

Gymnasielæreres efteruddannelse i praksis

Tværgående undersøgelse af aktivitet, behov, barrierer, udbytte og
tilgang ift. forskellige typer af efteruddannelse



INDHOLD

Gymnasielæreres efteruddannelse i praksis

1	Resumé	5
2	Indledning	12
2.1	Formål med undersøgelsen	13
2.2	Datagrundlag og metode	13
2.3	Begrebsafklaring og afgrænsning af problemfeltet	15
2.4	Rapporten som del af større projekt om efteruddannelse	17
3	Elevernes syn på den gode lærer	18
3.1	En faglig autoritet	18
3.2	En personlig og inddragende relation til eleverne	22
3.3	Tydelig klasseledelse	25
4	Behov og aktivitetsniveau	29
4.1	Læreres behov og aktiviteter ift. efteruddannelse	30
4.2	Fokus i forskellige typer efteruddannelse	33
4.3	Ønsker til yderligere efteruddannelse	35
4.4	Motivation og barrierer for efteruddannelse	43
5	Typer af efteruddannelse	48
5.1	Ledelsens prioritering af efteruddannelsesaktiviteter	50
5.2	Pædagogisk dag	51

5.3	Faggruppetag	61
5.4	Individuelt kursus	64
5.5	FIP-kursus	74
5.6	Formel efteruddannelse	77
5.7	Udviklingsprojekter og professionelle læringsfællesskaber (PLF)	82
6	Gymnasiernes tilgang til efteruddannelse	87
6.1	Gymnasiernes tilgang til efteruddannelse	87
6.2	Gymnasiernes prioriteter ift. efteruddannelse	90
6.3	Oplevelsen af skolens tilgang til efteruddannelse	92
6.4	Gymnasiernes finansiering af læreres efteruddannelse	96
	Appendiks A – Litteraturliste	99

1 Resumé

EVA ønsker med denne rapport at bidrage med viden om gymnasielæreres efteruddannelse på tværs af fagområder og gymnasietyper. Det er vigtigt at undersøge gymnasielærernes efteruddannelse, fordi lærernes kompetencer er afgørende for undervisningen og for elevernes faglige og personlige udvikling, og fordi verden er under kraftig forandring bl.a. samfundsmæssigt, teknologisk og klimamæssigt, hvilket stiller nye krav til gymnasielærernes kompetenceudvikling.

Mere præcist undersøger rapporten gymnasielærere og -lederes oplevelse af behov og aktivitetsniveau, motivation og barrierer for efteruddannelse samt prioriteringer og tilgange, når det kommer til lærernes efteruddannelse. Rapporten rummer derudover en beskrivelse af de forskellige typer af efteruddannelsesaktiviteter, som gymnasierne benytter sig af, herunder det oplevede udbytte af hver af disse typer, og hvad der kan være med til at fremme eller hæmme udbyttet.

Rapporten formidler resultaterne af en undersøgelse, der er gennemført fra december 2024 til oktober 2025. Undersøgelsen bygger på en national spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielevere og -lærere med fokus på aktivitet, behov og udbytte af efteruddannelse samt tolv casebesøg på tværs af htx-, hhx-, stx- og hf-institutioner, hvor der er gennemført undervisningsobservation og kvalitative interviews med lærere fra forskellige faggrupper, gymnasiets ledelse, gymnasiets tillidsrepræsentant og elever, der deltog i den observerede undervisning.

Undersøgelsen og rapporten er del af et større projekt om gymnasielærernes efteruddannelse, som EVA gennemfører i perioden 2024-2026, og som er støttet af Novo Nordisk Fonden. Projektet har særligt fokus på naturvidenskabelige fag inkl. matematik, men omhandler også andre fagområder.

I denne rapport anvendes nedenstående begreber på følgende måde:

- **Fagfagligt:** Omhandler faglige elementer inden for et videnskabeligt felt. I forbindelse med efteruddannelse vil fagfaglige kurser ofte sætte fokus på ny viden inden for feltet.
- **Fagdidaktisk:** Omhandler ikke ny viden inden for faget, men omhandler, hvordan man underviser i et specifikt fag, og hvilke principper der ligger bag.

- **Almendidaktisk:** Omhandler, hvordan man underviser, og hvilke principper der ligger bag. Ikke ift. undervisning i et bestemt fag, men for alle lærere, uanset hvilket fag de underviser i.¹
- **Individuelt kursus:** Kursus, som den enkelte lærer tilmelder sig, og som ikke afholdes på den enkelte lærers skole. Den enkelte lærer tilmelder sig ofte af egen drift – efter aftale med skolens ledelse.
- **Skolebaseret kursus:** Kursus, som gymnasieskolen arrangerer for alle lærere fx til pædagogiske dage eller en række af skolens lærere – fx en faggruppe eller et team. Det er som regel, men ikke altid obligatorisk for lærerne at deltage.

Undersøgelsens vigtigste resultater

På baggrund af casebesøgene på gymnasierne og spørgeskemaundersøgelsen med lærere og ledere kan følgende resultater fremhæves.

Lærere efterspørger især fagfaglig og fagdidaktisk efteruddannelse

71 % af gymnasielærerne oplever i høj grad (25 %) eller i nogen grad (46 %) et aktuelt behov for efteruddannelse. Hertil kommer, at 80 % af lærerne i høj grad (36 %) eller i nogen grad (44 %) ønsker yderligere udvikling af deres fagfaglige kompetencer. I de kvalitative interviews uddyber lærerne, at det både drejer sig om fagdidaktisk og fagfaglig kompetenceudvikling. Bl.a. ønsker lærerne at blive (endnu) bedre til at formidle komplekst stof meningsfuldt – herunder at arbejde med faglige begreber i undervisningen – at være fagligt opdateret og at kunne gøre undervisningen relevant for eleverne. Det harmonerer godt med, at gymnasieeleverne i interviews udtrykker, at den gode gymnasielærer er god, fordi læreren har en faglig autoritet, idet læreren har styr på sit fag, kan formidle forståeligt ved at være konkret og varieret og har et engagement i sit fag, hvor læreren formår at gøre faget relevant for eleverne. Eleverne fremhæver, at det især kan halte med, at lærerne formår at gøre faget relevant for dem, og om lærerne er tålmodige og dygtige nok til at forklare tingene på andre måder, hvis eleverne ikke forstår det i første omgang. Her er der stor forskel på de gode og mindre gode lærere ifølge eleverne.

Lærere efterspørger opkvalificering inden for kunstig intelligens

Lærerne fremhæver inden for det almentdidaktiske og tværgående område især behov for kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens, idet 36 % af lærerne i høj grad ønsker at styrke sig på dette område. I de kvalitative interviews fremgår det, at lærernes behov for kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens både knytter sig til håndteringen af snyd² og til ønsket om at udnytte

1 For en mere udførlig gennemgang af begreberne fagdidaktik og almentdidaktik – se Krogh, Qvortrup og Christensen: *Almentdidaktik og fagdidaktik*.
2 Jf. EVA's rapport: *Elevers brug af AI i gymnasiet* (2026). Undersøgelsen viser bl.a., at to ud af tre elever siger, at de har brugt AI-værktøjer på en måde, som de selv betegner som snyd.

teknologiens potentiale i undervisningen. Det harmonerer godt med, at lederne har meget fokus på kunstig intelligens, når de tilrettelægger indholdet af de pædagogiske dage.

Derudover oplever både lærere og ledere et behov for almindelig kompetenceudvikling, der kan understøtte en mere sammensat elevgruppe med faglig og social bredde og flere elever med forskellige former for udsathed. Inden for det almindelige er det klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde, som lærerne især ønsker sig kompetenceudvikling i. 22 % af lærerne ønsker i høj grad at styrke kompetencerne på dette felt. Det harmonerer godt med elevernes opfattelse af, at den gode gymnasielærer bl.a. er god i kraft af den relation, læreren har til eleverne. En relation, som giver eleverne oplevelsen af, at læreren "vil dem" og møder dem dér, hvor de er. Det harmonerer også med, at eleverne udtrykker, at den gode lærer er god, fordi læreren rammer undervisningen og får skabt en tryk, rolig og faglig atmosfære i klassen. Eleverne fortæller, at der er stor forskel på lærerne, ift. om de formår at vise, at de vil eleverne det bedste.

Stigning i skolebaserede kurser

Undersøgelsen viser, at 42 % af lederne vurderer, at der på deres skole har været stigning i brug af de skolebaserede kurser inden for de sidste fem-til år. Stigningen skyldes især, at skolerne har øget fokus på at holde pædagogiske dage for alle skolens lærere, og det er primært almindelig emner, der bliver behandlet på de pædagogiske dage. Der kan også afholdes skolebaserede kurser på faggruppedage, men dette sker i mindre omfang.

Skolebaserede kurser er den efteruddannelsestype, som flest lærere (80 %) angiver, at de har deltaget i inden for de seneste tre år. Det skal ses i sammenhæng med, at pædagogiske dage afholdes for alle lærere på den enkelte skole. Samtidig deltager mange af lærerne også i individuelle efteruddannelseskurser afholdt af bl.a. de faglige foreninger, universiteterne og fagkonsulenterne på FIP-kurser. Syv ud af ti lærere har således inden for de sidste tre år både været på skolebaserede og individuelle kurser.

Lederne vurderer udbyttet af skolebaserede kurser højest, mens lærerne vurderer det lavest

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne vurderer, at de får det største udbytte af formel efteruddannelse (efteruddannelse, som giver certificering og ECTS-point). Selvom lærerne oplever, at de får mest ud af formel efteruddannelse, er det også ved formel efteruddannelse, at der er størst tidsforbrug og største omkostninger. For lærerne kommer de individuelle kurser (kortere kurser uden ECTS-point og uden certificering) på andenpladsen over størst udbytte. De individuelle kurser er båret af lærernes egen motivation og interesse. Lavest vurderer lærerne de skolebaserede kurser. Det er blandt de naturvidenskabelige lærere, at der er færrest positive over for de skolebaserede kurser. Kun 12 % af de naturvidenskabelige lærere vurderer, at de "i høj grad" har fået udbytte af de skolebaserede kurser, hvor det er 19 % af de samfunds-faglige lærere og 21 % af de humanistiske lærere, der vurderer dette.

Modsat lærerne er det ledelsens perspektiv, at de skolebaserede kurser er den efteruddannelses-type, som skaber højest udbytte, mht. at lærerne kan udføre deres opgaver med kvalitet, herefter følger formel efteruddannelse, og lavest vurderer lederne de individuelle kurser.

De kvalitative interviews har uddybet, hvad der ligger til grund for ledernes og lærernes vurdering af de forskellige typer af efteruddannelse. De lærere og ledere, der er fortalere for skolebaserede kurser og pædagogiske dage, fremhæver, at udbyttet er, at skolen får mulighed for at skabe fokus, momentum og kollegial sparring. Som anført er lederne generelt mere positive og ser fordelene mere end ulemperne i denne type af efteruddannelse, men der er også lærere, der overordnet set er positive. Omvendt er det blandt lærerne, at der er størst kritik af de pædagogiske dage, som i nogle tilfælde kan opleves som irrelevante og ukonkrete.

Lærerne fremhæver i interviews, at de individuelle kurser med fagfagligt og fagdidaktisk indhold er med til at vedligeholde deres gejst for faget og er en vigtig brik i at fastholde en faglig identitet og have et fagligt netværk. For lærerne giver de individuelle kurser også fagfaglig opdatering og konkret inspiration til undervisning, ikke mindst i at skabe en varieret undervisning, der er ekstra vigtig i dag pga. en større diversitet i elevgruppen.

