvens	procent	Kumulativ procent af besvarede
Ja	1053	34,3	36,0
Nej	1875	61,1	100,0
Total	2928	95,3	
Ubesvaret	143	4,7	
Total	3071	100,0	100,0

Tabel 2: Ledelses- og personaleansvar

Umiddelbart formoder vi, at denne skævhed afspejler hvilken type BUPL-medlemmer, der oftest har en korrekt mailadresse i BUPLs medlemsarkiv. Denne antagelse understøttes af, at vi modtog en række henvendelser fra respondenter, der aktuelt var ledere, eller fuldtidsbeskæftiget i BUPL, og derfor ikke fandt det relevant at besvare vores survey. Helt banalt, jo mere man i sin aktuelle arbejdssituation har anledning til at kommunikere med BUPL, jo større er sandsynligheden for at BUPL har en gyldig mailadresse på én.

Alder

Respondentpopulationens fordeling på aldersintervaller og køn fremgår af tabel 3 og tabel 4 nedenfor.

	frekvens	%	Kumulativ % af besvarede
18-22 år	4	,1	,1
22-25 år	110	3,6	3,7
26-35 år	610	19,9	23,6

36-45 år	840	27,4	50,9
46-55 år	968	31,5	82,4
over 55 år	539	17,6	100,0
Total	3071	100,0	

Tabel 3: Respondentpopulation fordelt på alder

Der er en svag overrepræsentation af ældre medlemmer surveypopulationen, sammenlignet med BUPLs medlemsundersøgelse fra 2007. Dette kan sandsynligvis igen henføres til hvilken gruppe af medlemmer, der med størst sandsynlighed er repræsenteret i medlemsudtrækket med en gyldig emailadresse; jo længere man har arbejdet i det pædagogiske felt, jo flere anledninger vil man have haft til at kontakte fagforeningen elektronisk.

Køn

	Frekven- cy	Percent	Cumulative Percent
Mand	481	15,7	15,7
Kvin- de	2590	84,3	100,0
Total	3071	100,0	

Tabel 4: respondentpopulation fordelt på køn

Kønsfordelingen er ganske tæt på den, der gælder generelt for BUPLs medlemmer (14,2% mænd ifølge 2007-medlemsundersøgelsen), og der er derfor ikke grund til at tro at respondentpopulationen på dette punkt adskiller sig fra pædagogpopulationen generelt.

Uddannelse og ansættelsessted

	Frekvens	%	Kumulativ pro- cent
Pædagog/professionsbachelor i pædagogik	1447	47,1	47,2

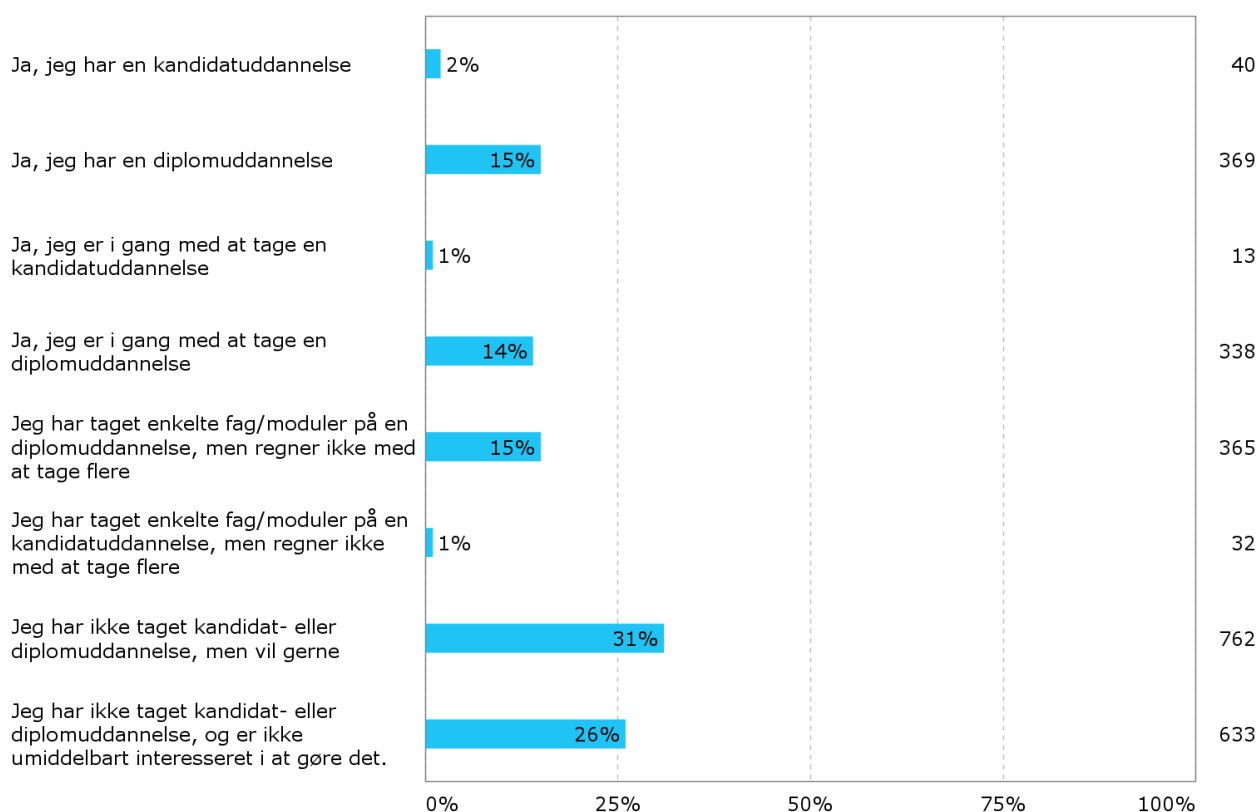
Børnehavepædagog	776	25,3	72,5
Fritidspædagog	226	7,4	79,9
Socialpædagog	398	13,0	92,9
Klubpædagog	61	2,0	94,8
Andet	158	5,1	100,0
Total	3066	99,8	
Ubesvaret	5	,2	
Total	3071	100,0	

Tabel 5.1: Respondentpopulation fordelt på køn

Andet dækker for en stor dels vedkommende over enten respondenter, der har en master/kandidatuddannelse (ca. 40, primært fra DPU), eller ikke mener at de har lov at kalde sig professionsbachelor(er) (ca. 25). Der er yderligere en del, der har en ældre forsorgspædagoguddannelse, samt en række der har anført yderligere uddannelser (ergoterapeut, lærer, pottemager, m.m.). Endelig er der 12, der har angivet at have en diplomuddannelse. Vi spørger senere i skemaet eksplicit om diplomuddannelse, og det der viser sig at være langt flere, der har diplomuddannelse (og det samme gælder for master/kandidat). Det er således først og fremmest professionsuddannelsen, som falder respondenterne ind, når de bliver spurgt om hvilken uddannelse, de har⁵. Fordelingen på uddannelserne giver i øvrigt ikke anledning til nogen mistanke om skæv repræsentation i respondentpopulationen, når man ser bort fra den, der skyldes den svage overrepræsentation af ældre pædagoger, der jo også har en ældre uddannelse.

Betragter man nu, hvad respondenterne efterfølgende har af uddannelse, når de eksplicit udspørges om diplomuddannelse m.v., ser billedet således ud:

⁵ Noget der dog selvfølgelig kun viser sig, fordi spørgsmålet er stillet upræcist, og ikke er afgrænset til alene at omhandle pædagoguddannelsesarten.



Graf 2: Diplom, master og kandidatuddannelser i respondentpopulationen⁶

Det fremgår her, at en forholdsvis stor andel af respondenterne enten har, eller er i gang med at tage en diplom- eller kandidatuddannelse. Kun 26% angiver at de hverken har eller ønsker at tage diplom, kandidat eller masteruddannelse, og 31% ønsker sig en sådan uddannelse, uden at have fået den. Dette samlede billede peger på at pædagogerne i vores undersøgelse generelt er interesserede og motiverede for videre-uddannelse.

Fordelingen af respondenterne efter hvilken institutionstype de er ansat ved fremgår af tabellen nedenfor.

Institutionstype	frekvens	%
Vuggestue	226	7,4
Børnehave	411	13,4
Integreret institution (0-6-årige)	1004	32,7
Basisgruppe i 0-6 års	27	,9

⁶ Procentangivelserne er for hvert enkelt spørgsmål; hver respondent har fx kunnet angive både at de er igang med en diplomuddannelse, og at de er interesseret i én. Procenterne kan således ikke summeres. Der er dog et ret begrænset overlap mellem grupperne.

institution		
SFO/fritidshjem	545	17,7
Skole	106	3,5
Klub	170	5,5
Anden institutionstype	479	15,6
Total	2968	96,6
Ubesvaret	103	3,4
Total	3071	100,0

Tabel 5.2: Ansættelsessted

Fordelingen her afviger ikke betydningsfuldt fra fordelingen i BUPLs medlemsundersøgelse fra 2007. Denne fordeling viser sig ikke så afgørende i analysen af surveyens øvrige spørgsmål – der er ganske få områder hvor ansættelsesstedet har betydning for, hvordan pædagogerne forholder sig til efteruddannelse.

Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader

I det følgende vil vi kort se nærmere på fordelingen af de respondenter, der har diplomuddannelse, gerne vil have, eller slet ikke er interesserede, og prøve at beskrive, hvad der begrundet forskellene i interesse for diplomuddannelse. I tabellen nedenfor er en oversigt over hvor stor en del af respondenterne i de enkelte kommuner, der har en diplomuddannelse, hvor stor en del der er interesserede i en, hvor stor en del der er i gang med en, og endelig hvor stor en del der ikke er interesserede i diplomuddannelse.

Kommune	n	% med diplom i kommunen	% i gang med diplom i kommunen	% interesse-ret i diplom i kommunen	% ikke interessereti diplom, i kommunen
Assens	71	6%	20%	25%	15%
Ballerup	126	22%	10%	25%	15%
Esbjerg	188	16%	14%	20%	21%
Fredericia	148	10%	9%	20%	20%
Frederiksberg	103	4%	5%	38%	23%
Furesø	80	18%	19%	14%	11%
Glostrup	60	7%	17%	20%	25%
Guldborgsund	67	6%	15%	33%	22%

Herning⁷	101	3%	1%	10%	5%
Hillerød	94	16%	10%	30%	16%
Ikast/Brande	74	16%	9%	15%	18%
København	271	11%	7%	31%	19%
Køge	67	12%	15%	18%	24%
Lemvig	42	14%	19%	12%	17%
Næstved	168	15%	11%	29%	26%
Ringkøbing	68	4%	16%	24%	16%
Roskilde	141	11%	14%	26%	23%
Rudersdal	136	12%	11%	27%	23%
Rødovre	65	17%	12%	32%	20%
Silkeborg	256	11%	7%	26%	22%
Slagelse	130	10%	21%	21%	15%
Tønder	44	16%	2%	27%	25%
Tårnby	135	4%	16%	27%	23%
Aarhus	436	15%	7%	22%	24%
Total/gennemsnit	3071	12%	12%	25%	20%

Tabel 6: Kommunalfordeling af diplomuddannelser.

Som det ses, er fordelingen meget forskellig. På grund af de forholdsvis lave respondentantal i nogle af kommunerne, må tallene nok tages med nogen forbehold, men forskelle som den man kan iagttage mellem Tårnby og Ballerup, eller mellem Herning og Furesø, er alligevel bemærkelsesværdig. Vi ved fra den indledende eksplorative undersøgelse, at der er iværksat forskellige større indsatser i Ballerup, Furesø, Ikast-Brande, Lemvig og i forsøgsvis sammenligninger mellem kommunerne kan vi også iagttage at der *er* forskelle mellem kommunerne. Det er blot vanskeligt at drage særligt stærke eller tydelige konklusioner på baggrund af disse forskelle, fordi de sammenlignede populationer er ganske små.

Andelen af respondenter med diplomuddannelse udviser stor variation - den varierer mellem 3 og 22%. Men der kan ikke udpeges nogen klar sammenhæng mellem hvilke kommuner, der har en lav andel af diplomuddannede, og nogle af de andre kolonner i tabellen ovenfor. Det betyder, at det hverken er sådan, at særligt store kommuner har en tydelig uddannelsesprofil, eller at mængden af

⁷ Herning kommune har en påfaldende høj andel ubesvarede spørgsmål, hvorfor der ikke kan fæstnes særlig stor lid til tallene for kommunen generelt.

efteruddannelse generelt er en udslagsgivende faktor for *hverken* hvor mange, der er interesserede eller uinteresserede i efteruddannelse. der er altså ikke tegn på at efteruddannelse er et behov, der bliver stillet, eller at det i sig selv skaber efterspørgsel på efteruddannelse at *have* efteruddannede kolleger. Tager man andelen, der har diplomuddannelse, og andelen, der er i gang med en diplomuddannelse, som udtryk for kommunernes efteruddannelseskapacitet, er der generelt et vist efterslæb; Lemvig er den eneste kommune, hvor der er flere, der har diplomuddannelse, end der er respondenter, der er interesserede i diplomuddannelse.

Disse forhold er i øvrigt uafhængige af den misrepræsentation af pædagogpopulationen, som medlemsudtrækket i nogen grad har vist sig at rumme. At der er en overrepræsentation af individer med en hyppig kontakt med BUPL, kan ikke umiddelbart forventes at have betydning for sammenligningen mellem geografiske underopdelinger af populationen.

Opsummerende kan vi med baggrund i ovenstående sige, at der ikke er nogen kommuner, der springer voldsomt i øjnene med hensyn til hverken brugen af eller interessen for diplomuddannelse, selvom der er forskelle mellem kommunerne. Men til gengæld er der generelt en tendens til at respondenterne er interesserede i diplomuddannelse, og at der er en stabil produktion af diplomuddannede pædagoger og ledere i de undersøgte kommuner. Vi skal senere vende tilbage til disse tal, hvor ledere er fraregnet.

Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader blandt mænd og kvinder

I tabellen nedenfor ses svarene på hvilken uddannelse respondenterne besidder udover pædagoguddannelsen, fordelt på køn.

	Mand	Kvinde	Total
jeg har en kandidatuddannelse	16%	84%	38
jeg har en diplomuddannelse	16%	84%	363
jeg er i gang med at tage en kandidatuddannelse	8%	92%	13
jeg er i gang med at tage en diplomuddannelse	18%	82%	331
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en diplomuddannelse, men regner ikke med at tage flere	14%	86%	353
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en kandidatuddannelse, men regner ikke med at tage flere	13%	87%	30

ikke med at tage flere			
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne	16%	84%	750
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det.	15%	85%	621
Total	481	2590	3071

Tabel 7: Diplomuddannelse og køn

Modsat hvad man kunne forvente, er der ikke nogen tegn på at mænd, med større sandsynlighed end kvinder, erhverver sig efter/videreuddannelse. Der er ingen markante afvigelse fra de 15.2%, som mændene generelt udgør af respondentpopulationen, hverken hvad angår de respondenter, der har taget en diplomuddannelse, eller de respondenter, der afviser at være interesseret i en diplomuddannelse. Det har i en årrække været en gængs antagelse om det pædagogiske område, at ledere oftere var mænd. Ser man på respondentpopulationen i denne undersøgelse, er det faktisk også tilfældet her:

Ledere fordelt på køn	n	%
Mand	204	19,4
Kvinde	849	80,6
Total	1053	100,0

Tabel 8: Ledere fordelt på køn

Ud af respondentpopulationens 1053 ledere er hver femte mand, og køn er altså for denne population en betydningsfuld faktor i forhold til at blive leder. I dét lys er det ganske bemærkelsesværdigt, at køn ikke er en betydningsfuld faktor i adgangen til efter/videreuddannelse.

Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader blandt ledere

I direkte forlængelse af dette tema, viser tabel 9 nedenfor hvordan diplomuddannelse, og interessen for diplomuddannelse, er relateret til respondenter med og uden ledelses- og personaleansvar. I nederste linje er anført, hvor stor en del af respondentpopulationen, der har svaret ja til at have ledelses/personale-ansvar, og man kan ved at sammenligne med denne procentangivelse se, hvor lederne er overrepræsenterede.

	Fordeling af Ledere/ikkeledere på uddannelseskategorien		% af populationen med uddannelsen
	Ledere	Ikkeledere	
jeg har en kandidatuddannelse	53%	47%	1%
jeg har en diplomuddannelse	63%	37%	12%
jeg er i gang med at tage en kandidatuddannelse	46%	54%	0%
jeg er i gang med at tage en diplomuddannelse	67%	33%	11%
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en diplomuddannelse, men regner ikke med at tage flere	47%	53%	11%
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en kandidatuddannelse, men regner ikke med at tage flere	50%	50%	1%
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne	25%	75%	24%
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det, eller ubesvaret	18%	63%	20%
Total	34,3%	65,7%	3071

Tabel 9: Diplomuddannelse og ledelsesansvar

I samtlige grupper med diplom- eller kandidatuddannelse er lederne massivt overrepræsenteret, sammenholdt med den andel på 34,3%, som lederne udgør af hele respondentpopulationen. Undtagelsen er de to grupper af respondenter, der hhv. endnu ikke har fået nogen uddannelse, eller ikke er interesseret i nogen af disse uddannelser. I begge disse grupper er lederne underrepræsenteret. Dette peger på to mulige forbindelser: enten er efter/videreuddannelse en faktor væsentlig i ledernes karrierevej, eller også er ledelsesopgaver en væsentlig faktor i adgang til efter/videreuddannelse på diplomniveau og derover. Det kom frem i visse af leder-interviewene, at det opleves af nogle ledere som et decideret pres, at de forventes at erhverve sig en diplomuddannelse.

Alt det ovenstående understreger, at lederne indtager en særlig position i forhold til efter/videreuddannelse. Vi vil derfor i alle resterende analysen af surveyen – analyserne af holdning til uddannelse og udbytte af uddannelse – *alene* betragte de respondenter, der *ikke* er ledere.

Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrad blandt ikke-ledere

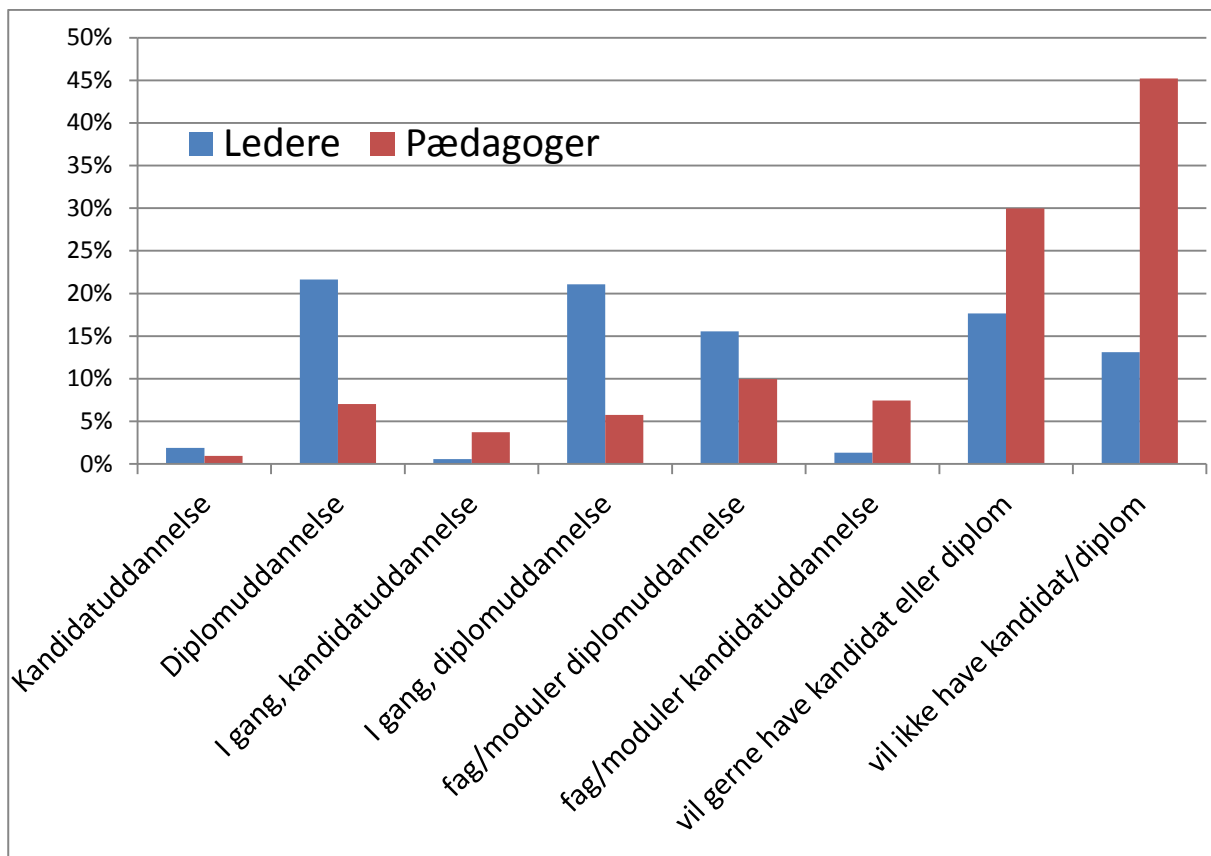
Ser vi så i i stedet på de respondenter, der ikke har angivet at have ledelsesansvar, ser fordelingen noget anderledes ud.

	Andel af ikke-ledere	Andel i %	Andel i hele population med uddannelsen
Ja, jeg har en kandidatuddannelse	18	1%	1%
Ja, jeg har en diplomuddannelse	132	7%	12%
Ja, jeg er i gang med at tage en kandidatuddannelse	7	0,4%	0%
Ja, jeg er i gang med at tage en diplomuddannelse	108	5,8%	11%
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en diplomuddannelse, men regner ikke med at tage flere	187	10,0%	11%
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en kandidatuddannelse, men regner ikke med at tage flere	14	0,7%	1%
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne	562	30,0%	24%
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det	473	25,2%	18%
Ingen af ovenstående/ubesvaret	374	19,9%	1%
	1875	100%	100%

Tabel 10: Uddannelsesbrug og lyst, pædagoger

Sammenlignet med populationen som helhed, er ikke-lederne (herefter omtalt som pædagogerne) underrepræsenteret, hvad angår at besidde efteruddannelse: lederne udgør størstedelen af respondenterne med hel eller delvist færdiggjort diplom- eller kandidatuddannelse. Omvendt er pædagogerne overrepræsenteret både hvad blandt de, der gerne vil have en diplomuddannelse, og blandt de, der ikke er interesserede i diplomuddannelse.

I tabel 9 og 10 er anført hvor stor en del af repondenterne med diplomuddannelse, der er ledere hhv. pædagoger. I Graf 3 nedenfor sammenlignes tallene for hvor mange ledere hhv. pædagoger, der har diplomuddannelse etc.



Graf 3: Leder/pædagoger og uddannelsesgrad/lyst

Grafen viser stort set det samme som de foregående analyser af tabel 9 og 10, men her bliver det meget tydeligt, at lederne har langt højere grad af både afsluttede og påbegyndte uddannelser, end pædagogerne har - mens grupperne blandt pædagogerne, der er såvel interesserede som uinteresserede, er større end de tilsvarende grupper hos lederne. Man kan altså sige, at pædagogerne både er mere uddannelsesvillige og uddannelsesuvillige end lederne - mens lederne til gengæld oftere får uddannelse.

En vigtig betragtning i forhold til tallene ovenfor er, at det ved besvarelse af surveyen er subjektivt ganske nemt at svare, at man er interesseret i diplomuddannelse; spørgsmålet er i sig selv i nogen grad med til at producere en forventning om, at man som pædagog bør interessere sig for diplomuddannelse og være i konstant faglig udvikling arbejdslivet igennem. Sammenholder man andelen af pædagoger, der har angivet at være interesseret i diplomuddannelse med andelen, der faktisk angiver at have ansøgt om diplomuddannelse, bliver billedet mere komplekst:

	Har du indenfor de seneste tre år søgt om diplomuddannelse eller diplomuddannelsesmoduler?		Total
	ja	nej	
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne	41	521	562
I %	7%	93%	100%

Tabel 11: Diplomuddannelse, Interesse og ansøgning

Af de 562 pædagoger, der angiver at være interesserede i en diplomuddannelse, er det kun 7% der rent faktisk har søgt om at få en diplomuddannelse. Af de 41 individer, som udgør disse syv procent har 9 fået tilsagn om at kunne begynde på en diplomuddannelse, mens 32 har fået afslag. Selvom det kan forekomme som en høj afslagsfrekvens at ca. hver fjerde pædagog, der ansøger om diplomuddannelse får afslag⁸, er den primære årsag til at få pædagoger har erhvervet sig en diplomuddannelse tilsyneladende, at der er væsentlig forskel på at udtrykke interesse for en diplomuddannelse, og så rent faktisk ansøge om den. Samtidig med at en berettiget forventning om afslag selvfølgelig også kan afholde dem fra at søge.

Diplomuddannelse - lyst og uddannelsesgrader og alder

I tabel 10 nedenfor kan man se, hvordan hele respondentpopulationens (altså, både ledere og pædagoger) svar vedrørende diplom- og kandidatuddannelse er fordelt på alderskategorier. I nederste linje er anført, hvor stor en del af respondentpopulationen, der tilhører det pågældende aldersinterval, og overstiger en uddannelseskategori denne procentandel, er denne aldersgruppe overrepræsenteret for den pågældende uddannelseskategori.

alder	Andel af uddannelseskategorien der har en given alder						Total
	22-25	26-	36-	46-	over		
18-22 år							

⁸ Af alle pædagogerne, inklusive de, der har en kandidat- eller diplomuddannelse, er det i alt 4% der har oplevet at få afslag indenfor de sidste 3 år.

		år	35 år	45 år	55 år	55 år	
				år		år	
jeg har en kandidatuddannelse	0%	0%	24%	32%	26%	18%	38
jeg har en diplomuddannelse	0%	0%	2%	23%	42%	32%	363
jeg er i gang med at tage en kandidatuddannelse	0%	0%	23%	31%	23%	23%	13
jeg er i gang med at tage en diplomuddannelse	0%	0%	8%	40%	39%	12%	331
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en diplomuddannelse, men regner ikke med at tage flere	0%	0%	7%	25%	40%	28%	353
Jeg har taget enkelte fag/moduler på en kandidatuddannelse, men regner ikke med at tage flere	0%	3%	10%	20%	47%	20%	30
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne	0%	7%	37%	29%	23%	4%	750
Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det.	0%	6%	21%	24%	28%	21%	621
Total	0%	4%	20%	27%	32%	18%	3071

Tabel 12: Diplomuddannelse og alder

Antagelsen om diplomuddannelse som en del af karrierevejen bestyrkes i nogen grad af denne tabel. De yngste alderskategorier har ingen efter/videreuddannelse, mens de 26-35 årige primært er i gang med at tage diplomuddannelse⁹. De lidt ældre 36-45 årige og 46-55 årige har oftere erhvervet sig en diplomuddannelse, eller er i færd med det – og for den ældste af disse to grupper, er interesse for at begynde en diplomuddannelse nu aftagende. De ældste respondenter, over 55, er stærkt overrepræsenteret blandt de grupper, der har uddannelse, og har mindst interesse for at påbegynde en uddan-

⁹ Andelen der tager kandidatuddannelse er for lille til at der reelt kan drages konklusioner på baggrund af den, men der er intet der modsiger denne tolkning, blot ser det ud til, at de, der opnår kandidatgrader, gør det meget tidligt i deres karriere. Da langt størstedelen af respondenterne med kandidatgrad har en cand.pæd. fra DPU, som kan tages som deltidstudie af enhver uddannet pædagog. Der tegner sig her et billede af en lille, men tydelig gruppe af respondenter for hvem strategien om at tage en kandidatuddannelse fører dem mod ledelse, uanset hvilke forestillinger de i øvrigt måtte have haft om deres videre karrieremuligheder med en sådan grad.

nelse. Der tegner sig med andre ord en anciennitetsrelation¹⁰ til efteruddannelse, hvor det at tilegne sig uddannelse følges med den tid, man har arbejdet i feltet.

Sammenholder man nu alderskategorierne med lederandelen, tegner der sig et endnu klarere billede af denne forbindelse.

	ledere	%	respondenter	lederandel af alderkategorien
-26 år	7	,7	110	6%
26-35 år	106	10,1	610	17%
36-45 år	250	23,7	840	30%
46-55 år	424	40,3	968	44%
over 55 år	266	25,3	539	49%
Total	1053	100,0	3071	34,3%

Tabel 13: Ledere fordelt på alderskategorier:

Som det kan ses, stiger andelen af lederen med alderen. Tabel 12 og 13 giver tilsammen et tværsnit af respondenternes karrierebaner, og vi kan derfor skitsere en tre-leddet sammenhæng mellem alder, efter/videreuddannelse og ledelsesansvar som følger:

Adgangen til efter/videreuddannelse kan gennemsnitslig ske fra knap 30 år, og frem til midt i fyrrerne. Fra midt i fyrrerne og frem er det tidspunkt, hvor man typisk vil kunne opnå ledelsesansvar. Ledelsesansvar og diplomuddannelse er gensidigt gunstige forudsætninger for hinanden, mens vejen til ledelseansvar for en mindre gruppe i stedet går direkte fra pædagoguddannelsen til kandidatuddannelse.

Overordnede betragtninger over holdninger til efteruddannelse

I de følgende analyser betragtes udelukkende pædagerne, dvs. de 1875 respondenter, der ikke har angivet at have ledelses- eller personaleansvar. I disse afsnit undersøges holdninger til efteruddannelse - det vil sige de subjektive forklaringer, antagelser og oplevelser, der knytter sig til at vælge eller fravælge efteruddannelse for pædager.

¹⁰ Surveyen har også indhentet data på egentlig anciennitet. Denne er ikke medtaget i analyserne, da den ikke viser noget ud over hvad der kan vises med respondenternes alder.

Analysen af, hvilke holdninger pædagogerne har til efteruddannelse, er opdelt i en række temaer: Relevans, Eget personligt perspektiv, Kollegagruppen, og Ledelses/forvaltningsperspektivet.

Inden denne analyse begynder, skal der dog fremgæves et særligt forhold. Alle holdningsspørgsmålene skal besvares på skalaen Meget Enig, Enig, Hverken Enig/eller Uenig, Uenig, Meget Uenig. Næsten samtlige af disse holdningsspørgsmål har en meget stor andel svar i kategorien *Hverken enig eller uenig*. Kigger man nærmere på disse svar, er det i vidt omfang de samme personer, som kommenterer efterfølgende, og deres valg af *Hverken enig eller uenig*-svaret skyldes ikke, at de ikke har en holdning til spørgsmålet, men at de gerne vil nuancere spørgsmålets formulering, før de svarer. Nuancerne knytter sig i høj grad til konkrete forhold i deres arbejdssituation (eksempelvis at lederen generelt er god til at orientere dem om muligheder for efteruddannelse, men eftersom mulighederne er begrænsede er denne orientering ikke relevant, som flere skriver). Dette gør det selvfølgelig svært at analysere svarene, fordi der hurtigt bliver tale om meget omfattende kommentarbesvarelser, der bevæger sig på kryds og tværs af spørgsmålene; fx som i eksemplet hvor forholdet til ledelsen ikke kan adskilles fra de økonomisk/ressourcemæssige vilkår. Det er et udslag af det, der i indledningen blev karakteriseret som samvittighedsfuldhed fra respondenterne: de er meget omhyggelige og opmærksomme når de besvarer skemaet, tager opgaven yderst alvorligt, og derfor udfolder de deres besvarelser, frem for at forsimple dem, eller afgive svar, der kun er delvist dækkende.

Det er jo dejligt med nuancerede svar, men det er også kompliceret at analysere. Mange af nuancerne kan optræde i interviewene, og i de analyser er der bedre mulighed for at tage hånd om dem.

Løsningen her bliver at fokusere på, hvorvidt respondenterne primært er enige eller uenige, og på den baggrund se på sammenhængene mellem besvarelserne. For ganske få spørgsmåls vedkommende er andelen af hverken-eller-svar så stor, at man ikke kan fremanalysere noget meningsfuldt af de øvrige besvarelser. Her – og kun her – er der i stedet foretaget en detaljeret analyse af, hvem respondenterne i øvrigt er for at forsøge at afdække, hvad en sådan svarprofil dækker over.

[Efteruddannelsesholdninger - viden, muligheder og relevans.](#)

Dette tema omhandler pædagogernes oplevelse af deres adgang til viden om efteruddannelsesudbuddet, og hvor relevant for deres arbejde, de oplever, at dette udbud er.

Der er fem udsagn, der adresserer dette tema: tre der handler om tilgængeligheden af viden om udbuddet, og to der handler om relevansen.

I skemaet nedenfor ses besvarelsesprocenterne på hvor enige og uenige, pædagogerne er i de fem udsagn.

Viden og relevans	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Hverken enig eller uenig	Total	ubesvaret
Min leder er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder	3%	11%	24%	12%	36%	86%	14%
Man skal være meget opsøgende for at finde frem til relevante efteruddannelsesmuligheder	16%	37%	8%	1%	25%	86%	14%
Den efteruddannelse jeg kan få er meget lidt relevant for mit daglige arbejde	3%	7%	26%	13%	41%	90%	10%
Seminarierne/professionshøjskolen har mange spændende tilbud.	8%	34%	3%	0%	41%	86%	14%
Min tillidsrepræsentant er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder	2%	7%	21%	16%	40%	86%	14%

Tabel 14: Viden og relevans vedr. efteruddannelser

De tre udsagn, der primært handler om viden om efteruddannelsesudbuddet og -mulighederne lyder "Min leder er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder", "Min tillidsrepræsentant er god til at oplyse mig om mine efteruddannelses muligheder" og "Man skal være meget opsøgende for at finde frem til relevante efteruddannelsesmuligheder". For de to første udsagns vedkommende er hhv. 36% og 37% uenige eller meget uenige. 14% og 9% er enige eller meget enige, mens resten ikke har besvaret spørgsmålet, eller valgt hverken eller. Hvad angår udsagnet om, at man skal være opsøgende, er 53% uenige eller meget uenige. Tilsammen peger de tre udsagn på, at viden om efteruddannelse ikke opleves som lettilgængeligt for en stor del af pædagogerne. Enkelte kommentarer til disse spørgsmål går på, om leder eller TR overhovedet er relevante kilder til viden om efteruddannelses-mulighederne, og på at deres viden er for utilstrækkelig. Ingen kommentarer nævner det forhold, at selv velorienterede ledere og TR'er må fungere som en art filter for, hvad der overhovedet opfattes som muligt. Samlet set peger videnstemaet altså på en delvist utilstrækkelig adgang til viden om mulighederne og udbud.

Ser man derefter på de to udsagn, der primært vedrører relevansen af udbuddet, er der 39% der er uenige i at " Den efteruddannelse jeg kan få er meget lidt relevant for mit daglige arbejde", mens 42% er enige i at " Seminarierne/professionshøjskolen har mange spændende tilbud.". Der er såle-

des måske begrænset adgang til viden om efteruddannelsesmulighederne, men den viden pædagogerne har, er, at der findes relevante og interessante efteruddannelsesstilbud. Formuleringen af det første udsagn - "*Den efteruddannelse jeg kan få...*" er tænkt at skulle afgrænse svaret, således at der ikke svares efter hvilken efteruddannelse, der findes, men kun hvilken en, der faktisk er tilgængelig for pædagogerne. Denne skelnen går igen i visse kommentarer, i det det her fremhæves, at der er masser af relevant efteruddannelse, der bare ikke er nem at få. Det samlede billede på relevansstemmet er derfor, at der er meget relevant efteruddannelse, og at et lille flertal også oplever denne relevante efteruddannelse som tilgængelig. Denne tilgængelighed er dog en kompliceret størrelse, som vil blive diskuteret mere indgående i det følgende afsnit.

Efteruddannelsesholdninger - subjektive perspektiver

Dette tema rummer seks udsagn, der kan ses i tabellen nedenfor. De knytter sig alle seks til pædagogens hverdagsoplevelse af efteruddannelse på en række måder.

Subjektive perspektiver	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Hverken enig eller	Total	ubesvaret
Det er svært at arbejde med efteruddannelsesviden, når man kommer tilbage på arbejdspladsen	5%	16%	16%	4%	50%	90%	10%
Det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen.	16%	31%	13%	5%	27%	90%	10%
Efteruddannelse er godt frirum fra en stresset hverdag	12%	35%	7%	1%	30%	86%	14%
Efteruddannelse er for teoretisk krævende for mig	2%	11%	30%	17%	26%	86%	14%
Private forhold gør det for tiden vanskeligt for mig at deltage i efteruddannelse	6%	13%	29%	14%	23%	86%	14%
Jeg har ikke lyst at bruge mere tid på mit arbejde end jeg allerede gør	4%	15%	27%	10%	29%	86%	14%

Tabel 15: Subjektive perspektiver på efteruddannelse

Af disse udsagn handler fire om at komme over tærsklen til at efterspørge efteruddannelse ("*Det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen*", "*Efteruddannelse er for teoretisk krævende for mig*", "*Jeg har ikke lyst at bruge mere tid på mit arbejde end jeg allerede gør*", "*Private*

forhold gør det for tiden vanskeligt for mig at deltage i efteruddannelse"). Udsagnet om, at det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen, er 47% af pædagogerne enige i, hvilket måske ikke er så overraskende. Det understreger, at efteruddannelse rent faktisk opleves som ét skridt væk fra den praktiske hverdag, og det kræves et vist overskud for at løfte blikket fra denne hverdag og tage skridt i retning af efteruddannelse. Tidligere blev det vist, at pædagogerne nok udtrykte interesse for efteruddannelse, men var noget mere tilbageholdende med rent faktisk at søge om det, og det hænger godt sammen med denne oplevelse af, at efteruddannelse kræver overskud at tænke på.

Af de fire udsagn om at komme over tærsklen er et flertal af pædagogerne uenige i de sidste tre: 37% er uenige i udsagnet om at bruge mere tid på arbejdet; 43% er uenige i at private forhold stiller sig i vejen for efteruddannelse; og 47% er uenige i udsagnet om, at efteruddannelse er for teoretisk krævende. Der er med andre ord et flertal der mener, at hindringerne for efteruddannelse skal findes et andet sted. I kommentarerne til holdningsspørgsmålene går andre hindringer da også igen: Manglende ressourcer(penge, vikardækning, langtidssyge kolleger), for stort arbejdspress i hverdagen, samt alder.

Her er det relevant kort at inddrage et andet spørgsmål, der er stillet i surveyen: " Hvilke af følgende forhold har størst betydning for din deltagelse i efteruddannelse?"

Hvilke af følgende forhold har størst betydning for din deltagelse i efteruddannelse?	Frekvens	%
Private prioriteringer	755	40,3
Kollegiale forhold	223	11,9
Institutionsledelsen og kommunen	477	25,4
Andet	141	7,5
Ubesvaret	279	14,9
Total	1875	100,0

Tabel 16: Hvad har størst betydning for at deltage i efteruddannelse

Her er brugt formuleringen "Private Prioriteringer" frem for private forhold, og så er der spurgt om, hvad der har betydning for deltagelse. I spørgsmålet ovenfor, hvor private forhold blev omtalt som en hindring, er der nu langt flere af pædagogerne, der tilskriver det betydning (40,3% giver det betydning, mod 19% der var enige i at det var en hindring). Dette skal forstås i lyset af tærskel-

diskussionen ovenfor: At tage efteruddannelse kræver at man personligt prioriterer og investerer, på trods af en uoverskuelig eller stresset hverdag. De øvrige forhold i tabel 16, kommer vi tilbage til nedenfor.

Tilbage står to af de subjektive spørgsmål fra tabel 15: "Det er svært at arbejde med efteruddannelsesviden, når man kommer tilbage på arbejdspladsen" og "Efteruddannelse er godt frirum fra en stresset hverdag". I en vis forstand adresserer disse to udsagn udbyttet af efteruddannelse. Det første udsagn – at efteruddannelsesviden er svært at arbejde med – hører til de udsagn, som ikke kan analyseres, fordi 50% af pædagogerne har svaret hverken-eller. Disse 50% er i nogen grad de, der ikke har angivet at have nogen efteruddannelse, men kommentarerne senere i surveyen peger også på, at der er et vist overlap med respondenter, der synes, de har haft et dårligt udbytte af efteruddannelse. Med andre ord, spørgsmålet besvares så uklart, fordi det er uklart stillet: det kan hverken besvares klart af de, der ikke har efteruddannelseserfaringer, eller de, der ikke oplevede deres efteruddannelse som relevant.

47% af pædagogerne er enige i, at efteruddannelse er et frirum fra en stresset hverdag. Også dette forhold bør forstås i forlængelse af tærskels-diskussionen ovenfor. At rette sin opmærksomhed mod efteruddannelse er i sig selv en anstrengelse, fremgik det tidligere, og denne anstrengelse knytter sig til en vanskeligt overskuelig hverdag med manglende ressourcer. At efteruddannelse fremstår som en modsætning til stress er derfor ikke så mærkeligt. Om disse svar beskriver egentlige oplevelser med efteruddannelse, eller om de snarere beskriver netop modsætningen mellem hverdagen og et rum, hvor man kan *forestille* sig fordybelse, fokus, og overblik kan surveyen ikke svare på.

Samlet set peger de subjektive perspektiver i holdningsudsagnene til efteruddannelse altså på en forståelse af efteruddannelse som noget, der fordrer en art overskud at rette sin opmærksomhed mod. Det er primært dette overskud - fremfor private, eller skolemæssige hindringer - der stiller sig i vejen for at efterspørge efteruddannelse. Der er en art opmærksomheds- og overskudstærskel, som pædagogerne skal over for at rette blikket den vej. Dette overskud er knyttet til manglende ressourcer i institutioner, men også til en mere generel oplevelse af en hverdag, der kræver det meste af pædagogernes opmærksomhed.

Efteruddannelsesholdninger - Kollegialt perspektiv

Det næste analysetema handler om kollegerne og institutionen som ramme for holdninger til efteruddannelse.

To udsagn adresserer eksplicit ressourcerne i institutionen, mens en række af de øvrige udsagn handler om, hvordan ressourcerne fordeles og anvendes bedst, i institutionen.

Hvad angår de tilgængelige ressourcerne erklærer 46% af pædagogerne sig enige i, at der er for få midler til efteruddannelse på deres arbejdsplads, og 49% er enige i, at der er for få midler til vikardækning. Disse forhold er nok ikke så overraskende. Men udover at de altså opleves som hindringer i sig selv, så vi tidligere af kommentarerne, at disse forhold kobles til en generel oplevelse af ressourceunderskud, bår hvad angår viden om efteruddannelse, personaleressourcer, langtidssygdom, vikardækning i hverdagen m.v. Ressourcer skal ses som to momenter, der virker som hindring for pædagogernes valg af efteruddannelse: det konkrete problem med at få vikardækning og økonomi til at komme på et specifikt kursus, og den mere abstrakte viden om, at efteruddannelse ikke er let at få mulighed for at deltage i, som udtrykkes i pædagogernes generelle bevidsthed om begrænsede ressourcer i alle de dele af institutionslivet. Svarfordelingen kan ses i tabel 17.