Stort potentiale i faggruppedage

Faggruppedag er typisk en hel dag sat af for en faggruppe på skolen, fx alle matematiklærere, hvor der bl.a. kan være interne eller eksterne oplæg og en temadrøftelse. Faggruppedage anses af både lærere og ledere for at have et relativt stort potentiale, da denne efteruddannelsesstype ses som det bedste fra to verdener nemlig den kollegiale sparring fra fagkollegerne og et nært fokus på undervisningen i et emne, som er valgt af faggruppen selv. Men faggruppedage bliver ofte ikke prioriteret tilstrækkeligt set fra lærernes synsvinkel, og lærerne peger på, at det skyldes, at denne efteruddannelsesstype er mere krævende at skemalægge og koordinere. Det kan navnlig være sværere for faggrupperne i mindre fag at få stablet spændende fagligt indhold på benene pga. færre ressourcer. Nogle gymnasier afhjælper dog dette ved at samarbejde med andre gymnasier om at etablere kurser for bestemte faggrupper på tværs af gymnasierne.

Fordele og ulemper ved individuelle kurser, FIP og formel uddannelse

De kvalitative interviews uddyber lærernes og ledelsens syn på de forskellige typer af efteruddannelse. Individuelle kurser giver ofte høj motivation blandt lærerne. Dog fremhæver ledelsen, at det ofte er de samme lærere, der tager afsted på individuelle kurser, og mange lærere oplever ikke at have tidsmæssigt overskud til dette, ligesom det kan halte med at få videndelt om kurset efterfølgende til kollegerne.

Børne- og Undervisningsministeriets kurser "Faglig udvikling i Praksis" (FIP) er mere svingende i lærernes bedømmelser. Der er ofte et spændende indhold, som kommer tæt på undervisningen i faget, men kurserne kommer sjældent så dybt ned i fagdidaktiske og fagfaglige emner som de individuelle kurser fra faglige foreninger, til gengæld giver FIP-kurserne en aktuel orientering i, hvordan faget udvikler sig i t. bl.a. læreplaner og vejledninger.

Formel efteruddannelse giver mulighed for, at lærerne kan fordybe sig i et emne over længere tid, og konkret kan det også betyde, at lærerne kan varetage nye funktioner på skolen efterfølgende, omvendt er formel efteruddannelse meget tidskrævende og omkostningstung, og det kan være vanskeligt for en lærer at have tid og mentalt overskud til et længerevarende forløb og at overbevise sin skoles ledelse om at godkende deltagelse.

Videndeling og kontinuitet i efteruddannelse kan fremme udbyttet

De kvalitative interviews med lærere og ledere identificerer forskellige faktorer, som kan være med til at fremme udbyttet af efteruddannelsesaktiviteterne. Både lærere og ledere fremhæver bl.a. nedenstående faktorer.

For det første fremmer det udbyttet, hvis der etableres rammer for, at lærerne på skolen kan viden-dele og sparre med hinanden om indhold på et kursus. Det kan bl.a. ske ved at sende flere lærere afsted sammen til individuelle kurser og FIP-kurser og ved at have procedurer for, at lærerne bruger fx faggruppemøder til at diskutere emner, som nogle af lærerne har været på kursus i.

For det andet fremmer det udbyttet af pædagogiske dage, hvis den enkelte pædagogiske dag ikke bliver en isoleret begivenhed, men derimod indgår i en række af pædagogiske dage inden for samme tematik, sådan at de pædagogiske dage bliver en mere kontinuerlig læringsproces for skolens lærere med sammenhæng og vedvarende fokus.

Skolens tilgang til efteruddannelse er både strategisk og uddelegeret

Gymnasiernes tilgang til efteruddannelse er ifølge lederne kendetegnet ved både en strategisk og en uddelegeret tilgang. Den strategiske tilgang har især at gøre med indholdet på pædagogiske dage med fokus på almindelige emner samt andre fælles aktiviteter såsom udviklingsprojekter, mens den uddelegerede tilgang især kommer til udtryk ift. de kortere individuelle kurser.

Undersøgelsen viser, at lærerne generelt oplever, at deres ledere bakker dem op om efteruddannelse, men at oplevelsen af ledelsesopbakning er større for lærere på stx og hf, end den er for lærere ansat på htx og hhx. Til gengæld mener lærerne, at rammerne for at få individuel efteruddannelse er blevet dårligere. Det er ikke, fordi de oftere får afslag fra deres ledelse, når de beder om deltagelse, men fordi lærerne oplever at være mere tidspressede end tidligere, og fordi der kan være skemamæssige udfordringer. Både lærere, tillidsrepræsentanter og ledere fremhæver, at det i dag er sværere for lærerne end tidligere at finde tid og mentalt overskud til efteruddannelse, hvilket for dem hænger sammen med besparelser i sektoren. I gymnasiesektoren er det sådan, at når en lærer tager på individuel efteruddannelse, så bliver undervisningen ikke afholdt med vikardækning. Læreren skal selv afholde undervisningen, og den bliver typisk skubbet til et senere tidspunkt på skoleåret.

De fleste skoler dækker kursusafgifter og timer til deltagelse, men i mindre grad timer til forberedelse og implementering

For de individuelle kurser er det i de fleste tilfælde skolen, der dækker kursusafgifterne og betaler for lærernes tid til deltagelse. Således angiver 87 % af lærerne, at skolen har betalt kursusafgiften, og 9 % af lærerne angiver, at en fond eller en pulje har betalt kursusafgiften, mens 3 % af lærerne selv har betalt kursusafgiften. Når det gælder lærernes tid til deltagelse, så angiver 74 % af lærerne, at det bliver betalt af skolen, mens 25 % af lærerne angiver, at de selv betaler for den tid, de bruger, eller gør det i deres fritid. Ift. forberedelsestid er det 49 % af lærerne, der angiver, at de selv betaler for denne tid eller bruger deres fritid, og ift. tid brugt på at bearbejde kurset med henblik på at kunne implementere det i undervisningen angiver 57 % af lærerne, at de selv betaler eller bruger deres fritid til dette.

Når det gælder lærernes deltagelse i længerevarende formel efteruddannelse, er der typisk ikke en fast procedure for dette på skolen, og det er op til de enkelte lærere at forhandle en løsning, ift. hvem der skal betale for kursusafgift, bøger og tid til deltagelse, forberedelse og implementering.

Perspektivering

Overvej prioritering mellem skolebaserede og individuelle kurser – og/eller styrk det oplevede udbytte af skolebaserede kurser

Når vi sammenholder læreres og leders perspektiver, er det tydeligt, at der er en divergens mellem nogle læreres oplevelse af, at de ikke får så meget udbytte af den skolebaserede efteruddannelse, især de pædagogiske dage med et stort fokus på det almenfaglige, og ledernes oplevelse af, at de skolebaserede kurser er de mest udbytterige.

Divergensen kan til en vis grad hænge sammen med, at lærerne vurderer udbyttet individuelt ift. sig selv – her er det klart, at individuelle kurser kan have større virkning for den enkelte. Hvorimod ledelsen fokuserer mere på lærerne samlet set og på ressourcemæssige perspektiver, hvor der er store gevinster forbundet med at kunne afholde kurser, som mange lærere kan deltage i samtidigt.

Det er særligt relevant at være opmærksom på den divergerende opfattelse af udbyttet, fordi lederne på næsten halvdelen af skolerne angiver, at der over de seneste fem til ti år har været en stigning i brugen af de skolebaserede kurser. Det taler for, at skolerne med fordel kan overveje enten at ændre på prioriteringen mellem de skolebaserede og individuelle kurser eller at være opmærksomme på, hvordan man fremover kan styrke både ledelsens og lærernes oplevelse af udbyttet af de skolebaserede kurser. Det kan bl.a. styrke lærernes oplevelse af udbytte, at skolerne:

- Involverer lærerne i beslutningen om indholdet og tilrettelæggelsen af kurserne
- Har blik for nye formater for pædagogiske dage med større kontinuitet og variation
- I højere grad end i dag bruger faggruppedage og faggruppemøder til kompetenceudvikling.

Både fagfaglige, fagdidaktiske og almendidaktiske kompetencer er vigtige

Inddrager man elevernes perspektiv, er der dels noget, der taler for, at lærerne har behov for kompetenceudvikling inden for det almendidaktiske – hvilket er i tråd med ledelsens fokus. Navnlig det med, at det er vigtigt for eleverne, at de oplever, at lærerne vil dem, samtidig med at eleverne oplever ret stor forskel på lærerne i den henseende. Dels er der med elevperspektivet noget, der taler for, at det fagdidaktiske og fagfaglige er vigtigt – hvilket er i tråd med lærernes efterspørgsel. Eleverne værdsætter bl.a., at lærerne kan tydeliggøre over for dem, at faget er relevant for eleverne at beskæftige sig med. Og her handler det om, at lærerne er opdaterede på, hvordan de kan gøre deres fag relevant for eleverne.

Det er i den sammenhæng interessant, at det af spørgeskemaet til lederne fremgår, at et af de emner, som lederne har mindst fokus på ift. indholdet på de pædagogiske dage, er det, at lærerne perspektiverer fagets relevans ift. samfundet. Det harmonerer ikke med elevernes ønske om, at faget bliver gjort relevant for dem. Det kan være, at ledernes manglende fokus på, at pædagogiske dage kan omhandle kompetenceudvikling i at gøre faget relevant, skyldes, at pædagogiske dage ikke er så egnet til at udvikle denne kompetence hos lærerne. Fordi det er vanskeligt at arbejde med relevans på en generel og overordnet måde, der passer til formatet for de pædagogiske dage med en fælles tilgang for alle lærere, og at det i stedet er noget, der skal ses på specifikt ift. det enkelte fag. Derfor kan det også indikere nogle begrænsninger ved de pædagogiske dage, og at der stadig er behov for at finde formater til at udvikle fagfaglige og fagdidaktiske kompetencer.

Det er også vigtigt for eleverne, at deres lærere kan forklare tingene på forskellige måder – både for variationens skyld, og også fordi det kan fremme forståelsen og være en hjælp for de elever, der ikke forstår den første forklaring, som læreren gav. Det at udvikle lærernes kompetencer til at undervise varieret og med flere forskellige måder at forklare noget på vil ofte også kræve en mere specifik fagdidaktisk tilgang.

På baggrund af undersøgelsens resultater vil vi fremhæve følgende opmærksomhedspunkter som relevante for det videre arbejde med gymnasielærernes efteruddannelse:

- Overvej, hvordan man kan adressere barrierer som læreres manglende tid og manglende mentalt overskud samt skemamæssige udfordringer.
- Styrk sammenhængen mellem efteruddannelse og faggruppedage og -møder.
- Skab rammer for videndeling i forbindelse med efteruddannelse.
- Sæt fokus på kontinuiteten i efteruddannelsesaktiviteter, som kan understøtte læring over tid.
- Fasthold og styrk fokus på kunstig intelligens inkl. værktøjer som tema for efteruddannelse.
- Vær nysgerrig på og undersøg elevernes oplevelse af, hvilke lærerkompetencer der er brug for at fokusere på – gerne på det enkelte gymnasium.

2 Indledning

Gymnasiernes opgave har ændret sig de seneste år. Der er bl.a. en øget mangfoldighed i elevpopulationen og nye krav og forventninger til skolernes håndtering af mangfoldigheden og trivslen blandt elever og lærere. Hertil kommer generelle samfundsmæssige forandringer, såsom den grønne omstilling, den øgede digitalisering, fremkomsten af AI og de ændrede vilkår for den demokratiske dannelse i den nye medievirkelighed. Disse forandringer stiller sammen og hver for sig nye krav til undervisningen og lærerens rolle i gymnasiet og dermed også til behovene for efteruddannelse af gymnasielærere.

I samme periode har gymnasierne skullet forholde sig til omprioriteringsbidrag samt mindre ungdomsårgange kombineret med en tiltagende affolkning af landets yderområder med faldende taxameterindtægter til følge for flere af landets gymnasier. Det har tilsammen haft betydning for skolernes økonomi og dermed også ressourcerne, de har kunnet investere i efteruddannelse af deres lærere.

EVA ønsker med denne rapport at bidrage med viden om gymnasielæreres efteruddannelse på tværs af fagområder og gymnasietyper i lyset af ovenstående udvikling. Det er vigtigt at undersøge gymnasielærernes efteruddannelse, fordi lærernes kompetencer er afgørende for undervisningen og for elevernes faglige og personlige udvikling, og fordi verden er under kraftig forandring bl.a. samfundsmæssigt, teknologisk og klimamæssigt, hvilket kan stille nye krav til gymnasielærernes kompetenceudvikling.

Mere præcist vil rapporten udfolde gymnasielærere og -lederes oplevelse af behov og aktivitetsniveau, motivation og barrierer over for efteruddannelse samt prioriteringer og tilgange, når det kommer til efteruddannelse. Rapporten rummer derudover en beskrivelse af de forskellige typer af efteruddannelsesaktiviteter, som gymnasierne benytter sig af, herunder det oplevede udbytte af hver af disse typer, og hvad der kan være med til at fremme eller hæmme udbyttet. Som indflyvning begynder rapporten med dem, som gerne i sidste ende skulle have gavn af gymnasielærernes efteruddannelse, nemlig gymnasieeleverne. I denne indflyvning beskriver rapporten gymnasieelevers oplevelse af, hvad der kendetegner den gode gymnasielærer med henblik på at give et indblik i, hvilke kompetencer en gymnasielærer ifølge eleverne skal besidde. Inddragelsen af elevperspektivet er ikke det samme som at sige, at eleverne har det sidste ord, ift. hvilke kompetencer gymnasielærerne skal have, da der selvsagt er bl.a. faglige og samfundsmæssige hensyn, som også rammesætter, hvad en gymnasielærer i et specifikt fag skal kunne.

Projektet er støttet af Novo Nordisk Fonden.³

2.1 Formål med undersøgelsen

Formålet med undersøgelsen er at bidrage til at kvalificere arbejdet med efteruddannelse af gymnasielærere og gøre både gymnasieledere og udbydere af efteruddannelse klogere på, hvilke former for efteruddannelse der efterspørges, og hvad der fremmer og hæmmer lærernes deltagelse i og udbytte af efteruddannelse.

Undersøgelsen bestræber sig på at indfri dette formål ved at svare på de følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvad er aktivitetsniveauet og behovet for efteruddannelse blandt gymnasielærere?
2. Hvad findes der af forskellige typer af efteruddannelsesaktiviteter, hvad kendetegner dem hver især, og hvordan opleves udbyttet at være?
3. Hvordan prioriterer og finansierer gymnasierne deres læreres efteruddannelse, og hvad kendetegner generelt gymnasiernes tilgang til efteruddannelse?

2.2 Datagrundlag og metode

Rapporten formidler resultaterne af en undersøgelse, der er gennemført fra december 2024 til oktober 2025. Undersøgelsen bygger på en national spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, lærere og tillidsrepræsentanter med fokus på aktivitet, behov og udbytte af efteruddannelse samt 12 casebesøg på tværs af htx-, hhx-, stx- og hf-institutioner, hvor der er gennemført undervisningsobservation og kvalitative interviews med forskellige faggrupper, gymnasiets ledelse, gymnasiets tillidsrepræsentant og elever fra den observerede undervisning.

Undersøgelsens forskellige metodiske elementer udfoldes i det følgende.

2.2.1 Spørgeskemaundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen består af resultaterne fra to forskellige spørgeskemaer. Det ene er sendt ud til gymnasielærere inkl. tillidsrepræsentanter, og det andet er sendt ud til ledere på gymnasierne.

Undersøgelsen afdækker følgende emner: læreres kompetencer og kompetencebehov, aktivitet inden for efteruddannelse opdelt på forskellige typer af efteruddannelse, motivation og barrierer

3 Se EVA: *Gymnasielæreres efteruddannelse (2023)* for mere information om projektets baggrund.

for efteruddannelse, udbytte af efteruddannelse, skolens tilgang til og organisering af kompetenceudvikling af lærere samt finansiering af efteruddannelse.

Spørgeskemaerne er i vid udstrækning afstemte tematisk, således at det i nogle tilfælde er muligt at sammenligne besvarelser mellem lærere og ledere, mens det i andre tilfælde sikres, at det pågældende spørgsmål stilles til den mest relevante respondentgruppe, således at spørgeskemaets længde holdes nede.

For undersøgelsen med lærere og tillidsrepræsentanter er der indsamlet 1.261 spørgeskemabesvarelser. Svarprocenten er 31,3 %. Dataindsamlingen er gennemført via webbaseret spørgeskema fra den 3. december 2024 til den 7. januar 2025.

For undersøgelsen med ledere er der indsamlet 605 besvarelser fra 141 forskellige institutioner. Der har i alt været kontaktet ledere fra 200 institutioner, så 71 % af de kontaktede institutioner har medvirket i undersøgelsen. Dataindsamlingen har fundet sted via webbaseret spørgeskema fra den 21. januar 2025 til og med den 4. marts. 2025.

Se undersøgelsens metodebilag for flere detaljer.

2.2.2 Casebesøg

Undersøgelsens casebesøg er foregået på i alt 12 gymnasier, der er udvalgt ud fra hensyn til gymnasietype, geografisk placering og størrelse. Casebesøgenes varighed har været enten en eller to dage og har i udgangspunktet bestået af kvalitative gruppeinterviews med en eller to faggrupper, observation af en eller to undervisningslektioner hos en af de interviewede lærere, gruppeinterview med elever, der deltog i den observerede undervisning, interview med gymnasiets ledelse samt interview med tillidsrepræsentant på nogle af skolerne.

Casebesøgene har fundet sted i perioden fra den 17. februar 2025 til den 9. oktober 2025.

Følgende gymnasier er blevet besøgt: Nordfyns Gymnasium, Slagelse Gymnasium, HANSENBERG, Vestskoven Gymnasium, HTX Roskilde (Puls Gymnasium), Risskov Gymnasium, Odense Kate-dralskole, Fjerritslev Gymnasium, Slotshaven Gymnasium, Silkeborg Gymnasium, Rysensteen Gymnasium og Århus Akademi.

Gruppeinterviews med faggrupper

Interviewene med lærerne er gennemført som gruppeinterviews, hvor der i hver gruppe har deltaget lærere fra en bestemt faggruppe. Der er således afholdt gruppeinterviews udelukkende sammensat af lærere fra dansk på én skole, fra fysik på en anden skole, fra biologi på en tredje skole og så fremdeles. Der er i alt gennemført 18 gruppeinterviews med en fordeling på to gruppeinterviews for hvert af følgende fag: fysik, matematik, biologi, kemi, dansk, historie, samfundsfag, engelsk og tysk. Faget informatik er også blevet dækket af casebesøgene, men her har det pga. fagets størrelse ikke været muligt at samle en hel gruppe af faglærere, så i stedet er der blevet afholdt tre enkeltinterviews med informatiklærere fra forskellige skoler.

Bevæggrunden for, at de enkelte gruppeinterviews er blevet sammensat med lærere fra én bestemt faggruppe, har været, at hvert gruppeinterview har kunnet drage fordel af, at lærerne under interviewene udveksler erfaringer med hinanden og reflekterer sammen, hvilket giver mulighed for at få et mere nuanceret indblik i emnerne.

Emnerne har omhandlet lærernes kompetencer, efteruddannelsesbehov og -ønsker, opfattelsen af forskellige typer efteruddannelse, beslutningsproces ift. efteruddannelse, samt det oplevede udbytte af efteruddannelse.

Gruppeinterview med repræsentanter fra gymnasiets ledelse

På hver af de besøgte skoler er der blevet gennemført et interview med en eller flere fra skolens ledelse, som har været ansvarlig for efteruddannelse. Interviewene med ledelserne har haft fokus på skolernes organisering af efteruddannelse, prioritering af forskellige typer af efteruddannelse, aktiviteten og omfanget inden for efteruddannelse, ledelsens syn på efteruddannelsesbehov, samt hvad der ligger til grund for ledelsens vurdering af behov.

Individuelt interview med skolens tillidsrepræsentant

Interviewene med tillidsrepræsentanter er gennemført som enkeltinterviews og har fokus på efteruddannelsesbehov og organisering. Der er i alt gennemført fire interviews.

Gruppeinterview med elever

På hver skole er der afholdt et gruppeinterview med typisk fem-seks gymnasieelever, og gruppeinterviewet har haft fokus på at få elevernes ord for, hvad der for dem at se kendetegner en god gymnasielærer. Formålet har været at komme tættere på, hvad gymnasieelever synes er vigtigt, at gymnasielærernes skal kunne og gøre.

Undervisningsobservation

Forud for gruppeinterviewene med eleverne har EVA observeret en eller to undervisningslektioner i et af de fag, som har været fokus for casebesøget på den enkelte skole. Formålet med observationerne har været at få kontekst og forståelse af undervisningssituationer i det pågældende fag. Observationerne har også fungeret som et udgangspunkt for gruppeinterviewene med eleverne.

2.3 Begrebsafklaring og afgrænsning af problemfeltet

Det er relevant at skelne mellem tre forskellige læringsformer.⁴

4 Michael Andersen: *VEU-håndbogen – Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*, 2019.

Tre læringsformer

- Formel læring, som finder sted i organiserede læringsmiljøer, som har eksplicite læringsmål, og som fører til validering og certificering.
- Nonformel læring, som finder sted i forbindelse med planlagte aktiviteter som fx kurser, og som ikke nødvendigvis har eksplicite læringsmål, og som ikke fører til validering og certificering.
- Uformel læring, som stammer fra daglige aktiviteter som fx sparring mellem kolleger, og som kendetegnes som erfaringer og oplevelser.

Undersøgelsen har fokus på den nonformelle læring (fx kortere kurser med de faglige foreninger eller FIP-kurser arrangeret af fagkonsulent fra STUK) og den formelle læring (fx mastermoduler på universitet eller diplomuddannelse på professionshøjskole), da det er disse læringsformer, som kan betragtes som efteruddannelse, hvorimod den uformelle læring med sine daglige og uplanlagte aktiviteter falder uden for undersøgelsens ramme.

I den forbindelse er det vigtigt at fremhæve, at undersøgelsen ift. det nonformelle ikke kun kigger på efteruddannelseskurser rettet mod den enkelte lærer, men i bredere forstand også ser på de planlagte aktiviteter, hvor der er fastsat en ramme for, at lærere møder op, og hvor kompetenceudvikling er en del af aktiviteten. Denne bredere opfattelse af efteruddannelse er i tråd med den måde, som mange af ledelserne på gymnasierne i dag betragter efteruddannelse på, der også indbefatter pædagogiske dage og faggruppedage, og som også til en vis grad kan indbefatte udviklingsprojekter og professionelle læringsfællesskaber (PLF).

Ift. den formelle læring er det væsentligt at skelne mellem efteruddannelse og uddannelse. Undersøgelsen beskæftiger sig ikke med uddannelse som sådan, herunder de faglige mindstekrav, som den enkelte lærer skal opfylde for at kunne blive fastansat og undervise i et bestemt fag, og på tilsvarende vis inddrages heller ikke det gymnasiale pædagogikum. Efteruddannelse er i modsætning til dette aktiviteter fx kurser, der giver gymnasielærerne nye eller opdaterede kvalifikationer ift. deres kandidatuddannelse fra universitetet, og det er dette, som er genstandsfeltet for undersøgelsen.

I denne rapport anvendes nedenstående begreber på følgende måde:

- **Fagfagligt:** Omhandler faglige elementer inden for et videnskabeligt felt. I forbindelse med efteruddannelse vil fagfaglige kurser ofte sætte fokus på ny viden inden for feltet.
- **Fagdidaktisk:** Omhandler ikke ny viden inden for faget, men omhandler, hvordan man underviser i et specifikt fag, og hvilke principper der ligger bag.

- **Almendidaktisk:** Omhandler, hvordan man underviser, og hvilke principper der ligger bag. Ikke ift. undervisning i et bestemt fag, men for alle lærere, uanset hvilket fag de underviser i.⁵
- **Individuelt kursus:** Kursus, som den enkelte lærer tilmelder sig, og som ikke afholdes på den enkelte lærers skole. Den enkelte lærer tilmelder sig ofte af egen drift – efter aftale med skolens ledelse.
- **Skolebaseret kursus:** Kursus, som gymnasieskolen arrangerer for alle lærere fx til pædagogiske dage eller en række af skolens lærere – fx en faggruppe eller et team. Det er som regel, men ikke altid obligatorisk for lærerne at deltage.