Ressourcer						Total	ubesvaret
	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Hverken enig eller uenig		
Vi har ingen/for få midler til efteruddannelse på min arbejdsplads	21%	25%	12%	3%	30%	91%	9%
Vi har ingen/for få midler til vikardækning, hvis jeg tager efteruddannelse	23%	26%	10%	3%	29%	91%	9%

Tabel 17: Ressourcer i instiutionerne

At der er et sådan dobbelt-underskudsperspektiv på ressourcerne betyder også, at efteruddannelse i sig selv opfattes som en knap ressource - der er ikke nok til alle. Vi har opstillet en række udsagn, der adresserer fordeling og brug af efteruddannelse som ressource i institutionen, med særligt fokus på kolleger. Der er seks udsagn, og de peger samlet set i retning af en pædagoggruppe, der er meget *institutionsloyale*. En oversigt over svarene kan ses i tabel 18 nedenfor.

For hele denne tabel gælder det, at en stor del af Hverken-eller svarene i kommentarer kort sagt handler om, at når der stort set ingen efteruddannelse er at få, er der ikke så meget at sige om, hvordan den bliver fordelt.

Institutionsloyalitet							
	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Hverken enig	Total	ubesvaret
Mine kolleger er gode til at bakke mig op ift. at komme afsted på efteruddannelse .	12%	27%	7%	2%	43%	91%	9%
Mine kollegaer får mere efteruddannelse end mig	2%	7%	29%	14%	38%	91%	9%
Mine kolleger får mindre efteruddannelse end mig	2%	6%	27%	10%	45%	91%	9%
Mine kolleger får ca. den samme mængde efteruddannelse som mig	8%	33%	10%	3%	37%	91%	9%
Jeg foretrækker at alle i institutionen kommer til at arbejde med det samme, fordi det rykker mest for udvikling af arbejdet.	8%	24%	19%	4%	36%	90%	10%
Jeg synes det er svært, at prioritere efteruddannelse, da det går ud over mine kolleger, når jeg er afsted.	7%	22%	21%	9%	31%	91%	9%

Tabel 18: Institutionsloyalitet og kolleger

Dette giver sig konkret udslag i, at de to nederste udsagn om, hvorvidt alle i institutionen bør få samme efteruddannelse, og om hvorvidt det er svært at prioritere efteruddannelse, har en stor andel hverken-eller-svar, og derudover deler pædagogerne i lige store enige og uenige grupper. I begge spørgsmål peger kommentarerne i retning af et misforhold mellem ressourcer og faglige mål; der nævnes tvungne fælles efteruddannelsesforløb, der ikke oplevedes relevante ifht. det første af disse to udsagn; og der nævnes, at prioriteringen handler mere om børn end om kolleger ifht. det andet af disse udsagn¹¹.

¹¹ Dette forhold er et af de eneste, hvor pædagogernes holdninger til efteruddannelse ser ud til at være knyttet til den institutionstype, de er ansat ved. Samtlig kommentarer om, at hensynet til børnene går forud for kollegerne, er fremsat af pædagoger ansat i børnehaver, vuggestuer. Ingen fritidshjem/SFO/klub-ansatte nævner dette forhold. Det kan pege på, at forestillinger om børnenes robusthed eller modenhed spiller ind, når pædagogerne overvejer om de kan være væk fra institutionen.

De øvrige fire udsagn handler om, hvordan efteruddannelse fordeles på pædagoggruppen i institutionen. Her er der flertal blandt pædagogerne, der udtrykker, at de får omtrent lige meget efteruddannelse; kun 8-13% angiver at de oplever, at de selv eller andre forfordes. De oplever også, at deres kolleger er gode til at bakke dem op – kun 9% er uenige i dette udsagn. Selvom der altså for alle disse udsagn er en stor del, der har svaret hverken-eller, peger svarene samlet på, at pædagogerne generelt er solidariske, hvad angår fordelingen af efteruddannelsesressourcerne - i hvert fald i den forstand, at de ikke oplever fordelingen som uretfærdig fra deres individuelle synspunkt. Dette peger videre på, at efteruddannelse generelt ses i et institutionsperspektiv af pædagogerne, snarere end i et karriere- eller lønsperspektiv. Efteruddannelse tænkes tilsyneladende som en ressource for institutionen, eller en individuel faglig opkvalificering, ikke som en del af en karrierevej. Dette er i diametral modsætning til lederne. Vi så her, at der kunne rekonstrueres et tværsnit af lederkarrierebanerne ved at kigge på forholdet mellem alle respondenters alder, uddannelse, og hvorvidt de er ledere. For lederne er efteruddannelse netop en komponent i en karrierevej.

Om kollega- og institutionsperspektivet kan man samlet set sige, at pædagogerne altså oplever, at der er manglende ressourcer, og det er ikke alene en real hindring for den enkelte pædagogs mulighed for efteruddannelse – det påvirker også pædagogernes bevidsthed om, hvorvidt man overhovedet kan forestille sig efteruddannelse som et valg. Denne bevidsthed om ressourceknaphed imødegås med et solidarisk blik på efteruddannelse som knap ressource. Efteruddannelse er noget pædagoger snarere efterspørger som faglig opkvalificering af det fælles arbejde i institutionen, end som en del af en egen karrierestrategi.

Efteruddannelsesholdninger - Ledelse, forvaltning og indflydelse

Det sidste analysetema vedrørende holdninger til efteruddannelse handler om ledelsens og kommunens betydning for efteruddannelsen. Også for dette tema er der en stor andel hverken-eller-svar, og som i det foregående tema er de også her knyttet til underskuddet af ressourcer, når man efterspørger dem i kommentarerne. Groft sagt opleves fordelingen af indflydelse på efteruddannelsesbeslutningerne ikke som relevant, når det samtidig opleves som, at der ikke er ret mange efteruddannelsesressourcer at træffe beslutninger om. En enkelt væsentlig pointe her kan være, at de mange hverken-eller-svar for både dette tema og det foregående sådan set er en illustration af pædagogernes dobbelt-forhold til manglende ressourcer: Ikke alene oplever de ressourcemangel, men de er sig det bevidst i en sådan grad, at det afspejler sig i en lidt opgivende besvarelsesadfærd i denne survey.

Udsagnene er ikke videre relevante at være enige eller uenige i, fordi de implicit forudsætter, at der eksisterer muligheder, som pædagogerne ikke har indenfor deres horisont.

I tabellen nedenfor er de seks udsagn, der knytter sig til analysetemaet her opstillet med pædagogerne besvarelsesfordeling i procent.

Ledelse						Total	Ubesvaret
	Meget enig	Enig	Uenig	Meget uenig	Hverken enig eller uenig		
Min leder vælger altid de samme til at komme på efter/videreuddannelse	2%	6%	30%	11%	37%	86%	14%
Min leder er god til at fordele vores efteruddannelse midler bredt ud til alle på institutionen	6%	27%	9%	3%	42%	86%	14%
Jeg oplever, at jeg har stor indflydelse på valg af efteruddannelse	7%	23%	13%	8%	39%	91%	9%
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er noget vi bliver enige om sammen i personalegruppen	3%	16%	21%	8%	41%	90%	10%
Jeg oplever, at efteruddannelse er noget min leder bestemmer for os	5%	17%	21%	5%	37%	86%	14%
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er bestemt af kommunens krav	8%	20%	11%	3%	44%	86%	14%

Tabel 19: Ledelse, forvaltning og holdninger til efteruddannelse

Disse seks udsagn fordeler sig med fire, der handler om hvilken grad af indflydelse, den enkelte pædagog oplever at have på efteruddannelse – og to der handler om, hvordan lederen på institutionen administrerer sin indflydelse. De fire udsagn, der handler om hvilken grad af indflydelse, pædagogerne mener at have, opdeler indflydelse på, om de selv har indflydelse, om personalegrupper sammen bliver enige om efteruddannelse, om lederen bestemmer, eller om kommunen bestemmer. Den første iagttagelse, man kan gøre sig, er en anelse paradoksal: et mindre flertal blandt pædagogerne er enige i, at de selv har stor indflydelse på valget af efteruddannelse (30%), og at valg af efteruddannelse er bestemt af kommunale krav (28%). Dette paradoks er dog kun tilsyneladende, idet den mest efterspurgte form for efteruddannelse netop er den, der adresserer kommunale m.v. indsatsområder (cf. graf 4). Man kan groft sagt sige, at det ikke opleves som et problem, at udbuds-

variationen er begrænset af kommunens fokusområder, fordi det netop er disse fokusområder, der er mest efterspurgt. Man kan så spørge om, hvor fagligt kvalificeret valget af efteruddannelse så er¹²: Er det et billede på stærkt styret eller svag faglighed, eller er det netop udtryk for en højt kvalificeret, samstemmende faglig forståelse af området?

Pædagogerne er overvejende uenige (29%) i udsagnet om, at efteruddannelse er noget, de bliver enige om personalegruppen, men altså med en væsentlig andel hverken-eller-svar. Dette svarer udmærket til den oplevelse af begrænsede ressourcerne i institutionen, som tidligere er omtalt, og det lidt uklare uenig-hverken-eller-svar skal formodentlig læses i forlængelse heraf: Det opleves ikke som realistisk af pædagogerne, at denne prioritering overhovedet kunne foregå i personalegruppen. Endelig er der udsagnet om, hvorvidt lederen bestemmer over efteruddannelsen. Her er svarene fordelt på en måde, der gør det yderst vanskeligt at fremstille en samlet tolkning: Der er nærmest lige mange der er enige og uenige, og et flertal der har svaret hverken-eller. Som minimum kan man sige, at denne svarfordeling ikke stiller sig i klar modsætning til nogle af de tolkninger, der tidligere er foreslået under dette tema. Hvad enten svarene skal udlægges som, at lederen har stor indflydelse, begrænset indflydelse, eller opleves som irrelevant, er det ikke i modsætning til en samlet fremstilling af efteruddannelsesvalget som et, der er styret af begrænsede ressourcer og af individuelle præferencer, der er kongruente med kommunale indsatsområder.

Der er to udsagn under dette analysetema, der ikke er behandlet endnu. De angår begge lederens fordeling af efteruddannelsesressourcerne ud over personalegruppen, og svarene er generelt i tråd med det, vi så tidligere (i tabel 18), hvor pædagogerne angav, at kollegerne og de selv fik nogenlunde lige meget efteruddannelse. I tabel 19 ovenfor er pædagogerne overvejende enige (33%) i, at lederen er god til at fordele efteruddannelsesressourcerne bredt ud, og de er uenige (41%) i, at lederen altid vælger de samme til at sende på efteruddannelse. Begge udsagn er behæftet med mange hverken-eller-svar, men det samlede billede stemmer helt overens med den institutions-solidariske indstilling, som blev beskrevet under det foregående analysetema.

Det samlede billede af pædagogernes holdninger til ledelse, forvaltning og indflydelsen på efteruddannelse er altså, at pædagogerne har indflydelse på valget af efteruddannelse, men det skyldes, at

¹² En anden mulighed er naturligvis, at den tilsyneladende overensstemmelse dækker over modsætninger mellem, hvad pædagogerne kan identificere sig med i de kommunale indsatsområder (fx inklusion), og hvad der faktisk efterspørges fra kommunen (fx. sprogvurderinger).

de efterspørger den efteruddannelse, som matcher indsatsområderne - og derfor er personalegruppen og lederen ikke umiddelbart afgørende for pædagogernes efteruddannelsesvalg. Dette skal selvfølgelig alt sammen ses i det perspektiv, at efteruddannelse ikke er en dagsorden, der står forrest i pædagogernes bevidsthed – som tidligere diskuteret er den denne opmærksomhedstærskel, pædagogerne skal hæve blikket over i hverdagen. Den er i et vist omfang sat ud af kraft i en survey som denne her, fordi vi eksplicit sætter efteruddannelse på dagsordenen, samtidig med at det er omkostningsfrit og uforpligtende at angive, at man er interesseret i det, i en sådan survey.

Brug og udbytte af eftervidereuddannelse

Centrale spørgsmål, som vi hidtil har kigget lidt indirekte på, er hvilken efteruddannelse har pædagogerne fået, hvilken har de fået tilbudt, og hvad har de ønsker om? I dette sidste analyseafsnit ser vi nærmere på disse spørgsmål, og kobler dem til de foregående holdningsanalyser. Det gør vi ved at sammenligne flere forskellige dele af surveyen. Vi har stillet tre spørgsmål om, hvilken uddannelse pædagogerne gerne vil have, hvilken de har fået tilbudt, og hvilken de faktisk har deltaget i. Vi har også spurgt, om de har oplevet efteruddannelsesforløb, som de havde henholdsvis et godt eller et ringe udbytte af – og der har vi også bedt dem karakterisere henholdsvis godt og ringe udbytte. Men allerførst vil vi lige kort karakterisere diplomuddannelsesbrugen blandt pædagoger og gå lidt tættere på ressource temaet, som jo har været væsentligt i alle analyserne af holdninger til efteruddannelse.

I tabel 20 nedenfor er gengivet de tal, der lå til grund for sammenligningerne mellem ledere og pædagogers brug af kandidat- og diplomuddannelser tidligere (i graf 3).

	Har du i din ansættelse nogen form for personaleansvar eller ledelsesansvar?	
	Ja	Nej
Har Kandidatuddannelse	2%	1%
Har Diplomuddannelse	22%	7%
I gang, kandidatuddannelse	1%	4%
I gang, diplomuddannelse	21%	6%
fag/moduler diplomuddannelse	16%	10%
fag/moduler kandidatuddannelse	1%	7%
vil gerne have kandidat eller diplom	18%	30%
vil ikke have kandidat/diplom	13%	45%

Tabel 20: Kandidat- og diplomuddannelser, leder og pædagoger.

Denne fordeling så vi tidligere var skæv – til ledernes fordel. I holdningsanalyserne ovenfor er det fremgået, at pædagogerne både ved konkrete ansøgninger og i deres generelle bevidsthed om efteruddannelse oplever et ressourceunderskud. Dette underskud er blevet karakteriseret som en generel

oplevelse, der ikke uden videre kan antages at være identisk med de faktiske ressourceforhold i institutionerne. Det vil vi gøre ved at sammenholde tallene i tabel 20 med tallene for ansøgning, afslag og bevilling af diplomuddannelse, i tabel 21.

Jeg har fået afslag på diplomuddannelsesansøgning indenfor de sidste 3 år	83	4,4
Jeg har fået tilsagn til diplomuddannelse indenfor de sidste 3 år	253	13,5
Jeg har søgt om diplomuddannelse indenfor de sidste 3 år	307	16,4

Tabel 21: afslag, tilsagn og ansøgning af diplomuddannelse

Blandt pædagogerne er det som tidligere nævnt en meget begrænset del, der rent faktisk har søgt om diplomuddannelse - nemlig 16,4%. Det er ikke alle, der har fået diplomuddannelse, der har skullet søge om det – men 13,5% af pædagogerne har indenfor de sidste 3 år fået tilsagn om diplomuddannelse. Der er 16% af pædagogerne, der er i gang, eller har færdiggjort et eller flere diplommoduler indenfor de samme tre år, og 7% der har afsluttet en diplomuddannelse. Disse andele er ikke store, men de er forholdsvis konsistente – der er lidt flere, der søger, end der får tilsagn, og lidt færre, der er blevet færdige. Der er med andre ord ingen voldsomt iøjnefaldende flaskehalse i vejen mellem ansøgning og diplomuddannelse. Kigger man på afslagene, er der i alt 4,4% af pædagogerne, der har oplevet at få afslag på en ansøgning om diplom-uddannelse indenfor de sidste tre år. I stedet er der den tidligere omtalte tærskel. I tabel 20 kan man se, at der er 30% der er interesserede i diplomuddannelse. Af disse 30% er det kun 41 respondenter (2,2%), der rent faktisk har afsendt en ansøgning indenfor de sidste tre år - de øvrige 266 pædagoger (27,8%) har ikke søgt. Det er med andre ord bevægelsen fra interesse til ansøgning- tærsklen, der er en markant barriere.

Hvilke former for støtte får de, der er i gang eller har afsluttet en diplomuddannelse så? Eller, med andre ord, hvor knappe er ressourcerne, set i forhold til de pædagoger, der er nået over tærsklen for at ansøge.

Dette kan i et vist omfang ses ud af tabel 22.

	n	i % af alle pædagoger der har fået afslag, tilsagn eller er i
--	----------	----------------------------------------------------------------------

	gang med diplom(ialt 510)	
Jeg modtog Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU)	20	4%
Min institution modtog SVUen, mens jeg fortsat fik min faste løn	152	30%
Der var vikardækning for mig, mens jeg var på efteruddannelse	60	12%
Der var delvis vikardækning for mig, mens jeg var på efteruddannelse	47	9%
Jeg fik deltagergebyret (eller anden brugerbetaling) betalt	90	18%
Jeg fik timer til at deltage i uddannelsen	60	12%

Tabel 22: Støtte til diplomuddannelse

Det er dog et vanskeligt spørgsmål at svare på, om man kan karakterisere disse ressourcer som tilstrækkelige eller ej. At knap hver tredje, der overhovedet har handlet i retning af at erhverve sig en diplomuddannelse, har kunnet få løn, mens institutionen modtog SVU, er ikke en entydigt dårlig dækningsgrad. Langt mere problematisk er det nok, at kun ca. hver tiende dækkes helt ind med vikarer, og kun hver femte får nogen vikardækning overhovedet. Det bekræfter i vidt omfang de beskrivelser, der blev nævnt under holdningsanalyserne: at der i den pædagogiske arbejdshverdag ikke er ressourcer nok til at gennemføre efteruddannelsesforløb for ret mange medarbejdere. Tærsklen for at søge på efteruddannelse er i den forstand udtryk for en reel ressourcemangel i institutionen, omend det forhold, at det ikke er alene er manglen på konkrete ressourcer i specifikke situationer, men også en generel oplevelse af ressourceunderskud, der gør det vanskeligt at pege på, hvordan man konkret kan afhjælpe denne situation. Flaskehalsen er jo netop ikke ved allokeringen af ressourcerne, men ved det trin, hvor pædagogerne ved ansøgning blander sig i kampen om de knappe ressourcer. Men denne situation gør, at ressourcemanglen fremstår svært synlig, da en stor del af pædagoger fravælger efteruddannelse på eget initiativ - en art selvcensur, kunne man kalde det.

Disse forhold kan beskrives som en sammenhængende underskudskæde: Der er et underskud af ressourcer til efteruddannelse – som sammen med et generelt underskud til vikardækning ved sygdom osv. skaber en oplevelse af, at der i det hele taget er et *underskud af muligheder* for efteruddannelse. Det afspejlede sig i holdningsanalyserne ved, at pædagogerne oplevede, at indflydelse på

efteruddannelse ikke var relevant at forholde sig til - en slags *engagementsunderskud*, der efterfølgende kommer til udtryk ved, at pædagogerne fravælger overhovedet at lægge planer eller investere tid i at orientere sig i retning af efteruddannelse - et *efteruddannelsesstrategisk underskud*. Og der er entydigt for lidt ressourcer, men som denne kæde-beskrivelse illustrerer, har de manglende ressourcer tilsyneladende meget mere langtrækkende virkninger end blot at sortere enkelte pædagoger fra, når der skal bevilliges diplomuddannelse. En lang række pædagoger fravælger hyppigt at rette blikket mod efteruddannelse på grund af denne underskudsoplevelse¹³. Man kan frygte, at oplevelsen af underskud forstærkes gennem disse trin – således at det subjektivt oplevede underskud bliver større end det underskud af ressourcer til efteruddannelse, der faktisk er.

Ønsker om efteruddannelse i øvrigt

Vi har spurgt pædagogerne om, hvad de gerne ville have efteruddannelse i øvrigt, hvis man ser bort fra kandidat- og diplomuddannelser. Der er et yderst omfattende udbud af mere løst organiseret uddannelse på det pædagogfaglige område, og det er ganske vanskeligt at finde en passende måde at afgrænse dem på.

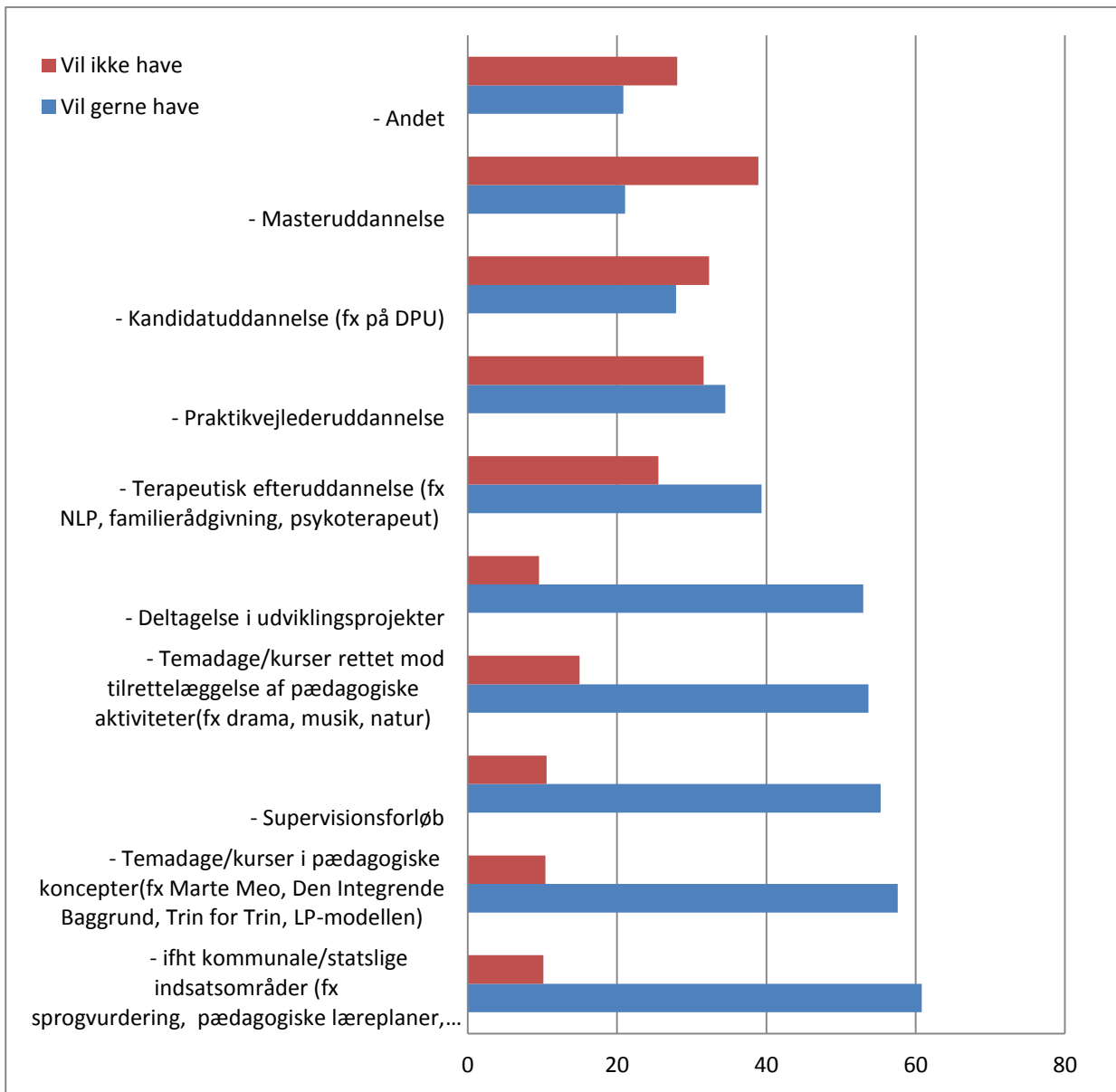
På graf 4 nedenfor kan man se med blå fordeling af de, der gerne eller meget gerne vil have en række forskellige tilbud, man kan karakterisere som efteruddannelse. Med rødt kan man se fordelingen af de pædagoger, der ikke er interesseret i de samme tilbud. Grafen er organiseret, så andelen af pædagoger, der gerne vil have de forskellige former for efteruddannelse, stiger fra toppen af grafen og nedad.

Man kan groft karakterisere pædagogernes interesse for efteruddannelse her som en, der knytter sig tæt til praksis, og til de krav, der stilles til praksis. Der er fem slags tilbud, der ligger meget højt sammen: efteruddannelse, der knytter sig til kommunale indsatsområder, temadage/kurser i pædagogiske koncepter, supervisionsforløb, temadage/kurser, der retter sig mod pædagogiske aktiviteter, og udviklingsprojekter. Disse fem tilbud ligger mellem 60 og 50%, og er karakteriseret ved at være tæt tilknyttet pædagogisk hverdagspraksis.

¹³ I surveyen spørger vi også til pædagogernes forældres uddannelsesbaggrund og pædagogernes økonomi. Disse tal er vanskelige at fortolke entydigt i forhold til uddannelsesvalgene, da forskellene er små, og det er en lille gruppe, der aktivt ansøger om efteruddannelse. De med høj uddannelsesbaggrund er overrepræsenteret blandt både ansøgere til diplomuddannelse, og blandt de, der får diplomuddannelsesbrev, eller har gennemført en diplomuddannelse, men denne overrepræsentation er ikke klar nok til, at man kan postulere en egentlig sammenhæng.

De øvrige tilbud – master, kandidat, terapeutisk efteruddannelse, m.v. tiltrækker sig noget mindre interesse – særligt bemærkelsesværdigt er det, at praktikvejlederuddannelsen ikke er særlig efterspurgt. Grafen bekræfter for det første den analyse af pædagogernes holdning til efteruddannelse, der fremhævede pædagogernes strategier som institutions- og praksisrettede snarere end individuelt/karriere-rettede. Her efterspørges i langt højere grad efteruddannelsesstilbud, der retter sig mod et hverdagspædagogisk arbejde – det vil sige enten i relation til forvaltning og kommune, eller til pædagogiske aktiviteter i institutionen.

Derudover er det – som tidligere nævnt – efteruddannelsesaktiviteterne, der retter sig mod kommunale eller statslige aktiviteter, der er mest efterspurgt. Det er væsentligt at notere sig, at der faktisk er så stor efterspørgsel på denne type kurser m.v., fordi, som vi så tidligere, betyder det, at den kommunale styring af hvilke efteruddannelsesstilbud, der er til rådighed, ikke opfattes som voldsomt begrænsende.

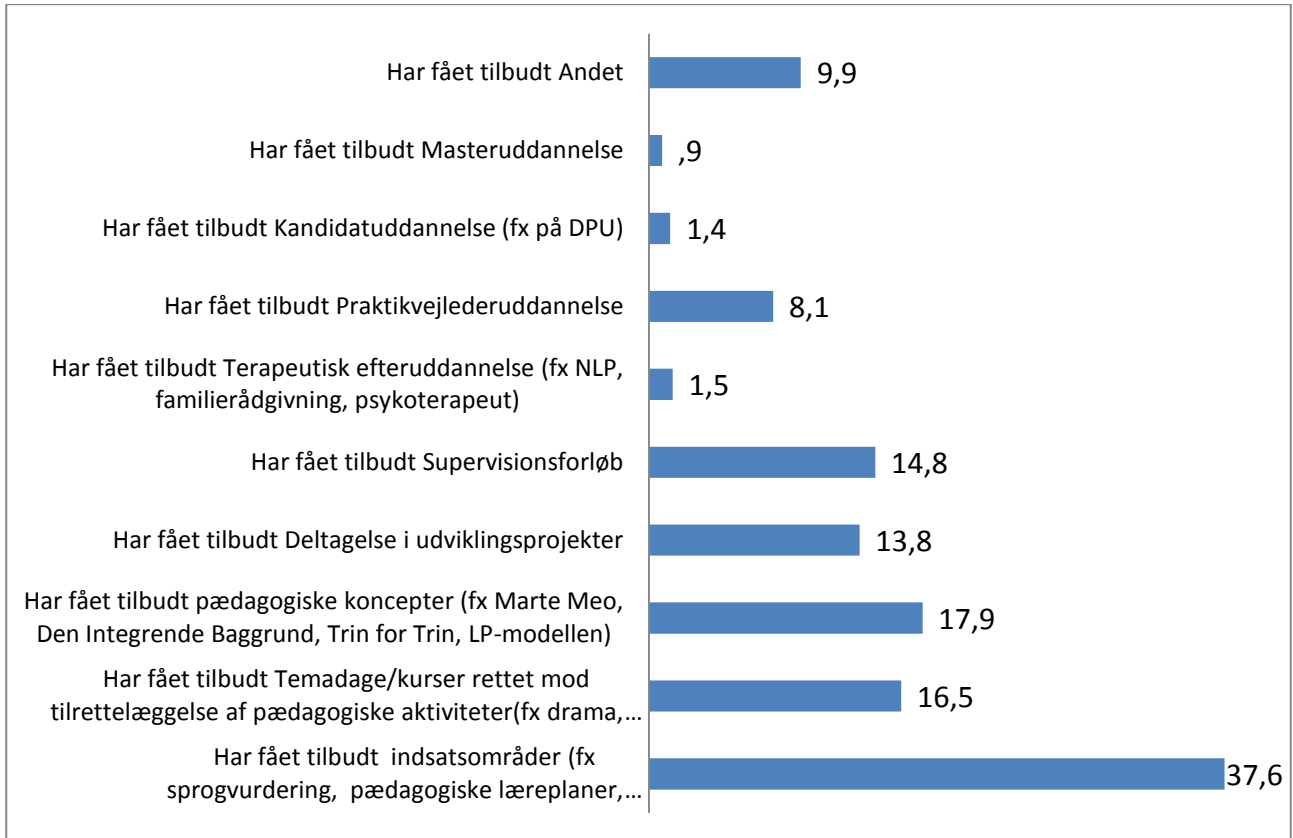


Graf 4: øvrig efteruddannelse, interesse.

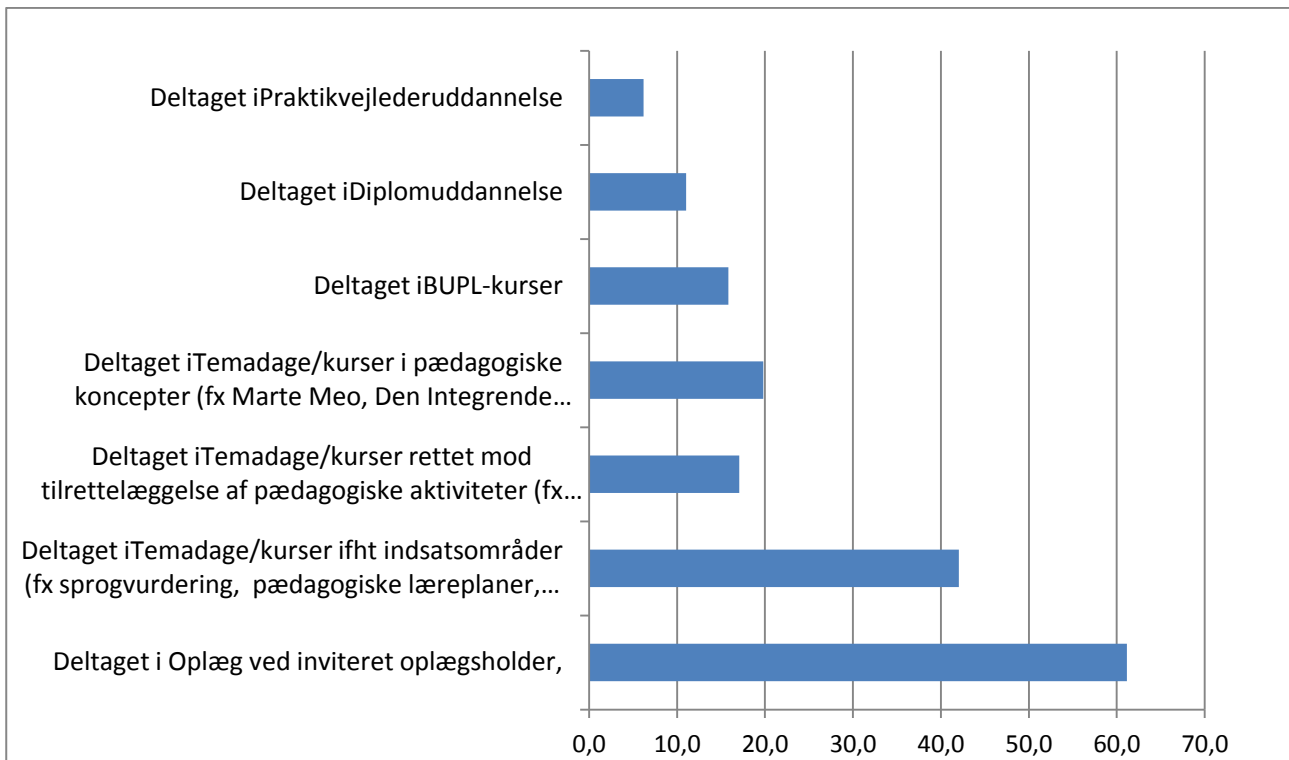
På graf 5 nedenfor kan man se, hvilke aktiviteter pædagogerne har fået tilbudt, og i graf 6 er det afbilledet hvilke efteruddannelsesaktiviteter, de faktisk har deltaget i.

I Graf 5 kan man se, at pædagogerne bliver tilbudt de fleste efteruddannelsesaktiviteter med omtrent samme frekvens, som de efterspørger aktiviteterne i. Men de bliver tilbudt efteruddannelse indenfor kommunale indsatsområder med langt større frekvens, end de bliver tilbudt nogen af de andre efteruddannelsesaktiviteter. Ud over at det giver et klart billede af en forholdsvis styrende kommunal udbudsform, er det vigtigt at hæfte sig ved, at pædagogernes efterspørgsel af efteruddannelsesaktiviteter (graf 4) ikke udviser et tilsvarende stærkt fokus på kommunale indsatsområder. Så, selvom

der er et stort efterspørgsel på denne type efteruddannelse, og man derfor kan sige, at pædagogernes efteruddannelses-*efterspørgsel* er systemloyal, afspejler den ikke det omfang, som pædagogerne faktisk *forsøges* rekrutteret til efteruddannelse indenfor indsatsområderne.



Graf 5: Øvrig efteruddannelse, tilbudt



Graf 6: Øvrig efteruddannelse, deltagelse

Graf 6 viser i hvilket omfang, pædagogerne har deltaget i de øvrige efteruddannelsesaktiviteter. I denne graf er medtaget flere aktiviteter, som ikke er med to foregående grafer. Den første: Oplæg ved oplægsholdere, er langt den mest udbredte, hvilket formodentlig hænger sammen med, at den kræver begrænsede ressourcer og planlægning. Derudover er det eneste, denne graf tilføjer til den foregående analyse, knyttet til de kommunale indsatsområder. Vi så før, at pædagogerne tilbydes disse former for efteruddannelse i langt større grad, end de efterspørger dem, selv om det er den mest efterspurgt efteruddannelsesform – hvilket peger på at pædagogerne ikke er ukritisk systemloyale i forhold til disse tilbud. Men ser man på, hvilke aktiviteter pædagogerne deltager i, er de kommunale indsatsområder det mest benyttede med omtrent samme frekvens som den, de blev tilbudt pædagogerne med. Det kan ikke på den baggrund entydigt siges, om pædagogerne bliver pånødet denne form for efteruddannelse, men det *kan* siges klart, at de tilbydes den, og deltager i den i langt større grad, end de efterspørger den.

Udbytte

Vi har bedt pædagogerne angive, om de indenfor de sidste to år har deltaget i efteruddannelses tilbud, de havde et godt, henholdsvis ringe, udbytte af. Intentionen har her været at prøve at få et klarere billede af, hvad det er for egenskaber ved efteruddannelses tilbuddene, som pædagoger kan bruge i deres arbejde. Her er det væsentligt at holde in mente, at vi tidligere fandt både, at pædagogerne opfattede efteruddannelse som en modsætning til en stresset arbejds hverdag, og at de opfattede efteruddannelsen som noget, der knytter sig til institutionen, og arbejdsfællesskabet, snarere end til deres egen karriere.

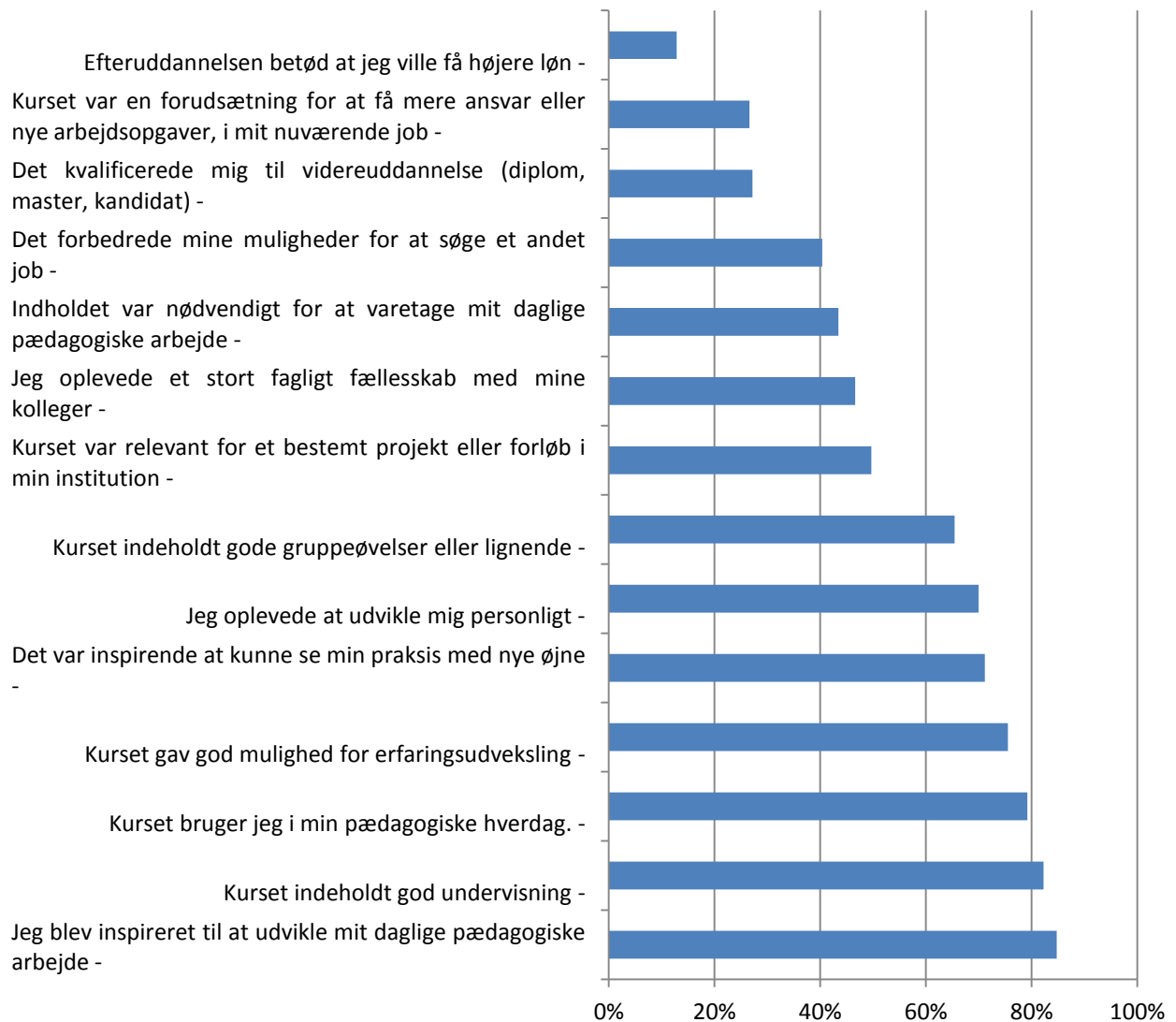
Dette betyder, at vurderingen af udbyttet bliver trukket i to modsatte retninger – en, der fokuserer på, at oplevelse af at være på efteruddannelse skal være anderledes – måske mere fokuseret og fordybet – end den pædagogiske dagligdag. Men samtidig skal indholdet i efteruddannelsen koble sig direkte til denne institutions hverdag.

	har oplevet	har ikke oplevet	ubesvaret
Godt udbytte	40,3	41,3	18,4
ringe udbytte	15,6	65,7	18,7

Tabel 23: Andel af pædagoger med godt/ringe udbytte af efteruddannelse

Om andelen af pædagoger, der har oplevet at have et godt eller ringe udbytte, er der ikke så meget at sige. Den ses i Tabel 23. Der er langt flere, der har oplevet et godt udbytte, og det kan anskues på flere måder: På den ene side tyder det jo på, at efteruddannelse oftere opleves som anvendeligt end det modsatte – men på den anden side skal dette ses i forhold til den modstilling, der er mellem efteruddannelse og pædagogisk hverdagsarbejde generelt. Det er tænkeligt, at efteruddannelsesudbyttet for en vis dels vedkommende består i netop den positive oplevelse, det er at få mulighed for at fokusere og fordybe sig – og ikke i udbytte, der knytter sig til det faglige arbejde. Dette kan give anledning til at overveje, om der er mulighed for at etablere denne type fokus og fordybelse i hverdagen på andre måder – eksempelvis ved at genindføre den type lukkedage, som der (jvf. interviewrapporten) er ganske få tilbage af.

Hvad karakteriserer et godt udbytte?



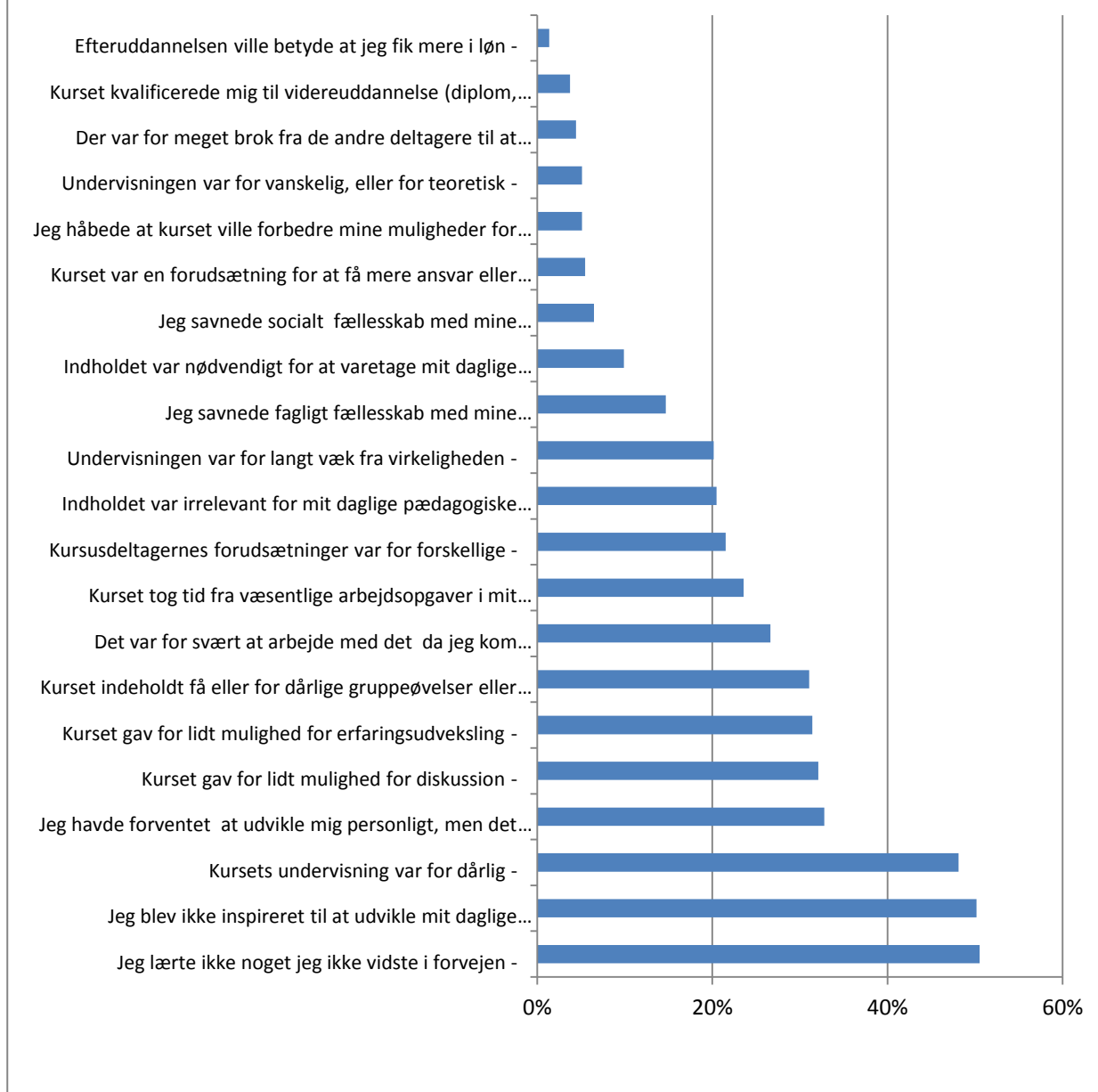
Graf 6: Hvad karakteriserer det gode efteruddannelsesudbytte?

Graf 6 viser de forskellige udsagn, som pædagogerne har krydset af, når de skulle beskrive efteruddannelsesoplevelser med godt udbytte. Her genfinder vi blandt andet den fordeling, der også fremgik ved pædagogernes efterspørgsel af efteruddannelsesaktiviteter: De udsagn, der peger i retning af praksis af at udvikle praksis, er oftest krydset af. Men også de, der enten peger på spændende undervisning og mulighed for at forholde sig reflektivt til sit eget arbejde, har mange krydser. Det

peger tilsammen på, at efteruddannelsesudbytte handler om at være tæt på hverdagsarbejdet på en inspirerende eller udviklende måde – og samtidig på, at det skal foregå i en ramme, der adskiller sig fra den pædagogiske hverdag – med erfaringsudveksling, undervisning, og mulighed for at se sin praksis med nye øjne. Den viden der skal til for at efteruddannelse opleves som udbytterig, er altså ikke alene handleforskrifter, men også fælles kontesktualiserede oplevelser, refleksioner og perspektiver, der udvikles i fælleskab.

De udsagn, der er krydset mindst af, er tilsvarende de, der ikke handler om at inspirere arbejdet, eller fordybe sig: ting, der peger ud af institutionen så som andet arbejde, eller videreuddannelse, og krav ifht. nye arbejdsopgave, løn, m.v.

Hvad karakteriserer et ringe udbytte



Graf 7: Hvad karakteriserer efteruddannelsesforløb med et ringe udbytte?

I graf 7 ses hvordan andelen af pædagoger, der har oplevet et efteruddannelsesforløb med ringe udbytte, har karakteriseret det dårlige udbytte. Her ses for det første de samme praksis-fjerne forhold med meget lav frekvens – kvalificering til videreuddannelse, efteruddannelsen var et krav med videre. Fordelingen spejler således den figur, der nu er fremskrevet et par gange – efteruddannelsen ses primært som noget, der på én gang skal handle om den pædagogiske hverdag og adskille sig fra den. Det er derfor et langt større problem, når undervisning, indhold eller kursets tilrettelæggelse

ikke knytter an til praksis og giver mulighed for, at man fordyber sig i sin praksis og sig selv som en del af efteruddannelsesforløbet. Når undervisningen er for dårlig, når man ikke oplever at lære noget nyt, når man ikke udvikler sig, eller udveksler erfaringer – mange af disse udsagn kan genfindes med modsat fortegn under karakteristikken af det gode udbytte ovenfor, og det indikerer, at pædagogernes vurdering af efteruddannelse som noget, der skal bryde hverdagen, men også bidrage til den efterfølgende, er konsistent.

Der er andre af de forskellige tråde, der har været taget op tidligere i analysen, som kan skimtes i disse udbytte-karakteristikker. Det anføres som dårligt udbytte, hvis efteruddannelsen tager tid fra andre vigtige opgaver – hvilket illustrerer, at efteruddannelsen ikke bare evalueres i sin egen ret, men også som en del af ressourceperspektivet – og her altså indgår i sammenhængen af oplevede underskud. Pædagogerne angiver heller ikke i udpræget høj grad at savne deres kolleger som fagligt fællesskab – og endnu mindre som socialt fællesskab. Det illustrerer måske netop, at den pædagogiske hverdag gerne må være til stede i efteruddannelse som refleksion - men at hverdagen også gerne må være fraværende i sine mere konkrete former, som f.eks. relationer og diskussioner fra institutionshverdagen.

Resumé af surveyfund og konklusioner.

I det følgende samles og sammenskrives de forskellige delopsamlinger af survey-delrapportens fund under en række temaer. I et efterfølgende afsnit samles disse pointer med de tilsvarende pointer fra delrapport 1: Interviewundersøgelsen.

1. Ledelsesbias

Surveyen har en besvarelsesprocent på 34% - men ca. en tredjedel af respondenter angiver at have ledelses- eller personaleansvar (herefter omtalt som *lederne*). Disse skiller sig på en række måder ud, primært ved at have en langt højere grad af efteruddannelse end de øvrige respondenter (herefter omtalt som *pædagogerne*). Lederne er oftere mænd, ældre, og 24% af dem har en kandidat- eller diplomuddannelse. Kun 8% af pædagogerne har en diplom- eller kandidatuddannelse.

Lederne er ikke yderligere undersøgt i denne survey andet end som kontrast til pædagogerne. Det er dog tydeligt, at diplomuddannelse og ledelse er nært forbundne forudsætninger, mens vejen til ledelseansvar for en mindre gruppe i stedet går direkte fra pædagoguddannelsen til kandidatuddannelse.

2. Relevans og udbytte

Pædagogerne oplever, at der findes meget relevant efteruddannelse, og et lille flertal oplever også denne relevante efteruddannelse som tilgængelig. Men relevansen består i to, samtidige kriterier: et ønske om efteruddannelse som noget, der knytter sig til arbejdet, og et ønske om at træde ud af den pædagogiske arbejds hverdag og ind i et rum for refleksion eller fordybelse.

Dette kommer også til udtryk ved, at pædagogernes efteruddannelsesstrategier er institutions- og praksisrettede snarere end individuelt/karriere-rettede. Der efterspørges i langt højere grad efteruddannelses tilbud, der retter sig mod et hverdagspædagogisk arbejde - det vil sige enten i relation til forvaltning og kommune, eller til pædagogiske aktiviteter i institutionen.

Når pædagogerne skal beskrive udbyttet af efteruddannelse, er den denne dobbelte relation til den pædagogiske hverdag, der går igen. Der lægges vægt på, om efteruddannelsesforløbet har givet mulighed for at træde ud af hverdagen, se sig selv og praksis på nye og inspirerende måder, og for at udveksle erfaringer – og det problematiseres, hvis forløbet er tilrettelagt så det ikke giver mulighed for en sådan afstand til hverdagen. Men samtidig er det ikke afgørende for udbyttet, om forløbet

giver muligheder, der rækker ud over den pædagogiske hverdag – eksempelvis mere i løn, videreuddannelse, andre jobmuligheder, m.v. Efteruddannelsesudbyttet er således godt, hvis forløbet både adskiller sig formmæssigt fra hverdagspraksis, og samtidig giver muligheder for at betragte praksis på nye måder og tage direkte inspiration og erfaring med tilbage til praksis.

3. Efteruddannelsesvalg

Pædagogerne tilbydes primært efteruddannelse, der adresserer kommunale indsatsområder. De tilbydes sådan efteruddannelse i langt større omfang, end de efterspørger den; selv om det faktisk er den mest efterspurgte efteruddannelsesform. Det peger på, at pædagogerne ikke er ukritisk systemloyale i forhold til disse tilbud. Men ser man på, hvilke aktiviteter pædagogerne deltager i, er de kommunale indsatsområder det mest benyttede med omtrent samme frekvens som den, de blev tilbudt pædagogerne med. Det kan ikke på den baggrund entydigt siges, om pædagogerne bliver pånødet denne form for efteruddannelse, men det *kan* siges klart, at de tilbydes den – og deltager i den – i langt større grad, end de efterspørger den.

Pædagogerne angiver ikke, at det er et problem, at udbudsvariationen er begrænset af kommunens fokusområder, fordi det netop er disse fokusområder, der er mest efterspurgt. Men man kan så spørge om, hvor fagligt kvalificeret valget af efteruddannelse så er: Er det et billede på stærkt styret eller svag faglighed, eller er det netop udtryk for en højt kvalificeret, samstemmende faglig forståelse af området? En anden forklaring er dog også, at dette udtrykker en fraværende uddannelsesplanlægning. For at der kunne komme andet og mere praksisnært indhold ind i efteruddannelsesudbudet, skal der skabes muligheder for, at pædagogerne kan kvalificere udbuddet med det indhold, de oplever som relevant.

4. Efteruddannelsestærsklen

Pædagogernes subjektive perspektiver på til efteruddannelse viser, at det fordrer en art overskud at rette sin opmærksomhed mod efteruddannelse. Det er primært dette overskud – frem for private, eller skolemæssige hindringer – der stiller sig i vejen for at efterspørge efteruddannelse. Der er en art opmærksomheds- og overskudstærskel, som pædagogerne skal over for at rette blikket den vej. Dette overskud er knyttet til manglende ressourcer i institutioner, men også til en mere generel oplevelse af en hverdag, der kræver det meste af pædagogernes opmærksomhed. Det fremhæves af

pædagogerne, at der mangler vikarer, er mange arbejdsopgaver, der presser sig på, er problemer med langtidssygemeldinger etc., og dette ses som et *sammenhængende* underskud i institutions-hverdagen: Det er vanskeligt at interessere sig for efteruddannelse med god samvittighed, hvis en efteruddannelsesperiodes fravær betyder, at den pædagogiske kvalitet af hverdagsarbejdet med børnene kommer i fare, eller at ens kolleger skal arbejde meget mere.

5. Ressourceunderskud

Pædagogernes oplevelse af en efteruddannelsestærskel skyldes blandt andet en generel oplevelse af ressourceunderskud. Det kan ikke siges, at der entydigt er mangel på ressourcer til at sende pædagoger af sted på efteruddannelse, men der er helt entydigt underskud på ressourcer, der kan sikre vikardækning under efteruddannelse.

Tærsklen for at søge på efteruddannelse er i den forstand udtryk for en reel ressourcemangel i institutionen, omend det forhold, at det ikke er alene er manglen på konkrete ressourcer i specifikke situationer, men også en generelt oplevelse af ressourceunderskud. gør det vanskeligt at pege på, hvordan man konkret kan afhjælpe denne situation. Flaskehalsen er ikke allokeringen af ressourcerne, men ved det trin, hvor pædagogerne ved ansøgning blander sig i kampen om de knappe ressourcer, og her udøver de en art selvcensur. Men denne situation gør, at ressourcemanglen ikke er synlig, da en stor del af pædagoger fravælger efteruddannelse på eget initiativ. Dette ses også i selve surveyen: Pædagogernes dobbelt-forhold til manglende ressourcer afspejler sig i en lidt opgivende besvarelsesadfærd. Udsagn om fx indflydelse på efteruddannelsesvalg er ikke videre relevante at være enige eller uenige i, fordi de implicit forudsætter muligheder, som pædagogerne ikke har inden for deres horisont.

Disse forhold kan beskrives som en sammenhængende underskudskæde: Der er et underskud af ressourcer til efteruddannelse, som sammen med et generelt underskud til vikardækning ved sygdom osv skaber en oplevelse af, at der i det hele taget er et *underskud af muligheder* for efteruddannelse. Det afspejlede sig ved, at pædagogerne oplevede, at indflydelse på efteruddannelse ikke var relevant at forholde sig til – en slags *engagementsunderskud*, der efterfølgende kommer til udtryk ved, at pædagogerne fravælger overhovedet at lægge planer eller investere tid i at orientere sig i retning af efteruddannelse - et *efteruddannelsesstrategisk underskud*. Og der er entydigt for lidt ressourcer, men som denne kæde-beskrivelse illustrerer, har de manglende ressourcer tilsyneladende

meget mere langtrækkende virkninger end blot at sortere enkelte pædagoger fra, når der skal bevilges diplomuddannelse. En lang række pædagoger fravælger hyppigt at rette blikket mod efteruddannelse på grund af denne underskudsoplevelse. Man kan frygte, at oplevelsen af underskud forstærkes gennem disse trin – således at det subjektivt oplevede underskud er langt større end det underskud af ressourcer til efteruddannelse, der faktisk er.

6. Institutionssolidaritet

Pædagogernes bevidsthed om ressourceknaphed og underskud imødegås med et solidarisk blik på efteruddannelse som knap ressource, der skal mobiliseres til hele institutionens bedste. Efteruddannelse er derfor noget, pædagoger snarere efterspørger som faglig opkvalificering af det fælles arbejde i institutionen, end som en del af en egen karrierestrategi, eller bekymringer for de fglige eller boglige udfordringer, som efteruddannelse indebærer.

Institutionssolidariteten er en konsekvens af en række af de forhold, der allerede er beskrevet her: Institutionshverdagen er efteruddannelsestænkningens mest meningsfulde ramme i en kultur, der er præget af underskudskæden, som beskrevet ovenfor, og udefrakommende initiativer kan let virke forstyrrende i det omfang, de ikke kan kobles til hverdagsarbejdet. Institutionssolidariteten er en måde at sikre mening i en truet hverdag, og for at finde andre måder, hvorpå efteruddannelsen kan give mening, skal der en langt mere vidtrækkende uddannelsesplanlægning til. Pædagogerne vil selv skulle kunne bidrage til at formulere relevanskriterier, der rækker ud over hverdagspraksis, og det kræver, at de selv inddrages i at formulere, hvad det er der er vigtigt for institutionen lige nu, og hvordan der skal arbejdes og udvikles på arbejdet i nær fremtid.

Komparativ analyse af to pædagog-undergrupper¹⁴.

I det følgende foretages en nærmere *sammenligning* af to grupper pædagoger: nemlig de, der har angivet ikke at være interesserede i kandidat/diplom-uddannelse, og de der er interesserede, men ikke har taget nogen sådan efteruddannelse endnu.

Denne delanalyse er konstrueret som en sammenligning, fordi de to grupper faktisk adskiller sig en del fra hinanden, mens forskellene er noget mindre, sammenlignet med totalpopulationen af pædagoger. Det betyder, at de to grupper her må anskues som yderpoler i populationen, i hvert fald hvad angår interesse for efter/videreuddannelse. Det betyder konkret, at analyserne prøver at udtrække de særlige modsætninger, der er mellem de to grupper, frem for at beskrive dem hver for sig.

I analyserne nedenfor veksles der mellem tabeller og grafer, alt efter hvad der tydeligst fremstiller forskellene mellem de to grupper - i bilag 5 kan ses en samlet oversigt over alle data om de to grupper, i såvel tabelform som grafisk opstillet.

Karakteristik af grupperne

De to grupper pædagoger, der analyseres i det følgende, er konstrueret ved at udvælge alene de respondenter der på surveyens spørgsmål om kandidat- og diplomuddannelse har svaret "*Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne*" eller "*Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det.*" Respondenterne der har afgivet det første svar betegnes i det følgende som *vil-gerne-gruppen*, mens respondenterne der har afgivet det andet svar betegnes *vil-ikke-gruppen*. I dette første afsnit vil vi kort se på hvad der generelt kendetegner disse to grupper af pædagoger.

Køn og alder

I tabel 24 ses fordelingen af de to grupper på køn - og i øvrigt gruppernes størrelse. Grupperne er af sammenlignelig størrelse, begge lidt under en tredjedel af den totale pædagogpopulation på 1875 individer. Der kan ikke iagttages nogen forskelle mellem kønsfordelingen på de to grupper, omend andelen af mænd fremstår en smule lavere end i totalpopulationen (hvor den var 15,7%). Da mænd var overrepræsenteret blandt lederne, virker det troværdigt, at mændene skulle være tilsvarende underrepræsenterede i disse grupper, men det er en ganske svag tendens.

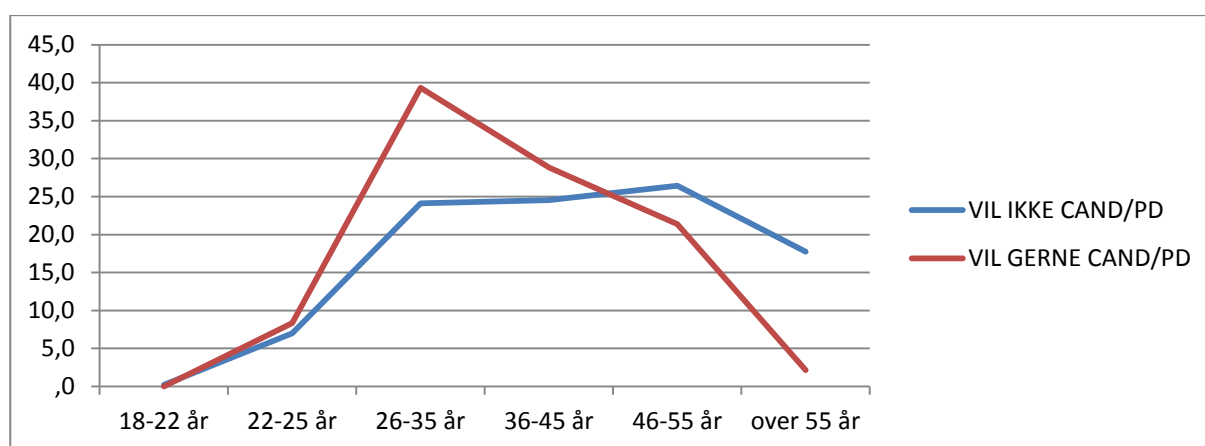
¹⁴ Dette afsnit er en supplerende analyse, gennemført efter den egentlige afrapportering er afsluttet. Den står derfor lidt uden for resten af rapportens analyser, og konklusionerne fra denne analyse er ikke forsøgt inddraget i konklusionerne fra de øvrige analyser.

Køn	Vil ikke		Vil gerne	
	Frekvens	%	Frekvens	%
Mand	65	13,7	80	14,2
Kvinde	408	86,3	482	85,8
Total	473	100,0	562	100,0

Tabel 24: Kønsfordeling, vil-gerne og vil-ikke

At kønsforskellen fremstår svag, kan blandt andet bero på at en anden forskel ser ud til at være mere kendetegnende¹⁵: Alder.

I graf 8 nedenfor ses de to gruppers aldersfordeling aftegnet.



Graf 8: Aldersfordeling, vil-ikke og vil-gerne.

Som det ses, er der stor forskel på aldersfordelingen mellem de to grupper. *Vil-gerne-gruppen* er generelt yngre, med koncentration omkring 30, mens *Vil-ikke-gruppen* er noget ældre, i gennemsnit knap 10 år. At alder er en væsentlig faktor for efteruddannelseslyst fremgik allerede fra analyserne af totalpopulationen, men billedet her viser denne sammenhæng yderst klart. Efter/videreuddannelsens *window of opportunity* er her tydeligt i aldersgruppen fra 26-35, og efter det 46. leveår svinder interessen for efteruddannelse markant. Hvis pædagogernes efteruddannelseslyst var drevet af karrierehensyn, ville ønsket om efteruddannelse tidligt i karrieren give god mening, men som vi har set tidligere er det ikke tilfældet for de fleste pædagogers vedkommende. Man kan derfor bedst forstå denne forskel som noget der knytter sig til den enkelte pædagog faglige udviklingsstrategier. Her har vi i de tidligere analyser fremhævet, at der opleves at være en række

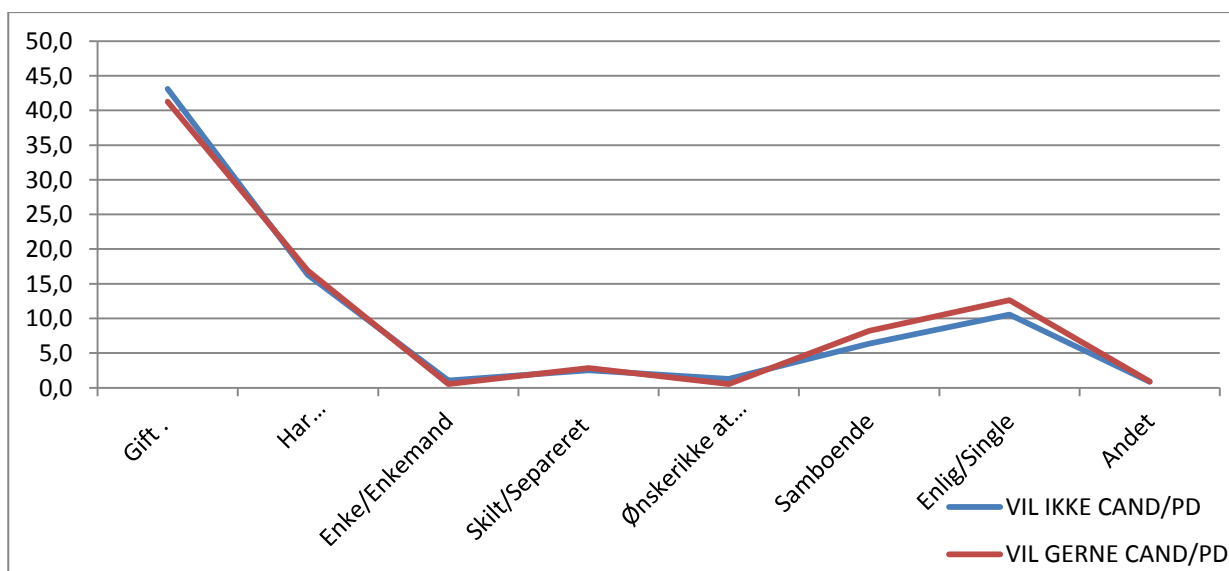
¹⁵Da der ikke er ligelig repræsentation af mænd i de forskellige aldersgrupper, bliver kønsfordelingen sløret, og der skulle i givet fald korrigeres i for alder, for at sammenligne kønsfordelingen mere præcist. Men med de foregående analyser af køn, vurderer vi at denne sammenhæng er tilstrækkeligt undersøgt allerede.

sammenhængende oplevelser af underskud, og derfor en art tærskel, der skal overstiges, før man oplever at have overskud til at kunne søge om efter/videreuddannelse. Grafen ovenfor antyder, at denne oplevelse af den pædagogiske hverdag netop erhverves gennem en årrækkes erfaringer med denne hverdag. Med andre ord, oplevelsen af underskud er en konkret erfaring fra arbejdshverdagen.

Man må her tage højde for, at en del af de nyuddannede pædagoger er ældre - de pædagogstuderende er som gruppe ældre end de fleste andre studerende-grupper i Danmark (Frederiksen 2010). Det er endvidere vanskeligt at foretage analyser, der systematisk skelner mellem anciennitet og alder, fordi de to grupper undersøgt i denne analyse ikke lader sig underopdele ret meget. Derfor bør konklusionen på aldersfordelingen rettelig lyde, at efteruddannelse er attraktivt for især yngre, nyuddannede pædagoger, mens det er mindre attraktivt for ældre pædagoger og pædagoger med 8-10 års anciennitet eller mere.

Familie og økonomi

Et forholdsvis velkendt forhold om uddannelse generelt, er at familie og økonomi har en betydning for om man efterstræber uddannelse eller ej. En anstrengt økonomi, eller mulighederne for at passe efteruddannelse ind i en travl børnefamilie-hverdag kan være væsentlig hindringer for efteruddannelse. I graf 9 nedenfor kan fordelingen af de to grupper på civilstand ses, og der er enkelte små forskelle, der peger på, at disse hindringer også gør sig gældende for pædagogerne i denne survey.

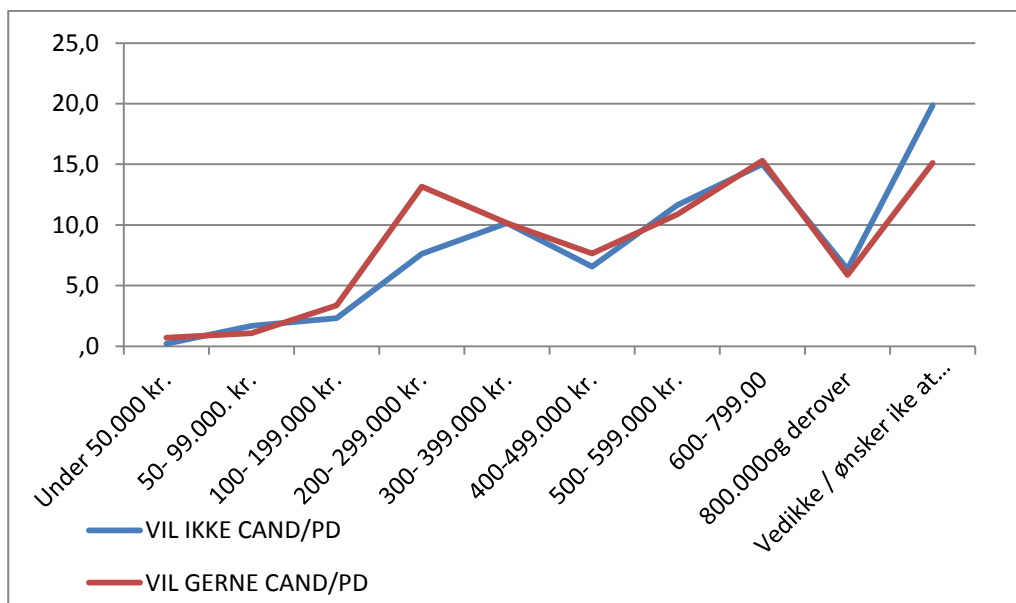


Graf 9: Civilstand, vil-ikke og vil-gerne

Fordelingskurverne ligger meget tæt på mange af kategorierne, men skilles ved kategorierne *Samboende* og *Enlig/Single* - begge disse grupper er en anelse overrepræsenteret i Vil-gerne-gruppen. Det kan måske indikere at en mindre forpligtende familiesituation er af betydning for at være interesseret i efteruddannelse.

Tilsvarende viser der sig kun meget små forskelle i husstandsindkomsten for de to grupper; men dog forskelle, der peger i retning af de tidligere nævnte konklusioner. Som det ses i graf 10, er den eneste væsentlige forskel på de to grupper en overrepræsentation af indkomstgruppen 2-300.000 i vil-gerne-gruppen; en husstandsindkomst der matcher en enlig pædagog, en relativt nyuddannet, eller en ikke-fuldtidsbeskæftiget. På den baggrund vil vi mene, at familiesituationen og indkomsten må betragtes som betydningsfulde for efteruddannelseslysten - men der er altså kun svage indikationer af dette i dataene, hvorfor denne konklusion ligeså meget hviler på den øvrige forskning på området.

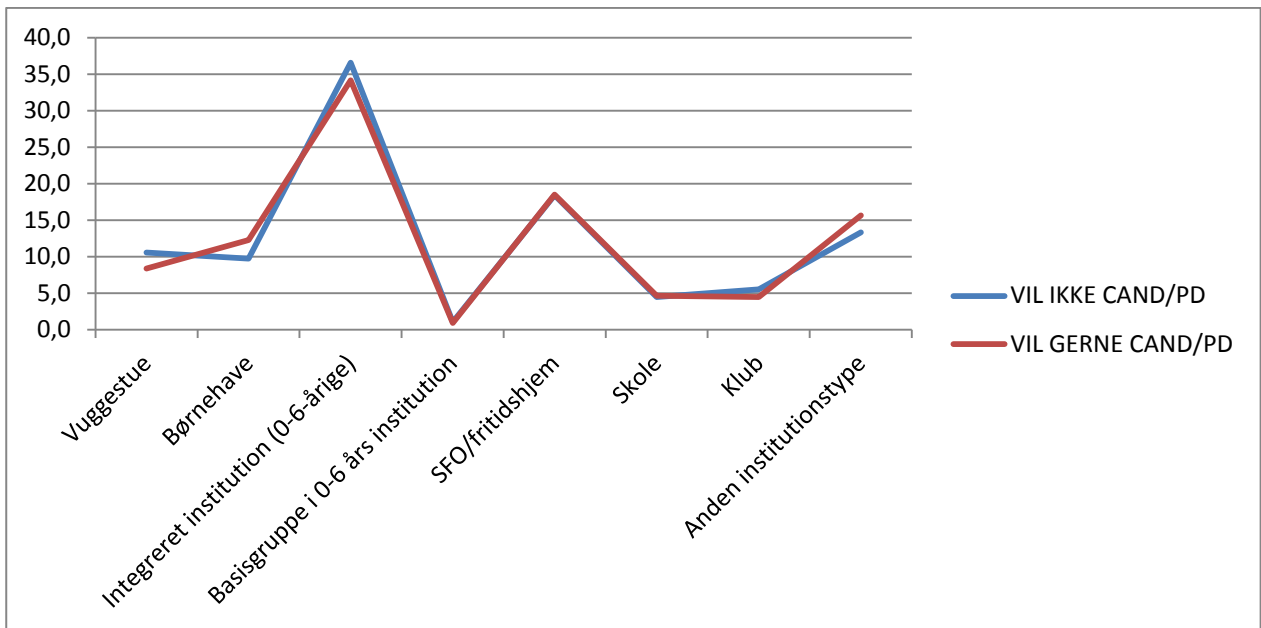
Læses indkomstkurven som en indikation på økonomisk *handlefrihed*, kan den dog sammen med den mere markante aldersforskel pege på at lav indkomst og relativt lave økonomiske forpligtelser er af betydning for, om man fatter interesse for efteruddannelse.



Graf 10: Husstandsindkomstfordeling, vil-gerne og vil-ikke.

Ansættelse

Retter vi nu blikket mod ansættelsesstedet for de to grupper, viser der sig meget små forskelle. Fordelingen af vil-ikke- og vil-gerne-grupperne på institutionstype kan ses af graf 11 nedenfor, og det vil hurtigt fremgå at der for langt de fleste institutionstypers vedkommene er minimale forskelle.

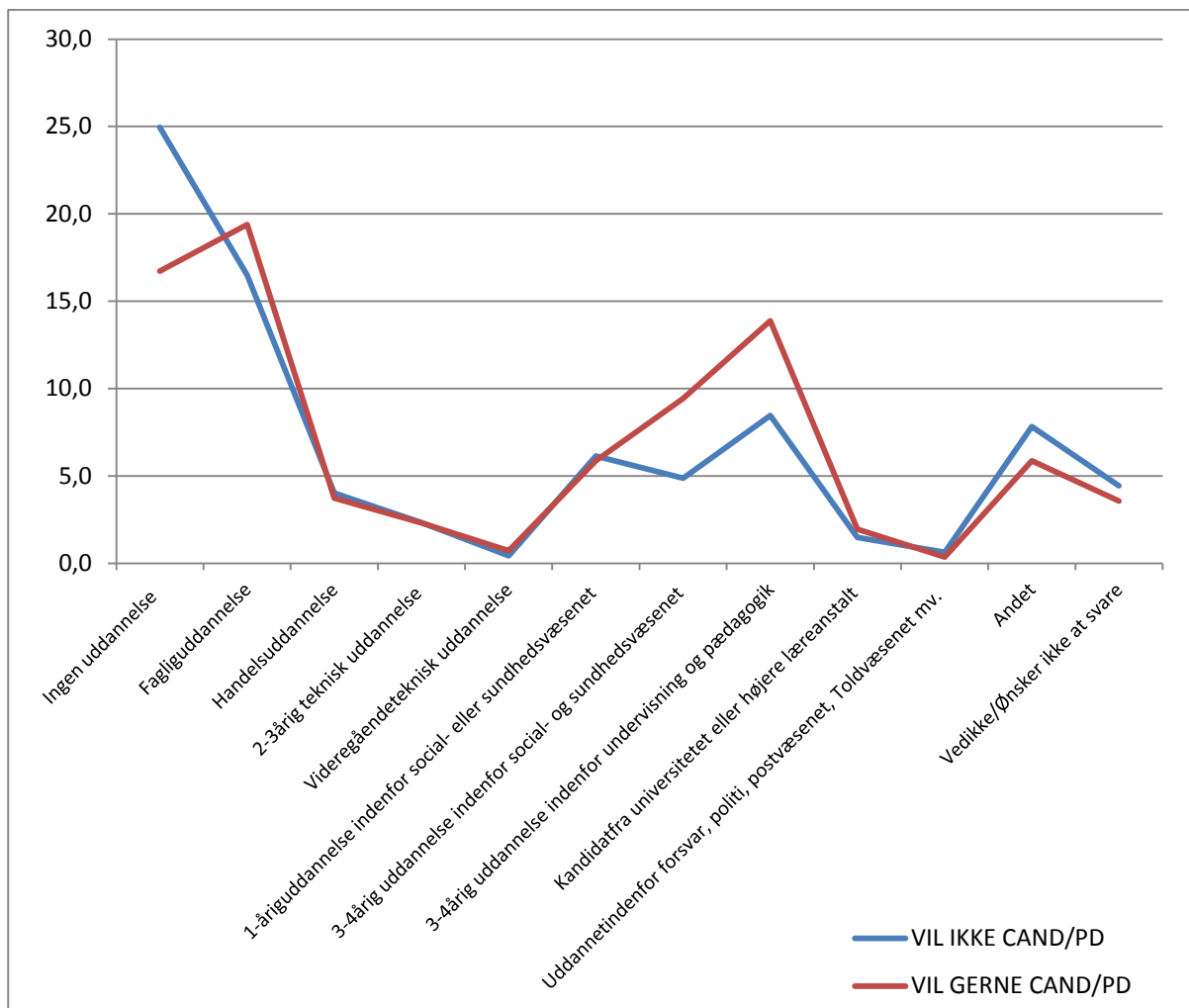


Graf 11: Institutionstype, vil-ikke og vil-gerne.

De minimale forskelle her kan der ikke siges meget om, men man kan dog alligevel hæfte sig ved forskelle på børnehave- og vuggestuepædagogerne. Hvor vuggestuepædagogerne er underrepræsenteret i *Vil-gerne-gruppen*, er børnehavepædagogerne til gengæld overrepræsenterede. Dette peger ikke på en faglig forskel på de ansatte pædagoger i disse to institutionstyper, men snarere på en effekt af forskelle i rekrutteringen til de to institutions-typer. Vuggestuepædagogerne er generelt lidt ældre og langt oftere kvinder, og denne personaleprofil betyder at vuggestuerne potentielt bliver "underforsynede" med efteruddannelseslystne pædagoger, om man så må sige, noget der kunne pege på et relevant indsatsområde for efteruddannelse.

Uddannelseskapital

Endnu et forhold adskiller vil-gerne- og vil-ikke-grupperne, nemlig deres fædres uddannelsesniveau. I uddannelsessociologien generelt betragtes forældres uddannelsesniveau som en rimelig sikker indikator på de studerendes uddannelseskapital, hvilket vil sige deres evne til at begå sig sikkert, strategisk og succesfuldt i uddannelsessystemet som helhed. Det kan siges her, at pædagoger ikke repræsenterer en studentergruppe, der typisk har særlig høj uddannelseskapital (Frederiksen 2010), men ikke meget desto mindre ses der i grafen nedenfor to tydelige forskelle på fædrenes uddannelsesniveau.



Graf 12: Fædres uddannelsesnivea, Vil-ikke- og vil-gerne.

De to gruppers uddannelsesbaggrund¹⁶ adskiller sig på to punkter: der er flere fædre uden nogen uddannelse efter folkeskolen i *vil-ikke-gruppen*, og der er flere fædre med mellemlange uddannelser inden for social- og sundhedsvæsenet, samt indenfor undervisning og pædagogik. En grovkornet oversættelse af forskellene på de to kurver lyder: Pædagoger, der ikke er interesserede i kandidat/diplomuddannelse har oftere fædre uden uddannelse ud over folkeskolen, mens pædagoger, der er interesserede i kandidat/diplomuddannelse oftere har fædre med mellemlange sociale eller pædagogiske uddannelser. Det peger på at uddannelseskapital har en betydning for lysten til efteruddannelse. Man kan ikke på baggrund af de foreliggende data sige meget om, hvorvidt den sociale/pædagogiske art af fædrenes uddannelse har en betydning - dertil er der for få respondenter med f.eks. kandidat-uddannelser. Man kan dog se, at der ikke er den store forskel på de to grup-

¹⁶ Der kan ikke konstateres den store forskel hvad angår mødrenes uddannelsesnivea. Der er aktuel forskning (Hutters og Brown 2011, Munk et.al. 2011), der peger på at mødrenes uddannelsesnivea er afgørende for uddannelsesvalget i dag, men i denne population – der jo altså aldersmæssigt rækker mange år tilbage – er det altså ikke tilfældet.

per, hvad angår fædre med kortere sundheds- og sociale uddannelser, hvilket antyder, at det er uddannelsesmængden, snarere end dens indhold, der gør en forskel.

Der er udover de her gennemgåede forhold en lang række baggrundsforhold (ledelsesform, bopæls- og arbejdskommune), hvor der ikke kan konstateres nogen betydningsfulde forskelle mellem de to grupper - de samlede data for alle andre baggrundsspørgsmål kan ses i bilag 5, hvor alle data om de to grupper her er præsenteret.

Søgning, tilsagn og afslag

Et sidste spørgsmål man kan rejse, når man skal karakterisere vil-ikke og vil-gerne-grupperne, er, hvorvidt deres angivne interesse for kandidat/diplomuddannelse også er noget de handler på. Altså, for *vil-gerne-gruppens* vedkommende, har de rent faktisk gjort noget for at få en sådan uddannelse; og for *vil-ikke-gruppens* vedkommende, har de rent faktisk heller ikke forsøgt på at skaffe sig efteruddannelse?

Vi har tidligere set, at det rent faktisk er en ret lille gruppe, der når så langt med deres interesse for efteruddannelse, at de omsætter denne interesse i handling, fx ved at ansøge om efteruddannelse. Sammenligner vi de to grupper, er der heller ikke mange af medlemmerne i nogen af de to grupper, der har søgt om diplomuddannelse - men der er alligevel ret klare forskelle på de to grupper.

	Vil-ikke	Vil-gerne
Jeg har fået afslag på diplomuddannelse indenfor de sidste 3 år	0,2%	5,3%
Jeg har fået tilsagn til diplomuddannelse indenfor de sidste 3 år	0,4%	1,6%
Jeg har søgt om diplomuddannelse indenfor de sidste 3 år	0,8%	7,3%

Tabel 25: Ansøgning/tilsagn/afslag - vil.ikke og vil-gerne.

Der er stort set ingen (under en procent dvs. fire individer) i *vil-ikke-gruppen*, der rent faktisk har søgt. Der er omtrent en faktor 10 flere i *vil-gerne-gruppen*, der har søgt, og der er således en ganske stor forskel på de to grupper her. Der er endvidere en ganske stor del af *vil-gerne-gruppen*, der har fået afslag. På det grundlag kan man altså for det første sige, at det, vi i de tidligere analyser kaldte for tærsklen, viser sig også at gælde

ganske klart for *vil-gerne-gruppen*: selv om disse respondenter er udvalgt som dem, der eksplicit udtrykker interesse for diplomuddannelse, er der under 10% af dem, der rent faktisk har søgt. Vi mener, at konklusionerne fra de foregående analyser kan udstrækkes til også at gælde her: de er oplevelsen af generelt underskud i hverdagen, der gør, at pædagogerne er tilbageholdende med at søge, uanset der interesse. Men vi *kan* iagttagende en forskel fra pædagogpopulationen generelt: der er både en højere andel af *vil-gerne-gruppen*, der har søgt, og har fået afslag på diplomuddannelse - sammenlignet med hele pædagogpopulationen. *Vil-gerne-gruppen* udgøre altså en relativt uddannelsesorienteret gruppe af populationen - det er blot en meget uddannelsesstøvende helhedspopulation vi har med at gøre.

Opsummering, karakteristik af grupperne

For kort at opsummere hvad der karakteriserer de to grupper, kan man altså på det foreliggende konkludere at der ikke lader til at være nogen kønsforskelle på de to grupper, men derimod er gruppen af pædagoger, der gerne vil have kandidat/diplom-uddannelse generelt:

- lidt yngre,
- har højere uddannede fædre,
- har lidt lavere indkomst og måske lidt mindre etablerede parforhold,
- er oftere ansat i børnehaver, og sjældnere i vuggestue.

Disse forhold spejler i vidt omfang velkendte hindringer for uddannelse, og denne karakteristik peger derfor primært på, at vil man skabe yderligere interesse for at deltage i kandidat/diplomuddannelse, handler det om at fjerne de forpligtelses-barrierer, der knytter sig til familieliv og økonomi. Man bør derudover overveje hvordan disse efteruddannelsesmuligheder kan gøres *synlig* og *relevant* for pædagoger generelt, så uddannelseskapitalen (og den øgede selvfølkelig orientering mod uddannelse, den indikerer) ikke længere er en vigtig forudsætning. Dette sidste gælder så måske i særlig grad i vuggestuerne.

Holdningsforskelle

I dette afsnit vil vi se nærmere på hvile holdninger de to grupper har til efteruddannelse, og hvilke forskelle der viser sig mellem dem. Denne del af undersøgelsen vil både prøve at identificere om der er nogen af de generelle holdningspointer, der blev iagttaget for hele populationen, der kan i særlig grad, eller i mindre grad gør sig gældende for disse to grupper, men også som i det foregående afsnit, undersøge hvad der kan siges om forskellene mellem grupperne. Da disse sammenligninger hurtigt kan blive lidt komplekse, er tallene i dette afsnit fremstillet lidt simplere end i de tidligere analyser. For hvert udsagn er der anført hvor mange procent af hver af de to grupper, der er henholdsvis enig og uenige i det pågældende udsagn. Meget enig/Enig og Meget uenig/Uenig-kategorierne er altså lagt parvis sammen, og de der har undladt at svare, eller har svaret hverken-eller, er ikke medtaget¹⁷.

Forhold af betydning for efteruddannelse

Den første sammenligning drejer sig dog om et spørgsmål, hvor disse kompleksitetsreduktioner ikke er nødvendige. Det er nemlig spørgsmålet om hvilke forhold der har størst betydning for om pædagogerne deltager i efteruddannelse. Fordelingen af de to gruppers svar fremgår af tabel 26.

Der er her én markant forskel der skal ses som en meget central forskel på de to grupper: markant flere medlemmer af *vil-gerne-gruppen* anfører at institutionsledelsen og kommunen har størst betydning for deres deltagelse i efteruddannelse. Sammenholdt med den lidt øgede afslagsfrekvens på diplomuddannelsesansøgninger for *vil-gerne-gruppen*, mener vi allere de her at kunne pege på at *vil-gerne-gruppen* i højere grad end *vil-ikke-gruppen* oplever sig som underlagt ydre autoriteters prioriteringer, i efteruddannelsesbeslutninger. *Vil-gerne-gruppen* oplever sig måske helt enkelt som mere afmægtige.

Hvilke af følgende forhold har størst betydning for din deltagelse i efteruddannelse?	Vil-ikke	Vil-gerne
Private prioriteringer	46,9%	36,8%
Kollegiale forhold	12,1%	13,3%
Institutionsledelsen og kommunen	17,5%	31,0%
Andet	8,2%	6,4%

Tabel 26: Betydningsfulde forhold - vil-gerne og vil-ikke

¹⁷ Af de angivne frekvenser kan man selv anslå hvor stor en del af de to grupper, der ikke har svaret enig eller uenig - men i disse analyser er disse svar ikke så afgørende. Der er for de fleste analysetemaers vedkommende klare mulige tolkninger, særligt når de to grupper sammenlignes.