2.4 Rapporten som del af større projekt om efteruddannelse

Undersøgelsen og rapporten er del af et større projekt om gymnasielærernes efteruddannelse, som EVA gennemfører i perioden 2024-2026, og som er støttet af Novo Nordisk Fonden. Projektet har særligt fokus på naturvidenskabelige fag inkl. matematik, men omhandler også andre fagområder.

Der er tidligere blevet udgivet to rapporter i 2024, som begge er tilgængelige på eva.dk:

- Gymnasielærernes uddannelse, ansættelse og efteruddannelse. Registerundersøgelse med fokus på gymnasielærernes formelle efteruddannelsesaktiviteter
- Udbud af kurser til gymnasielærere. Kortlægning af nonformel efteruddannelse baseret på interviews med udbydere.

Nærværende rapport går på tværs af fagområder og ser på fællestræk og forskelle mellem fagområder. Sammen med rapporten udgives en tabelrapport samt et metodebilag.

I sommeren 2026 vil der i projektet blive udgivet yderligere en rapport, som udelukkende vil omhandle følgende fem fag: fysik, kemi, biologi, matematik og informatik. Rapporten vil fokusere på specifikke kompetencer for lærerne baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne i disse fem fag. Spørgeskemaet er udviklet på baggrund af projektets øvrige faser.

5 For en mere udførlig gennemgang af begreberne fagdidaktik og almindidaktik – se Krogh, Qvortrup og Christensen: *Almendidaktik og fagdidaktik*.

3 Elevernes syn på den gode lærer

I dette kapitel indkredses, hvad der ifølge gymnasieelever kendetegner den gode gymnasielærer på tværs af fag og gymnasieretninger. Kapitlet bygger på analyser af gruppeinterviews med elever og observationsnoter fra undervisningssituationer. Eleverne er i interviews blevet bedt om at beskrive, hvad der gør en gymnasielærer god. Analysen peger på tre elementer.

For det første efterspørger eleverne lærere, der har et stærkt fagligt fundament, og som fremstår fagligt engagerede. Eleverne uddyber dette med, at læreren skal have dyb viden om faget med en tydelig interesse for stoffet, og at læreren kan begrunde fagets relevans på en måde, der resonerer med eleverne. Det er med til at gøre undervisningen meningsfuld, og at læreren opfattes som en troværdig faglig autoritet. Eleverne fremhæver, at det især kan halte med, at lærerne formår at gøre faget relevant for dem, og om lærerne er tålmodige og dygtige nok til at prøve at forklare tingene på andre måder, hvis eleverne ikke forstår det i første omgang. Her er der stor forskel på de gode og mindre gode lærere.

For det andet har det betydning, at læreren møder eleverne personligt og inddragende i relationen. Eleverne beskriver, at den gode lærer "vil dem" og møder dem, dér hvor de er. Det kommer til udtryk gennem anerkendelse og respekt, og ved at læreren formår at inddrage eleverne og give plads til medbestemmelse. Eleverne fortæller, at der er stor forskel på lærerne ift., om de formår at vise, at de vil eleverne det bedste.

For det tredje fremhæver eleverne den gode lærers evne til at lede klassen og elevernes læreproces. Den gode lærer rammesætter undervisningen og opretholder en tryk, rolig og samtidig faglig atmosfære.

Samlet set peger analysen på, at elevernes oplevelse af den gode gymnasielærer formes i samspillet mellem faglig tyngde, relationskompetence og kompetent klasseledelse. I det følgende udfoldes hvert af de tre elementer med eksempler på, hvordan de kan komme til udtryk i klasselokalet.

3.1 En faglig autoritet

Eleverne fremhæver på tværs af interviewene en god lærer som en faglig autoritet, der både vækker og fastholder elevernes faglige interesse. Eleverne giver udtryk for, at lærerens faglige autoritet er troværdig, når læreren engagerer sig i faget. Det kan konkret komme til udtryk, ved at læreren har styr på faget, kan formidle komplekst stof på forståelige og varierende måder, viser begejstring for faget og kan begrunde fagets relevans.

Lærere, der har styr på deres fag

Eleverne beskriver stort fagligt kendskab som et centralt kendetegn ved den gode lærer. Det kommer for eleverne til udtryk, ved at læreren går op i at udbygge og opdatere sin egen faglige viden og samtidig er god til at formidle den videre på en vedkommende måde. Samlet giver det en oplevelse af, at læreren har ”styr på tingene”, hvilket skaber troværdighed og tryghed blandt eleverne. At have ”styr på tingene” kan komme til udtryk, ved at eleverne oplever, at de kan få svar på alle deres spørgsmål og derved få indtryk af, at læreren stiller en stor viden til rådighed for sine elever. En elev beskriver det på følgende måde:

”[De gode lærere skal] være erfarne inden for deres fag. Vi har lærere, hvor man er chokeret over, hvor kloge de er. Man kan stille dem et hvilket som helst spørgsmål, og så kan de svare tilbage. Men vi har også lærere, der ikke kan svare på basic spørgsmål: ’Du har bedt os om at finde svaret, men du kan det ikke selv’.

ELEV, 2. G

Citatet peger på, at eleverne forbinder lærerens faglige autoritet med lærerens faglige overskud i undervisningen. Når læreren kan svare på spørgsmål, oplever eleverne, at læreren har ”styr på tingene”, og det skaber tryghed. Omvendt svækker det lærerens troværdighed, når eleverne oplever, at læreren ikke kan svare på grundlæggende spørgsmål, som eleverne bliver bedt om at arbejde med.

Formidling af komplekst stof på varieret måde

Eleverne beskriver, at den gode lærer også gør en ekstra indsats for at videreformidle komplekst fagligt stof på en måde, så eleverne kan følge med. Det kan være ved at finde eksempler, der hjælper forskellige elever til at forstå stoffet. I et interview fortæller fysikelever om en lærer, der bruger metaforer til at forklare et koordinatsystem:

”

Elev 1: Vi havde også [en bestemt lærer] på grundforløbet. Han kunne sige: ”Forestil jer, at I er i et hus, og så skal I op på den her etage”. Han kunne forklare, så man kunne forstå, hvorfor det var på den (...). Vi kunne lære det på en legende måde.

Elev 2: Fx med x- og y-aksen, så kunne han forklare det med gade og etager.

Elev 1: Hvilken gade står jeg på, og hvilken etage går jeg op på? Jeg kunne se mig selv gøre det frem for bare at se tal og bogstaver, hvilket jeg ikke kan finde ud af.

ELEVER, 1. G

Citatet peger på, at eleverne oplever lærerens faglige autoritet som troværdig, når læreren kan omsætte abstrakt stof til konkrete billeder og forklaringer, der gør stoffet lettere at forstå. Eleverne beskriver, at metaforerne hjælper dem til at ”se” stoffet og dermed forstå det på en anden måde.

Flere elever fortæller, at det kan bremse læringen, hvis lærerne giver udtryk for, at de ikke vil forklare stoffet på en ny måde, hvis eleverne ikke forstår forklaringen første gang, som i eksemplet her, hvor en elev forklarer:

”Der er nogle lærere, som ikke vil have, man spørger dem igen, hvis de har forklaret det én gang. De bliver nærmest sure, hvis man spørger. ”Det har jeg sagt ...” Ja, men så må du forklare det på en ny måde, for jeg forstår det stadig ikke.

ELEV, 2. G

Citatet viser, at eleverne har brug for, at læreren fastholder en åbenhed over for spørgsmål og kan gentage eller omformulere forklaringer. Når læreren reagerer afvisende, kan det gøre det sværere for eleverne at få hjælp og kan samtidig svække elevernes oplevelse af, at læreren understøtter deres læring.

Fra elevernes perspektiv er det således vigtigt, at læreren udviser fleksibilitet og tager sig ekstra tid, hvis der er behov for det. Her oplever eleverne, at der er meget stor forskel på lærerne – en forskel, som betyder meget for, om eleverne oplever læreren som god eller dårlig. Eleverne lægger vægt på, at variation i undervisningen kan understøtte læreprocessen af svært tilgængeligt stof, fordi det gør det muligt at arbejde med stoffet på flere måder og gennem forskellige indgange. For nogle elever handler det desuden om, at hvis undervisningen er for ensformig, kan det opleves som en udfordring at fastholde interessen over længere tid.

En begejstring for faget, der smitter

Eleverne lægger desuden vægt på, at læreren har et fagligt engagement, som kan smitte af på eleverne. En elev beskriver det sådan:

”Han går virkelig også meget op i [sit fag] og ved meget. Han snakker nogle gange lidt for hurtigt, fordi han brænder så meget for det. Men det er fedt. Det smitter af.

ELEV, 1. G

Citatet viser, at eleverne lægger mærke til lærerens energi og interesse for faget, og at begejstringen kan øge elevernes motivation, også selvom det gør, at læreren lader sig rive så meget med, at han taler hurtigt.

Lærerens begejstring for faget kan ifølge eleverne også komme til udtryk gennem lærerens engagement i forberedelse af undervisningen. En elev fremhæver fx et historisk rollespil som et tegn på, at læreren bruger tid på at planlægge og formidle stoffet på forskellige måder:

”Men man kan også mærke, at lærerne brænder mere for det end i folkeskolen. Undervisningen er mere kreativ. Og de har lavet en dagsorden, brugt mere tid på det. Fx i historie så kommer han med sin præstekittel på, og vi skal lave et rollespil. Han prøver, at vi får det ind på alle mulige måder. Han bruger meget tid på at planlægge.

ELEV, 1. G

Når læreren bruger ekstra tid på at planlægge og tilrettelægge kreative forløb som rollespil, tolker eleverne det som et tegn på, at læreren brænder for faget og har lyst til at formidle stoffet til eleverne.

Nogle elever fremhæver dog, at det for dem ikke er spændende i sig selv, hvis de kan mærke, at deres lærer brænder for faget. Det, at læreren viser, at faget er spændende, eller at noget er interessant, betyder ikke nødvendigvis, at det bliver interessant for eleverne. Det kan ligefrem være kedeligt, hvis læreren holder foredrag og taler i lang tid uden afbrydelser om et emne, som læreren selv er optaget af. Den gode lærer skal også være dygtig til at leve sig ind i, hvad der er interessant ved faget ud fra elevernes perspektiv, og samtidig har god føling med, om eleverne er med og viser interesse.

Uddyber fagets relevans

Nogle af eleverne fortæller, at de har lærere, som er gode til at gøre faget relevant for dem. Det kan bl.a. ske, ved at læreren tager fat i nogle aktuelle emner. Nogle emner, som bliver omtalt i medierne, kan være med til at vække elevernes interesse, fordi de kommer bag om nyhederne. Fx er en lærer i dansk god til at eksemplificere argumentationsteori med udsagn, som danske politikere eller den amerikanske præsident kommer med. Og en lærer i samfundsfag får eleverne med ved at skabe en større forståelse af helt aktuelle forhold, som de hører om i nyhederne, men som kan være vanskelige at følge, hvis man ikke får en baggrund for, hvad der sker, og hvorfor det sker:

”Nu har vi om international politik og snakker om Ukraine. Læreren tager det op og aktualiserer det, især hvis det er komplekst. Det skaber en bedre forståelse, og så får jeg den der ahaoplevelse. Det betyder noget. Det med at høre noget om, hvad der sker, og så kunne anvende det og have en viden om det. At få et begreb for det. Det skaber en dybere forståelse. Man bliver klogere, uden at man skal have sine noter for at forstå det. Det bliver inkorporeret. Det er ikke kun noget, man skal bruge til sin eksamen, men noget, man også bruger uden for skolen.

ELEV, 3. G

En anden måde, lærerne kan vise deres fags relevans på, er ved at tage udgangspunkt i nogle objekter fra elevernes dagligdag, som de så kan få en uddybende forklaring af. Det kan fx være, ift. hvordan elbiler virker, eller det kan være ved at lave et forsøg med en genstand fra elevernes dagligdag. Fx fortæller en elev, at han tydeligt husker, at fysiklæreren lavede et forsøg med en højttaler.