Holdninger – subjektive perspektiver på efteruddannelse

En række af de udsagn, som pædagogerne er blevet bedt om at forholde sig til i surveyen, knytter sig til deres egne interesser i at modtage efteruddannelse, og hvad det er de personligt oplever som begrænsende for deres muligheder for at deltage i efteruddannelse. Disse udsagn er samlet i tabel 27 nedenfor, fordelt på de to grupper.

Disse seks udsagn handler om meget forskellige forhold, hvorfor det kan være lidt vanskeligt at sammenholde dem - men det billede de tegner af forskellen på de to grupper er dog ganske tydeligt.

Vil-gerne-gruppen kan altså siges at være mere enige i at efteruddannelse er et frirum, og har mere lyst til at bruge mere tid på deres arbejde, end *vil-ikke-gruppen* har. *Vil-gerne-gruppen* er derimod markant mere uenige i følgende udsagn: at efteruddannelse er for teoretisk krævende, at private forhold afholder dem fra at tage efteruddannelse, og at efteruddannelses-viden er for svært at arbejde med.

Groft sagt kan man sige, at *vil-gerne-gruppen* ser mindre personlige hindringer for at tage efteruddannelse, og større muligheder i at erhverve sig efteruddannelse. At ønsket om efteruddannelse er en konsekvens af om man har mulighed for det, og om man ser mening med det, er måske ikke så overraskende. Men det peger på, at skal efteruddannelse ses som en relevant og meningsfuld mulighed for pædagogerne, er oplevelsen af relevans og anvendelighed, og fleksible muligheder for deltagelse ganske vigtige forudsætninger.

Subjektive perspektiver	Vil-ikke		Vil-gerne	
	Enige	Uenige	Enige	Uenige
Det er svært at arbejde med efteruddannelsesviden, når man kommer tilbage på arbejdspladsen	16,7%	12,3%	15,9%	15,4%
Det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen.	50,6%	8,7%	48,7%	19%
Efteruddannelse er godt frirum fra en stresset hverdag	34,5%	8,6%	53,4%	6,3%
Efteruddannelse er for teore-	19,3%	30%	7,4%	58,2%

tisk krævende for mig				
Private forhold gør det for tiden vanskeligt for mig at deltage i efteruddannelse	23,9%	30,9%	12,7%	48,4%
Jeg har ikke lyst at bruge mere tid på mit arbejde end jeg allerede gør	31,3%	19%	12,7%	48,4%

Tabel 27: Subjektive perspektiver på efteruddannelse, vil-gerne og vil-ikke

Holdninger til ressourcer

Vi vil nu gå videre til de to holdningsudsagn, der knytter sig til ressourcer: midler til efteruddannelse, og midler til vikardækning. Her kan vi se en forskel, der hænger sammen med den vi så i det foregående afsnit: *Vil-gerne-gruppen* er betydelig mere tilbøjelig til at være mere enige i at der savnes ressourcer. Vi så tidligere, at *vil-gerne-gruppen* også var lidt yngre, og derfor kan svaret måske være udtryk for en vis resignation fra *vil-ikke-gruppens* vedkommende. Men uanset om det er den ene eller den anden gruppe der har et realistisk billede af hvilke ressourcer der er, og hvilke der burde være, så tegner der sig et sammenhængende billede. *Vil-gerne-gruppen* oplever sig i højere grad underlagt vilkår, de ikke på nogen enkel måde kan påvirke. Svarfordelingen på de to ressourceudsagn fremgår af tabel 28, og hvor andelen af uenige kun varierer lidt, er der omkring 10% flere enige medlemmer i *vil-gerne-gruppen*, for begge udsagns vedkommende.

Ressourcer	Vil-ikke		Vil-gerne	
	Enige	Uenige	Enige	Uenige
Vi har ingen/for få midler til efteruddannelse på min arbejdsplads	40,3%	12,7%	52,9%	12,7%
Vi har ingen/for få midler til vikardækning, hvis jeg tager efteruddannelse	44,7%	9,3%	54,2%	11,6%

Tabel 28. Ressourcer - vil-ikke og vil-gerne

Holdninger til ledelse og kolleger

Vi går nu videre til næste analysetema, Ledelse og kolleger. Her kan vi i nogen grad se den samme forskel udfoldet i flere detaljer, med særlig vægt på lederen som en autoritet, det er afgørende for efteruddannelsesmulighederne.

Svarfordelingen fremgår af tabel 29, nedenfor.

Vil-gerne-gruppen er, i forhold til *vil-ikke-gruppen*, oftere enig i følgende udsagn, hvad angår ledelsen:

- at lederen vælger de samme at sende på efteruddannelse;
- at lederen ikke er god til at fordele midlerne til efteruddannelse bredt ud
- at efteruddannelse er noget lederen bestemmer for pædagogerne

Desuden er *vil-gerne-gruppen* mere tilbøjelig til at mere at de ikke selv har stor indflydelse på valg af efteruddannelse, at efteruddannelse ikke er noget personalegruppen bliver enige om, og at efteruddannelse er bestemt af kommunens krav.

Det er vigtigt at påpege, at der til dels er tale om gradforskelle her. Kun for tre af udsagnene er der tale om at flertallet¹⁸ af *vil-gerne-gruppen* mener det modsatte af flertallet i *vil-ikke-gruppen*: det er udsagnene om hvorvidt pædagogen har stor indflydelse på efteruddannelsesvalg, udsagnet om efteruddannelse som noget personalegruppen bliver enige om, og udsagnet om at efteruddannelse er noget lederen bestemmer for pædagogerne.

Men samlet set, vælger *vil-gerne-gruppen* de mest afmægtig-gjorte svar i alle disse spørgsmål markant mere hyppigt end *vil-ikke-gruppen*. Man kan for det første sige, at der her peges på en oplevelse af ledelse som ikke understøttende for pædagoger med interesse for efteruddannelse; men også på en vis utilfredshed med fordelingen af ressourcerne på personalegruppen. *Vil-gerne-gruppen* mener i højere grad end *vil-ikke-gruppen*, at ressourcerne ikke bliver fordelt ligeligt på personalet (de to øverste udsagn), og at fordelingen ikke er noget, personalet beslutter i enighed. Der er således hos *vil-gerne-gruppen* en artikulation af et ønske om en retfærdighed i fordelingen, som vi ikke så i de tidligere analyser, og som kan være i modsætning til institutionssolidaritet, som vi tidligere beskrev.

¹⁸ Flertal her med forbehold for hverken-eller svarene, der jo er talrige i alle disse spørgsmål, men ikke er medtaget i denne sammenligning.

Ledelse og kolleger	Vil-ikke		Vil-gerne	
	Enige	Uenige	Enige	Uenige
Min leder vælger altid de samme til at komme på efter/videreuddannelse	5,9%	41,2%	11,2%	35,6%
Min leder er god til at fordele vores efteruddannelse midler bredt ud til alle på institutionen	33,2%	9,3%	29,4%	15,1%
Jeg oplever, at jeg har stor indflydelse på valg af efteruddannelse	25,4%	15,6%	24,2%	36,3%
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er noget vi bliver enige om sammen i personalegruppen	22,2%	21,8%	15%	36,1%
Jeg oplever, at efteruddannelse er noget min leder bestemmer for os	16,3%	25%	29,5%	23,3%
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er bestemt af kommunens krav	22,9%	11,2%	28,7%	13,8%

Tabel 29: Ledelse og kolleger, vil-ikke og vil-gerne

Holdninger til efteruddannelsesviden og -relevans

I dette analysetema ser vi nærmere på hvilke holdningsforskelle, der er mellem de to grupper, i udsagnene der handler om hvor viden om efteruddannelse er tilgængelig, og hvordan man kan finde relevante efteruddannelsesstilbud.

Udsagnene og svarfordelingen er opstillet i tabel 30 nedenfor.

Viden og relevans	Vil-ikke		Vil-gerne	
	Enige	Uenige	Enige	Uenige
Min leder er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder	15,4%	28,6%	7,4%	47,6%
Man skal være meget opsøgende for at finde frem til relevante efteruddannelses tilbud	44,2%	6,7%	64,3%	6,5%
Den efteruddannelse jeg kan få er meget lidt relevant for mit daglige arbejde	8,9%	28,2%	9%	38,8%
Seminarierne/professionshøjskolen har mange spændende tilbud.	27,5%	3,3%	48,1%	3,4%
Min tillidsrepræsentant er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder	11,2%	30,6%	7,2%	36,9%

Tabel 30: Holdninger til efteruddannelsesviden og relevans – vil-gerne og vil-ikke

Det første vi vil notere os her, er at *vil-gerne-gruppen* i højere grad end *vil-ikke-gruppen* vurderer at ledere og tillidsrepræsentanter ikke er gode kilder til viden om efteruddannelsesmulighederne. Dette ligger i direkte forlængelse af hvad vi så under det foregående analysetema, hvor *vil-gerne-gruppen* udtrykte mindre tillid til at lederne fordelte efteruddannelse retfærdigt. Det passer desuden også meget fint sammen med, at *vil-gerne-gruppen* i højere grad end *vil-ikke-gruppen*, er enige i udsagnet om at man skal være meget opsøgende for at finde relevant efteruddannelse. *Vil-gerne-gruppen* kan i lyset af disse sammenhænge siges at være mere tilbøjelige til at se på efteruddannelse fra et individuelt perspektiv - hvilke muligheder har jeg? Hvordan kan jeg få viden? Altså peger denne analyse på, at der er en vis grad af egennyttelighed i *vil-gerne-gruppens* interesse i efteruddannelse. Dette er også i delvis modsætning til den institutionsloyalitet, der karakteriserede pædagogpopulationen som helhed.

Men hvor disse udsagn peger på en måske lidt pessimistisk indstilling fra *vil-gerne-gruppens* side, er de til gengæld anderledes optimistiske hvad angår udbuddet. Her er denne gruppe i væsentlig grad enige i, at pro-

fessionshøjskolernes¹⁹ efteruddannelsesudbud er spændende, og tilsvarende markant uenige i udsagnet om, at de ikke har adgang til relevant uddannelse. Umiddelbart kan det måske lyde lidt banalt, at gruppen af pædagoger der gerne vil have efteruddannelse også er af den opfattelse, at der faktisk er relevant efteruddannelse at få. Det interessante består i at de faktisk ikke mener det med højere frekvens end hele pædagogpopulationen (hvor frekvensen er 39% uenige i dette udsagn). Når *vil-gerne-gruppen* samtidig mener at professionshøjskolernes udbud er spændende, må det altså fortolkes således, at *vil-gerne-gruppen* mener at der er forskel på den efteruddannelse de finder spændende, og har interesse for, og den de rent faktisk kan få. En tilsvarende forskel på hvad man kan få, og hvad der er relevant kan ikke ses hos *vil-ikke-gruppen*, der bare ligger under totalpopulationen for begge udsagns vedkommende. Vil-gerne-gruppens holdning til adgangen til relevant efteruddannelse må derfor siges at være en såvel afmægtig som kritisk indstilling - mens *vil-ikke-gruppens* holdning snarere er desinteresseret.

Holdninger og institutionsloyalitet

I lyset af de to foregående temaers konklusioner, bliver det nu særligt interessant at se nærmere på institutionsloyalitetstemaet. Begrebet dækker over en tolkning af totalpopulationens holdninger til fordelingen af efteruddannelse på personalegruppen. Her fremhævede vi, at der ikke var et retfærdighedsperspektiv på fordelingen, men snarere et perspektiv på hvordan institutionen som helhed havde gavn af efteruddannelsen. Dette perspektiv stillede vi i modsætning til f.eks. et perspektiv på efteruddannelse, der forventede karriereudvikling, eller lønstigninger, som et resultat af efteruddannelsen.

Udsagnene, der relaterer sig til institutionsloyalitet falder i to grupper: Den første handler om retfærdighedstemaet, og udgøres af de første fire udsagn i tabellen: får pædagogerne samme mængde efteruddannelse som deres kolleger, og bakker personalegruppen hinanden op i fht. at komme på efteruddannelse. Den anden gruppe udsagn udgøres af de to sidste udsagn i tabellen nedenfor, og handler om pædagogens *eget* ønske om efteruddannelse i relation til resten af institutionen - bør alle have den samme efteruddannelse, prioriterer man efteruddannelse på bekostning af sine kolleger?

Ser man på de fire udsagn, der berører hvordan efteruddannelsen fordeles mellem personalet, er *vil-gerne-gruppen* generelt forskudt en anelse mod en oplevelse af uretfærdighed: fordelingen af efteruddannelse opleves ikke som helt ligelig, og i modsætning til hele pædagogpopulationen, er der ikke kommentarer, der peger på at dette er uproblematisk.

Ser man nu på den anden gruppe af udsagn - de to sidste - er der her en noget større forskydning af *vil-gerne-gruppen*. I begge udsagn er *vil-gerne-gruppen* 10% mere uenig end *vil-ikke-gruppen*. Forskellen på de to grupper af udsagn, er at hvor de fire første eksplicit placerer respondenter i potentiel interesse modsætning til

¹⁹ Når spørgsmålet nævner seminarierne, er det alene for at sikre forståelse hos evt. respondenter uden kendskab til professionshøjskolerne som institution.

sine kolleger, beder de sidste to respondenter tage stilling et mere institutionspolitisk/ressourcemæssigt spørgsmål. Vores udlægning af forskellen på *vil-gerne-gruppens* og *vil-ikke-gruppens* responsprofiler på disse to udsagnsgrupper knytter sig til denne forskel: Hvor pædagogpopulationen kunne beskrives som institutionsloyal, er *vil-gerne-gruppen* snarere *personaleloyal*.

Institutionsloyalitet	Vil-ikke		Vil-gerne	
	Enige	Uenige	Enige	Uenige
Mine kolleger er gode til at bakke mig op ift. at komme afsted på efteruddannelse .	31,9%	7%	38,2%	11,4%
Mine kollegaer får mere efteruddannelse end mig	7,8%	40,1%	13,2%	39,3%
Mine kolleger får mindre efteruddannelse end mig	4,4%	37,2%	6,1%	39%
Mine kolleger får ca. den samme mængde efteruddannelse som mig	39,6%	9,3%	40,4%	13,1%
Jeg foretrækker at alle i institutionen arbejder med det samme, fordi det rykker mest for udvikling af arbejdet.	31,7%	17,6%	28%	27,6%
Jeg synes det er svært, at prioritere efteruddannelse, da det går ud over mine kolleger, når jeg er afsted.	30%	23,5%	32,1%	32%

Tabel 31: Institutionsloyalitet - vil-ikke og vil-gerne

Den distinktion er ikke uvæsentlig: Institutionsloyalitet beskriver en holdning, hvor personalets efteruddannelse relateres til den fælles opgave, som institutionen skal løse som *forvaltningsenhed* - en opgave som den institutionsloyale medarbejder ønsker at investere i. Personaleloyalitet er derimod en fagpolitisk indstilling, hvor man som arbejdstager ønsker lige muligheder og vilkår for sine kolleger, uanset arbejdets formål. Efteruddannelsen anskues her i praksis solidarisk, snarere end ud fra et ønske om at investere sig selv i arbejdet. At *vil-gerne-gruppen* er personaleloyale, snarere end institutionsloyale bekræfter de pointer vi har set tidligere: at denne gruppe oplever sig selv som mere afmægtige end resten af pædagogpopulationen. En sådan afmægtighed stiller sig i vejen for at føle sig som én, der spiller på samme hold som ledelse og forvaltning, og

derfor er en mere faggruppe-solidarisk indstilling ikke overraskende. Dette skal selvfølgelig ses i det lys, at der er tale om en mindre gruppe af pædagogerne, der ikke entydigt oplever deres situation som afmægtig, eller som entydigt ikke vil investere i arbejdets meningsfuldhed. Men det *kan* ses som en klar indikation på, hvilke ikke-faglige konsekvenser, begrænset adgang til efteruddannelse potentielt kan have: arbejdet bliver mindre meningsfuldt, pædagoger oplever sig sat i modsætning til ledelse og forvaltning, og bliver potentielt sværere at fastholde i arbejdet.

Resumé af holdningssammenligningerne

Den første pointe, sammenligningen mellem de to grupper bragte frem, var at *vil-ikke-gruppen* i højere grad end *vil-gerne-gruppen* oplever at private forhold har betydning for deres deltagelse i efteruddannelse. Omvendt oplever *vil-gerne-gruppen*, at institutionsledelse og kommune har stor betydning. Dette udfoldes under analysetemaet subjektive perspektiver, hvor af det fremgik, at *vil-gerne-gruppen* i højere grad ser muligheder for gevinst ved efteruddannelse, og i mindre er bekymret for de teoretiske eller tidsmæssige udfordringer, efteruddannelsen kan indebære. Der er, med andre ord overensstemmelse mellem ønsket om efteruddannelse, og oplevelsen af tilgængelighed og meningsfuldhed, hvilket betyder at skal der skabes et større ønske om efteruddannelse blandt pædagoger, kræver det andre former for tilgængelighed, og andre typer relevans.

De næste analysetemaer – ressourcer, ledelse og kolleger, samt efteruddannelsesviden og –relevans – peger alle tre især på en oplevelse af afmægtighed i fht. efteruddannelse for *vil-gerne-gruppens* vedkommende. Denne oplevelse er måske for en del af gruppens vedkommende forårsaget af et faktisk afslag; men da det langt fra er alle medlemmer af gruppen der overhovedet har søgt om diplomuddannelse, er der snarere tale om at netop de pædagoger, der kan mønstre en interesse for efteruddannelse, rammes særlig markant af den underskudskæde, vi beskriver i de tidligere analyser af hele pædagogpopulationen. Dette sker muligvis blandt andet fordi der i *vil-gerne-gruppens* besvarelse også kan findes et retfærdighedstema: fordelingen af efteruddannelse på personalegruppen bliver ikke kun vurderet ud fra en forestilling om hvad der gavner det fælles arbejde, som vi vurderede det var tilfældet for totalpopulationen. I *vil-gerne-gruppen* er der et ønske om at alle får muligheden – og tilsvarende en vis utilfredshed med hvad der opleves som ulige adgang til efteruddannelse. I modsætning hertil, svarer *vil-ikke-gruppens* opfattelser mere til totalpopulationens – de oplever ikke en uretfærdig fordeling af efteruddannelse, og der er heller ikke en mere markant afmægtighed i deres responsprofiler, sammenlignet med totalpopulationen. Til gengæld udviser *vil-ikke-gruppen* en mindre tiltro at der findes relevante efteruddannelses tilbud.

Denne modsætning genfindes i det sidste analysetema, der i totalpopulationen også var et af de mest markante. Temaet institutionsloyalitet besvares af *vil-ikke-gruppen* på meget samme måde som totalpopulationen, dvs. der lægges vægt på institutionens samarbejde fælles arbejde., hvilket er den holdning vi karakteriserede

som institutionsloyal. Dette er ikke tilfældet for *vil-gerne-gruppen*, der snarere må siges at være personaleloyale, eller mere simpelt, kollegialt solidariske.

I det følgende afsnit vil vi kort karakterisere de sammenhænge der kan ses mellem gruppernes demografi, og deres holdninger.

Sammenhænge mellem gruppekarakteristik og holdninger

I dette afsnit opstiller vi samlede karakteristikker af de to grupper, der forbinder deres baggrund og deres holdninger. Det er selvfølgelig to karakteristikker, der baserer sig på hovedtrækkene i analyserne ovenfor, og derfor kan de kun bruges til at beskrive disse grupper som helheder. Hverken data, eller analyserne af data, giver et grundlag på hvilket man kan beskrive hvordan enkelte individer, kommuner eller institutioner entydigt bør handle for at skabe yderligere incitament til efteruddannelse; dertil er denne analyse for grov.

Vil-ikke-gruppen: Vi bliver her.

For denne gruppe stiller en række personlige forhold, og forventninger om hvad der kræves af en pædagog på efteruddannelse, sig som holdningsmæssige hindringer for efteruddannelse. Gruppen har en institutionsloyal holdning, og der er ikke hverken et ønske om en retfærdig efteruddannelsesressource-fordeling, eller en mistro til ledelse og forvaltning, i større grad end i den totale pædagog-population.

Disse holdninger modsvarer af relativt højere alder, mindre økonomisk frihed, og en relativt lavere mængde uddannelseskapital.

Der er altså en sammenhæng mellem på den ene side ikke at forvente at man selv besidder forudsætningerne for efteruddannelse, at man ikke ser efteruddannelse som relevant for sig selv som individ, men primært i et institutionsperspektiv; og på den anden side at have begrænsede økonomiske og uddannelsesmæssige ressourcer - og være ældre.

Derfor kalder vi samlet set deres holdning til efteruddannelse for *Vi bliver her*. Det er et *Vi*, der refererer til pædagogen som en del af institutionen, ikke som enkelt-aktør i det pædagogiske felt - og det er et *Her*, der refererer til institution og livssituation, som noget der ikke skal forrykkes eller bringes ud af balance. De pædagoger, der ikke er interesseret i efteruddannelse, savner ressourcerne til denne efteruddannelse - både i form af uddannelseskapital og økonomisk frihed, men også i form af selvoplevet uddannelseskapacitet - og de er ældre, så formålet og relevansen ved efteruddannelse er mindre oplagt: den knyttes ikke så oplagt til karrierer, eller faglig udvikling. Dette sidste kan man mistænke har en forbindelse til denne gruppes overrepræsentation i vuggestuerne. Uanset om der er hold i det eller ej, tilskrives vuggestuerne gerne en lavere faglig status i fht. andre pædagogiske institutioner - og det billede er også til stede her.

Vil-gerne-gruppen: Jeg vil mere

For denne gruppe er personlige forhold en mindre hindring, ligesom de oplever at teoretiske udfordringer og tidskrav ikke stiller sig i vejen for at tage efteruddannelse. Den væsentligste forhindring er adgangen, og de gate-keepere, som står mellem den enkelte pædagog og efteruddannelse. Det er især ledelse, og kommune, der peges på som hindringer, og i den forbindelse optræder der en forventning om retfærdighed og lighed, i adgangen til efteruddannelse, på et individuelt, distribueret plan. Denne forventning umuliggør til en vis grad den institutionsloyalitet, som pædagogpopulationen i surveyen generelt udviser - og sammen med modsætningsforholdet til ledelsen resulterer dette i en mere klassisk fagpolitisk solidaritet - hvad vi har kaldt personaleloyalitet. Denne personaleloyalitet peger i retning af en pædagog, der har et lønarbejdsforhold til sin arbejdsplads, snarere end et projektarbejder-forhold, som institutionsloyaliteten måske kunne pege på.

Man kan jo diskutere hvilken art identifikation med arbejde og profession, de to grupper af pædagoger udviser; det vil føre for vidt her, men hvordan efteruddannelsesinteresser og professionsidentitet er forbundet må være et relevant spørgsmål at diskutere i BUPL, herefter.

Vil-gerne-gruppen er i øvrigt karakteriseret ved lidt mere uddannelseskapital, lidt mere økonomisk frihed, og så er de generelt lidt yngre. Dette udgør en konkret modsætning til vil-ikke-gruppens baggrund: *vil-gerne-gruppen* besidder de ressourcer, der må forventes at skulle til, for at begynde på efteruddannelse.

Derfor kalder vi den samlede relation til efteruddannelse for *vil-gerne-gruppen* for *Jeg vil mere*. *Jeg*, fordi der her er en individuel strategisk relation til efteruddannelse, og individuelle interesser og ønsker. og *Mere*, fordi interesserne netop er løsrevet fra institutionen - de rækker ud over den konkrete kontekst og den opgave der umiddelbart foreligger. *Vil-gerne*-pædagogerne vil gerne flytte sig, i konkret og overført forstand, og har forudsætningerne for det både konkret og i deres oplevelse af projektet. Derfor bliver deres hovedrelation til efteruddannelse et spørgsmål om adgang, og begrænsede ressourcer. Disse forhold rummer modsætninger, til både arbejde, ledelse og forvaltning, og det transformerer deres forhold til arbejde og arbejdssted.

Ønsket om efteruddannelse er derfor, samlet set meningsfuldt for en række pædagoger, og meningsløst for andre, og graden af mening knytter sig til disse pædagogers konkrete livssituation. Men uanset meningsfuldheden, så er der en sammenhæng mellem relationen til arbejdet, og relationen til efteruddannelsesaktiviteter generelt, og efteruddannelse er derfor ingen uskyldig, eller ufarlig professionaliseringsstrategi; insisterer man på dens vigtighed, påvirker man institutionernes indre liv, personalegruppens relationssystemer, og pædagogernes relation til deres hverdagsarbejde.

Samlede fund fra begge delrapporter.

I dette afsnit vil vi fremhæve de fund, der dokumenteres i såvel surveyanalyserne som interviewundersøgelsen. I vidt omfang dokumenterer vi i de to undersøgelser de samme forhold på lidt forskellige måder og med forskellige vinklinger. Men pointerne er i alt væsentligt ens, og sammenhængene mellem de enkelte pointer vil i dette afsnit også fremstå særligt tydelige. De er her organiseret i to temaer efter undersøgelsens to forskningsspørgsmål.

Motivation og blik for efteruddannelse

1. *Der er en tærskel, der skal overskrides, for at komme fra at være interesseret i en diplomuddannelse til faktisk at ansøge om diplomuddannelse.*

Den store afstand kommer i surveyen helt konkret til syne som en massiv forskel mellem antallet af pædagoger, der er interesseret i diplomuddannelse, og antallet, der rent faktisk har søgt om en sådan uddannelse. Pædagogerne skal overskride en tærskel for at omsætte deres interesse i efteruddannelse i en ansøgning. I interviewundersøgelsen kommer det til udtryk ved, at både ledere og pædagoger oplever, at pædagoger skal opfordres og/eller have opbakning til at deltage, og ved, at de, der ikke umiddelbart er interesserede, har nogle upræcise og uklare forestillinger om, hvad diplomuddannelse kræver.

2. *Det er ikke diplomuddannelsernes akademiske eller boglige niveau, der forhindrer pædagogerne i at tage dem.*

I surveyen kommer dette til udtryk både ved, at pædagogerne er klart uenige i denne påstand, men også ved, at selve spørgsmålet om niveauet opfattes som irrelevant – for der opleves jo ikke at være nogen ressourcer til efteruddannelse. I interviewundersøgelsen kommer det til udtryk ved, at pædagoger, der har deltaget, har fundet det udfordrende, men også lærerigt i sig selv at klare forløbet og ved, at de faktisk alle udtrykker tilfredshed med relevansen for praksis.

3. *Den primære forhindring er oplevelser af et generelt underskud i hele det pædagogiske arbejde.*

I surveyen kommer dette konkret til udtryk på to niveauer: Først ved at pædagogerne opfatter det som usikkert, om de vil kunne få ressourcer til deltagelse og til vikardækning; og dernæst ved en generel manglende tiltro til, at hverdagen og det pædagogisk kvalificerede arbejde ikke lider overlast, hvis pædagogen er væk en tid på efteruddannelse. Denne oplevelse knyttes til en presset hverdag med mange opgaver, mangel på vikarer, på planlægning, på ressourcer og normering m.v. i institutionen som helhed – alt sammen noget, der tager tid fra børnene og går ud over kollegerne. Pædagogerne afstår helt enkelt fra at søge, fordi de ikke har tillid til, at de kan undværes. Det er også udsagn, som går igen i interview med medarbejdere, der ikke har diplomuddannelser. De oplever i forvejen, at det er svært at opretholde en kontinuitet i hverdagen, og at diplomuddannelse bliver en yderligere belastning frem for en afhjælpning af de oplevede vanskeligheder med at opretholde fagligheden.

4. *Skal pædagogerne i større grad tage diplomuddannelse, skal underskudsoplevelsen imødegås, først og fremmest ved øgede midler til vikardækning*

I surveyen fremtræder manglen på tilstrækkelig vikardækning som en central barriere for at forestille sig, at man kan undværes – både i form af bekymringer, men også konkret: de pædagoger, der har taget diplomuddannelse, har ikke fået fraværet dækket ind med vikarer. I interviewundersøgelsen kommer det frem, at ledere, der er begyndt at tænke i diplomuddannelse, er blevet mere tilbageholdende, fordi mulighederne for vikardækning er blevet ændret (SVU forringelsen, mangel på andre muligheder for vikardækning).

5. *At imødegå underskudsoplevelsen kræver også, at pædagogerne oplever, at man kan have tillid til vikarsystemet og til, at institutionshverdagen som helhed kan fungere stabilt, kvalificeret og normalt, selv om pædagogen er fraværende i en periode.*

Ikke blot ressourcer til vikardækning, men også en lang række andre ressourcer, beskrives som knappe i surveybesvarelsene. Pædagogerne har således en oplevelse af, at der er underskud på *muligheder* for efteruddannelse, hvilket afspejler sig i et underskud af *engagement* i efteruddannelse; pædagogerne retter simpelthen ikke blikket mod efteruddannelse. Derfor bruger de ikke kræfter på at planlægge eller investere tid i efteruddannelse, hvilket resulterer i et underskud på *efteruddannelsesstrategier*. Skal denne kæde af underskud brydes, skal der ikke blot være ressourcer til rådighed, men også skabes en tillid til, at hverdagen ikke rammes af underskud, så pædagogerne med god samvittighed kan orientere sig

mod efteruddannelse. Af interviewundersøgelsen fremgår det, at det kræver stabile vikarer, der kan være med til at løfte det generelle ansvar for dagligdagen i institutionen – og ikke blot begrænsede opgaver,

Den gode efteruddannelse

1. *Efteruddannelse skal knytte sig tæt til det pædagogiske hverdagsarbejde – frem for at være kompetencegivende eller på anden måde formel uddannelse.*

I surveyen kommer dette til udtryk ved, at pædagogernes oplevelse af udbytte knytter sig til relationen mellem uddannelsens indhold og deres arbejdshverdag. Der efterspørges ikke efteruddannelse med henblik på karrieren eller på lønstigninger, og pædagogerne tænker efteruddannelsen som en institutionsinvestering og ikke et personligt gode. I interviewundersøgelsen kommer det til udtryk ved, at både ledere og medarbejdere ofte prioriterer intern, institutionsnær efteruddannelse, fordi større forandringer kræver at alle, også de uuddannede medhjælpere, er med.

2. *Efteruddannelse skal adskille sig fra praksis, og udspille sig i et andet rum end hverdagsarbejdet.*

I surveyen fremgår dette ved, at efteruddannelse skal foregå i en anden kontekst og et andet rum end den pædagogiske hverdag. Der skal være en anden rytme og et andet fokus, der giver mulighed for fordybelse og refleksion uden afbrydelser. Efteruddannelse skal give mulighed for et pusterum – det modsatte af den underskudsoplevelse, som den pædagogiske hverdag beskrives som. I interviewundersøgelsen fremgår det, at pædagoger og ledere mener, at diplomuddannelser skal organiseres som fuldtidsstudier for at give mulighed for fordybelse.

3. *Godt udbytte af efteruddannelse er et spørgsmål om andre perspektiver på praksis – nye erfaringer, nye refleksioner, nyt blik på sig selv.*

I surveyen fremhæves samværet med andre pædagoger uden for den stressende hverdag og muligheden for at opleve nye perspektiver på egne praksiserfaringer som vigtige for at efteruddannelse opleves udbytterigt, og som noget der netop kan virke inspirerende, fordi det er anderledes end hverdagen. I interviewundersøgelsen fremgår det ved, at der ikke blot ef-

terlyses kurser i praktisk håndtering af diverse tiltag, men at særligt kurser, der også involverer selvkritisk refleksion af hidtidig praksis, opleves som særligt udbytterige.

4. *Efteruddannelse skal bidrage til fælles refleksion og udvikling frem for efteruddannelse i specifikke pædagogiske teknikker, redskaber eller forskrifter*

I surveyen viser besvarelsene, at efteruddannelse er et fælles udviklingsprojekt i institutionen. Udbyttet af efteruddannelsen måles i forhold til institutionens arbejds hverdag snarere end den enkelte pædagogs oplevelse. Det er heller ikke afgørende, om efteruddannelsen fordeles retfærdigt, men derimod hvorvidt den udvikler hele institutionens pædagogiske arbejde – og det er også kvaliteten af hele det pædagogiske arbejde, som pædagogerne føler sig ansvarlige overfor. Det er derfor, efteruddannelsen skal give mulighed for at hæve sig over det praktiske – over implementeringsspørgsmål – og give et frirum til refleksion sammen. I interviewundersøgelsen fremgår det ved, at der er erfaringer med, at det kan være vanskeligt at formidle et indhold, der ikke blot går på konkrete teknikker (dialogisk oplæsning f.eks.). Det fremhæves som vigtigt, at alle også forstår baggrunden for de ønskede ændringer for at fastholde en pædagogisk udvikling over tid.

5. *Skal efteruddannelse få betydning for pædagogernes hverdagsarbejde, og hverken opleves som krav, der trænger sig ind på en allerede presset hverdag, eller som ligegyldige eller vilkårlige tilbud, skal både kommuner og ledere iværksætte en langsigtet efteruddannelsesplanlægning, hvor pædagogerne bliver inddraget, har indflydelse, og opfattes som relevante modtagere af efteruddannelse.*

Pædagogernes underskudsoplevelse fører i surveybesvarelsene frem til, at det ikke opfattes som relevant at tænke fremadrettet i efteruddannelse. Pædagogerne efterspørger primært efteruddannelse, der matcher de krav, kommune og stat stiller til dem via indsatsområder m.v. Denne efterspørgsel er både et forsøg på at indhente viden, så de forskellige ”skal”-opgaver kan blive løst forsvarligt, og en faglig ansvarlighed overfor den måde, hvorpå arbejdets kvalitet aktuelt italesættes. Skal efteruddannelsesudbuddet indfange pædagogernes egne måder at se og eftersøge kvalitet og faglighed på, skal det planlægges og tilrettelægges, så pædagogerne kan komme til orde og har mulighed for at overskride den tærskel, som underskudsoplevelserne rejser for efteruddannelse. I interviewundersøgelsen fremgår det, at når efterud-

dannelse planlægges med udgangspunkt i presserende behov i hverdagen, så fremstår den som mere meningsfuld og relevant, end når der bliver tale om at leve op til udefrakommende krav. Der er ikke nødvendigvis modsætning mellem udviklingskrav og udviklingsbehov, men en planlægning, der ikke involverer pædagoger og institutioner, risikerer at skabe en sådan modsætning, mens en langsigtet strategisk tænkning med udgangspunkt i medarbejdernes og institutionernes behov kan øge motivationen for deltagelse og for afstemning af krav indefra og krav udefra.

Anbefalinger (mhp. at få flere i diplomforløb):

- Afmystificer diplomuddannelse – og udbred kendskabet til mulige finansieringsformer – via dialog
- Understøt kommuner i at lave tiltag, der sikrer en anvendelse af centralt udbudte midler
- Involver FTR, TR, ledere, forvaltningers uddannelsesafdelinger, pædagogiske konsulenter, faglige sekretærer og professionshøjskoler i en sådan dialog om fremtidige uddannelsesbehov
- Understøt lederne og kommunale konsulenter i at foretage en langsigtet proaktiv uddannelsesplanlægning, frem for en planlægning præget af tilpasning til ydre krav og forandringer, der allerede har fundet sted
- Understøt diskussioner i institutionerne om ”hvor vi vil hen” med det pædagogiske arbejde, og brug det som grundlag for en langsigtet uddannelsesplanlægning med udgangspunkt i medarbejdernes og institutionernes behov
- De kommunale forvaltninger må involvere lederne i uddannelsesplanlægningen, og den må være koordineret mellem de forskellige forvaltninger, så tiltag ikke opleves at ”komme ind fra højre”
- Der skal sikres midler til vikardækning under uddannelsesforløb, og et pålideligt vikardækningssystem, således at underskudskæden brydes, og der opleves reelle og tilbagevendende muligheder for at deltage i efteruddannelse med god samvittighed.
- Udbred kendskabet til rotationsordninger – og involver jobcentrene og a-kasserne
- Kombiner uddannelsesforløb med udviklingsprojekter i institutioner – forankring må være en del af uddannelsen.

- Arbejd på at sikre tid til personaledage (forberedelsestid) o.lign. for at understøtte forankring i praksis – både mht. selvkritiske diskussioner af praksis og fremadrettede tiltag
- Arbejd på en bedre grundnormering
- Fasthold muligheden for fuldtidsstudier for medarbejderne (og lederne), og for at efteruddannelse udspiller sig i anderledes rum end hverdagspraksis

Bilag 1: Interviewguides

Interviewguide pædagoger der har deltaget/ deltager

Baggrund:

1. Uddannet hvornår?
2. Kan du give mig et kort rids over dit arbejdsforløb?
3. Kan du beskrive dit nuværende arbejde for mig? Hvilke forandringer er der sket siden du startede? Hvad er vigtigt i dit arbejde? Hvad er svært i dit arbejde?
4. Har du tidligere deltaget i andre former for efteruddannelse? Har du tidligere overvejet at tage en efteruddannelse?
5. Har du oplevet forandringer i muligheder for at deltage i efteruddannelse?

Årsager til deltagelse/institutionskulturen:

6. Hvilken uddannelse deltager du i nu?
7. Hvordan kan være du er startet nu?
8. Hvordan er udvælgelsen foregået? Lederens rolle i din deltagelse
9. Har andre kolleger tidligere deltaget?
10. Hvor mange deltager fra din institution? (institutionskulturen)
11. Har I diskuteret, hvad det skulle betyde for institutionen at du/ I skulle på uddannelse på din institution? Hvad diskuterede I? Har din arbejdsplads forberedt deltagelsen på andre måder?
12. Er efteruddannelse noget du snakker med din leder om? (fx i forbindelse med MUS)

Styring/finansiering:

13. Hvorfor blev det lige den uddannelse du kom på?
Ved du hvordan deltagelsen er finansieret? Hvem har bestemt at det skulle være det indhold?

Udbytte:

14. Kan du fortælle mig lidt om hvad forløbet gik ud på? Hvordan var det at komme på uddannelsen?
Hvad var godt, hvad var svært? Hvordan har I arbejdet med jeres praksis (forholdet mellem teori og praksis)
15. Har I haft indflydelse på indholdet og arbejdsformerne?
16. Hvilke tanker har du gjort dig om dit arbejde i forbindelse med uddannelsen? Hvordan har det påvirket dit arbejde/din tænkning om arbejde?

Samspil mellem deltagelse og udvikling af praksis:

17. Hvordan har det været at vende tilbage/hvilke tanker gør du dig om hvad der skal ske når du vender tilbage? Hvilke forandringer er der sket i hverdagen efter du har været på uddannelse?
18. Hvordan har det påvirket dit samarbejde med dine kolleger og leder? Har du tidligere oplevet andre kolleger, der har været på efteruddannelse? Har det påvirket jer andre, der ikke var af sted?
19. Har I haft andre typer af udviklingsprojekter på institutionen tidligere? (ex. ekstern konsulent, temadage osv.)? Hvilken betydning de har haft? Hvis du skal sammenligne det at gå på uddannelse med andre projekter/personaleseminarer osv., hvad er så forskellen?
20. Hvis du skal deltage i en anden uddannelse/flere moduler hvad kunne du så godt tænke dig det skal være?
21. Hvis din institution pludselig fik en pulje penge til rådighed, hvad tror du så I ville bruge den til?

Interviewguide til pædagoger, der ikke har deltaget i kompetencegivende efteruddannelse

1. Uddannet hvornår?
2. Kan du give mig et kort rids over dit udd.- og arbejdsforløb?
3. Kan du beskrive dit nuværende arbejde for mig? Hvilke forandringer er der sket siden du startede?
Hvad er vigtigt i dit arbejde? Hvad er centrale udfordringer i dit arbejde?
4. Har du nogensinde overvejet at tage en efteruddannelse? Har du tidligere deltaget i andre former for efteruddannelse? Hvordan oplevede du disse forløb?
5. Har du oplevet forandringer i mulighederne for at deltage i efteruddannelse?

6. Har du nogensinde oplevet et behov for eller ønsket at tage efteruddannelse?
7. Bliver du gjort opmærksom på muligheder for at tage efteruddannelse? Hvordan? Hvordan oplever du i dag mulighederne er for at tage efteruddannelse?
8. Er efteruddannelse noget, du snakker med din leder om? Fx ved MUS samtaler?
9. Er der nogle af dine kolleger, der har taget efteruddannelse? Hvordan foregik det? (Ville du gerne have haft tilbuddet?)
10. Oplever du at have fået et udbytte af, at andre kolleger har taget efteruddannelse?
11. Har I haft andre typer af udviklingsprojekter på institutionen tidligere? (fx ekstern konsulent, tema-dage osv.?). Hvilken betydning har de haft?
12. Hvad tror du, der skulle til, for at du skulle tage en efteruddannelse?
13. Hvis du skulle deltage i en efteruddannelse, hvad kunne du så godt tænke dig, det skulle være?
14. Hvis din institution pludselig fik en pulje penge til rådighed, hvad tror du så I ville bruge den til?

Interviewguide pædagogisk konsulent

1. Dit arbejdsområde, hvordan er efter- og videreuddannelse en del af dit arbejdsområde? på hvilken måde? i fht andre opgaver
2. Hvordan foregår planlægning af efteruddannelse i kommunen? (centralt, decentralt)
3. Kommunale strategier – prioriteringer, finansieringsformer?
4. Hvilke områder har I fokus på?

(stikord: finansiering, politisk initierede processer på forskellige måder, valgfrihed, opkobling på statslige puljer, land/by, kommunalreformens betydning)

5. Oplevelse af forandringer over tid i fht. efteruddannelse
6. Pædagogers indflydelse på planlægning
7. Forholdet mellem lederuddannelse og medarbejderuddannelse?
8. Pædagogers søgning til efteruddannelse/interesser
9. Hvorfor nogle der næsten ikke deltager?
10. Hvad motiverer pædagoger til at deltage
11. Ledernes betydning
12. Andre måder at skabe kvalitetsudvikling i institutionerne (projekter og indsatser)
13. Oplevelse af forandringer i fht. efteruddannelse i feltet
14. Hvad fylder for pædagogerne i hverdagen – hvad er pædagogerne optaget af, hvis selv bestemme, hvad ville de så søge? Hvad giver mening for pædagogerne?

[Bilag 2: Beskrivelse af rotationsmodel,](#)

hentet på <http://esdh.ikast-brande.dk/C12576AF005672D1/0/950B627ECDADF9B0C125785C003B6222>

Børne- og Undervisningsudvalget

Onsdag den 30-03-2011 kl. 16:00

Sagsnr.: 6

[Vis dagsorden](#)

Orientering - Rotationsprojekt i SFO og daginstitutioner

Åben - 2011/08842

Beslutning

Orienteringen til efterretning.

Indstilling

Direktøren for Børne- og Undervisningsområdet indstiller, at

- orienteringen tages til efterretning.

Sagsbeskrivelse

I forbindelse med budgetforliget 2011-14 blev der anført under "Tværgående forslag":

"Rotationsprojekter: I det omfang det er muligt, iværksættes rotationsprojekter, således at medarbejdere sendes på uddannelsesforløb med refusionsordninger, der sikrer finansieringen af en vikar i medarbejderens stilling, medens medarbejderen er under uddannelse".

Ikast - Brande Kommunes dagtilbuds- og skoleafdeling har i et samarbejde med Jobcentret Ikast-Brande Kommune, VIA(Uddannelsessted bl.a. indenfor pædagogik og læring) og de faglige organisationer BUPL(Forbundet for pædagoger og klubfolk) og FOA(Fag og Arbejde) udviklet et rotationsprojekt for pædagoger og medhjælpere i SFO og daginstitutioner. Kompetenceudviklingsforløbet har til hensigt at skabe de faglige muligheder for at give alle børn et "Tilbud i nærmiljøet".

Ikast – Brande Kommune er i øjeblikket i gang med en afskedigelsesrunde på SFO(SkoleFritidsOrdning) og skoleområdet, hvilket betyder, at der i løbet af kort tid vil være en del ledige pædagogmedhjælpere, pædagoger og lærere. Jobrotation og løntilskudsordningen vil give disse medarbejdere en mulighed for på den korte bane at bevare tilknytningen til deres fagområde. På sigt vil der blive brug for deres kompetencer, når den politiske beslutning om "Tilbud i nærmiljøet " til alle børn realiseres.

Medarbejderperspektivet:

Kompetenceudviklingsforløbet forløber over 48 arbejdsuger/uddannelsesuger. Der er etableret 8 uddannelsesforløb, hver over 6 uger. Hver medarbejder, der deltager i projektet, har således orlov i 6 uger til at deltage i efteruddannelse. Medarbejderen opretholder sin ordinære løn i uddannelsesperioden, men medarbejderen skal søge SVU(Statens Voksenuddannelsesstøtte) eller VEU(Voksen- og Efteruddannelsesstøtte). Denne "indtægt" tilfalder arbejdsgiveren.

Der ansættes vikarer i perioden, hvor medarbejdere er på orlov.

Pædagoger gennemgår et kompetenceudviklingsforløb på diplomniveau

Medhjælpere gennemgår et kursusforløb med samme pædagogiske indhold. Kursusforløbet etableres som AMU-kurser(ArbejdsMarkedsUddannelser).

Vikarperspektivet:

En ledig pædagog eller erfaren medhjælper kommer ind på mellem 1 og 4 institutioner, og er vikar for faste medarbejdere, som er på efteruddannelse.

Vikaren ansættes i 22 uger i løntilskud og 26 uger i ordinær beskæftigelse.

Vikaren får mulighed for at ønske specifikke vikariater.

Konkret – hvor langt er vi i processen?

I alle SFO'er sendes de fleste pædagoger og alle relevante pædagogmedhjælpere på uddannelse. Børnehaverne sender en relativ stor del af medarbejdere med i rotationsforløbet men ikke systematisk alle.

Alle vikarer (25) starter i uge 15 i institutionerne.

Kursusforløb for medhjælpere starter uge 15 og afsluttes uge 26.

Diplomforløb for pædagoger starter uge 27-2011 og afsluttes uge 14-2012.

Der er planlagt kursusforløb for 50 pædagogmedhjælpere og diplomforløb for 150 pædagoger.

I alt er planlagt uddannelse på 2 gange 6 uger for medhjælpere og 6 gange 6 uger for pædagoger.

Der er foretaget en "skemalægning" af kursusforløb for institutioner, således der er etableret en kontinuitet for både institution og vikar. Der er således beskrevet 25 "vikarpakker" eller vikarstillinger.

Der er sammensat i alt 25 vikarstillinger for ledige pædagoger eller kvalificerede ledige pædagogmedhjælpere i Ikast-Brande Kommune.

Potentielle vikarer er informeret via BUPL og Jobcenteret Ikast-Brande Kommune. Ansættelsesudvalget har modtaget 36 ansøgninger til vikarstillingerne.

Ansættelsesudvalget har fordelt ansøgere til samtaler i institutionerne ud fra de sammensatte "vikarpakker". Ansættelsessamtaler er foretaget i uge 6.

Når ansættelser og fordelinger af vikarer er endelig fastlagt, udarbejdes ansættelsespapirer og ansøgninger til SVU, VEU eller jobrotationsydelser igangsættes.

Projektforløb, samling, koordinering og praktisk opgaveløsning er indtil videre forankret i skoleafdelingen.

Skoleafdelingen har på grundlag af de forhold, der er kendte på nuværende tidspunkt, udarbejdet et foreløbigt budget. En del medarbejdere er på nedsat tid, nogle medarbejdere er ufaglærte, nogle vikarer er faglærte og andre er pædagoger, nogle medarbejdere kan få SVU og andre kan ikke.

Skoleafdelingen arbejder ud fra et budget, der tager udgangspunkt i løntilskudsmodellen.

Udgifter		
Løn til nuværende medhjælper eller pædagog (er budgetteret)	0	
Løn i løntilskudsperioden 22/52 x dagpengesatsen – vikarer	2.062.500,-	
Ordinær løn vikarerne 26/52 x årsløn x beskæftigelsesgrad	3.500.000,-	
Køb af uddannelse – VIA	1.170.000,-	
		6.732.500,-
Indtægter		
Ref. Løn i løntilskudsperioden 22/52 x dagpengesatsen – vikarer	2.062.500,-	
SVU/VEU til ansat pædagog eller medhjælper på uddannelse	3.000.000,-	
Brugerbetaling SFO og børnehaver -	550.000,-	
Aftalt – Arbejdsmarkedsområdet – bidrag til projektet	400.000,-	
Refusion uvm. - diplommodul - inklusion	259.500,-	6.272.000,-
Udgift for det samlede projekt		460.500,-

Restbeløbet for det samlede rotationsprojekt på 460.500 kr. er fordelt over to budgetår og finansieres således:

- ekstra ansøgning til puljen hos Undervisningsministeriet – pædagogik for udsatte børn – Ministeriet har oplyst, at samtlige kommuners ikke forbrugte midler i puljen ikke videreføres til 2012, men fordeles efter ansøgning til kommuner med særlige projekter der er i gang på området. Skoleafdelingen udarbejder en ansøgning til disse midler. Det forventes endvidere, at

Ministeriet afsætter midler i 2012 til konkrete moduler til hver kommune.

Skoleafdeling og daginstitutionsafdelingen forventer, at det samlede projekt kan balancere med midler fra de ansøgte puljer, alternativt suppleres med midler til kompetenceudvikling indenfor de berørte områder i budgetårene 2011 og 2012.

Økonomi

Ingen.

BILAG 3: SPØRGESKEMAET til surveyen

Tak, fordi du vil besvare dette spørgeskema.

Spørgeskemaet drejer sig om efteruddannelse til pædagogerne, og indgår i en undersøgelse for BUPL, som gennemføres af forskere ansat ved Roskilde Universitet og University College Sjælland. Undersøgelsen har til formål at klarlægge hvilke grunde der er til både at vælge og fravælge efteruddannelse, og derfor er vi meget interesserede i svar fra både pædagoger med mange erfaringer med efteruddannelse, og pædagoger, der ikke har taget nogen efteruddannelse.

Spørgsmålene handler kun om efteruddannelse indenfor **de seneste 3 år**. Du skal altså kun forholde dig til disse år, når du svarer på spørgsmålene, og ikke tænke længere tilbage i tiden.

Det tager 10-20 minutter at besvare spørgeskemaet, og alle besvarelser bliver behandlet fuldstændig anonymt.

Spørgsmål om undersøgelsen kan rettes til Lektor Jan Frederiksen, UCSJ

B U P



University College

SJÆLLAND



Er du

- (2) Mand
- (3) Kvinde

Hvad er din alder?

- (1) 18-22 år

- (2) 22-25 år
- (3) 26-35 år
- (4) 36-45 år
- (5) 46-55 år
- (6) over 55 år

I hvilket postnummer er du bosat:

Hvilken uddannelse har du?

- (1) Pædagog/professionsbachelor i pædagogik
- (2) Børnehavepædagog
- (3) Fritidspædagog
- (4) Socialpædagog
- (5) Klubpædagog
- (6) Andet

Hvis du har svaret "Anden uddannelse" ovenfor, kan du evt. uddybe det her:

I hvilket år færdiggjorde du denne uddannelse?

De næste spørgsmål vedrører din nuværende ansættelse - den pædagogiske arbejdsplads du for tiden arbejder på.

Hvis du er ledig, eller af andre årsager ikke ansat i en pædagogisk institution for øjeblikket, bedes du svare i forhold til din seneste ansættelse i en pædagogisk institution.

I hvilket postnummer er du ansat:

Hvilken type institution er du ansat i?

- (1) Vuggestue
- (2) Børnehave
- (3) Integreret institution (0-6-årige)
- (4) Basisgruppe i 0-6 års institution
- (5) SFO/fritidshjem
- (6) Skole
- (7) Klub
- (8) Anden institutionstype

Hvis du har svaret at du er ansat i i en "Anden institutionstype" ovenfor, beder vi dig uddybe svaret her:

Hvor mange år har du været i denne ansættelse:

Har du i din ansættelse nogen form for personaleansvar eller ledelsesansvar?

(1) Ja

(2) Nej

Hvis ja, beder vi dig kort at skrive din ansættelsestitel her:

Hvilken form for ledelse har dit arbejdssted?

(1) Kommunal institution med egen ledelse

(2) Område/distriktsledelse (klyngeledelse)

(3) Selvejende institution

(4) Privat institution

(5) Anden

Hvis du har svaret at dit ansættelsessted har en "Anden" ledelsesform ovenfor, beder vi dig uddybe svaret her:

De følgende spørgsmål handler om pædagogiske **kandidat- og diplomuddannelser**, både uddannelserne som helhed, og de enkelte fag eller moduler der indgår i dem.

Har du taget en kandidat- eller diplomuddannelse, eller dele af en sådan?

(1) Ja, jeg har en kandidatuddannelse

(2) Ja, jeg har en diplomuddannelse

(3) Ja, jeg er i gang med at tage en kandidatuddannelse

- (4) Ja, jeg er i gang med at tage en diplomuddannelse
- (5) Jeg har taget enkelte fag/moduler på en diplomuddannelse, men regner ikke med at tage flere
- (6) Jeg har taget enkelte fag/moduler på en kandidatuddannelse, men regner ikke med at tage flere
- (7) Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, men vil gerne
- (8) Jeg har ikke taget kandidat- eller diplomuddannelse, og er ikke umiddelbart interesseret i at gøre det.

Har du indenfor de seneste tre år søgt om diplomuddannelse eller diplomuddannelsesmoduler?

- (1) ja
- (2) nej

Hvis ja, beskriv kort hvilken diplomuddannelse/hvilke moduler, der var tale om

Har du indenfor de seneste tre år fået bevilliget diplomuddannelse/diplomuddannelses-moduler, som du havde søgt om at få?

- (1) ja
- (2) nej

Hvilken form for finansiering/støtte fik du til at deltage i diplomuddannelse? Sæt kryds ved alle de udsagn, der passer på den støtte du fik

- (5) Jeg modtog Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU)
- (11) Min institution modtog SVU'en, mens jeg fortsat fik min faste løn
- (6) Der var vikardækning for mig, mens jeg var på efteruddannelse
- (10) Der var **delvis** vikardækning for mig, mens jeg var på efteruddannelse

- (7) Jeg fik deltagergebyret (eller anden brugerbetaling) betalt
- (9) Jeg fik timer til at deltage i uddannelsen

Har du inden for de seneste tre år fået afslag diplomuddannelse/diplomuddannelses-moduler, som du havde søgt om at få?

- (1) ja
- (2) nej

Hvis du har svaret, at du har fået afslag på en ansøgning om diplomuddannelse, hvad var da begrundelsen for dette afslag?

Har du deltaget i diplomuddannelse/diplomuddannelses-moduler i din fritid, for egen regning, eller på anden måde arrangeret uden dit ansættelsessteds medvirken?

- (1) ja
- (2) nej

Hvis ja, beskriv kort hvilken diplomuddannelse/hvilke moduler, der var tale om

De næste spørgsmål handler om forskellige forhold, der har haft betydning for om du kunne eller ikke kunne tage en **diplom- eller kandidatuddannelse, eller dele af sådan en uddannelse**

Private forhold og forhold på arbejdspladsen, der har betydning for at følge en diplom- eller kandidatuddannelse, eller dele af sådan en uddannelse

Sæt kryds alt efter, hvor enig eller uenig du er i udsagnet

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
Mine kollegaer er gode til at bakke mig op ift. at komme afsted på efteruddannelse .	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg synes det er svært, at prioritere efteruddannelse, da det går ud over mine kollegaer, når jeg er afsted.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mine kollegaer får mere efteruddannelse end mig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mine kollegaer får mindre efteruddannelse end mig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Mine kollegaer får ca. den samme mængde efteruddannelse som mig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Vi har ingen/for få midler til efteruddannelse på min arbejdsplads	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Vi har ingen/for få midler til vikardækning, hvis jeg tager efteruddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg oplever, at jeg har stor indflydelse på valg af efteruddan-	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
nelse					
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er noget vi bliver enige om sammen i personalegruppen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er svært at arbejde med efteruddannelsesviden, når man kommer tilbage på arbejdspladsen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg foretrækker at alle i institutionen kommer til at arbejde med det samme, fordi det rykker mest for udvikling af arbejdet.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Den efteruddannelse jeg kan få er meget lidt relevant for mit daglige arbejde	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Ledelsesforhold på arbejdspladsen, der har betydning for om du kan få en kandidat- eller diplomuddannelse, eller dele af den.

Sæt kryds alt efter, hvor enig eller uenig du er i udsagnet

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
Min leder vælger altid de samme til at komme på ef-	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
ter/videreuddannelse					
Min leder er god til at fordele vores efteruddannelse midler bredt ud til alle på institutionen	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg oplever, at efteruddannelse er noget min leder bestemmer for os	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Min leder er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er bestemt af kommunens krav	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Andre forhold, der har betydning for kandidat- eller diplomuddannelse. Sæt kryds alt efter, hvor enig eller uenig du er i udsagnet

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
Man skal være meget opsøgende for at finde frem til relevante efteruddannelses tilbud	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Seminarierne/professionshøjskolen har mange spændende tilbud.	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Meget enig	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig	Meget uenig
Efteruddannelse er godt frirum fra en stresset hverdag	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Efteruddannelse er for teoretisk krævende for mig	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Private forhold gør det for tiden vanskeligt for mig at deltage i efteruddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Jeg har ikke lyst at bruge mere tid på mit arbejde end jeg allere- de gør	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Min tillidsrepræsentant er god til at oplyse mig om mine efterud- dannelses muligheder	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(5) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Er der noget vi ikke har nævnt ovenfor, der har betydning for om du ville vælge at deltage i efteruddannelse, bedes du kort beskrive det her:

Hvilke af følgende forhold har størst betydning for din deltagelse i efteruddannelse?

- (1) Private prioriteringer
- (2) Kollegiale forhold
- (3) Institutionsledelsen og kommunen
- (4) Andet

De følgende spørgsmål handler om **alle** former for efteruddannelse - både kurser, temadage, diplomuddannelse, og alle mulige andre former for pædagogisk opkvalificering.

Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse?

	Vile meget gerne have	Vil gerne	Måske	Ikke interesseret
Temadage/kurser ifht kommune- le/statslige indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter (fx drama, musik, na- tur)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Temadage/kurser i pædagogiske koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Deltagelse i udviklingsprojekter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Supervisionsforløb	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Terapeutisk efteruddannelse (fx NLP, familierådgivning, psykote- rapeut)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Praktikvejlederuddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Kandidatuddannelse (fx på DPU)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

	Vile meget gerne have	Vil gerne	Måske	Ikke interesseret
Masteruddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>
Andet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	(3) <input type="checkbox"/>	(4) <input type="checkbox"/>

Har du uddybende kommentarer til spørgsmålene ovenfor, kan du skrive dem her:

Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted?

Hvis ja, så skriv et par stikord

om indholdet her:

	Ja	Nej	
Oplæg ved inviteret oplægsholder,	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Personaledag(e)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Temadage/kurser ifht indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter (fx drama, musik, natur)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Temadage/kurser i pædagogiske	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____

Hvis ja, så skriv et par stikord

om indholdet her:

	Ja	Nej	
koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)			
BUPL-kurser	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Diplomuddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Praktikvejlederuddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____

Har du deltaget i efteruddannelsesaktiviteter som vi ikke har nævnt i skemaet ovenfor, kan du kort beskrive dem her:

Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.?

Hvis ja, så skriv et par stikord

om indholdet her:

	Ja	Nej	
Temadage/kurser ifht indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____

Hvis ja, så skriv et par stikord

om indholdet her:

	Ja	Nej	
aktiviteter (fx drama, musik, natur)			
Temadage/kurser i pædagogiske koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Deltagelse i udviklingsprojekter	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Supervisionsforløb	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Terapeutisk efteruddannelse (fx NLP, familierådgivning, psykoterapeut)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Praktikvejlederuddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Kandidatuddannelse (fx på DPU)	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Masteruddannelse	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____
Andet	(1) <input type="checkbox"/>	(2) <input type="checkbox"/>	_____

Du har nu svaret på en række spørgsmål om hvilke former for efteruddannelse du har erfaringer med. I de følgende spørgsmål vil vi gerne høre om, hvilket **udbytte** du oplever at få af de efteruddannelseskurser du har været på.

Har du i de seneste tre år deltaget i et efteruddannelsesforløb, hvor du synes du havde et stort udbytte?

(1) Ja

(2) Nej

Har du i de seneste tre år deltaget i et efteruddannelsesforløb/kursus, hvor du synes du havde et ringe udbytte?

(1) Ja

(2) Nej

Du har angivet at du har deltaget i efteruddannelsesforløb, hvor du havde et **stort** udbytte. Vi vil nu bede dig om at fortælle lidt mere om dette forløb, og om hvad der gjorde at du havde stort udbytte. For nemhedens skyld, skriver vi *kurset* i alle spørgsmålene nedenfor, når vi omtaler efteruddannelsesforløbet - og du skal altså svare på spørgsmålene, også selv om det forløb du deltog i ikke blev kaldt et kursus.

Lidt konkret om det forløb, du synes du havde stort udbytte af:

Hvor længe varede forløbet? _____

Hvad var handlede forløbet om?

(skriv navn, eller stikord om ind- _____
hold)

Hvor mange deltog fra dit ansæt- _____
telsessted

Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet:

Indholdet var nødvendigt for at
varetage mit daglige pædagogi-
ske arbejde

(1)

- Jeg blev inspireret til at udvikle mit daglige pædagogiske arbejde (1)
- Kurset var relevant for et bestemt projekt eller forløb i min institution (1)
- Det forbedrede mine muligheder for at søge et andet job (1)
- Kurset var en forudsætning for at få mere ansvar eller nye arbejdsopgaver, i mit nuværende job (1)
- Jeg oplevede at udvikle mig personligt (1)
- Det kvalificerede mig til videreuddannelse (diplom, master, kandidat) (1)
- Kurset var et krav fra kommune eller institution (1)
- Kurset indeholdt god undervisning (1)
- Kurset indeholdt gode gruppeøvelser eller lignende (1)
- Kurset gav god mulighed for diskussion (1)

- Kurset gav god mulighed for
erfaringsudveksling (1)
- Jeg oplevede et stort **fagligt** fæl-
lesskab med mine kolleger (1)
- Jeg oplevede et stort **socialt**
fællesskab med mine kolleger (1)
- Kurset bruger jeg i min pædago-
giske hverdag. (1)
- Det var inspirerende at kunne se
min praksis med nye øjne (1)
- Efteruddannelsen betød at jeg
ville få højere løn (1)

Var der andre forhold, som havde betydning for at du fik et stort udbytte af dette forløb?

Du har angivet at du har deltaget i et efteruddannelsesforløb, hvor du havde et **ringe** udbytte. Vi vil nu bede dig om at fortælle lidt mere om dette forløb, og om hvad der gjorde at du havde stort udbytte. For nemhedens skyld, skriver vi *kurset* i alle spørgsmålene nedenfor, når vi omtaler efteruddannelsesforløbet - og du skal altså svare på spørgsmålene, også selv om det forløb du deltog i ikke blev kaldt et kursus.

Lidt konkret om det forløb, du synes du havde ringe udbytte af:

Hvor længe varede forløbet? _____

Hvad var handlede forløbet om? _____

(skriv navn, eller stikord om indhold)

Hvor mange deltog fra dit ansættelsessted _____

Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af:

Indholdet var irrelevant for mit daglige pædagogiske arbejde (1)

Jeg blev ikke inspireret til at udvikle mit daglige pædagogiske arbejde (1)

Kurset tog tid fra væsentlige arbejdsopgaver i mit daglige pædagogiske arbejde (1)

Indholdet var nødvendigt for at varetage mit daglige pædagogiske arbejde (1)

Jeg håbede at kurset ville forbedre mine muligheder for at søge et andet job (1)

Kurset var en forudsætning for at få mere ansvar eller nye arbejdsopgaver i mit nuværende job (1)

- Jeg havde forventet at udvikle mig personligt, men det skete ikke (1)
- Kurset kvalificerede mig til videreuddannelse (diplom, master, kandidat) (1)
- Kursets undervisning var for dårlig (1)
- Kurset indeholdt få eller for dårlige gruppeøvelser eller lignende (1)
- Kurset gav for lidt mulighed for diskussion (1)
- Kurset gav for lidt mulighed for erfaringsudveksling (1)
- Det var for svært at arbejde med det jeg lærte på uddannelsen, da jeg kom tilbage til arbejdspladsen (1)
- Jeg lærte ikke noget jeg ikke vidste i forvejen (1)
- Undervisningen var for langt væk fra virkeligheden (1)
- Kursusdeltagernes forudsætninger var for forskellige (1)
- Der var for meget brok fra de (1)

andre deltagere til at undervisningen kunne komme i gang.

Undervisningen var for vanskelig, eller for teoretisk

(1)

Jeg savnede fagligt fællesskab med mine arbejdskolleger

(1)

Jeg savnede socialt fællesskab med mine arbejdskolleger

(1)

Efteruddannelsen ville betyde at jeg fik mere i løn

(1)

Var der andre forhold, som havde betydning for at du fik et ringe udbytte af dette forløb?

Har du i de seneste tre år deltaget i efteruddannelse, hvor det var et krav fra ledelse eller kommune, at du deltog?

(1) Ja

(2) Nej

Hvis du har deltaget i efteruddannelse, hvor det var et krav at du deltog, skriv da kort hvad efteruddannelsen omhandlede her:

Til sidst vil vi gerne stille dig nogle få spørgsmål om din familiebaggrund.

Hvad er din formelle ægteskabelige status lige nu?

- (1) Gift .
- (2) Har kæreste/partner
- (3) Enke/Enkemand
- (4) Skilt /Separeret
- (5) Ønsker ikke at svare
- (6) Samboende
- (7) Enlig/Single
- (8) Andet

Hvis du har svaret Andet i spørgsmålet ovenfor, kan du evt. uddybe dit svar her:

Hvilken uddannelse har din mor?

- (1) Ingen uddannelse
- (2) Faglig uddannelse (f.eks. lærling, EFG f.eks. kontorassistent, typograf, snedker, frisør)
- (3) Handelsuddannelse (f.eks. korrespondent, HA, HD) eller bankuddannelse .
- (4) 2-3 årig teknisk uddannelse (f.eks. laborant, teknisk assistent, apoteksassistent, tandpleje) .
- (5) Videregående teknisk uddannelse, evt. efter gennemført faglig uddannelse (f.eks. maskin eller byggetekniker, bygningskonstruktør, maskinmester, teknikumingeniør) .
- (6) 1-årig uddannelse indenfor social- eller sundhedsvæsenet (f.eks. sygehjælper, beskæftigelsesvejleder) .
- (7) 3-4 årig uddannelse indenfor social- og sundhedsvæsenet (f.eks. sygeplejerske, plejeassistent)

- (8) 3-4 årig uddannelse indenfor undervisning og oplysning (*f.eks. børnehave-/fritidspædagog, folkeskolelærer, bibliotekar, journalist*)
- (9) Kandidat fra universitetet eller højere læreanstalt (*f.eks. gymnasielærer, civilingeniør, tandlæge, advokat*)
- (10) Uddannet indenfor forsvar, politi, postvæsenet, Toldvæsenet mv.
- (11) Andet
- (12) Ved ikke/Ønsker ikke at svare

Hvis du har svaret Andet i spørgsmålet ovenfor, kan du evt. uddybe dit svar her:

Hvilken uddannelse har din far?

- (1) Ingen uddannelse
- (2) Faglig uddannelse (*f.eks. lærling, EFG f.eks. kontorassistent, typograf, snedker, frisør*)
- (3) Handelsuddannelse (*f.eks. korrespondent, HA, HD*) eller bankuddannelse .
- (4) 2-3 årig teknisk uddannelse (*f.eks. laborant, teknisk assistent, apoteksassistent, tandpleje*) .
- (5) Videregående teknisk uddannelse, evt. efter gennemført faglig uddannelse (*f.eks. maskin eller byggetekniker, bygningskonstruktør, maskinmester, teknikumingeniør*) .
- (6) 1-årig uddannelse indenfor social- eller sundhedsvæsenet (*f.eks. sygehjælper, beskæftigelsesvejleder*).
- (7) 3-4 årig uddannelse indenfor social- og sundhedsvæsenet (*f.eks. sygeplejerske, plejeassistent*)
- (8) 3-4 årig uddannelse indenfor undervisning og oplysning (*f.eks. børnehave-/fritidspædagog, folkeskolelærer, bibliotekar, journalist*)
- (9) Kandidat fra universitetet eller højere læreanstalt (*f.eks. gymnasielærer, civilingeniør, tandlæge, advokat*)
- (10) Uddannet indenfor forsvar, politi, postvæsenet, Toldvæsenet mv.
- (11) Andet

(12) Ved ikke/Ønsker ikke at svare

Hvis du har svaret Andet i spørgsmålet ovenfor, kan du evt. uddybe dit svar her:

Omtrent hvor stor er din nuværende husstands samlede årlige bruttoindkomst, inklusive løn, pension eller anden indkomst, dvs. husstandens samlede indkomst inden fradrag?

- (1) Under 50.000 kr.
- (2) 50 - 99.000. kr.
- (3) 100 - 199.000 kr.
- (4) 200 - 299.000 kr.
- (5) 300 - 399.000 kr.
- (6) 400- 499.000 kr.
- (7) 500 - 599.000 kr.
- (8) 600 - 799.00
- (9) 800.000 og derover
- (10) Ved ikke / ønsker ikke at oplyse

Hvilket statsborgerskab har du?

Hvilket statsborgerskab har din far?

Hvilket statsborgerskab har din mor?

Har du kommentarer i øvrigt til undersøgelsen, er du meget velkommen til at skrive dem her:

Tak for din besvarelse! Vi er meget glade for, at du tog dig tid til at svare på undersøgelsen.

Spørgsmål og kommentarer kan rettes til Lektor Jan Frederiksen, UCSJ.

B

U

P



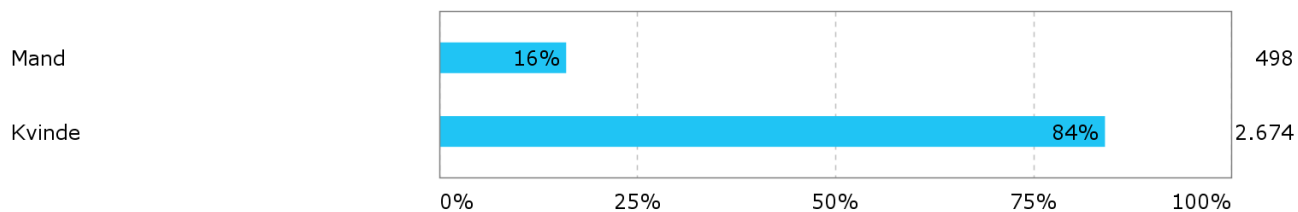
University College

SJÆLLAND

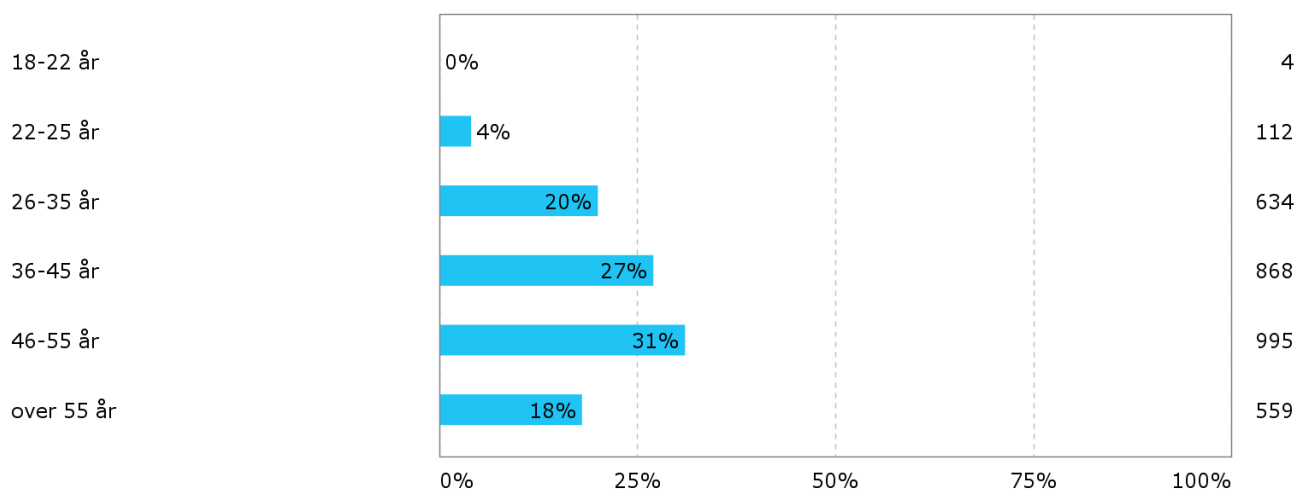


BILAG 4: FULDSTÆNDIG OVERSIGT OVER BESVARELSSEFREKVENSER PÅ ALLE SPØRGSMALE.

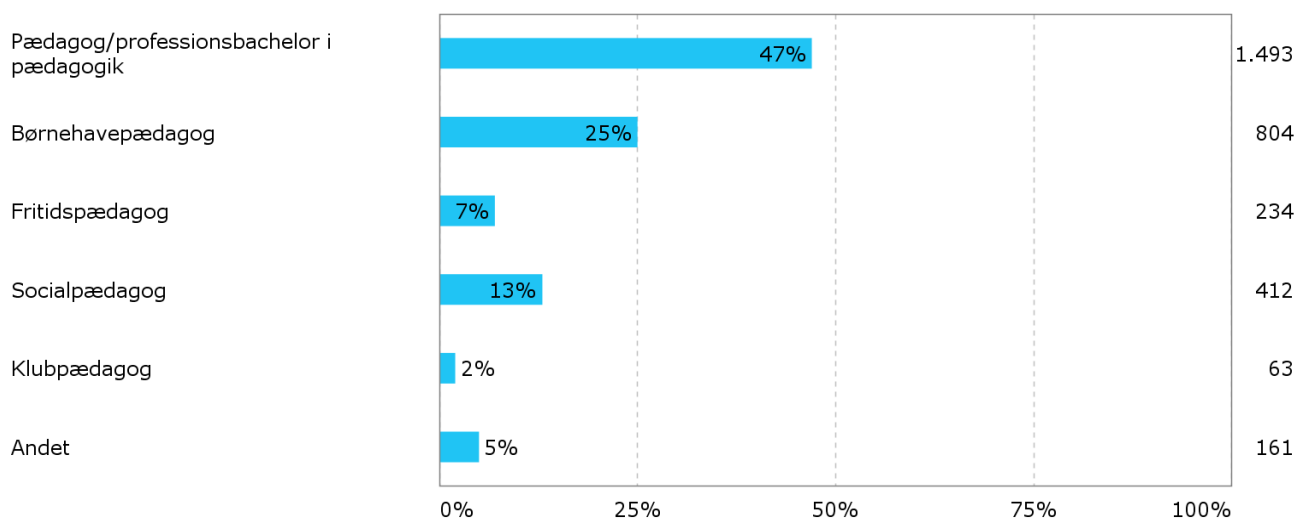
koen



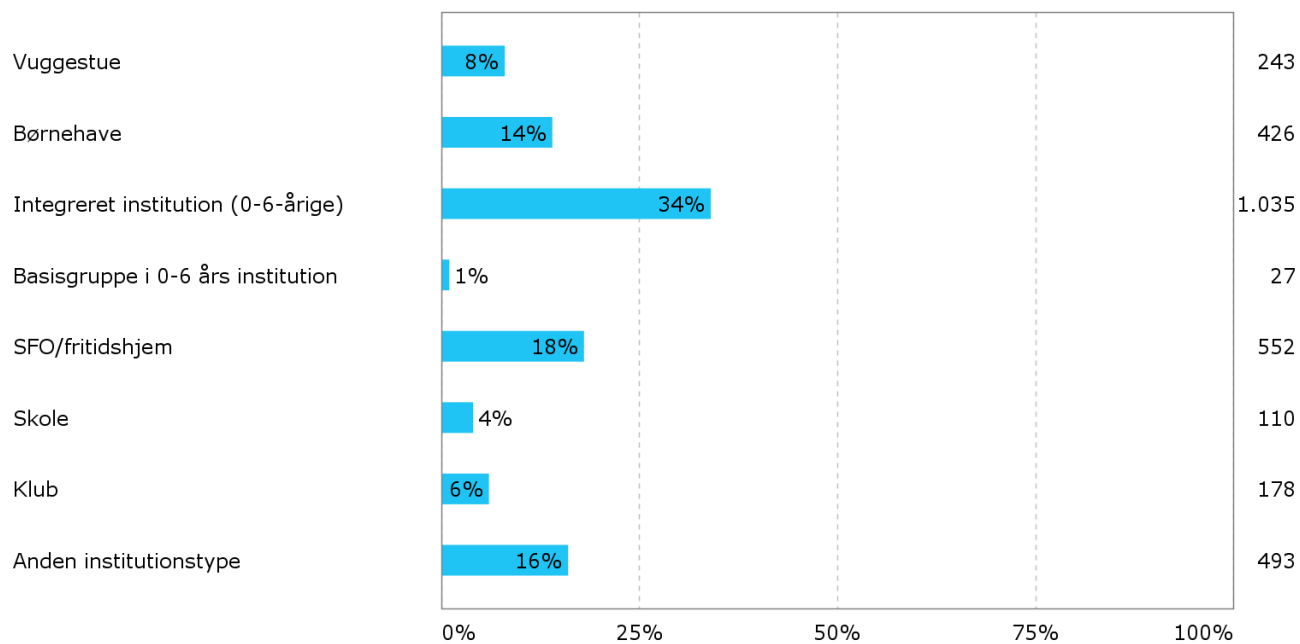
alder



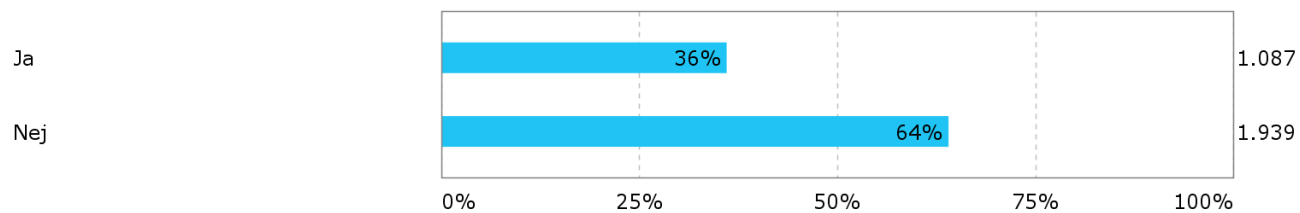
Uddannelse



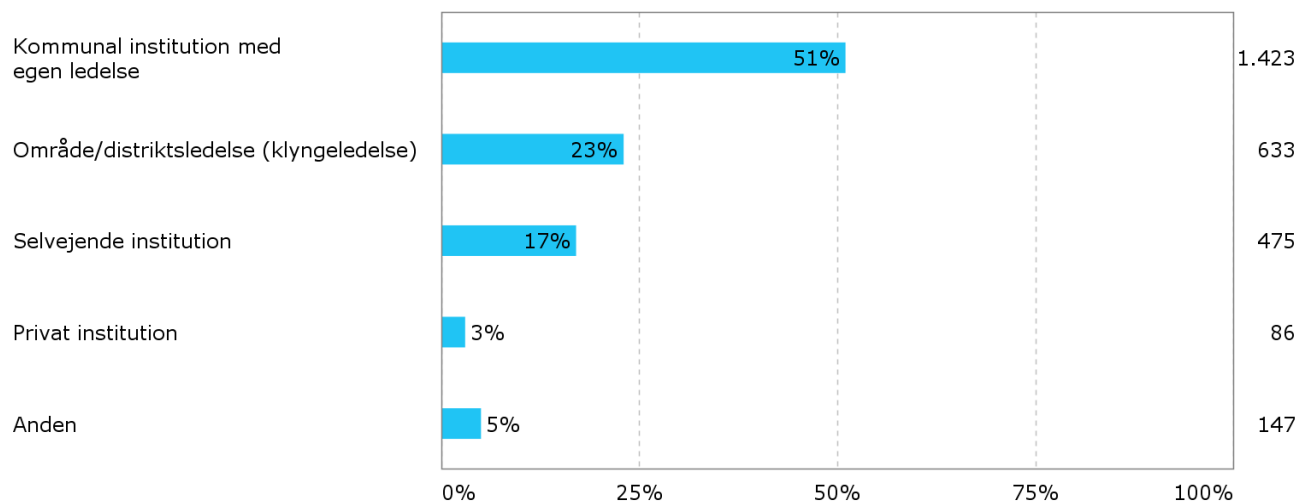
Hvilken type institution er du ansat i?



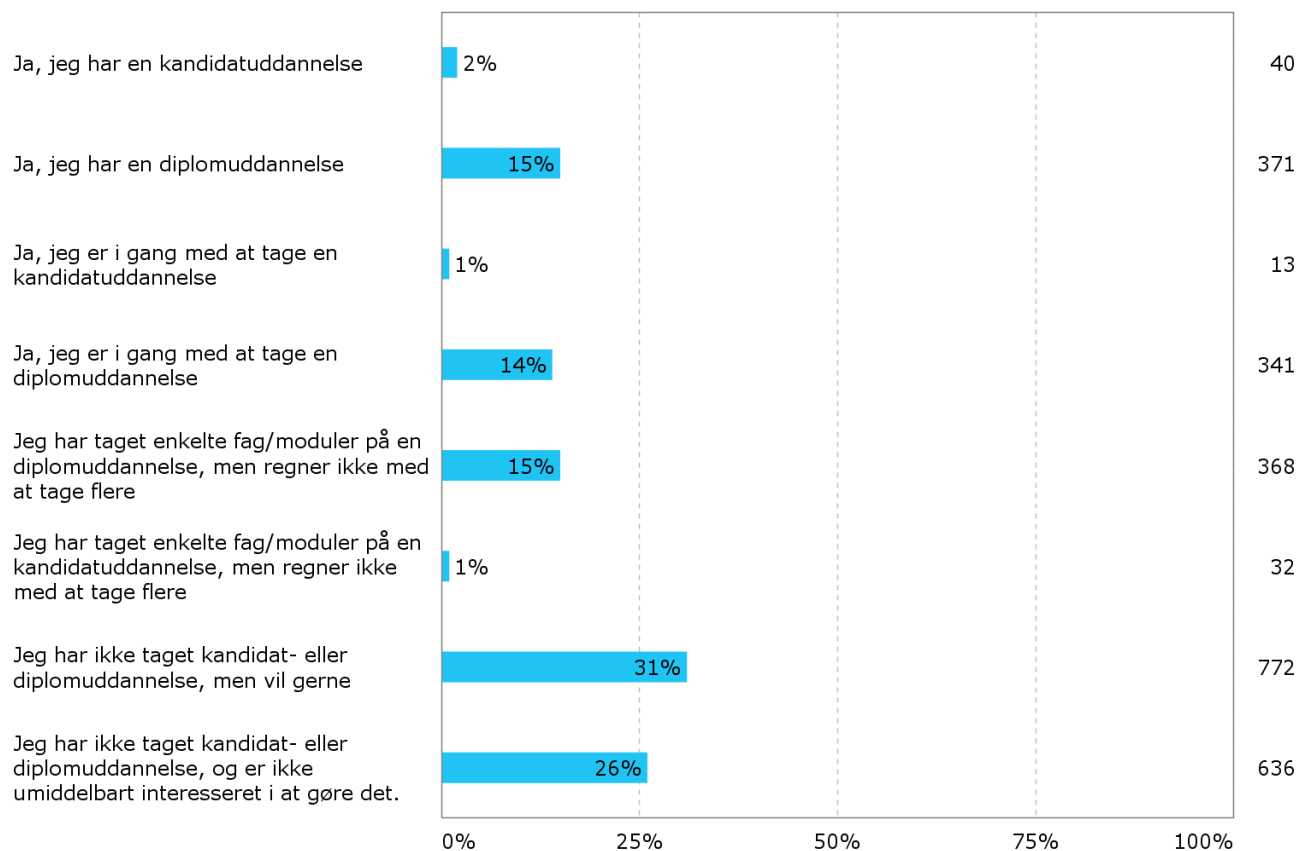
Har du i din ansættelse nogen form for personaleansvar eller ledelsesansvar?



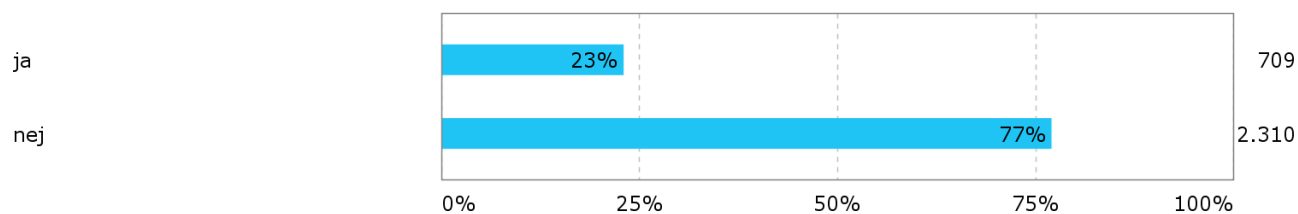
Hvilken form for ledelse har dit arbejdssted?



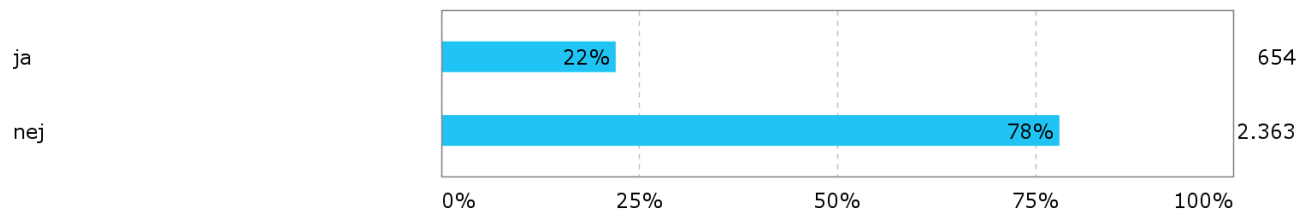
Har du taget en kandidat- eller diplomuddannelse, eller dele af en sådan?