I biologi beskriver en gruppe elever det som særligt interessant, når det handler om deres egen krop, fx opbygning af muskelmasse, som de kender fra deres egen træning i fitnesscenteret.

En tredje måde at gøre faget relevant for eleverne på er, når læreren fortæller eleverne, hvorfor læreren selv er blevet passioneret omkring sit fag. Det behøver ikke at være langt og udførligt, men mere det, at eleverne får et indblik i personen bag læreren, og at denne person er engageret i sit fag af nogle specifikke grunde, som eleverne er i stand til at spejle sig i:

”Vores matematiklærer kan gå af sporet, fordi han hygger sig. Men det er en god ting. Det giver motivation, når læreren uddyber og fortæller om sin passion for faget, og hvorfor han er endt her. Fortæller, hvorfor han har valgt matematik som fag.

ELEV, 1. G

Eleverne siger, at der er stor forskel på lærerne ift., om de formår at gøre faget relevant for dem. Om lærerne har blik for, hvad der i faget kan vække elevernes interesse, og i det hele taget fanger, om eleverne bliver optaget af faget.

3.2 En personlig og inddragende relation til eleverne

Eleverne fremhæver på tværs af interviewene en god lærer som en, de har en relation til. Eleverne beskriver det som positivt, at læreren gør relationen personlig, når læreren ser eleverne som personer og viser interesse i hverdagen fx med små glimt fra eget liv eller en hilsen på gangen. Eleverne peger også på, at relationen styrkes, når læreren lytter til elevernes perspektiver og giver dem reel indflydelse på undervisningen. Elevinddragelse betyder for eleverne, at de i højere grad oplever at blive set og motiveret for undervisningen.

Læreren skaber en personlig forbindelse til eleverne

Eleverne fremhæver, at den gode lærer ser eleverne som personer og gør relationen personlig. En elev siger fx om to af sine lærere, at han rigtig godt kan lide dem, fordi ”de aldrig hæver stemmerne, og de snakker ikke til én, som om man er en elev, men en person”. Netop det at blive set som en person går igen i elevernes fokus på betydningen af den gode relation.

Eleverne fortæller, at læreren blandt andet kan skabe en personlig relation ved at vise humor, vise personlighed eller dele små glimt fra eget liv. En elev siger fx, at det er ”hyggeligt, at lærere nævner noget fra deres personlige liv (...) Det gør det bare mere personligt og bedre”. I følgende eksempel fra en undervisningsobservation indleder læreren timen med en kort personlig bemærkning og kobler den til dagens aktivitet:

Observation fra undervisning

Det er mandag formiddag, og vintersolen skinner på markerne udenfor. Inde i klasselokalet er Mette ved at skabe ro, inden hun begynder dagens dobbeltlektion i biologi. Hun bevæger sig ned gennem lokalet og stiller sig bag de sidste rækker af borde, så eleverne skal vende sig om for at se hende. Hun siger hej og spørger, om de kan huske, hvad de lavede før vinterferien. Hun går langsomt tilbage op til tavlen, mens en elev siger noget om kulstofkredsløb. Mette samler op; de har arbejdet med økosystemer, kulstofkredsløb og kvælstofkredsløb. I dag skal de repetere kredsløb. "Min datter har fødselsdag i dag," siger Mette. "Tillykke," lyder det fra eleverne. "Tak! Hun har fået et spil i gave, det hedder vist Coco Crazy. Og i dag skal I også arbejde med spil. I skal udvikle et spil, der kan hjælpe gymnasieelever med at huske, hvordan et kredsløb fungerer."

Observationen viser, hvordan læreren skaber en personlig relation uden at bruge lang tid. Læreren giver eleverne et kort indblik i sit privatliv og bruger samtidig anekdoten til at rammesætte undervisningen. På den måde bliver overgangen til dagens aktivitet både personlig og tydelig.

Eleverne peger også på, at små handlinger i hverdagen kan styrke relationen til læreren, fx når læreren hilser på eleverne uden for undervisningen:

”Smilet på gangen gør, at man føler sig ... jeg ved ikke, det gør noget ved ens dag. [Læreren] ved, at man er der ...”

ELEV, 3. G

Som citatet illustrerer, har det betydning for eleverne, at de oplever anerkendelse, når læreren ser dem i hverdagen. Lærerens hilsen bliver et tegn på, at læreren lægger mærke til eleverne og vil dem det godt, og det påvirker elevernes oplevelse af relationen. Eleverne fortæller, at det med, om lærerne vil dem det godt, betyder meget for, om de føler glæde ved faget, og om de har det trygt i læringssituationen. De siger samtidig, at der her er meget stor forskel på den gode og den dårlige lærer.

Et andet eksempel på dette ses til observation af en engelsktime. I starten af timen, mens eleverne sætter sig på deres pladser, spørger læreren nysgerrigt ind til, hvorfor en elev har klædt sig fint på med jakkesæt og slips. Om det mon er, fordi han skal på date? Det viser sig at være i anledning af, at eleven senere på dagen skal til premiere på en ny film i biografen. Senere, da der er et kort opbrud i undervisningen, tager hun temaet op igen og fortæller, at det er en tradition blandt 3. g'erne at klæde sig pænt på om fredagen til "Fancy Friday". Observationer og interviews viser, at der for læreren er flere veje til at skabe en personlig relation til sine elever. Det kan ske i plenum eller i dialog med den enkelte elev, det kan være en enkelt sætning eller en længere samtale, og det kan være ved at dele ud af sig selv eller ved at være nysgerrig på sine elever. Den personlige relation kan både bygge på og føre til et gensidigt kendskab til hinanden lærer og elever imellem, hvilket kan bidrage til elevernes oplevelse af at blive set.

Læreren inddrager eleverne og giver plads til medbestemmelse

Eleverne beskriver også, at det har positiv betydning for deres relation til læreren, når læreren lytter til elevernes perspektiver og giver dem indflydelse på undervisningen. En gruppe elever fortæller:

”

Elev 1: Vores historielærer gør det meget. Han spurgte fx om, hvordan han skulle undervise os, hvor vi sagde, at vi godt kunne lide rollespil, så det er han begyndt at gøre mere.

Elev 2: I dansk og matematik har lærerne også inddraget os ift. rækkefølgen, de skal gennemgå nogle temaer i. Dansk læreren spørger også ind til, hvad vi synes er spændende, inden hun fx vælger, hvilke digte vi skal læse. Det fungerer godt.

Elev 3: Hvad betyder det at blive spurgt?

Elev 2: Man føler sig set af lærerne.

Elev 1: Det gør det nemmere at have en relation til lærerne.

ELEVER, 1. G

Eleverne beskriver også konkrete situationer, hvor læreren spørger til elevernes ønsker og justerer undervisningen efter deres input, som i dette eksempel:

”

Elev 1: Vi kunne skrive i starten af året, hvilke forløb vi ønskede.

Elev 2: Ja, så kom han nogle uger senere og spurgte, om det var ok, at han drejede det til også at handle lidt om det. Jeg følte virkelig, at han lyttede.

ELEVER, 3. G

Citatet peger på, at det har betydning, at inddragelsen er reel, dvs. at eleverne ikke kun bliver spurgt, men at læreren følger op med en konkret dialog om, hvordan undervisningen bliver tilrettelagt. Eleven fremhæver især, at læreren vender tilbage og spørger, og at det giver en oplevelse af at blive lyttet til. Andre elever beskriver, at undervisningen styrkes, når læreren tager imod feedback:

”Der er også en anden lærer, der havde svært ved orden på tavlen, hvor vi sagde til ham, at han kunne gøre det på en anden måde. Han var meget åben over for, hvordan vi ville have det op på tavlen. Tavleorden, det har været supergodt.

ELEVER, 2. G

Citatet peger på, at eleverne oplever respekt, når læreren tager deres forslag alvorligt og ændrer praksis. Den åbenhed gør en konkret forskel i undervisningen og bliver af eleverne vurderet som “supergodt”.

3.3 Tydelig klasseledelse

På tværs af gymnasieretninger fremhæver elever kompetencer ved den gode lærer, der samlet peger på vigtigheden af tydelig klasseledelse. Eleverne forbinder god klasseledelse med, at læreren rammesætter undervisningen med et klart fagligt formål, håndterer forstyrrelser på en god måde og håndhæver regler på en måde, eleverne oplever som ordentlig og retfærdig. Eleverne peger også på, at klasseledelse hænger sammen med en tryk, rolig og faglig atmosfære, hvor eleverne tør begå fejl og kan deltage uden risiko for at tabe ansigt.

Læreren rammesætter undervisningen med formål, struktur og tydelige forventninger

En gennemgående pointe hos eleverne er, at det har betydning, hvordan læreren træder ind i lokalet og introducerer lektionen. Fra elevperspektiv er det værdsat, når læreren træder ind med god energi og et smil. På tværs af elevinterviews fremgår det som vigtigt, at læreren rammesætter dagen med et tydeligt program for lektionen, når læringsrummet skal etableres. Dette kan gøres på forskellige måder.

Observation fra undervisning

Læreren Marie lægger ud med at fortælle om dagens tema og den opgave, eleverne skal arbejde med. Derefter rammesætter hun de praktiske aspekter ved dagens lektion på følgende måde:

Hun introducerer, hvilke tremandsgrupper de skal arbejde i, og tegner et lille skema med kridt på tavlen, hvor eleverne selv skal skrive, hvor de sætter sig ud for at arbejde, og hvornår de vil komme forbi læreren for at modtage feedback. ”Er der noget, jeg ikke har forklaret godt nok?” spørger hun. Ingen rækker hænderne op, så Marie sætter grupperne i gang. På det forreste bord har hun lagt karton i forskellige farver, sakse, lim og andre redskaber, som eleverne kan tage med sig ud af lokalet.

Marie sætter klare rammer for formålet med timen, giver konkret inspiration og vejledning til, hvordan eleverne kan komme i gang, og faciliterer gruppedannelsen. Hun tager således styring, men giver også eleverne et ansvar, idet de selv skal vurdere, hvornår de vil være klar til at modtage feedback undervejs i timen.

Læreren håndterer forstyrrelser uden at afbryde undervisningen

I interviewene er en gennemgående pointe, at eleverne oplever det som vigtigt, at lærerne håndterer forstyrrelser i undervisningen på en god måde. Eleverne fortæller bl.a., at det er vigtigt, at læreren kan sætte sig igennem og håndtere disse forstyrrelser, så der bliver ved at være ro i lokalet, samtidig med at det gøres på en ordentlig måde. I en biologitime ser vi, hvordan læreren Mette reagerer på en forstyrrelse og samtidig fastholder fokus i undervisningen:

Observation fra undervisning

På bagerste række sidder fire piger. De har langt, glat hår, der hænger løst ned over ryggen på deres hoodies. En af pigerne rækker hånden ud og ugler håret på sin veninde og hiver lidt i det. Derefter begynder hun at rede det ud igen og sno det om sine fingre. Hun bruger store bevægelser, og det distraherer Mette en smule. Mette bevæger sig tættere på dem og henvender sig til dem: "Piger?" med henblik på at få dem til at fokusere. Pigen, der får uglet sit hår, rækker hånden op og spørger, hvilken slags produkt de skal aflevere, og hvilke begreber de skal have med.

Observationen er et eksempel på, hvordan det kan se ud, når en lærer med en kort henvendelse, der ikke er hårdt irettesættende, og ved at bevæge sig rundt i klassen får eleverne tilbage i undervisningen. Andre eksempler kan være at få øjenkontakt med eleverne eller på andre måder henvende sig til dem med små handlinger. I observationen med Mette ser vi, at den korte opmærksomhed får eleverne tilbage til at deltage i undervisningen, og at Mette således får opretholdt ro og fokus, uden at eleverne taber ansigt. Dette kan ses som en måde, hvorpå Mette både trækker på og styrker sin autoritet som lærer.