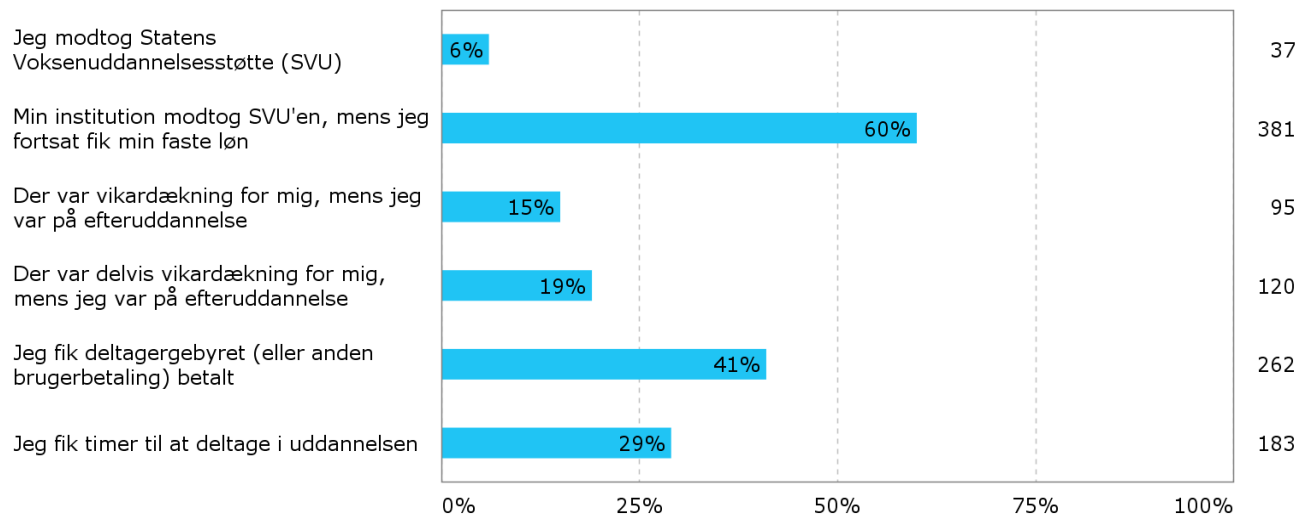
Har du indenfor de seneste tre år søgt om diplomuddannelse eller diplomuddannelsesmoduler?



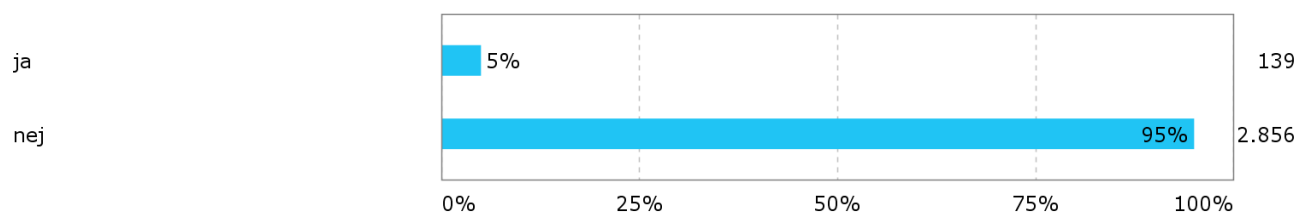
diplom-tilsagn



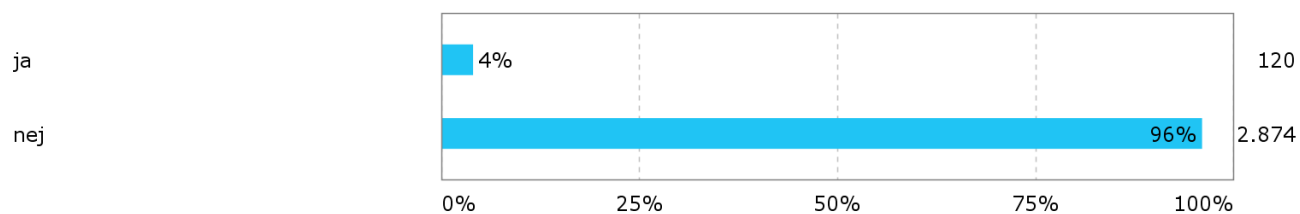
diplom-stoette



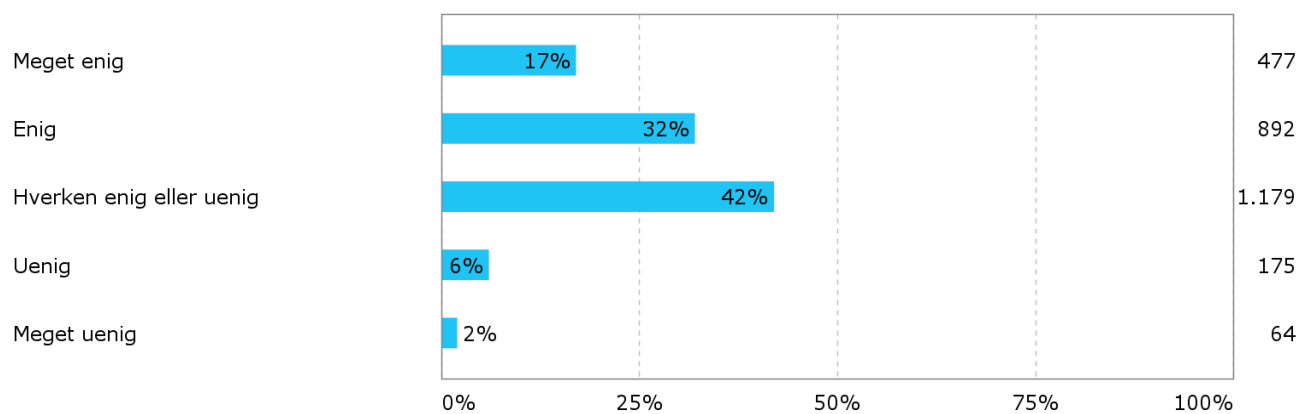
diplom-afslag



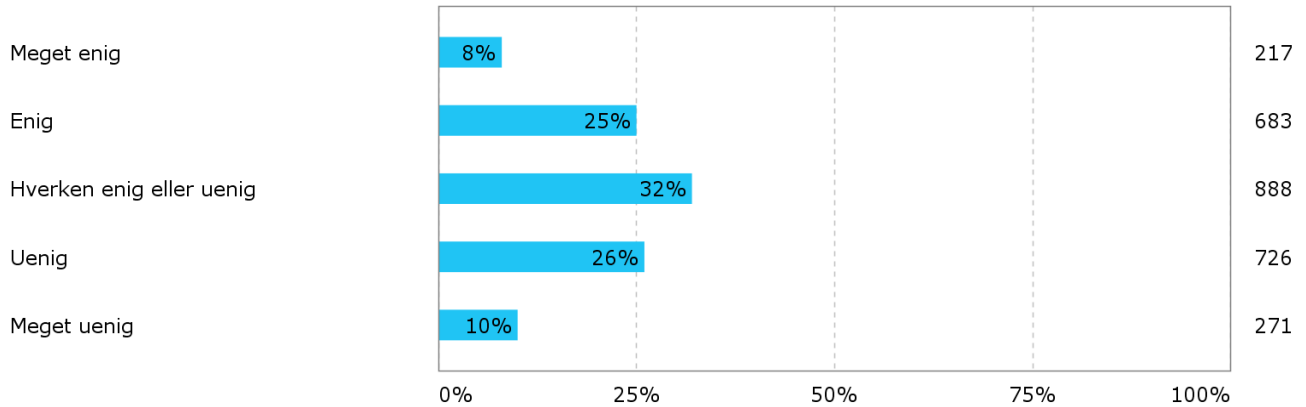
diplom-afslag



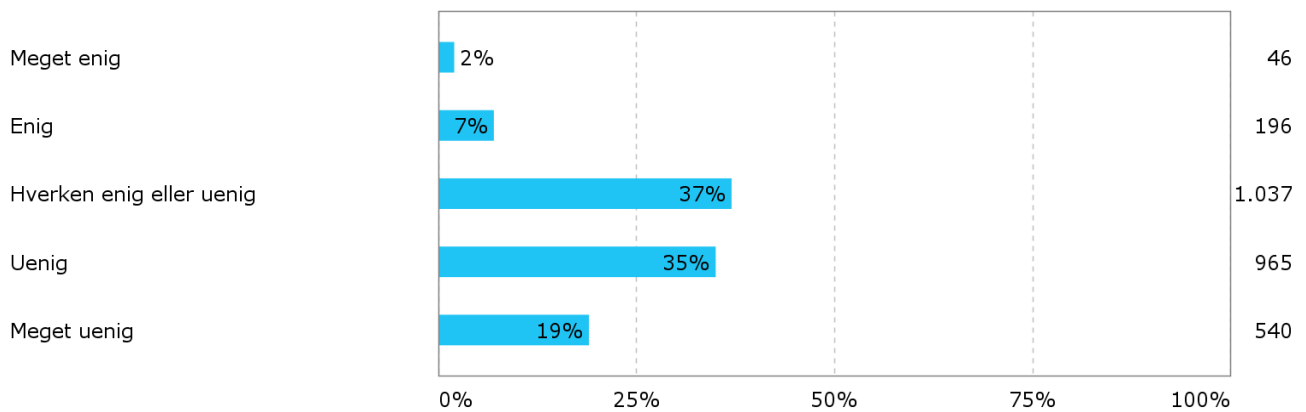
Private-holdning - Mine kollegaer er gode til at bakke mig op ift. at komme afsted på efteruddannelse .



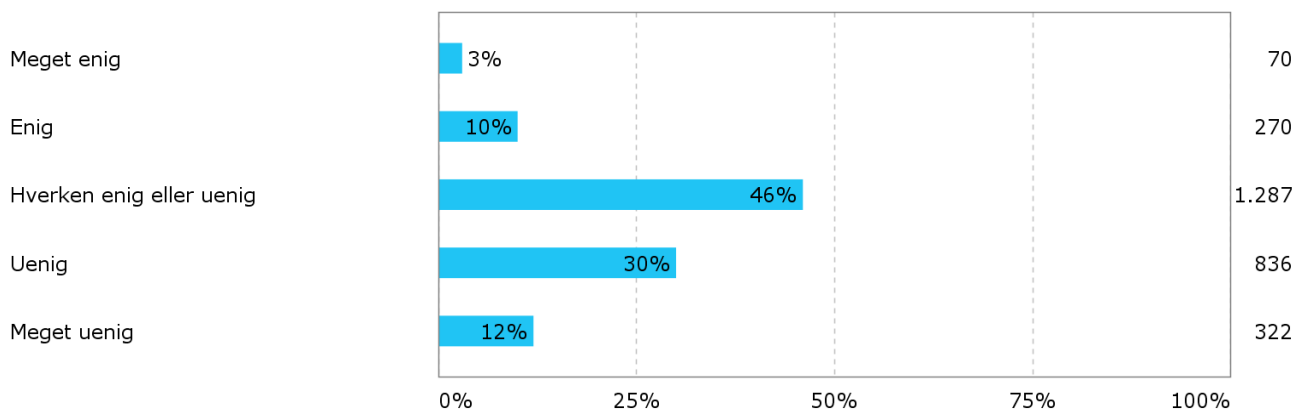
Private-holdning - Jeg synes det er svært, at prioritere efteruddannelse, da det går ud over mine kollegaer, når jeg er afsted.



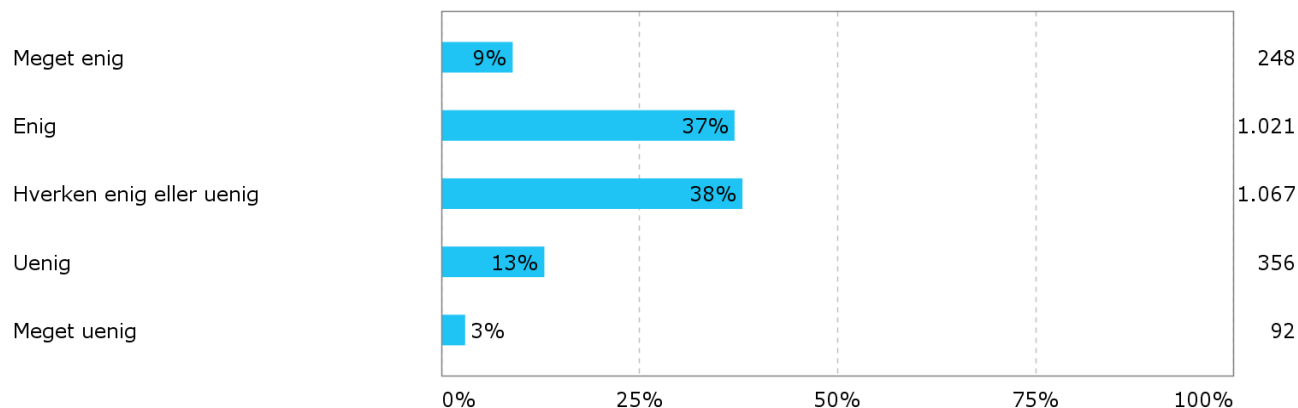
Private-holdning - Mine kollegaer får mere efteruddannelse end mig



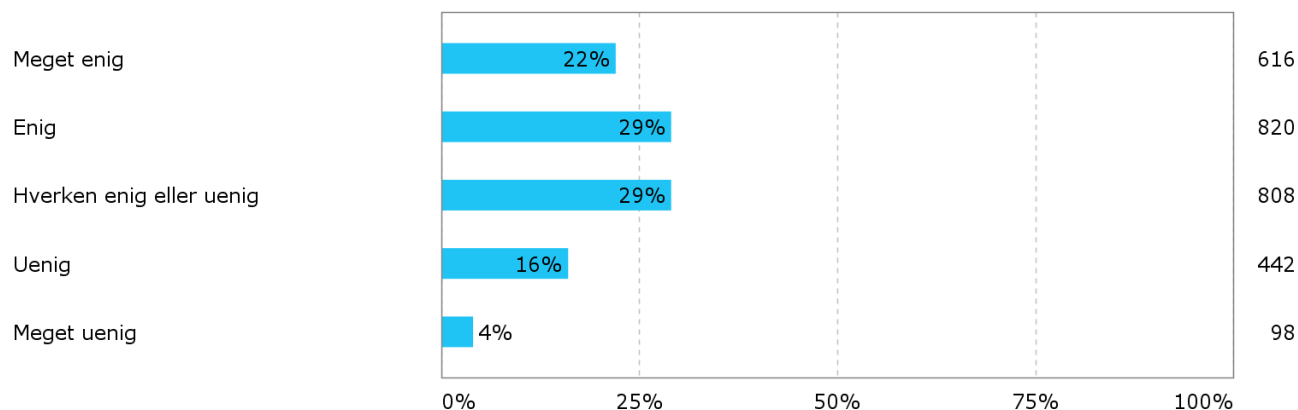
Private-holdning - Mine kollegaer får mindre efteruddannelse end mig



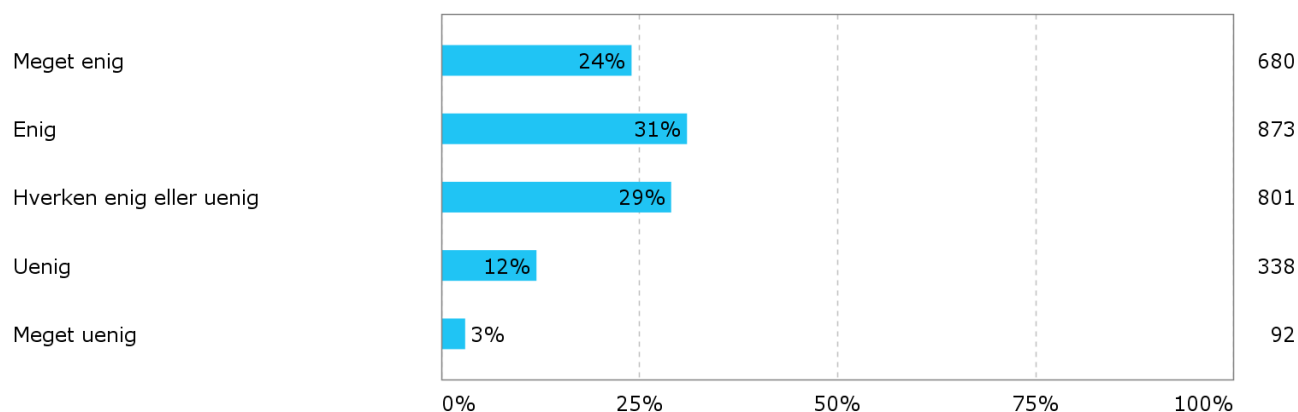
Private-holdning - Mine kollegaer får ca. den samme mængde efteruddannelse som mig



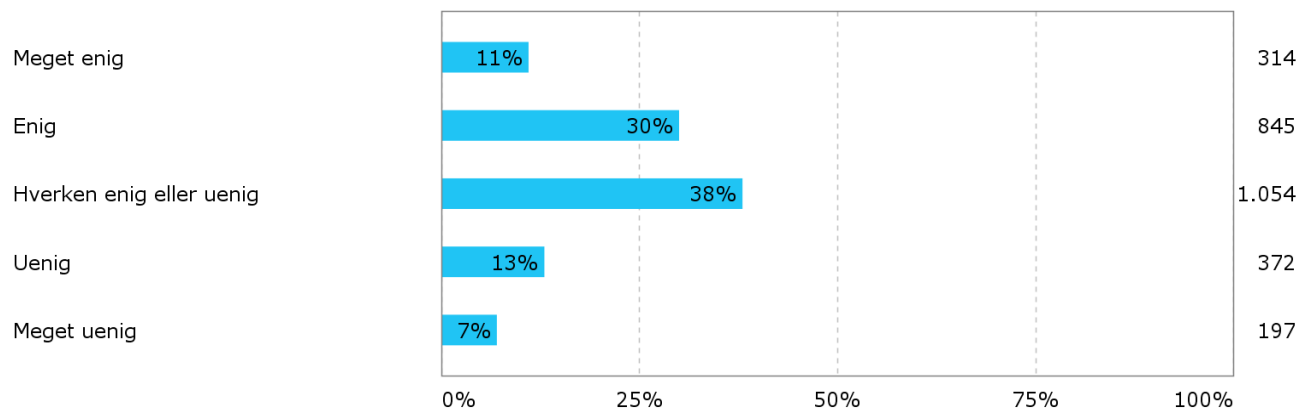
Private-holdning - Vi har ingen/for få midler til efteruddannelse på min arbejdsplads



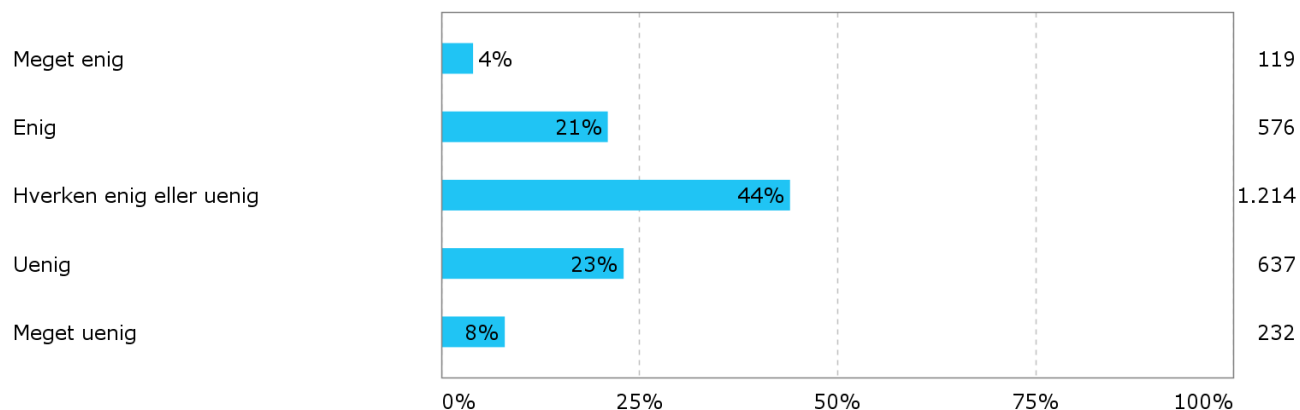
Private-holdning - Vi har ingen/for få midler til vikardækning, hvis jeg tager efteruddannelse



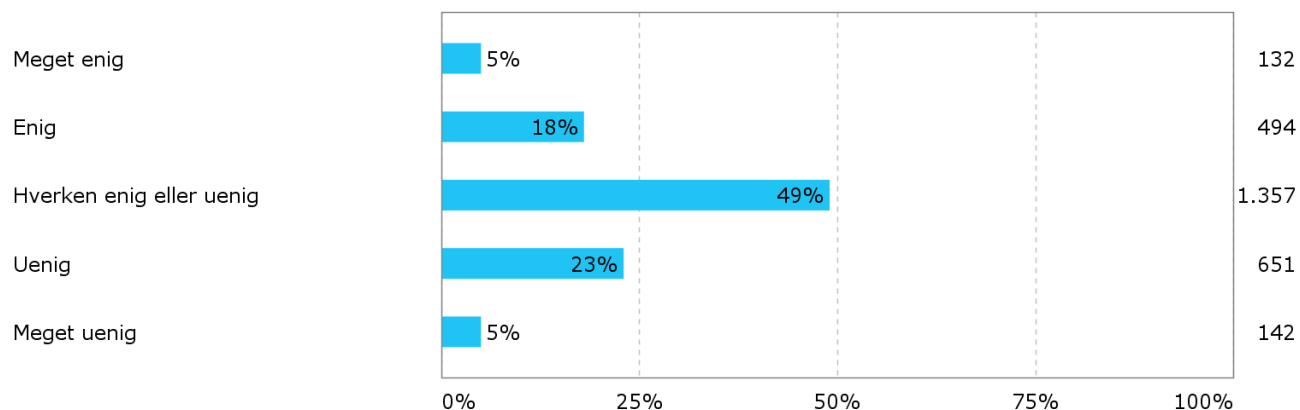
Private-holdning - Jeg oplever, at jeg har stor indflydelse på valg af efteruddannelse



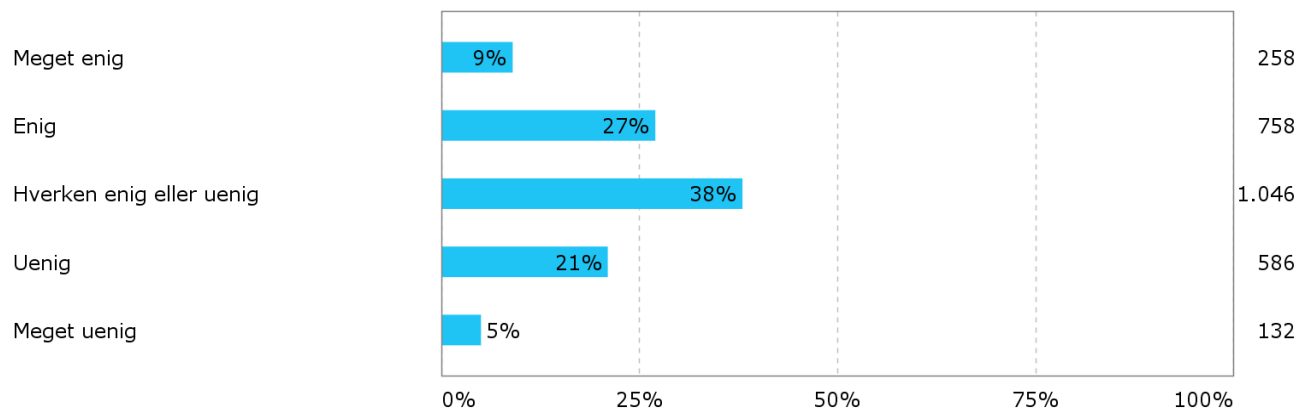
Private-holdning - Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er noget vi bliver enige om sammen i personalegruppen.



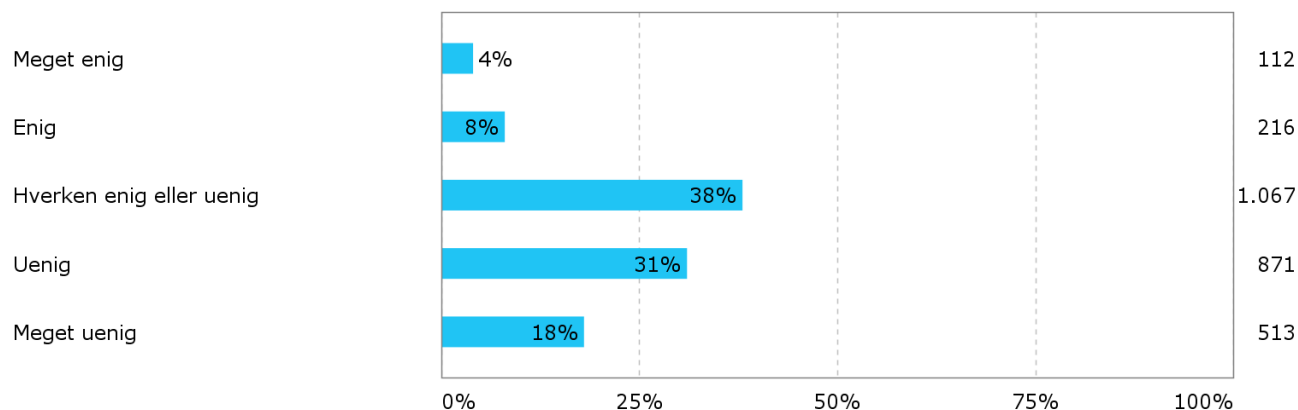
Private-holdning - Det er svært at arbejde med efteruddannelsesviden, når man kommer tilbage på arbejdspladsen



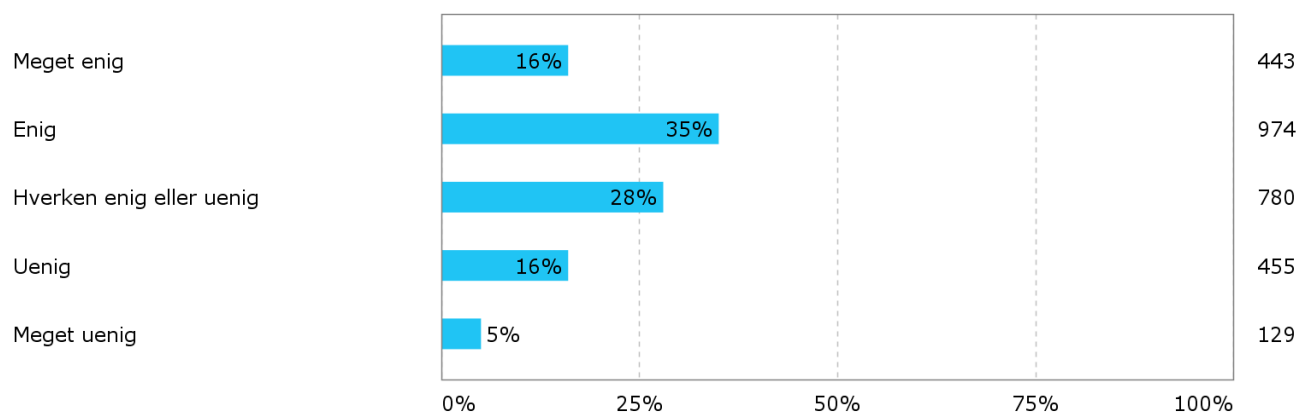
Private-holdning - Jeg foretrækker at alle i institutionen kommer til at arbejde med det samme, fordi det rykker mest for udvikling af arbejdet.



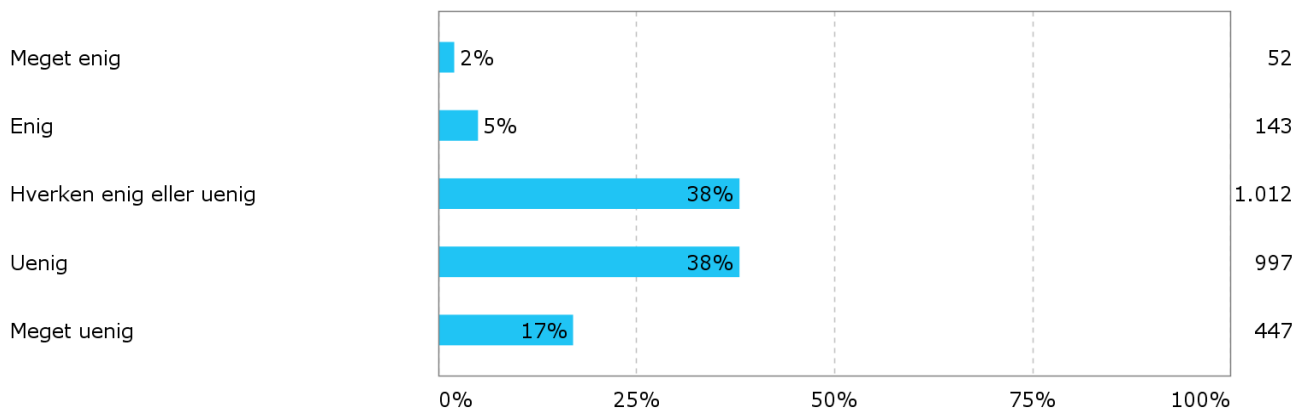
Private-holdning - Den efteruddannelse jeg kan få er meget lidt relevant for mit daglige arbejde



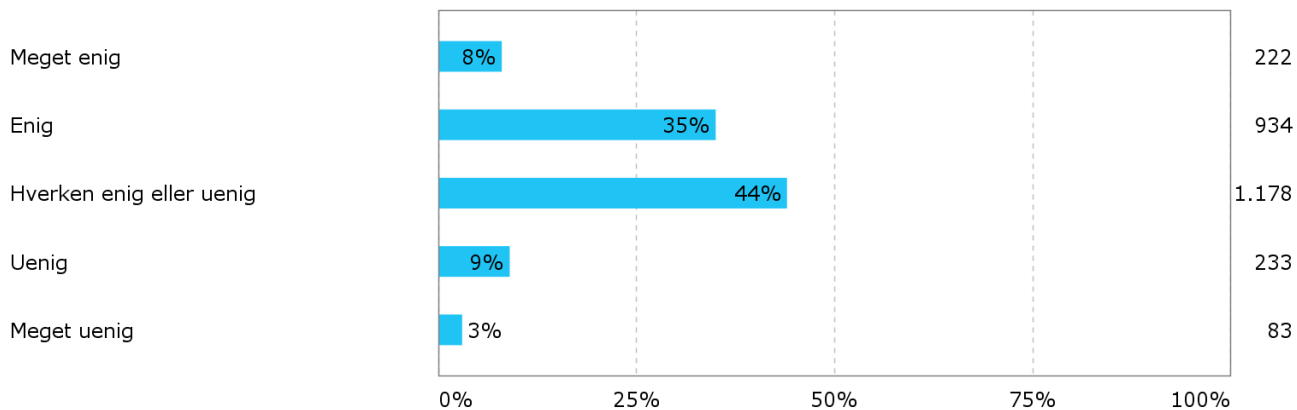
Private-holdning - Det er svært at få tid til at tænke på efteruddannelse i hverdagen.



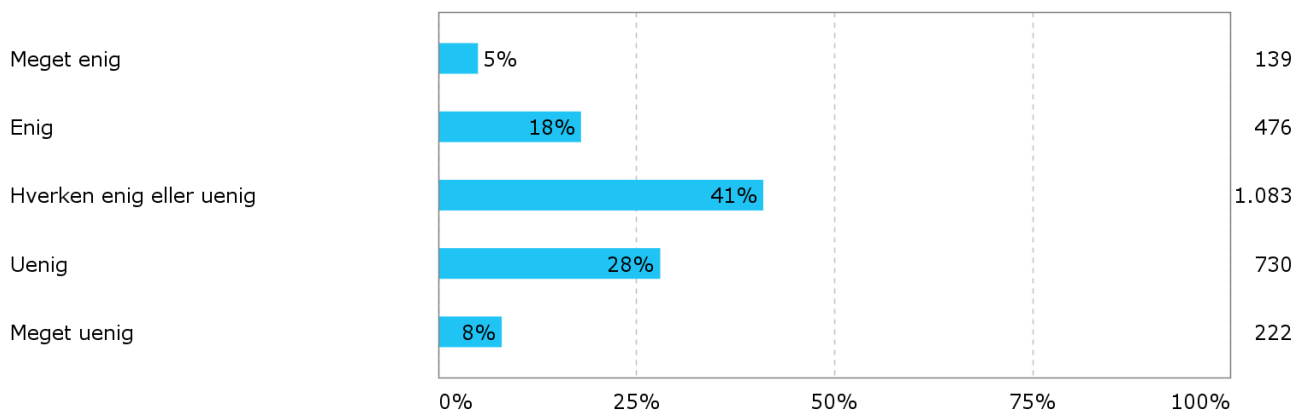
Private-holdning - Min leder vælger altid de samme til at komme på efter/videreuddannelse



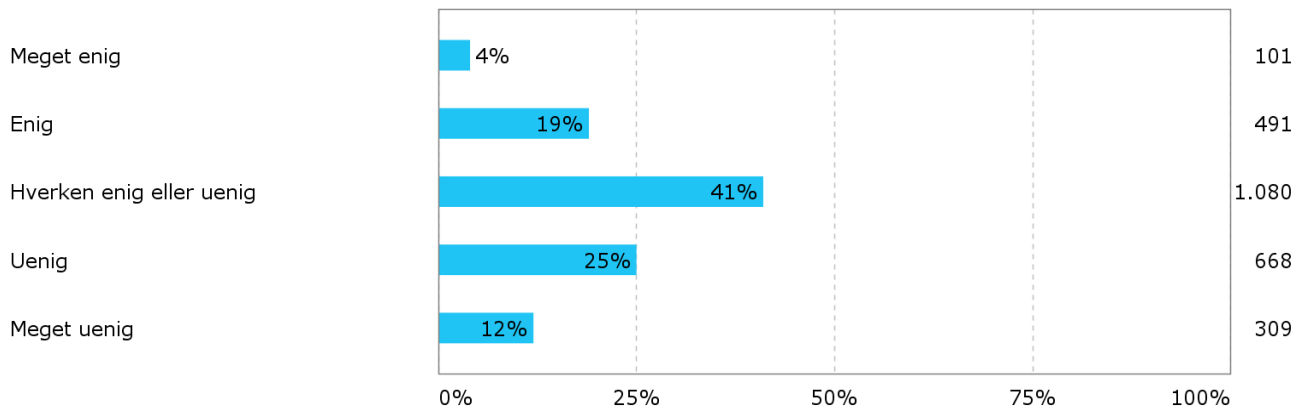
Private-holdning - Min leder er god til at fordele vores efteruddannelse midler bredt ud til alle på institutionen



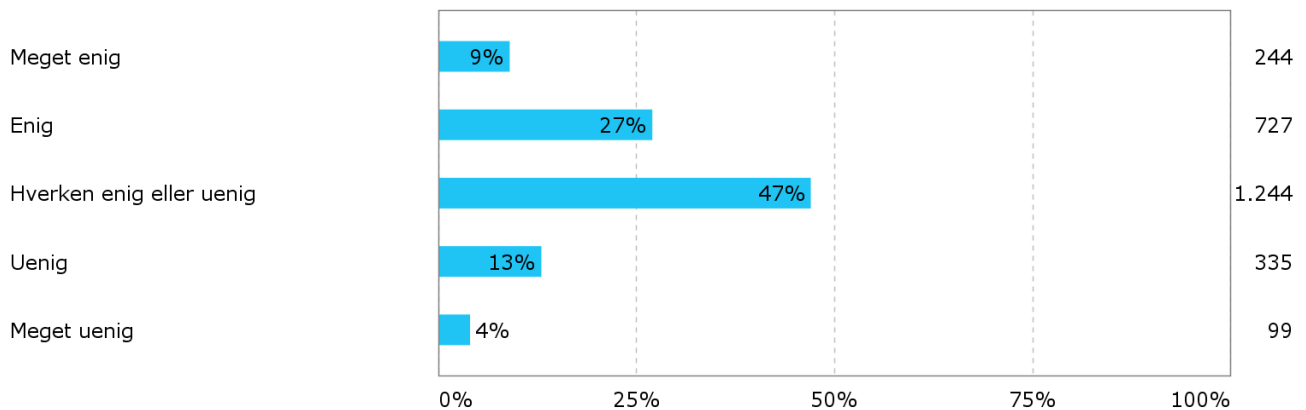
Private-holdning - Jeg oplever, at efteruddannelse er noget min leder bestemmer for os



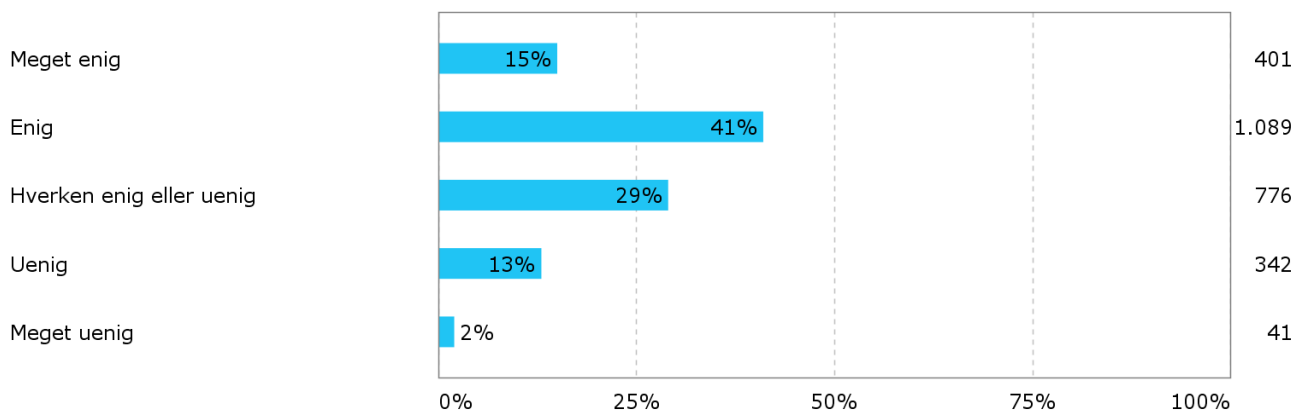
Private-holdning - Min leder er god til at oplyse mig om mine efteruddannelsesmuligheder



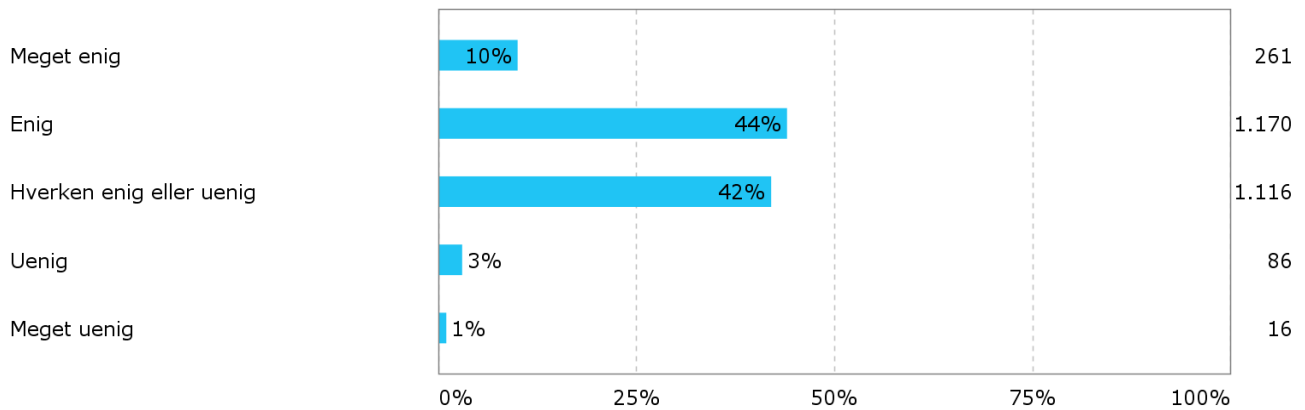
Private-holdning - Jeg oplever, at valg af efteruddannelse er bestemt af kommunens krav



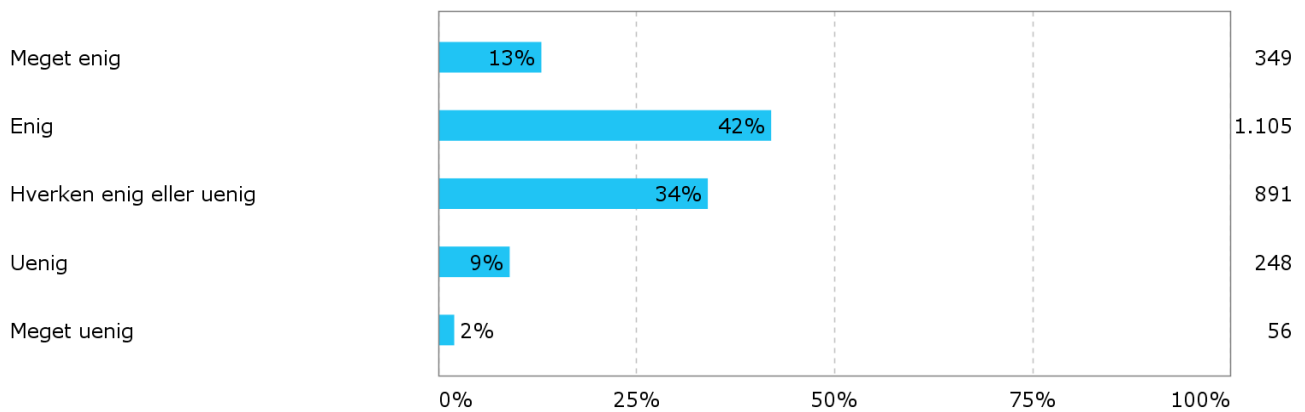
andre-holdning - Man skal være meget opsøgende for at finde frem til relevante efteruddannelsestilbud



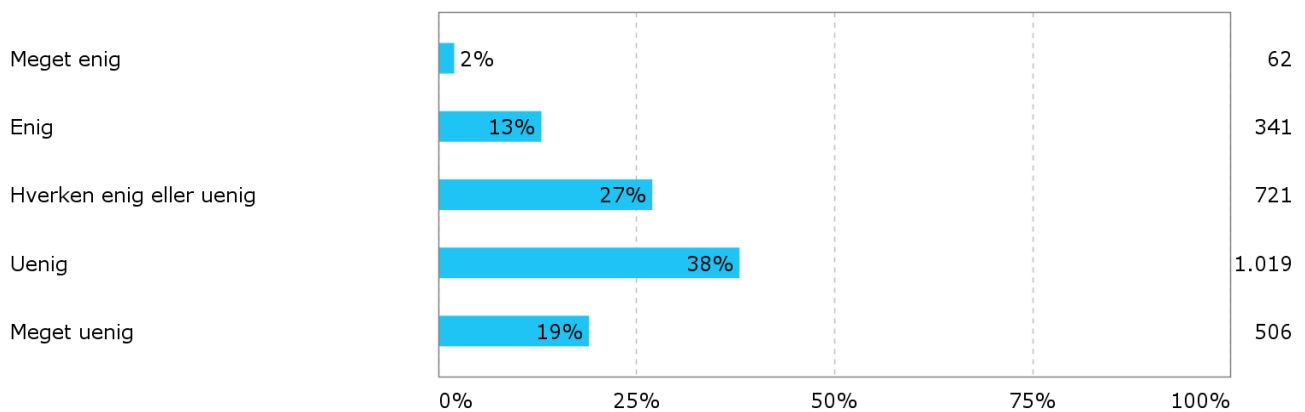
andre-holdning - Seminarierne/professionshøjskolen har mange spændende tilbud.