Interviewene viser også, at det ikke nødvendigvis handler om, hvorvidt læreren korrigerer dem diskret, men også handler om, at eleverne oplever lærerens reaktioner som retfærdige og troværdige. Fx fortæller en elev, at hvis læreren siger det på en for pæn måde, så virker det ikke. Samtalen fortsætter således mellem de to elever og intervieweren:

”

Interviewer: Hvem er god til at skabe ro?

Elev 1: Vores dansklærer.

Interviewer: Hvad gør hun?

Elev 1: Hun råber bare.

Elev 2: Men ikke på sådan en skrap måde, hun siger bare, at vi er som fem-årige børn, og nævner vores navn og kigger på os. Man kan godt skælde ud, hvis det ikke er på en voldsom måde.

Elev 1: Vores engelsklærer kan også skælde ud på en lidt voldsom måde.

Elev 2: Ja, men han er også bare lidt gammel. Vi havde ham også til et andet fag, hvor vi var 32-33 elever, der var han godt nok sur. Det fungerede slet ikke.

ELEVER, 1. G

Citatet her illustrerer, at eleverne accepterer en tydelig og kontant irettesættelse, så længe læreren gør det på en måde, der opleves at være rimelig. Eleverne beskriver, at en hårdere og mere voldsom skældud derimod kan underminere lærerens troværdighed og gøre det sværere at skabe ro, fordi eleverne ikke oplever irettesættelsen som ordentlig eller retfærdig.

Læreren håndhæver regler på en retfærdig måde

I elevinterviewene er håndhævelse af regler et tredje forhold ved klasseledelse, der er af stor betydning for elevernes oplevelse af deres lærer. I særdeleshed regler for fravær er kilde til både frustration og bekymring blandt de interviewede elever. Der tegner sig et mønster af, at det for eleverne bliver til et spørgsmål om retfærdighed. En elev fortæller fx, at "de tager ikke hensyn. De tænker kun på læring. Hvis man kommer for sent, tænker de ikke på grunden. Det er bare fravær". Eleverne udtrykker frustration over, at læreren ikke tager højde for årsager til fx forsinkelse med bussen eller andre hensyn til situationen, og det opleves som et spørgsmål om retfærdighed for eleverne, som kan være uden skyld i forsinkelsen. Omvendt er der også eksempler, der peger på, at læreren efter elevernes opfattelse kan håndhæve regler på en måde, der opleves ordentlig, og at lærerens tone og måde at håndhæve en regel på har betydning for elevernes respons.

” Hvis man kan mærke, at læreren har autoritet, så har man respekt for den lærer. Men hvis læreren bruger sin autoritet i klassen som diktatur, så har man ikke lyst til at være aktiv i timen.

ELEV, 2. G

Læreren understøtter en tryk faglig atmosfære

Et sidste forhold ved den gode lærer er fra elevernes perspektiv, når læreren bruger sin autoritet til at skabe en tryk faglig atmosfære i klassen, hvor der er plads til at begå fejl, og hvor eleverne bliver hjulpet ud fra deres faglige niveau.

En elev fortæller fx, at "vores samfundsfagslærer er rigtig god til at kringle det, man siger, så der altid er noget rigtigt i det. Og det er rigtig rart." Citatet peger på, at eleverne oplever tryghed, når læreren hjælper eleverne med at finde det fagligt brugbare i deres bidrag. Når læreren viser, at der "altid er noget rigtigt", bliver det lettere for eleverne at turde sige noget. Eleverne beskriver som modbillede også, at de bliver utrygge, når læreren bruger sin autoritet på en måde, der opleves nedladende. Det fremgår af dette uddrag:

”

- Elev 1: Der er nogle lærere, der er ret nedladende. Det er jeg ikke så glad for. Det har vi alle sammen oplevet. Fx hvis Julia siger: "Det burde du kunne, så kan det være, at jeg skal overveje den karakter, jeg har givet dig".
- Elev 3: Det gør, at man ikke har lyst til at sige noget.
- Elev 2: Vi tør ikke sige noget til Julia.
- Elev 3: Jeg synes, at vi er gode til at grine af det sammen.
- Elev 4: Men det kan godt være ubehageligt. Der er et pres hele tiden. Sådan er det altid i Julias timer.
- Elev 1: Man kan ikke gøre noget rigtigt.

ELEVER, 3. G

Uddraget peger på, at eleverne trækker sig fra deltagelse, hvis læreren skaber pres og ubehag. Eleverne beskriver, at lærerens reaktion på spørgsmål gør det risikabelt at sige noget, og at det påvirker både tryghed og deltagelse i undervisningen, at læreren nærmest bruger sin magt som karaktergiver til at skabe en autoritet.

Tålmodig og vedholdende fastholdelse af relevant fokus

Observationerne viser også, at det at lede en gymnasieklasse er komplekst, og at der kan opstå situationer, hvor det er vanskeligt at opretholde et fagligt fokus. Nedenstående situation fra en dansktime viser nogle af de udfordringer, der kan opstå i undervisningen:

Observation fra undervisning

Læreren, der cirkulerer rundt, er nået hen til en tremandsgruppe. En af eleverne, Kasper, spørger: ”Inuit, er det grønlandere?” Læreren ryster på hovedet, ”Det er den betegnelse, de selv bruger. Det betyder bare menneske. Inuitkultur er den oprindelige kultur. Hvordan optræder det i dokumentaren?”. Kasper trækker på skuldrene, og Klara byder ind: ”De har de der tatoveringer.” Læreren nikker: ”Ja, hvad betyder det for dem? [...] Der er noget omkring fordomme, men det betyder også, at der er noget, de skal sige farvel til, hvis man skal være dansk. Man kan ikke være grønlandsk, hvis man skal være dansk, og det er ikke så rart, kan vi forstå. Men kan I overveje, hvorfor det ikke er rart?” Læreren kigger afventende på dem, og Victor siger: ”Det er ikke rart at være noget, man ikke er?” Læreren nikker stort: ”Nemlig!” Eleverne kigger lidt på papiret uden at skrive noget ned. ”Så hvad er inuitkultur?” spørger læreren. ”Er det ikke sådan noget eskimo shit?” siger Kasper, og tilføjer hurtigt med et grin: ”Sorry,” da han ser lærerens ansigt. ”Uha,” siger læreren. ”Der var nogle ting, du sagde der. For det første så er eskimo jo et nedladende ord.” Kasper vifter afværgende med hånden. ”Ja, ja, det var ikke for at være nedladende. Altså, grønlandere ligner ikke os. Hvorfor ser de sådan ud?” Læreren tænker et øjeblik, så siger hun: ”Jeg tror godt, at jeg ved, hvad du spørger om. Hvis du kigger på en klode, så ligger Grønland tættere på Nordamerika end Europa. Der er nok sket en udvandring gennem Nordamerika. Der er også inuitter i Canada og Alaska.” Hun retter sig op for at gå videre. ”Prøv at blive konkret på, hvad der ligger i inuitkultur i dokumentaren.”

Observationen peger på, at læreren leder elevernes læreproces ved at stille spørgsmål, hjælpe eleverne med begreber og bygge videre på elevernes svar. Undervejs i deres samtale får eleven Kasper udtalt sig uheldigt om grønlandere. Læreren håndterer situationen ved at korrigere og markere over for Kasper, at det er problematisk at sige ”eskimo”, men uden at lukke ned for samtalen. I stedet fortsætter Kasper med endnu et spørgsmål, der kan misforstås, omkring grønlanderes udseende. Her pauserer læreren et øjeblik og får tydet sig frem til, hvad det egentlig er, der ligger til grund for Kaspers undren, og giver en faglig besvarelse af Kaspers spørgsmål. Dette kan ses som et eksempel på en lærer, der forsøger at korrigere sin elev, der er på afveje ift. den opgave, de skal løse, og samtidig opretholde et læringsrum, hvor hun møder eleverne med nysgerrighed og tålmodighed, alt sammen med blik for elevens faglige niveau.

4 Behov og aktivitetsniveau

Dette kapitel udfolder undersøgelsens resultater vedrørende gymnasielæreres aktivitetsniveau og oplevede behov herunder ønsker, motivation og oplevede barrierer, når det kommer til forskellige former for efteruddannelse. Kapitlet bygger på spørgeskemaundersøgelsen blandt gymnasielærere og -ledere og inddrager ligeledes pointer fra undersøgelsens kvalitative analyse.

Det fremgår af kapitlet, at 71 % af gymnasielærerne i høj grad (25 %) eller i nogen grad (46 %) oplever et aktuelt behov for efteruddannelse, selvom 84 % af lærerne har deltaget i forskellige former for efteruddannelse de seneste tre år. Skolebaseret efteruddannelse er den mest udbredte aktivitet, idet 80 % af lærerne inden for de sidste tre år har deltaget i denne type efteruddannelse.

Kapitlet udfolder derudover, at de skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter har størst fokus på almen didaktik, mens individuelle efteruddannelsesaktiviteter har et mere spredt fokus, der dog i højeste grad kredser om fagdidaktisk og fagfaglig kompetenceudvikling.

Resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne ønsker yderligere udvikling af deres faglige kompetencer, idet 36 % af lærerne svarer ”i høj grad”, og 44 % af lærerne svarer ”i nogen grad” til, at de ønsker at udvikle deres fagfaglige kompetencer. Af interviews med lærerne fremgår, at behovet for fagfaglig og fagdidaktisk kompetenceudvikling især handler om bedre at kunne formidle komplekst stof meningsfuldt, herunder at arbejde med faglige begreber i undervisningen, at være fagligt opdateret og at kunne gøre undervisningen relevant for eleverne.

I spørgeskemaundersøgelsen fremgår det desuden, at der inden for det almen didaktiske og tværgående område især udtrykkes behov for kompetenceudvikling af lærerne inden for kunstig intelligens. 36 % af lærerne ønsker i høj grad at få styrket deres kompetencer på dette område. Dette behov knytter sig både til håndteringen af snyd og til ønsket om at udnytte teknologiens potentiale i undervisningen, og lærere og ledere efterspørger her en mere fælles strategi og klare retningslinjer. Derudover oplever lærere og ledere et behov for almen didaktisk kompetenceudvikling, der kan understøtte en mere sammensat elevgruppe med faglig og social bredde og flere elever med forskellige former for udsathed.

Afslutningsvis fremgår det af kapitlet, at fagfaglig og didaktisk inspiration er den mest udbredte motivation for læreres deltagelse i individuelle efteruddannelsesaktiviteter, men at især mangel på tid og skemamæssige udfordringer udgør barrierer for, at lærere kan deltage i efteruddannelsesaktiviteter i det omfang, de ønsker.

4.1 Læreres behov og aktiviteter ift. efteruddannelse

Det følgende afsnit sætter fokus på, i hvilken grad lærere i gymnasiet overordnet oplever et behov for efteruddannelse, og hvilke typer af efteruddannelsesaktiviteter de rent faktisk har deltaget i de seneste tre år. Det fremgår af afsnittet, at:

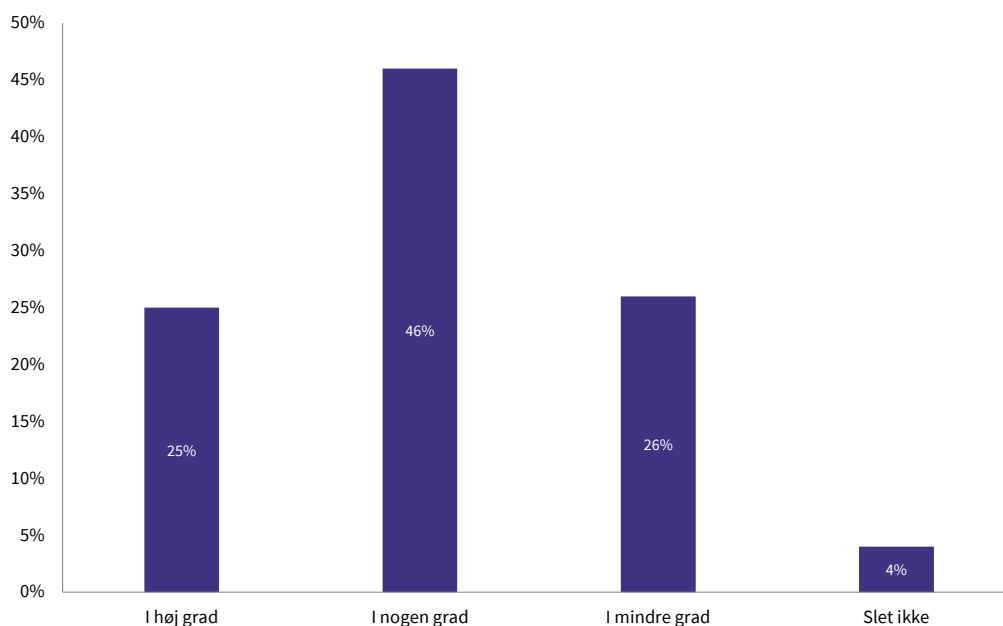
- Selvom langt de fleste lærere har deltaget i forskellige typer af efteruddannelse de seneste tre år, så oplever hovedparten af lærere fortsat et aktuelt behov for efteruddannelse
- Når man ser nærmere på, hvilke typer af efteruddannelse lærerne har deltaget i de sidste tre år, er skolebaseret efteruddannelse mest udbredt.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

4.1.1 Hovedparten af lærere oplever et aktuelt behov for efteruddannelse

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at hovedparten oplever et aktuelt behov for efteruddannelse. Figur 4.1 viser, at ca. syv ud af ti lærere i høj (25 %) eller nogen grad (46 %) oplever et aktuelt behov for efteruddannelse, mens det kun er 4 % af lærerne, der slet ikke oplever et behov. Ca. hver fjerde lærer (26 %) oplever i mindre grad et aktuelt behov for efteruddannelse.

Figur 4.1
Oplevet behov for efteruddannelse blandt lærere



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad oplever du aktuelt et behov for efteruddannelse?"

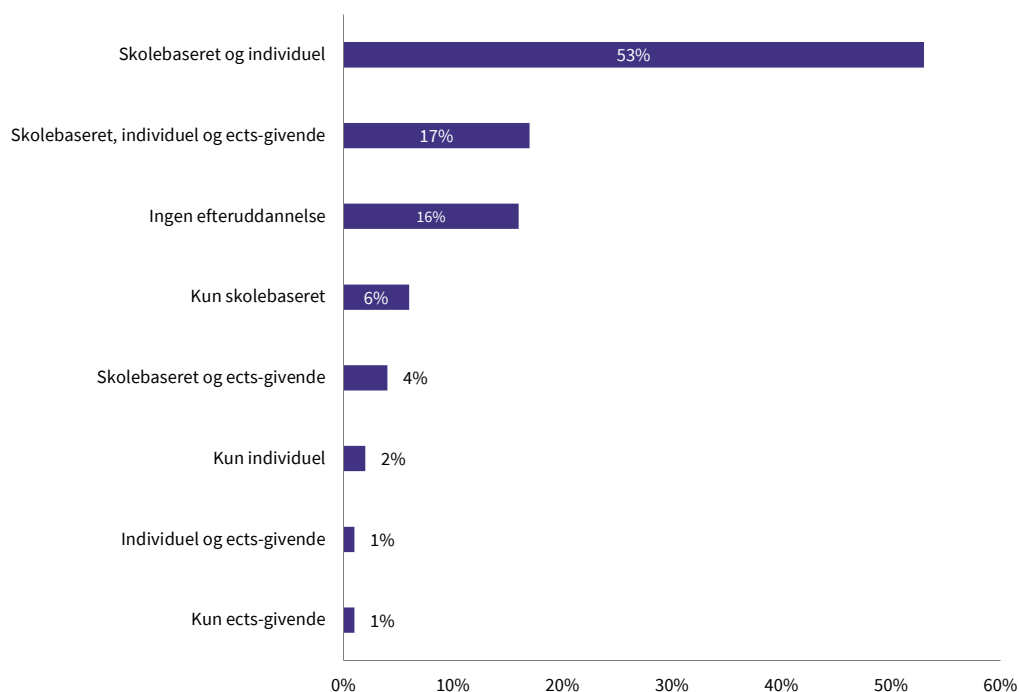
n = 1.259.

4.1.2 Syv ud af ti lærere har deltaget i både skolebaseret og individuel efteruddannelse de seneste tre år

Lærernes oplevelse af et aktuelt behov for efteruddannelse skal ses i lyset af, at hovedparten af lærerne faktisk har deltaget i forskellige efteruddannelsesaktiviteter i løbet af de seneste tre år. Som figur 4.2 nedenfor viser, har 16 % af lærerne ikke deltaget i en eller flere former for efteruddannelse de sidste tre år, hvilket betyder, at de resterende 84 % har deltaget i en eller flere former for efteruddannelse.

Figur 4.2 viser, i hvilket omfang lærerne kombinerer forskellige typer efteruddannelse. Figuren viser, at godt halvdelen af lærerne (53 %) har deltaget i både skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter og korte individuelle kurser inden for de seneste tre år. Den næstmest udbredte måde er kombinationen af skolebaserede, individuelle og ECTS-givende aktiviteter. Knap hver femte lærer (17 %) angiver, at de har deltaget i alle tre former for efteruddannelse i løbet af de sidste tre år. Altså har syv ud af ti lærere deltaget i både skolebaseret og individuel efteruddannelse inden for de sidste tre år.

Figur 4.2
Læreres kombination af efteruddannelsesaktiviteter de seneste tre år



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: De fulde spørgsmålsformuleringer lyder: "Hvilke typer af efteruddannelsesaktiviteter har du deltaget i inden for de seneste tre år? Her er vi kun interesseret i aktiviteter, der ikke er ECTS-givende. Du bedes estimere antallet af kurser/forløb, du har deltaget i."

"Hvilke typer af ECTS-givende efteruddannelsesaktiviteter har du deltaget i inden for de seneste tre år? Du bedes estimere antallet af ECTS-point."

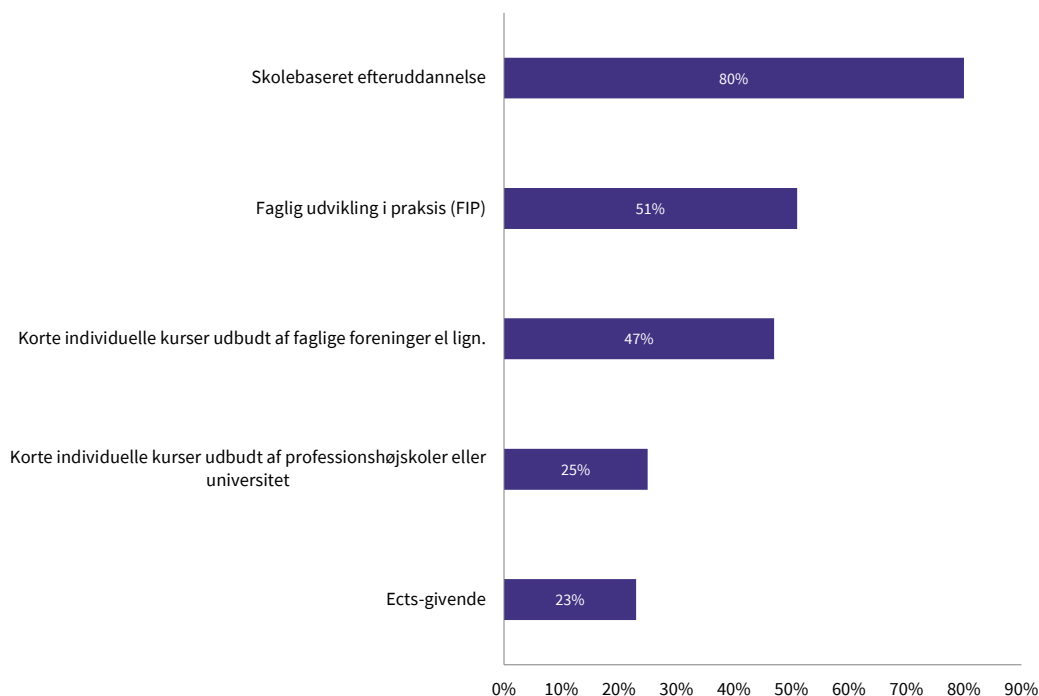
n = 1259.

4.1.3 Skolebaseret efteruddannelse er mest udbredt

Når man zoomer ind på lærernes deltagelse i de enkelte typer af efteruddannelse, fremgår det, at skolebaseret efteruddannelse er mest udbredt, hvilket i sig selv ikke er så overraskende, eftersom skolebaseret efteruddannelse ofte tager form af pædagogiske dage for alle skolens lærere. Figur 4.3 viser, at 80 % af lærerne har deltaget i skolebaseret efteruddannelse de seneste tre år, mens ca. halvdelen har deltaget i faglig udvikling i praksis (FIP) i deres fag (51 %) eller korte individuelle kurser udbudt af faglige foreninger eller lignende (47 %). Figuren viser ligeledes, at ca. en fjerdedel af lærerne har deltaget i korte individuelle kurser udbudt af professionshøjskoler eller universiteter (25 %).

23 % af lærerne har inden for de sidste tre år deltaget i ECTS-givende kurser. Der er dog ikke kun tale om egentlig efteruddannelse. Det fremgår nemlig af figur 3.31 i tabelrapporten, at ECTS-givende kurser også dækker over uddannelsesmæssige aktiviteter til at leve op til de faglige mindstekrav i deres fag (10 % af lærerne) og teoretisk pædagogikum (8 % af lærerne). Af samme figur fremgår det, at 6 % af lærerne inden for de sidste tre år har deltaget i moduler i en masteruddannelse, og at 5 % af lærerne har deltaget i en diplom- eller akademiuddannelse.

Figur 4.3
Typer af efteruddannelse, lærerne har deltaget i de seneste tre år



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: De fulde spørgsmålsformuleringer lyder: "Hvilke typer af efteruddannelsesaktiviteter har du deltaget i inden for de seneste tre år? Her er vi kun interesseret i aktiviteter, der ikke er ECTS-givende. Du bedes estimere antallet af kurser/forløb, du har deltaget i." "Hvilke typer af ECTS-givende efteruddannelsesaktiviteter har du deltaget i inden for de seneste tre år? Du bedes estimere antallet af ECTS-point." Lærerne kan have deltaget i flere forskellige typer af efteruddannelse.

n = 1259.

4.2 Fokus i forskellige typer efteruddannelse

Det følgende afsnit sætter fokus på, hvad lærerne overordnet oplever, at der har været fokus på i de forskellige typer af efteruddannelsesaktiviteter, de har deltaget i inden for de seneste tre år. Det fremgår af afsnittet, at:

- Skolebaseret efteruddannelse har størst fokus på almindidaktik
- Individuel efteruddannelse har et mere spredt fokus.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

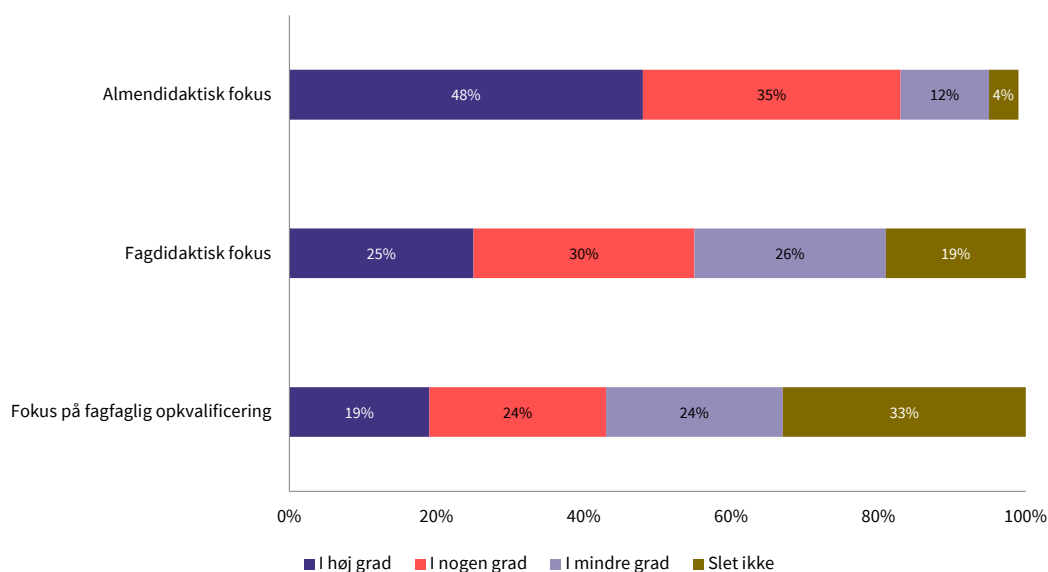
4.2.1 Skolebaseret efteruddannelse har størst fokus på almindidaktik

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at flest lærere i høj grad oplever, at de skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter, de har deltaget i inden for de seneste tre år, har haft et almindidaktisk fokus. Cirka halvdelen af lærerne (48 %) angiver, at det i høj grad er tilfældet, mens hhv. ca. hver fjerde og femte lærer angiver, at de skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter, de har været med til i samme periode, i høj grad har haft et fagdidaktisk fokus (25 %) eller et fokus på fagfaglig opkvalificering (19 %).