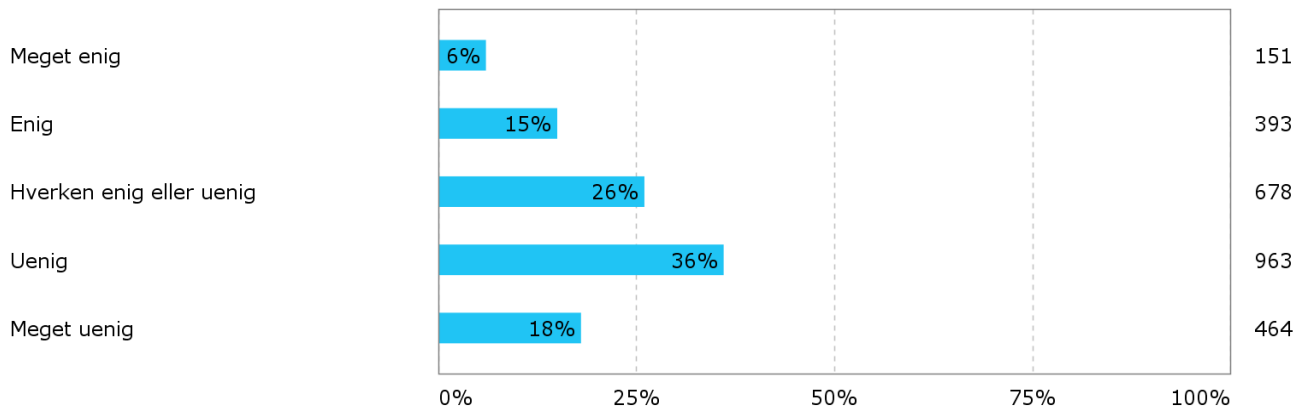
andre-holdning - Efteruddannelse er godt frirum fra en stresset hverdag



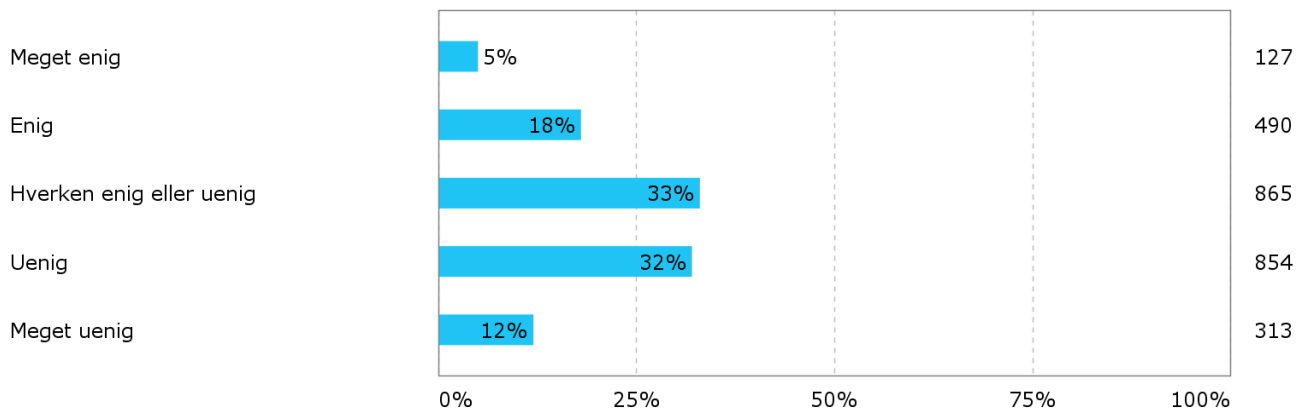
andre-holdning - Efteruddannelse er for teoretisk krævende for mig



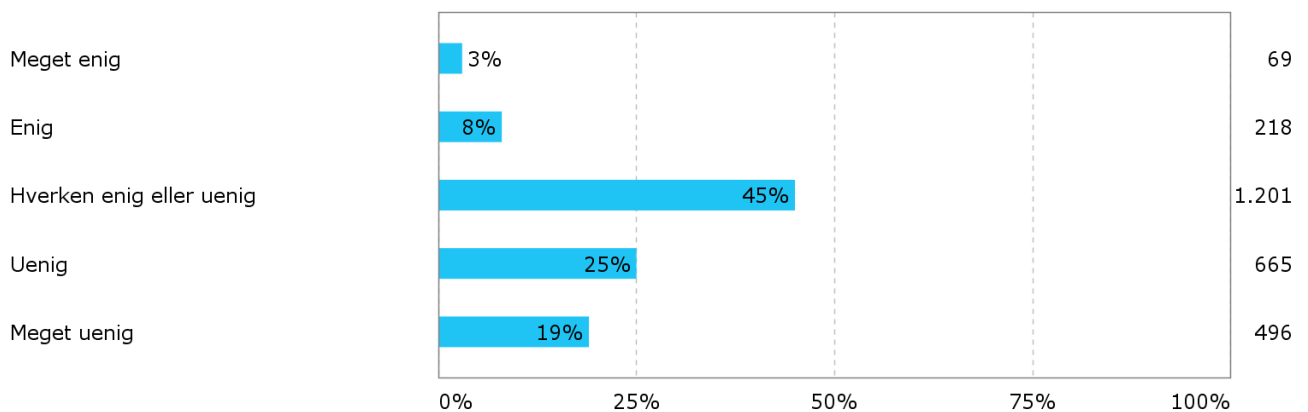
andre-holdning - Private forhold gør det for tiden vanskeligt for mig at deltage i efteruddannelse



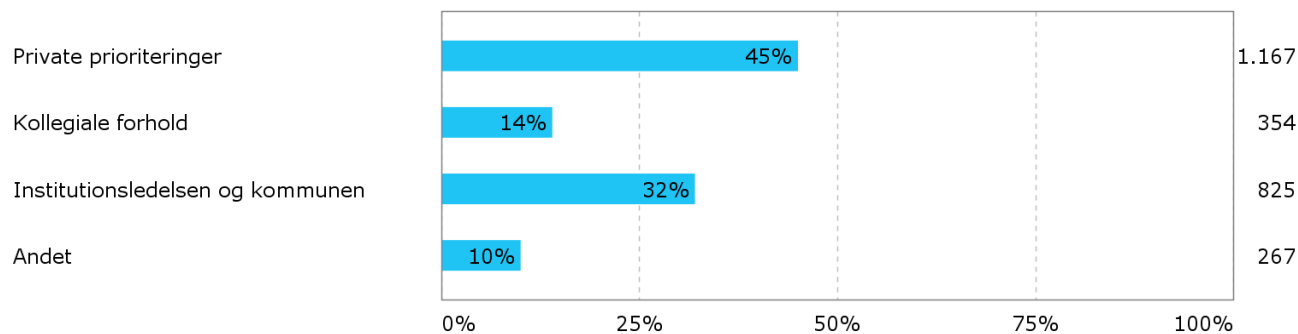
andre-holdning - Jeg har ikke lyst at bruge mere tid på mit arbejde end jeg allerede gør



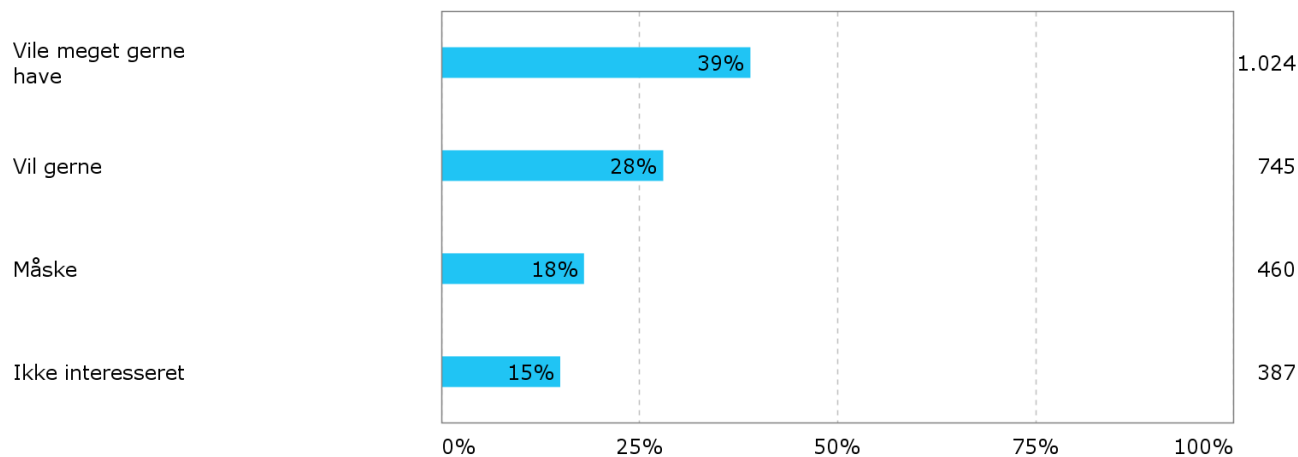
andre-holdning - Min tillidsrepræsentant er god til at oplyse mig om mine efteruddannelses muligheder



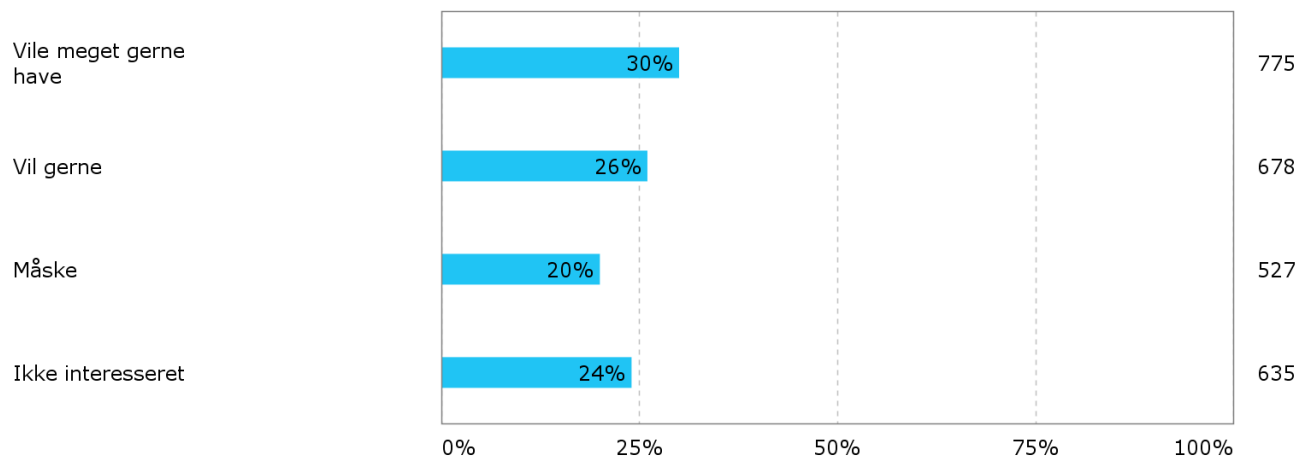
Hvilke af følgende forhold har størst betydning for din deltagelse i efteruddannelse?



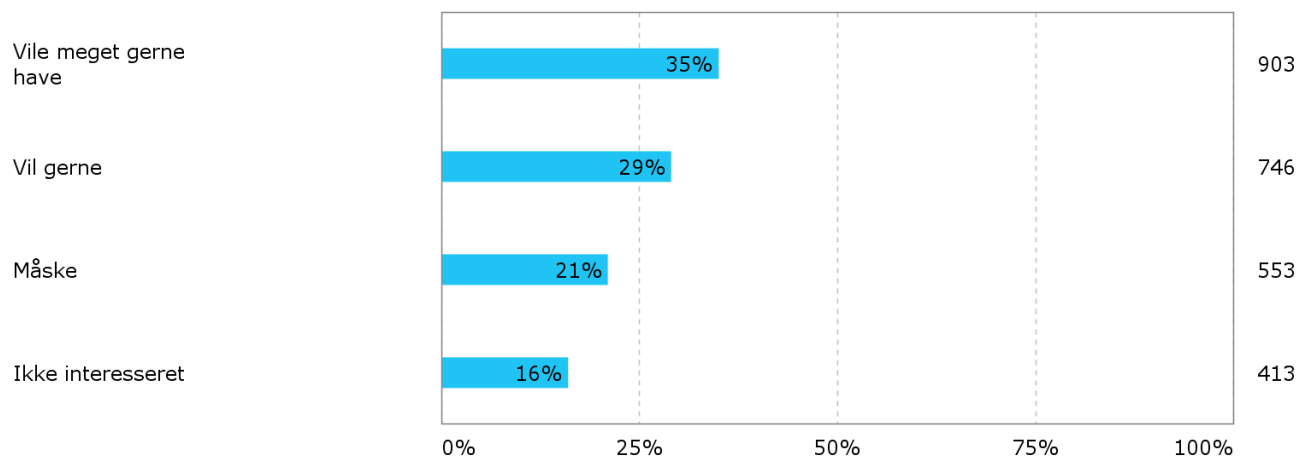
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Temadage/kurser ifht kommunale/statslige indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)



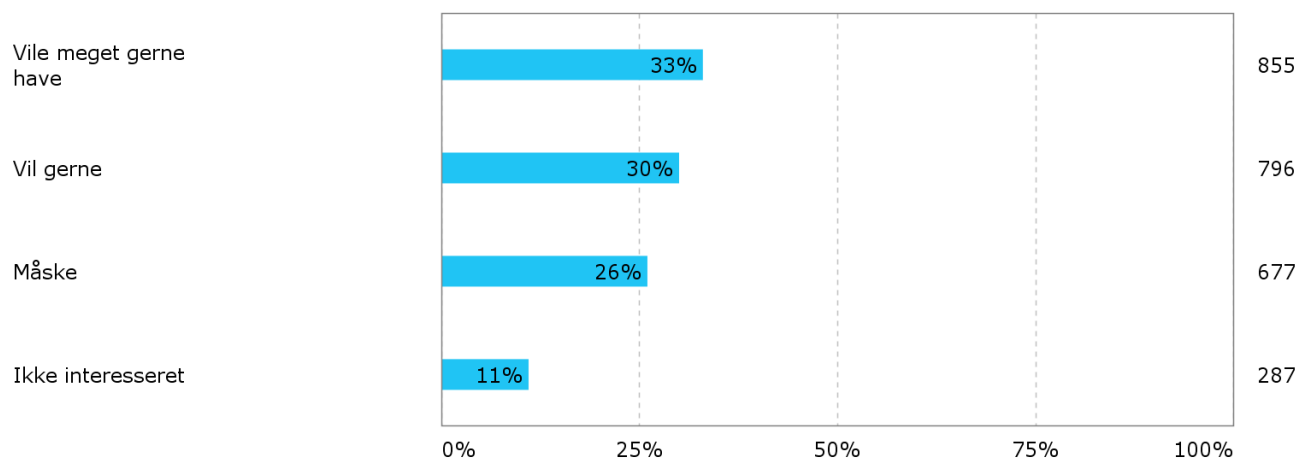
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter (fx drama, musik, natur)



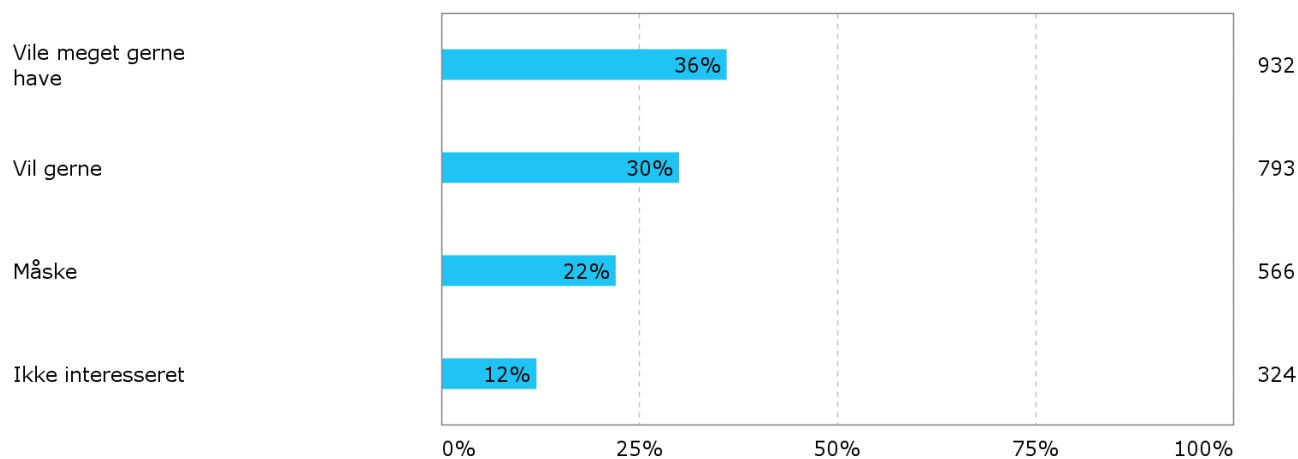
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Temadage/kurser i pædagogiske koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)



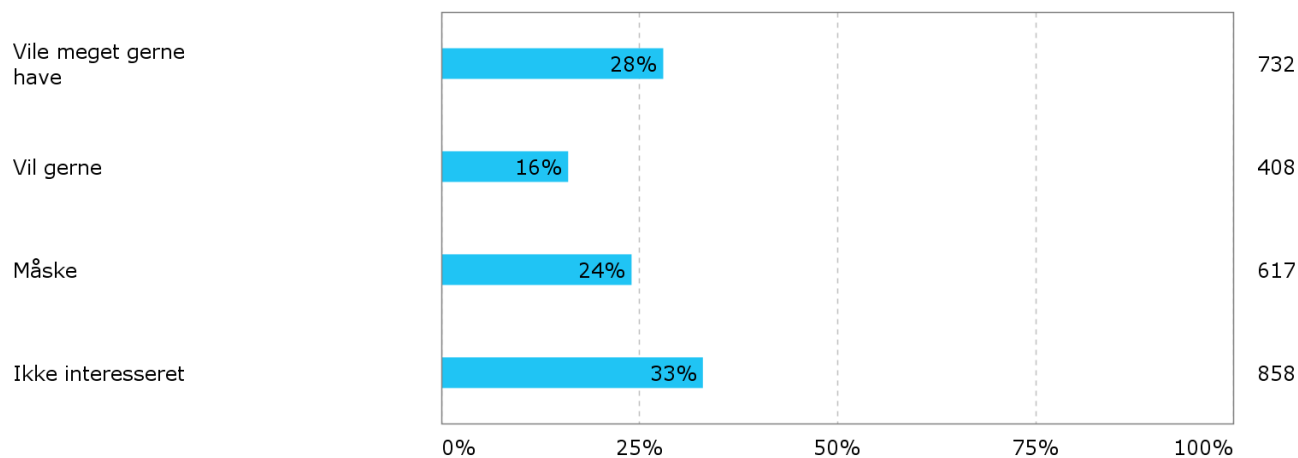
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Deltagelse i udviklingsprojekter



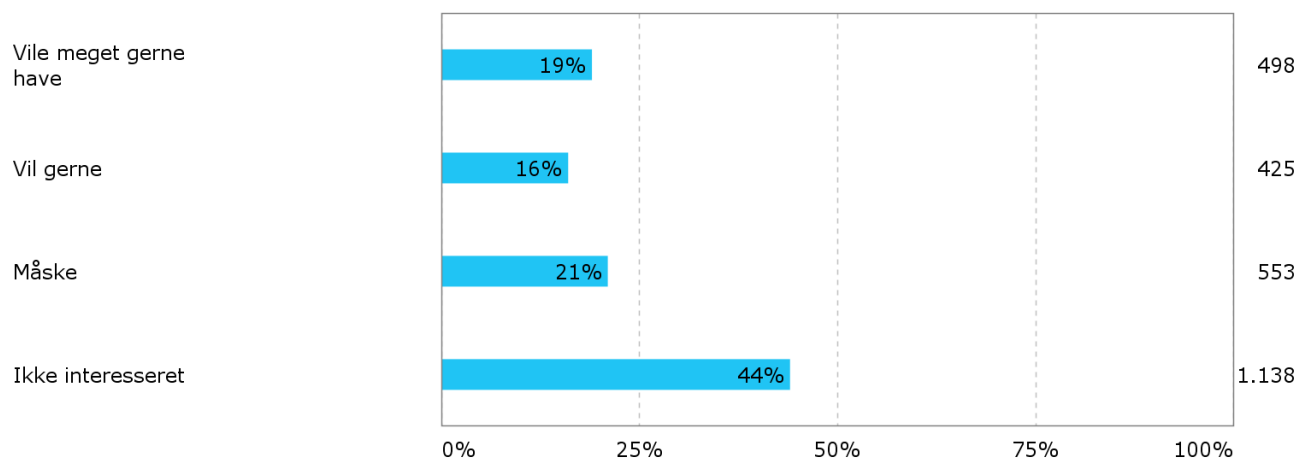
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Supervisionsforløb



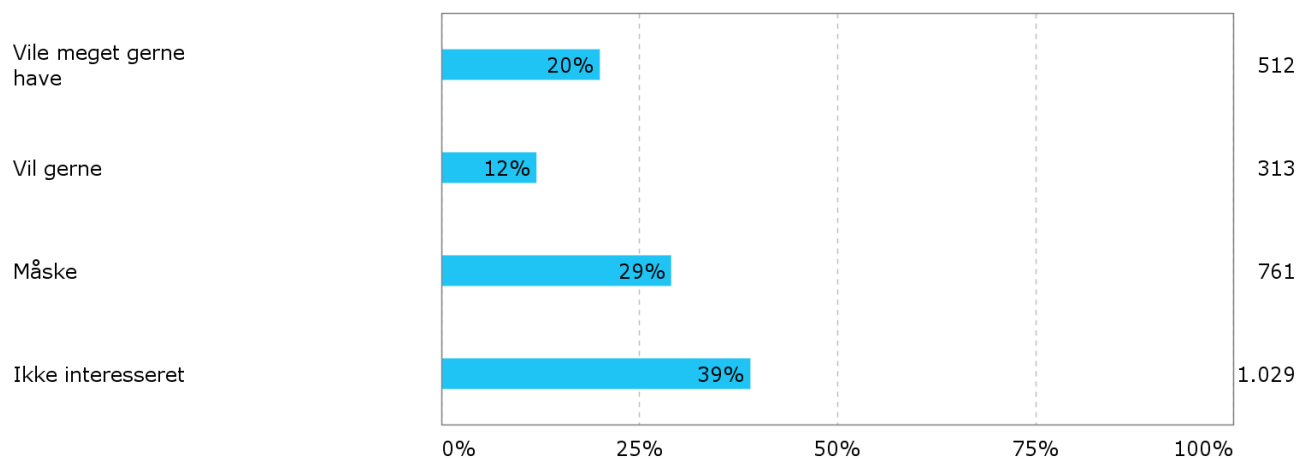
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Terapeutisk efteruddannelse (fx NLP, familierådgivning, psykoterapeut)



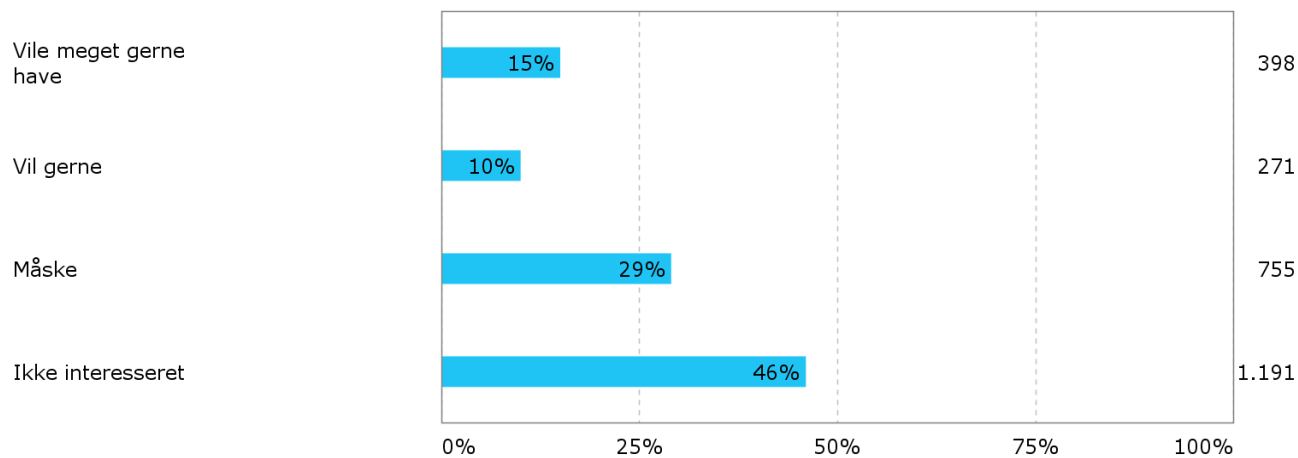
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Praktikvejlederuddannelse



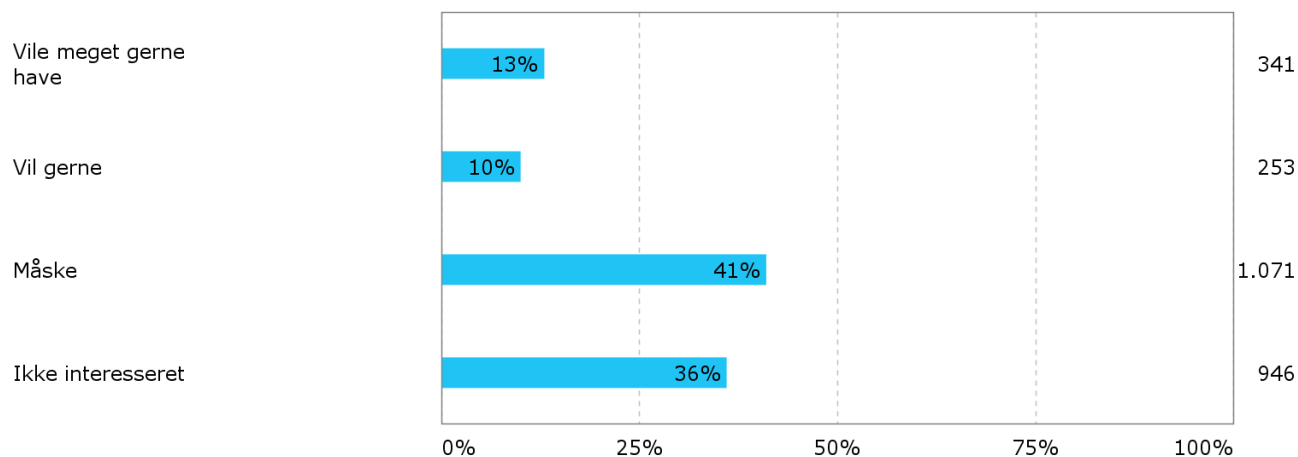
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Kandidatuddannelse (fx på DPU)



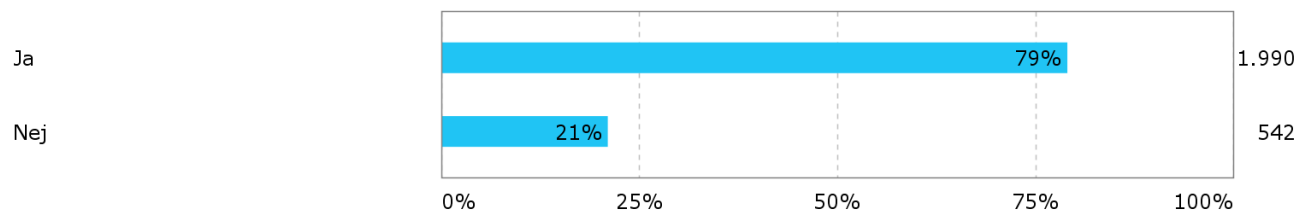
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Masteruddannelse



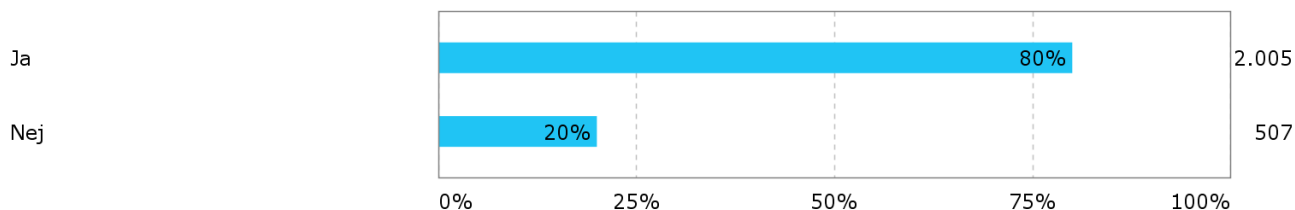
Er du på nuværende tidspunkt interesseret i at få nogen af disse former for efteruddannelse? - Andet



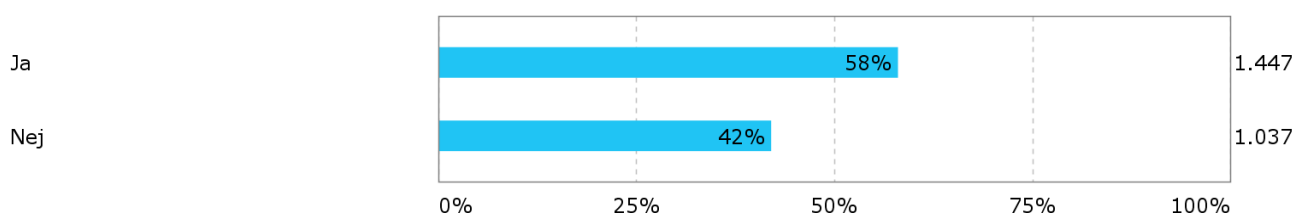
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Oplæg ved inviteret oplægsholder,



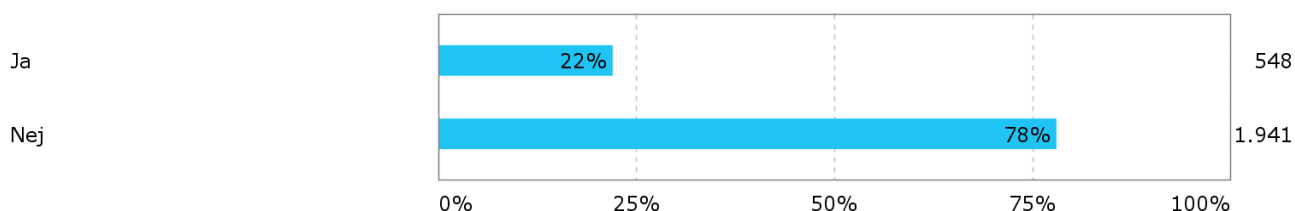
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Personaledag(e)



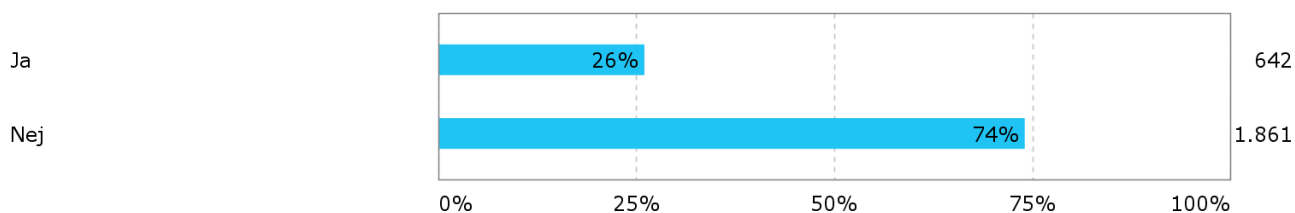
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Temadage/kurser ifht indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)



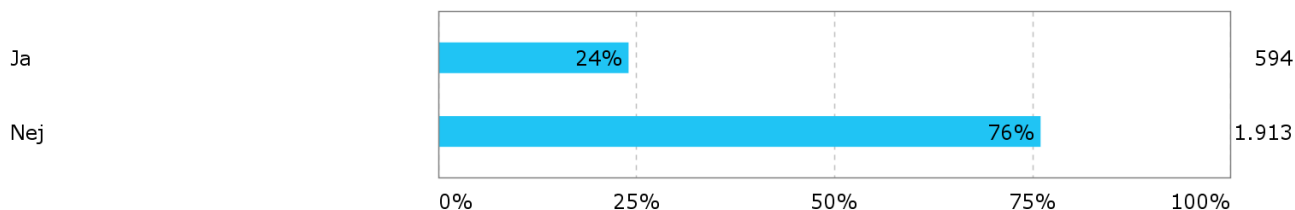
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter (fx drama, musik, natur)



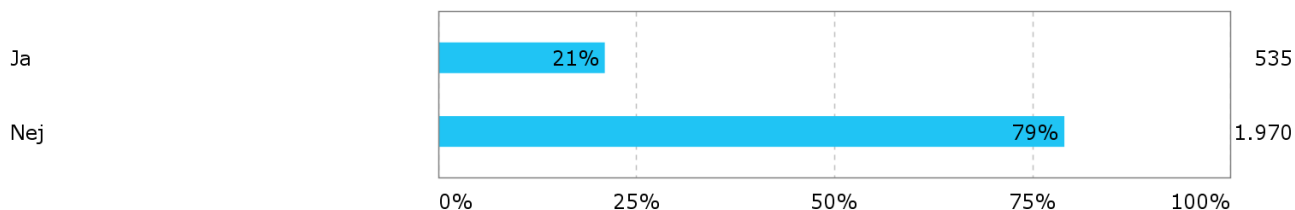
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Temadage/kurser i pædagogiske koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)



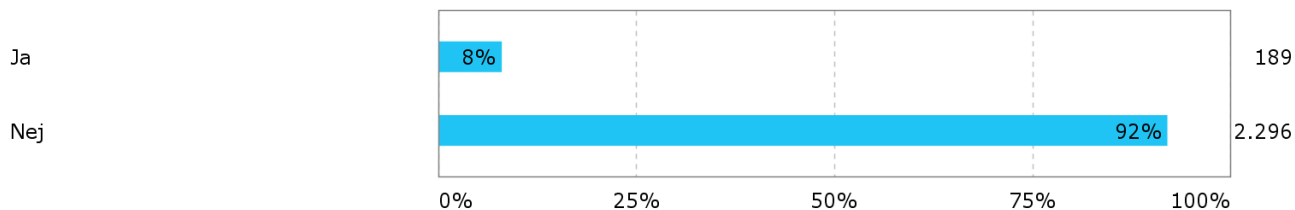
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - BUPL-kurser



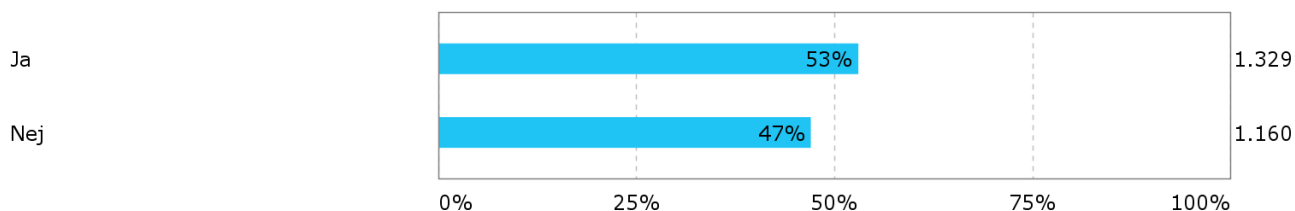
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Diplomuddannelse



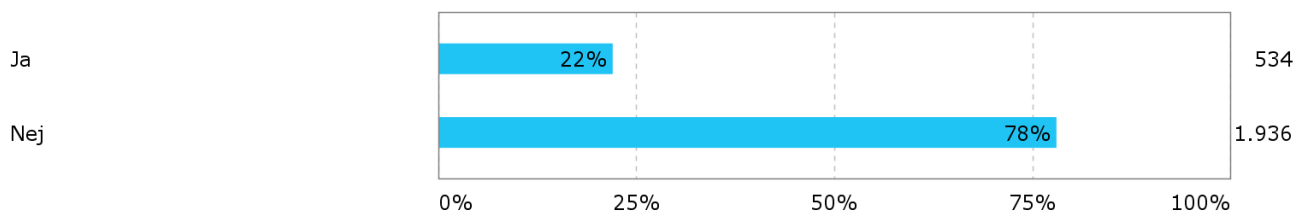
Har du indenfor de seneste tre år deltaget i en eller flere af følgende aktiviteter på dit nuværende ansættelsessted? - Praktikvejlederuddannelse



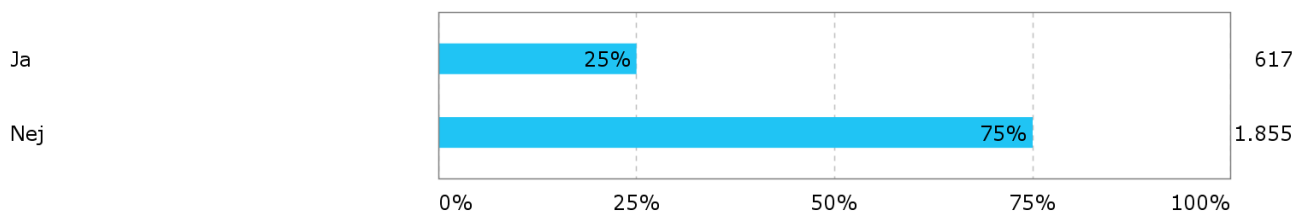
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Temadage/kurser ifht indsatsområder (fx sprogvurdering, pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering, inklusion m.v.)



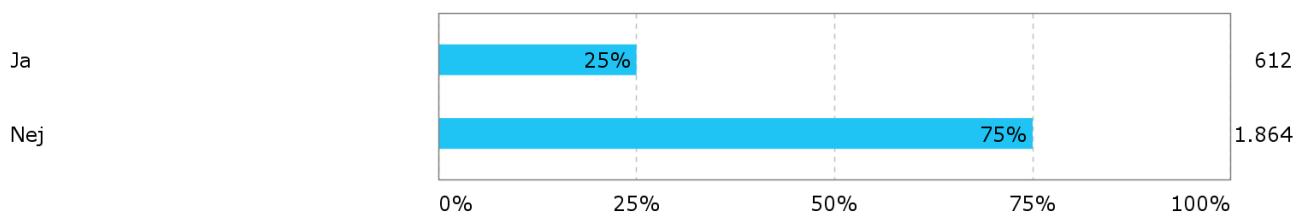
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Temadage/kurser rettet mod tilrettelæggelse af pædagogiske aktiviteter(fx drama, musik, natur)



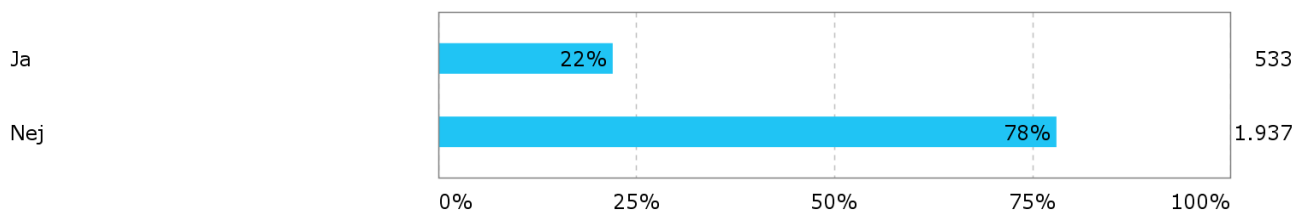
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Temadage/kurser i pædagogiske koncepter (fx Marte Meo, Den Integrende Baggrund, Trin for Trin, LP-modellen)



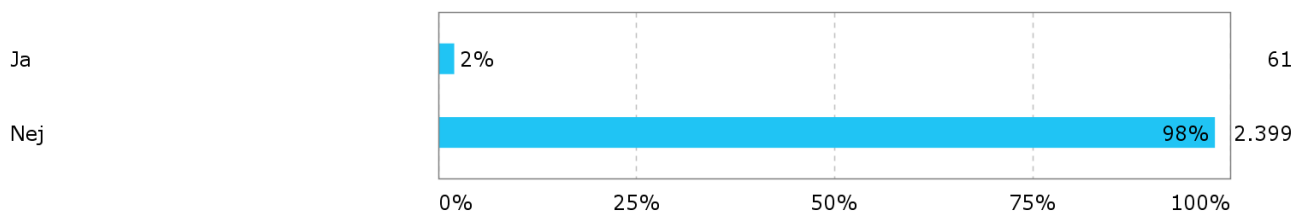
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Deltagelse i udviklingsprojekter



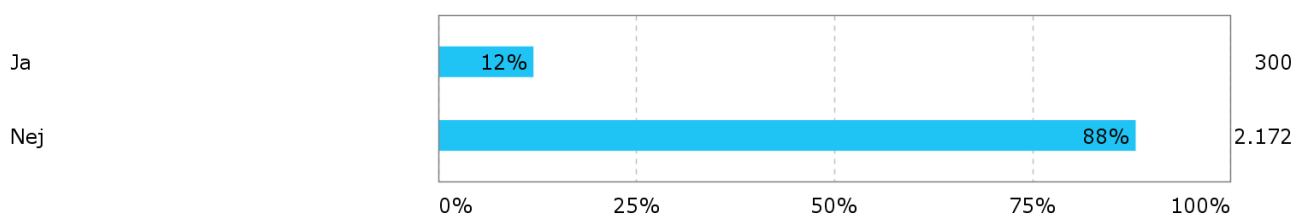
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Supervisionsforløb



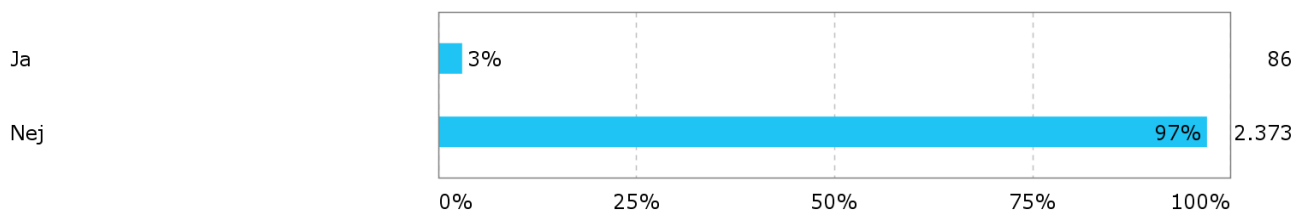
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Terapeutisk efteruddannelse (fx NLP, familierådgivning, psykoterapeut)



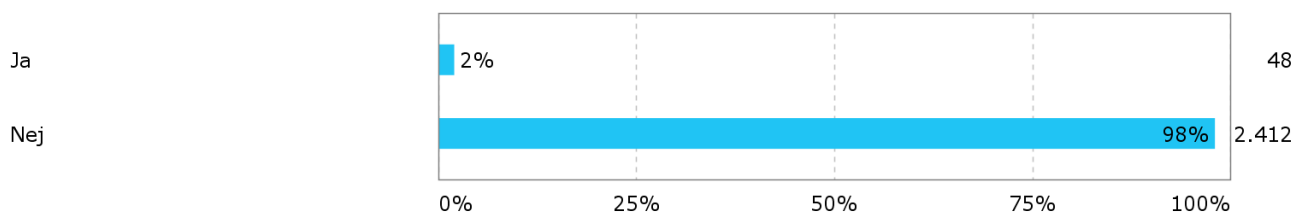
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Praktikvejlederuddannelse



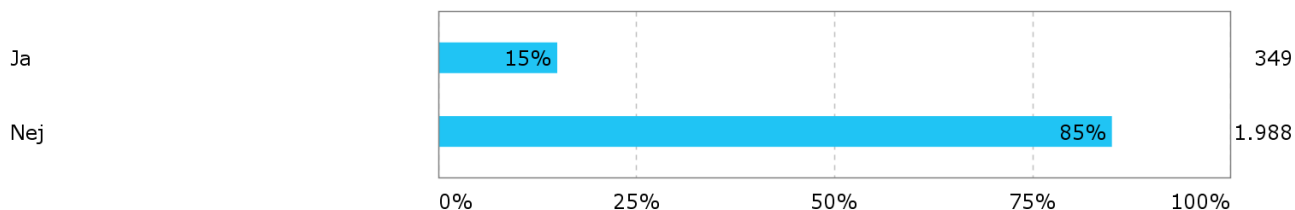
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Kandidatuddannelse (fx på DPU)



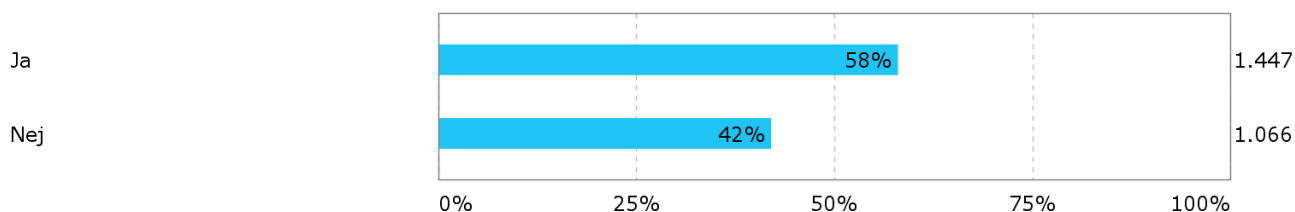
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Masteruddannelse



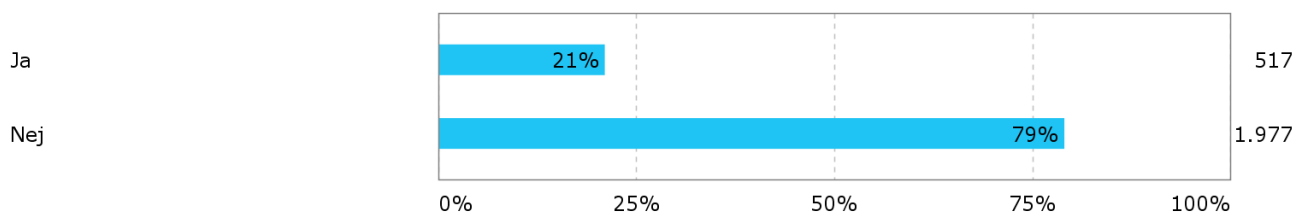
Har du inden for de seneste tre år fået tilbudt nogen af følgende former for efteruddannelse af din leder, ansættelsessted, kommune el.lign.? - Andet



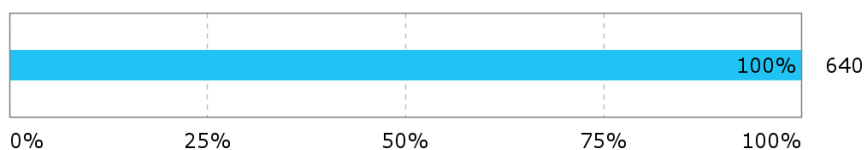
Har du i de seneste tre år deltaget i et efteruddannelsesforløb, hvor du synes du havde et stort udbytte?



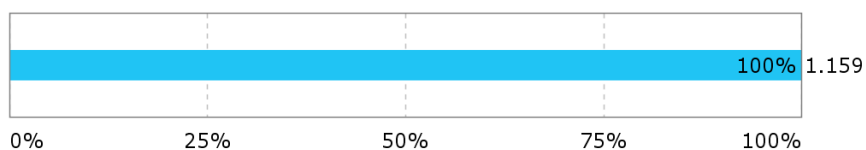
Har du i de seneste tre år deltaget i et efteruddannelsesforløb/kursus, hvor du synes du havde et ringe udbytte?



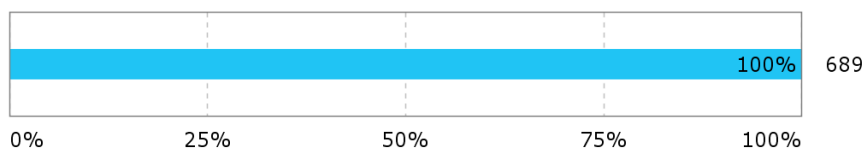
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Indholdet var nødvendigt for at varetage mit daglige pædagogiske arbejde



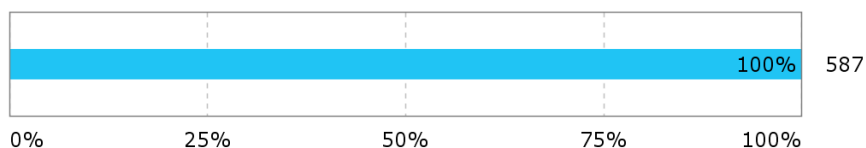
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Jeg blev inspireret til at udvikle mit daglige pædagogiske arbejde



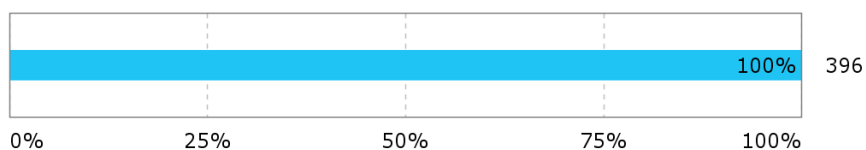
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset var relevant for et bestemt projekt eller forløb i min institution



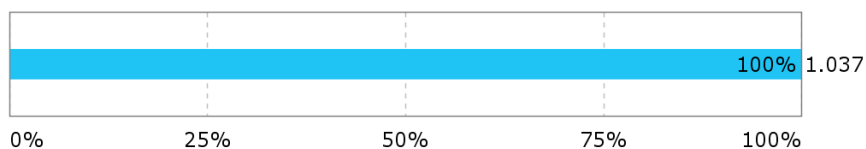
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Det forbedrede mine muligheder for at søge et andet job



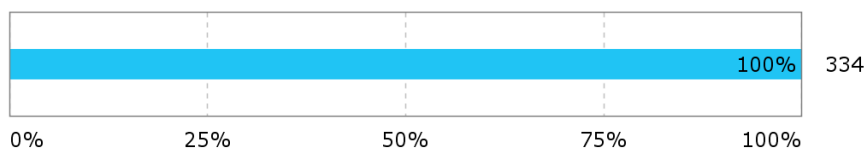
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset var en forudsætning for at få mere ansvar eller nye arbejdsopgaver, i mit nuværende job



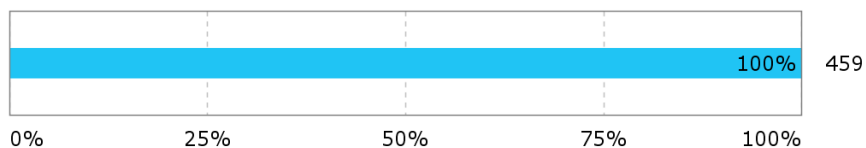
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Jeg oplevede at udvikle mig personligt



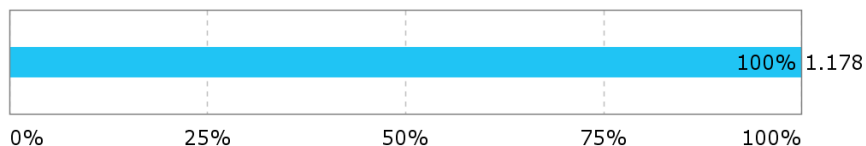
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Det kvalificerede mig til videreuddannelse (diplom, master, kandidat)



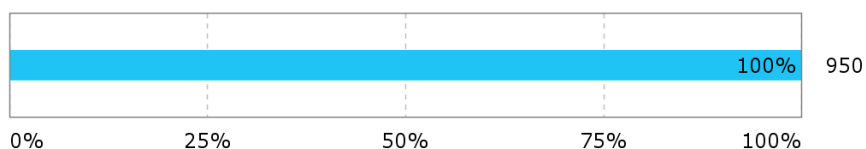
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset var et krav fra kommune eller institution



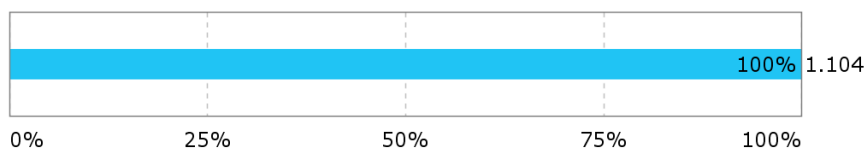
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset indeholdt god undervisning



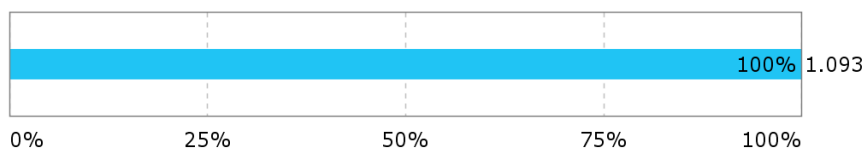
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset indeholdt gode gruppeøvelser eller lignende



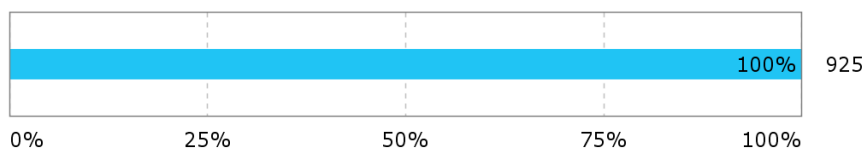
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset gav god mulighed for diskussion



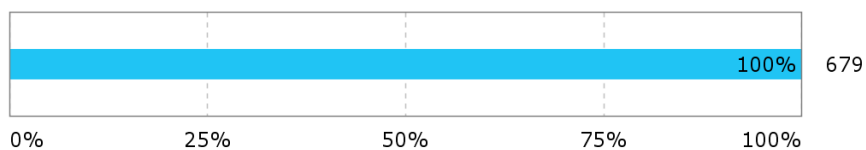
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset gav god mulighed for erfaringsudveksling



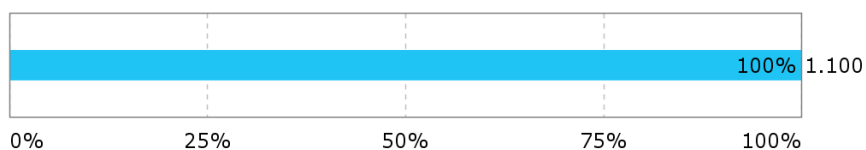
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Jeg oplevede et stort fagligt fællesskab med mine kolleger



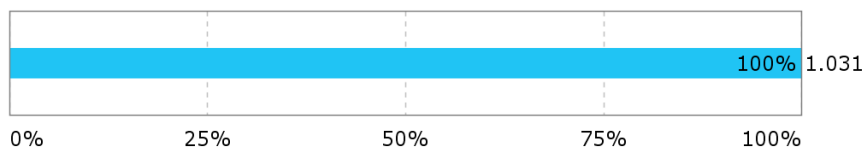
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Jeg oplevede et stort socialt fællesskab med mine kolleger



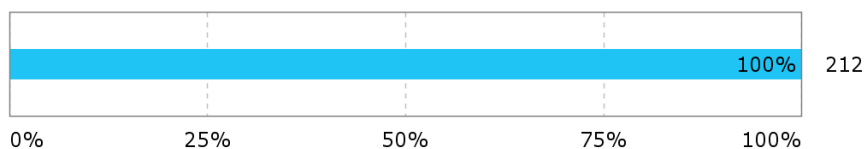
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Kurset bruger jeg i min pædagogiske hverdag.



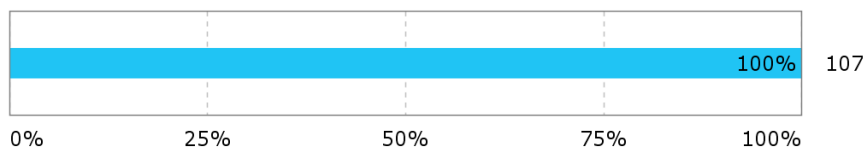
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Det var inspirerende at kunne se min praksis med nye øjne



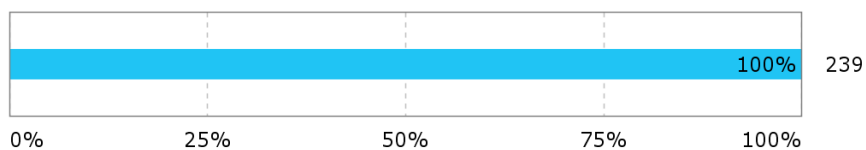
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af kurset/uddannelsesforløbet: - Efteruddannelsen betød at jeg ville få højere løn



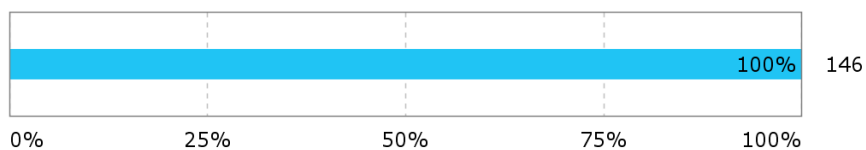
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Indholdet var irrelevant for mit daglige pædagogiske arbejde



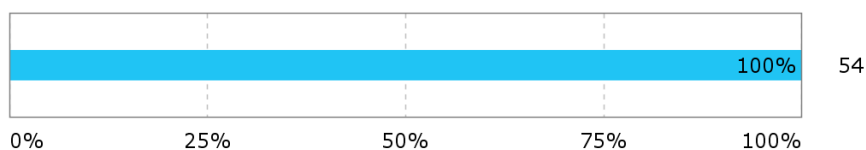
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg blev ikke inspireret til at udvikle mit daglige pædagogiske arbejde



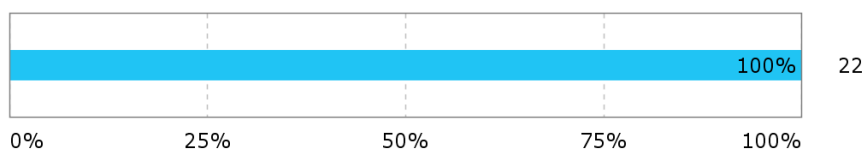
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset tog tid fra væsentlige arbejdsopgaver i mit daglige pædagogiske arbejde



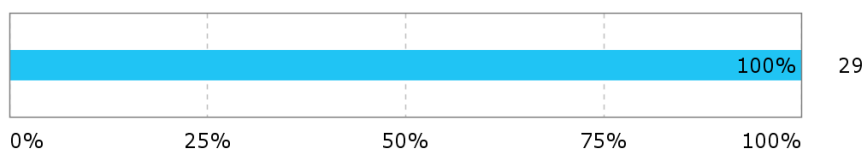
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Indholdet var nødvendigt for at varetage mit daglige pædagogiske arbejde



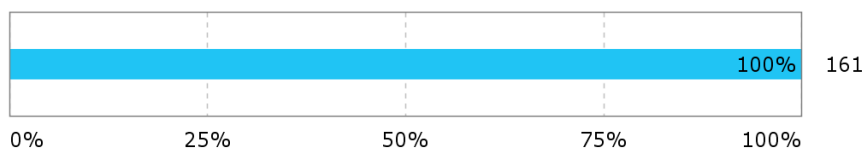
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg håbede at kurset ville forbedre mine muligheder for at søge et andet job



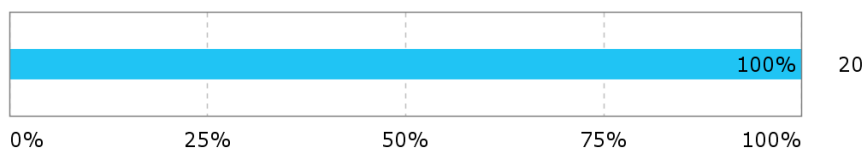
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset var en forudsætning for at få mere ansvar eller nye arbejdsopgaver i mit nuværende job



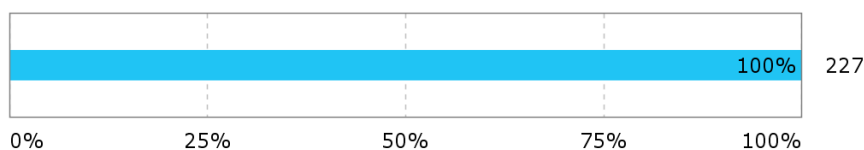
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg havde forventet at udvikle mig personligt, men det skete ikke



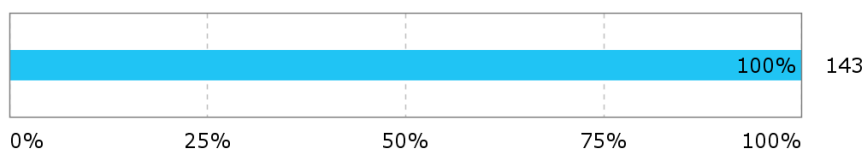
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset kvalificerede mig til videreuddannelse (diplom, master, kandidat)



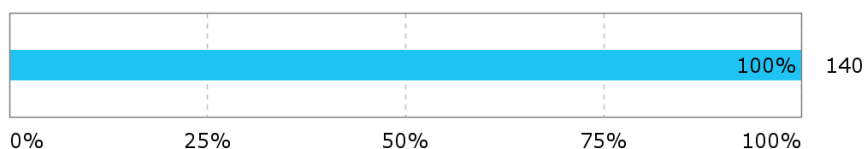
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kursets undervisning var for dårlig



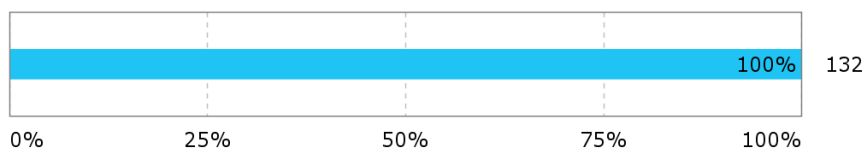
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset indeholdt få eller for dårlige gruppeøvelser eller lignende



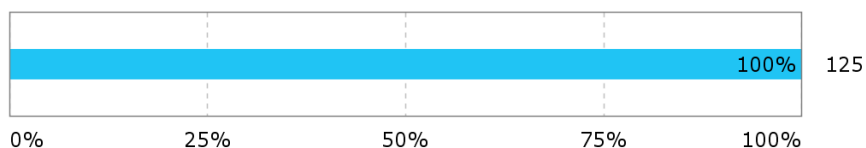
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset gav for lidt mulighed for diskussion



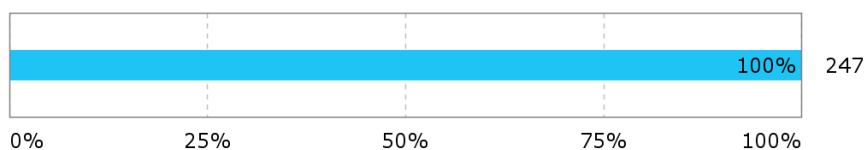
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kurset gav for lidt mulighed for erfaringsudveksling



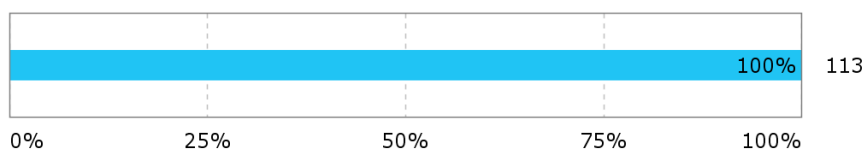
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Det var for svært at arbejde med det jeg lærte på uddannelsen, da jeg kom tilbage til arbejdspladsen



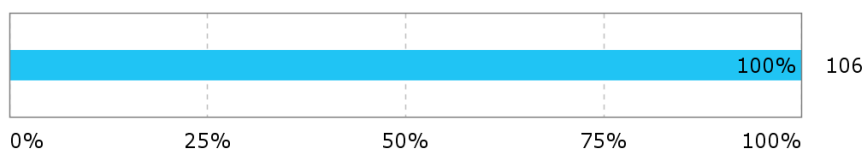
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg lærte ikke noget jeg ikke vidste i forvejen



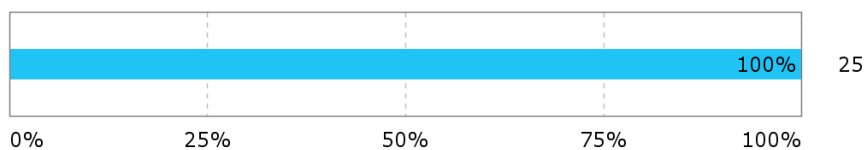
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Undervisningen var for langt væk fra virkeligheden



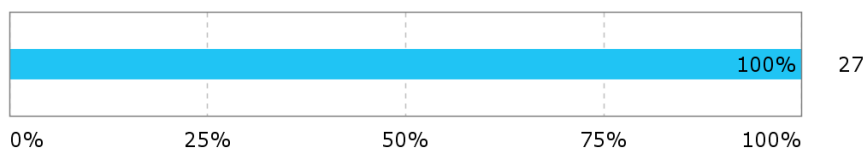
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Kursusdeltagernes forudsætninger var for forskellige



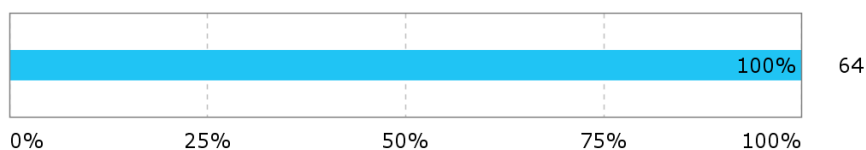
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Der var for meget brok fra de andre deltagere til at undervisningen kunne komme i gang.



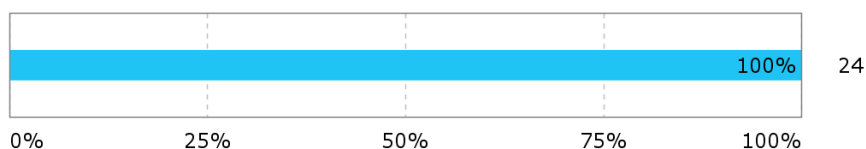
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Undervisningen var for vanskelig, eller for teoretisk



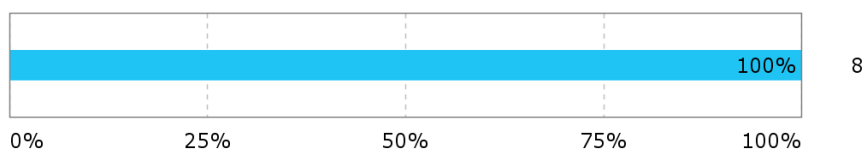
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg savnede fagligt fællesskab med mine arbejdskolleger



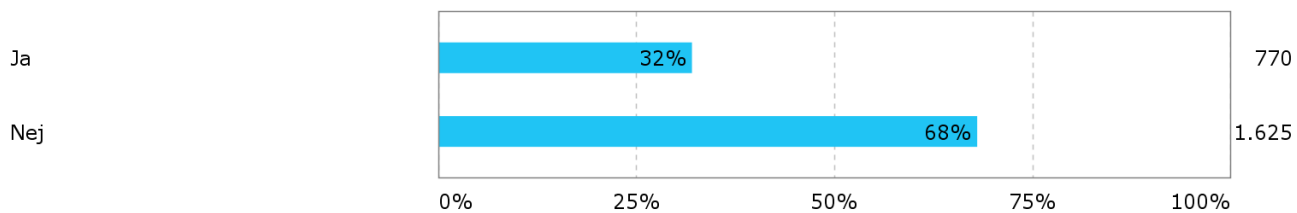
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Jeg savnede socialt fællesskab med mine arbejdskolleger



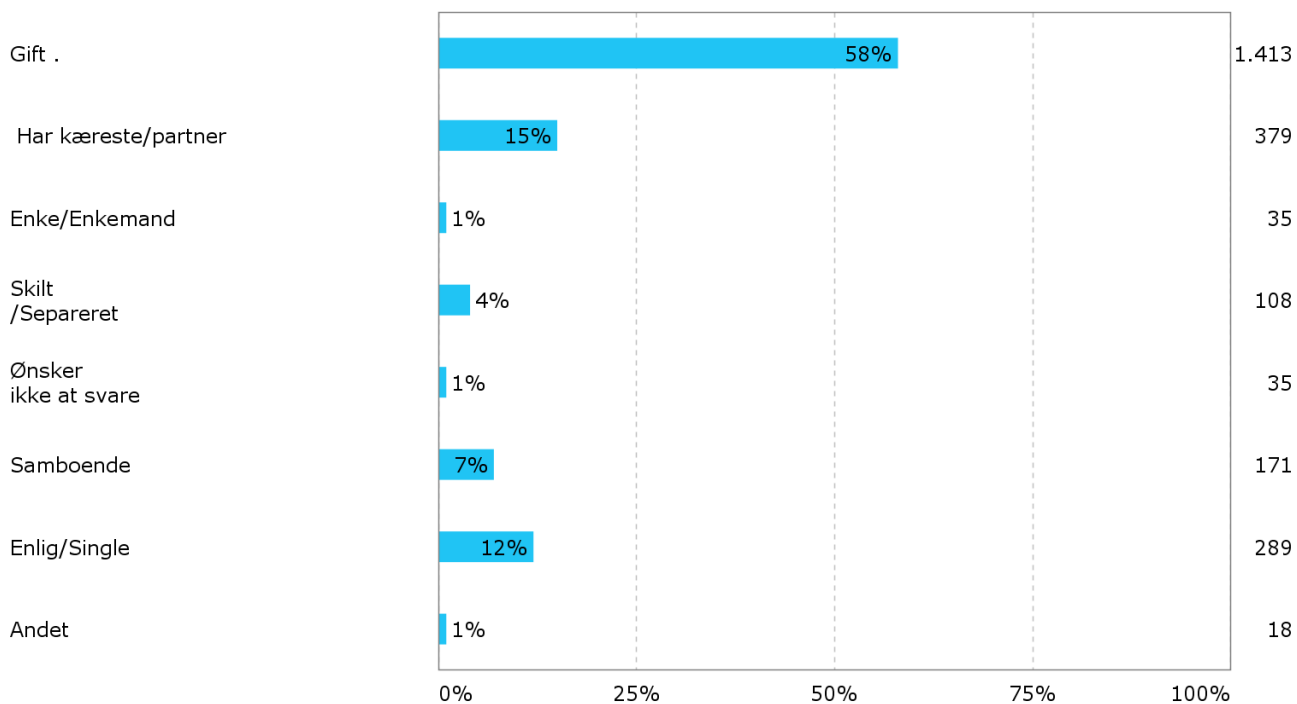
Sæt kryds ved alle de udsagn nedenfor, der beskriver din oplevelse af det efteruddannelsesforløb, som du syntes du havde ringe udbytte af: - Efteruddannelsen ville betyde at jeg fik mere i løn



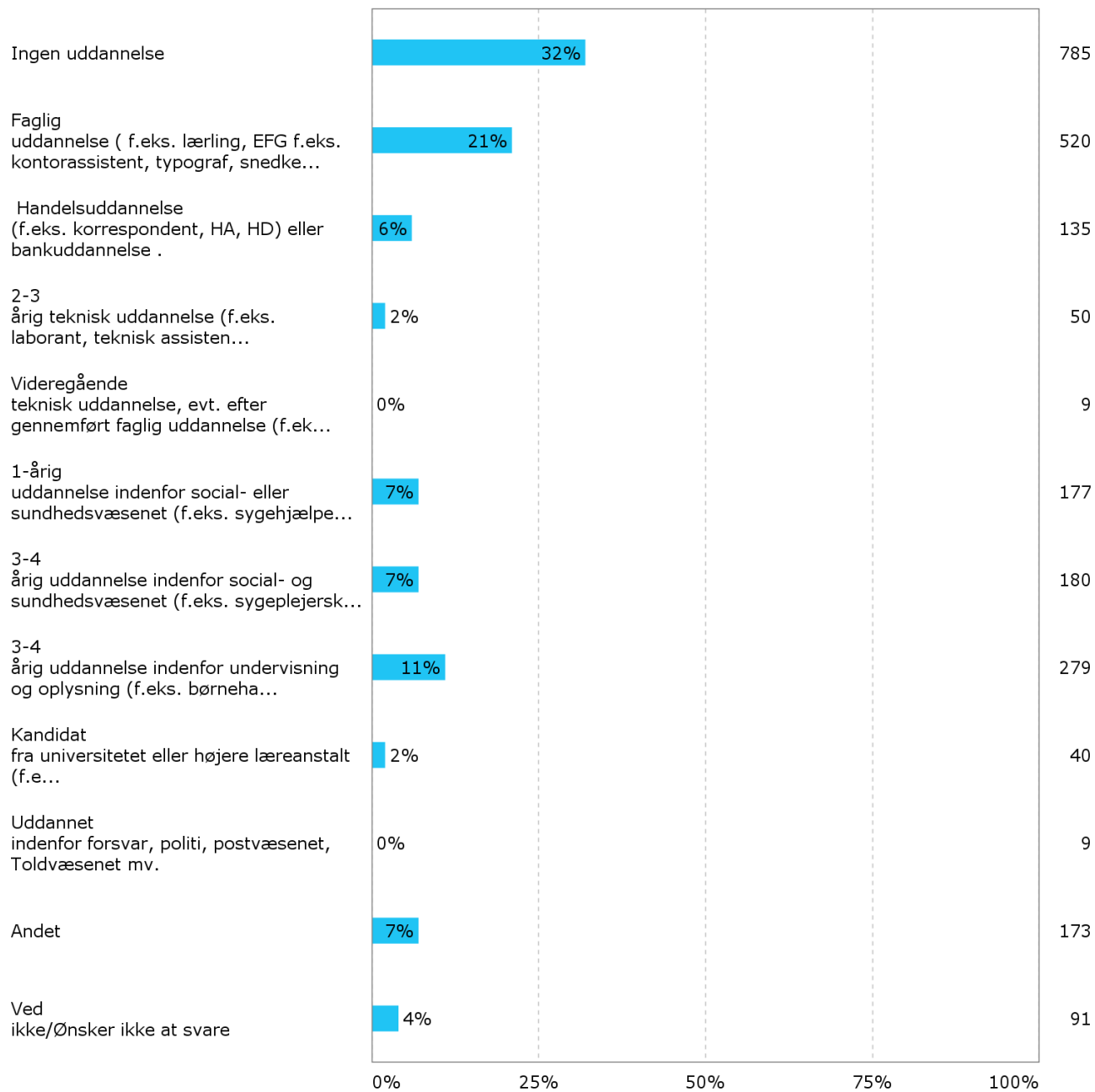
Har du i de seneste tre år deltaget i efteruddannelse, hvor det var et krav fra ledelse eller kommune, at du deltog?



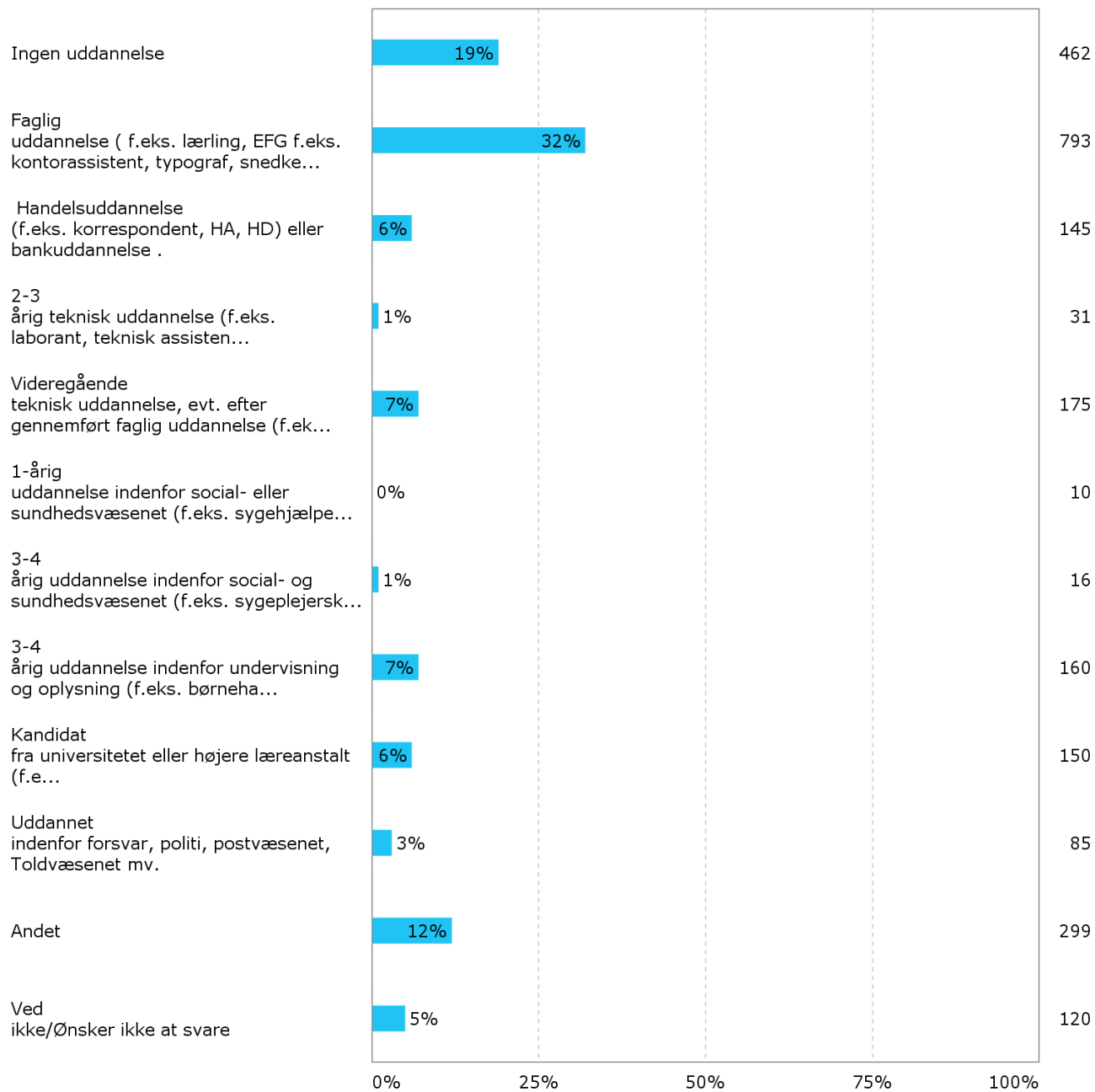
Hvad er din formelle ægteskabelige status lige nu?



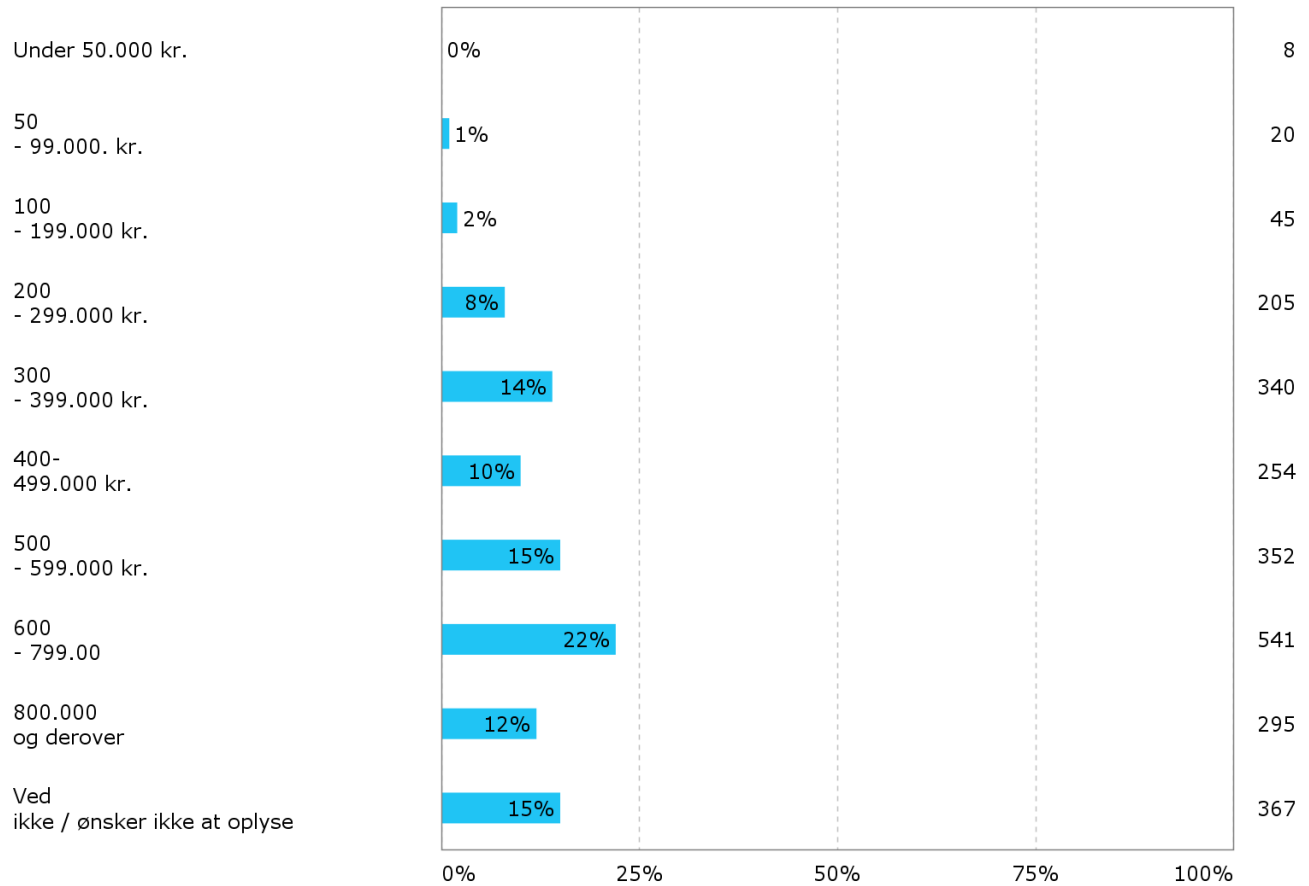
mor-udd



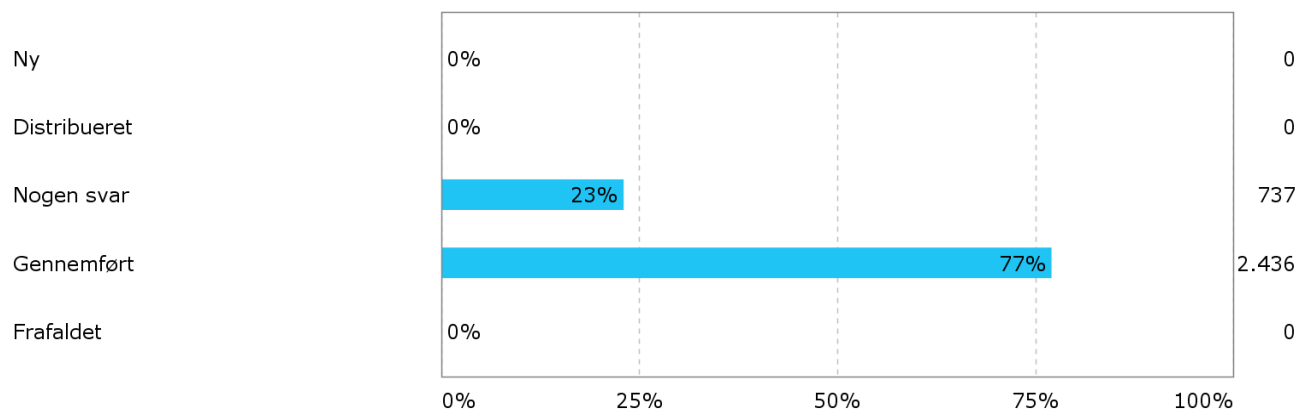
mor-udd



indkomst



Samlet status



Referencer:

- Agerbæk, Rikke(2009): Pædagogers efter- og videreuddannelse. BUPL.
- Ahrenkiel, Annegrethe (m.fl)(2012): Daginstitutionerne og den upåagtede faglighed. Frydenlund.
- Ahrenkiel, Annegrethe og Signe Mette Jensen (2003): Mere end et kursus – Evaluering af projekt Barnets Bedste”. De sociale højskoler i Odense og København og Socialministeriet
- Andersen, Linda og Annegrethe Ahrenkiel (2003):Læringsrum i det sociale arbejde. København: AKF-forlaget
- Bryman, A. (2008): Social Research Methods, Oxford University Press
- Bøje, J.D.:(2010): Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen. Ph.d.-afhandling, Institut for medier og formidling, Afdelingen for pædagogik, Københavns Universitet December 2010
- Eskelinen, Leena (m.fl) (2002): Uddannelse på det sociale området. AKF Forlaget.
- EVA(2007): Diplomuddannelserne. Fleksibilitet og gennemsigtighed. Evalueringsrapport. Dansk Evalueringsinstitut
- Dybbroe, Bettina (2001): Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smertelige tyngde. I: Bøjelighed og tilbøjelighed. Andersen mfl. Roskilde Universitets forlag.
- Frederiksen, J.T. (2010): Between Practice and Profession. Ph.d.-thesis, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet december 2010
- Hansen Morten Anker(m.fl)(2010) Pædagogprofessionens historie – set i lyset af velfærdsstatens udvikling. I: Social kritik, september.
- Helms-Jørgensen, Christian m.fl.(1998): Uddannelsesplanlægning. Uddannelse og arbejdsliv. Roskilde Universitets forlag.
- Hutters, C & Brown, R.(2011): Hvor blev drengene af? Center for ungdomsforskning.
- Illeris, Knud(2002): Udspil om læring i arbejdslivet, Roskilde Universitetsforlag.
- Johansen, Ejler(2002): Hvor blev efteruddannelsen af? I: Social Kritik.
- Kampmann, Jan (2006): Udfordringer til professionsudviklingen på institutionsområdet. BUPL.
- Kornerup, Ida (2011): Dagtilbud og efteruddannelse under forandring. Daginstitutionspædagogers deltagelse i politisk initieret efter- og videreuddannelse i det omkalfatrede velfærdssamfund. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet juni 2011

- Kreiner, S.(2007): Statistisk Problemløsning, Jurist- og Økonomforbundet folag.
- Marckmann, B. m.fl(2008): Spørgeskemaer i virkeligheden, Samfundslitteratur.
- Mogensen, Frank m.fl. (2010): Uddannelse og udvikling på professionshøjskolerne. CVU Press.
- Munk, Martin D. ; Foged, Mette ; Mulvad, Andreas Christian Møller(2011): Familiers kosmopolitiske uddannelsesstrategier. Et spørgsmål om migration og investering i distinktiv kapital. I: Dansk Sociologi, Vol. 22, Nr. 3
- Nørregaard-Nielsen, Esther (2006): Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse. Gyldendal og Syddansk Universitets Forlag.
- Plum, M. (2011): Dokumenteret Faglighed, Ph.D. Afhandling, Institut for Erkendelse, Medier og Formidling, Københavns Universitet.
- Øland, Trine (2002): *At uddanne sig ud af praksis*. I: Dansk Pædagogisk tidsskrift nr. 2./2002 , årgang 50