Det viser figur 4.4 nedenfor.

Figur 4.4

Fokus i skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du mene, at de skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste 3 år, placerer sig i følgende kategorier?"

n = 1008.

De skolebaserede efteruddannelsesaktiviteters hovedfokus på almindidaktik giver god mening i lyset af, at denne form for efteruddannelse ofte består af pædagogiske dage for gymnasiets samlede lærerkollegium, hvor et almindidaktisk fokus kan appellere bredere end et fagdidaktisk eller fagfagligt indhold. Det fremgår desuden af figur 2.45 i tabelrapporten, at lederne, som typisk er med til at definere de overordnede rammer for de pædagogiske dage, oplever størst behov for kompetenceudvikling inden for almindidaktik blandt lærerne på deres gymnasium efterfulgt af et behov for fagdidaktisk og fagfaglig kompetenceudvikling.

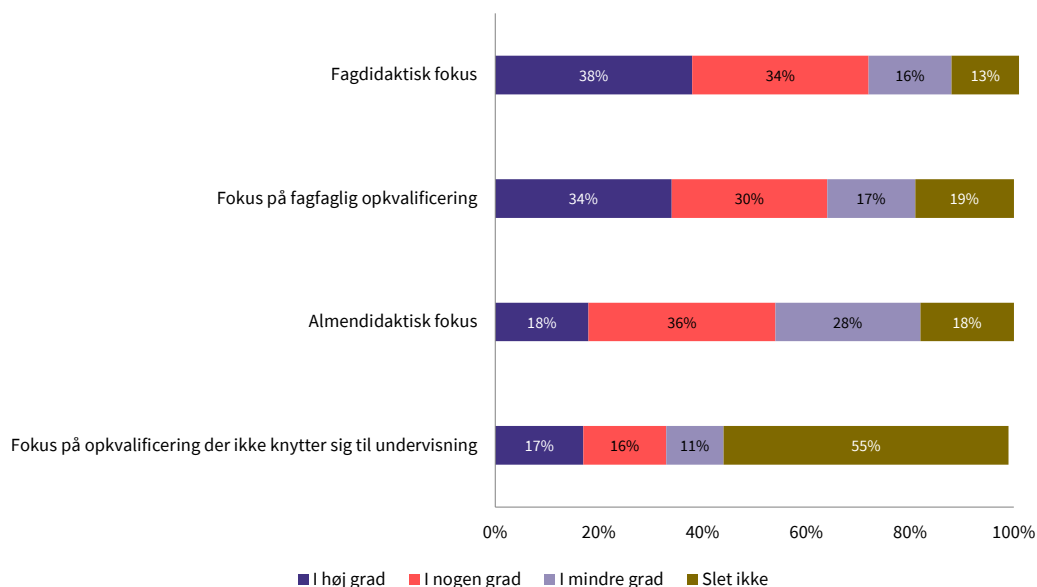
4.2.2 Individuel efteruddannelse har et mere spredt fokus

Hvor de skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter især fokuserer på almindidaktiske temaer, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at de individuelle efteruddannelsesaktiviteter har et mere spredt fokus. Det fremgår af figur 4.5 nedenfor.

Figur 4.5 viser, at der ifølge lærerne især er et fagdidaktisk eller fagfagligt fokus i deres individuelle efteruddannelsesaktiviteter. 38 % af lærerne angiver, at der i høj grad har været et fagdidaktisk fokus i de individuelle efteruddannelsesaktiviteter, de har deltaget i de seneste tre år, mens 34 % angiver, at der i høj grad har været fokus på fagfaglig opkvalificering. 18 % af lærerne angiver, at der i høj grad har været et almindidaktisk fokus, og 17 % angiver, at der har været fokus på opkvalificering, der ikke knytter sig til undervisning (fx studievejledning, TR-opgaver el. lign.).

Figur 4.5

Fokus i læreres individuelle efteruddannelsesaktiviteter



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du mene, at de individuelle efteruddannelsesaktiviteter, du har deltaget i inden for de seneste tre år, placerer sig i følgende kategorier?"

n = 954.

Når man ser nærmere på de enkelte faggruppers individuelle efteruddannelsesaktiviteter, fremgår det af spørgeskemaundersøgelsen, at lærere i naturvidenskabelige fag i mindre grad end andre faggrupper oplever, at deres individuelle efteruddannelsesaktiviteter har et almindeligt eller fagdidaktisk fokus. Til gengæld oplever de oftere et fagfagligt fokus.

4.2.3 Fagfaglig efteruddannelse er mest udbredt blandt undervisere i naturvidenskabelige fag

15 % af lærerne i naturvidenskabelige fag vurderer, at deres individuelle efteruddannelse de seneste tre år i høj grad har haft et almindeligt fokus. Det er en mindre andel end af lærere i humanistiske fag (21 %) og samfundsvidenskabelige fag (19 %). Når det gælder et fagdidaktisk fokus, svarer 37 % af de naturvidenskabelige lærere, at det i høj grad har præget deres efteruddannelse. Det er på niveau med de humanistiske lærere (39 %) og lidt højere end de samfundsvidenskabelige lærere (33 %). Til gengæld angiver 42 % af lærerne i naturvidenskabelige fag, at deres individuelle efteruddannelse i høj grad har haft fokus på fagfaglig opkvalificering. Det er en højere andel end blandt samfundsvidenskabelige (35 %) og humanistiske lærere (33 %). Endelig oplever færre naturfagslærere, at individuel efteruddannelse har fokus på opkvalificering uden for undervisningsopgaven. Kun 10 % af de naturvidenskabelige lærere vurderer, at det i høj grad har været tilfældet, mens det samme gælder for 21 % af lærerne i både samfundsvidenskabelige og humanistiske fag.

Tallene fremgår af figur 3.34, 3.42, 3.38 og 3.46 i tabelrapporten.

4.3 Ønsker til yderligere efteruddannelse

Dette afsnit beskriver forholdet mellem lærernes ønsker til fagfaglig og almindeligt efteruddannelse og de efteruddannelsesaktiviteter, de rent faktisk har deltaget i. Det fremgår af afsnittet, at:

- Lærerne ønsker yderligere udvikling af deres fagfaglige kompetencer
- Lærerne ønsker mere almindeligt kompetenceudvikling i kunstig intelligens.

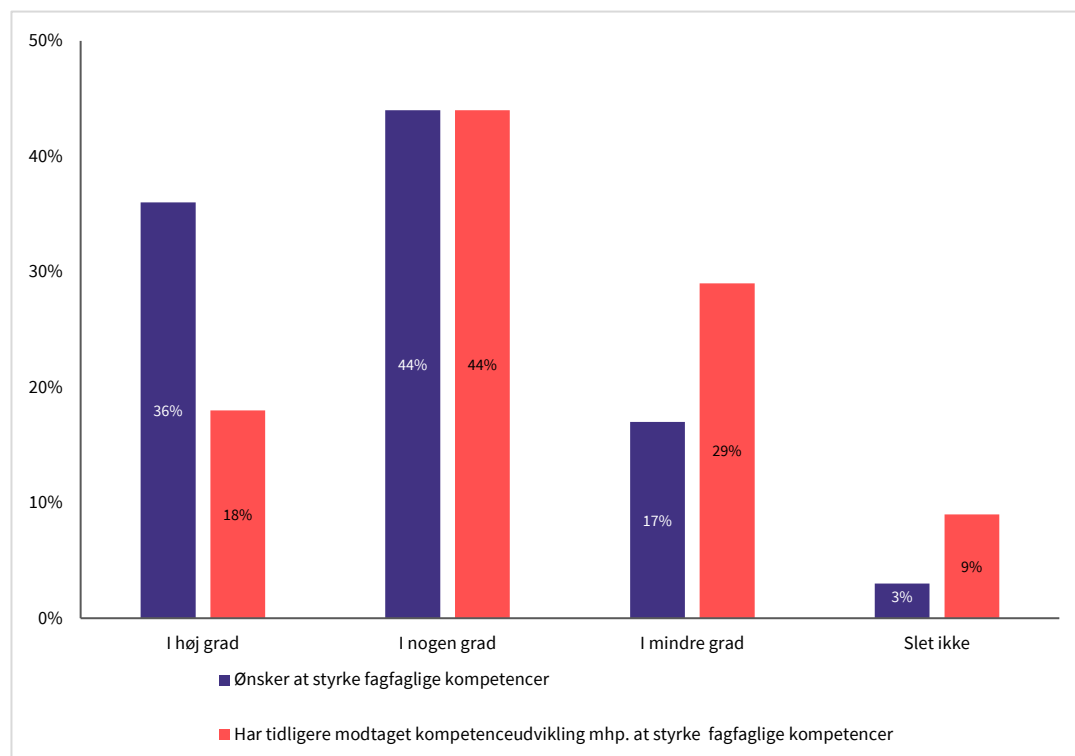
Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

4.3.1 Lærerne ønsker yderligere udvikling af deres fagfaglige kompetencer

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at mere end en tredjedel (36 %) i høj grad ønsker at styrke deres fagfaglige kompetencer, mens knap en femtedel (18 %) tidligere har modtaget kompetenceudvikling, der sigter mod at styrke deres fagfaglige kompetencer. Det viser figur 4.6 nedenfor.

Figuren viser samtidig, at en femtedel af lærerne i mindre grad (17 %) eller slet ikke (3 %) ønsker at styrke deres fagfaglige kompetencer, mens 38 % i mindre grad (29 %) eller slet ikke (9 %) har modtaget kompetenceudvikling med henblik på at styrke deres fagfaglige kompetencer.

Figur 4.6
Ønsker og aktivitet ift. fagfaglig kompetenceudvikling



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Figuren opsummerer lærernes besvarelser på spørgsmålene: "I hvilken grad ønsker du at styrke dine fagfaglige kompetencer?"
"I hvilken grad har du tidligere modtaget kompetenceudvikling, der sigter mod at styrke dine fagfaglige kompetencer (styrket faglig og metodisk dybde og bredde i dine fag)?"

n = 1259.

Underviseres ønske om at styrke deres fagfaglige kompetencer er nogenlunde ens for de tre hovedområder. På tværs af naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora svarer omtrent lige mange, at de i høj grad ønsker fagfaglig kompetenceudvikling. På de naturvidenskabelige uddannelser svarer 37 %, at de i høj grad ønsker fagfaglig kompetenceudvikling, på de samfundsvidenskabelige uddannelser er det 39%, og på de humanistiske uddannelser 37 %.

Spørgeskemaundersøgelsen viser desuden, at lærere i naturvidenskabelige fag i lidt højere grad oplever at have modtaget kompetenceudvikling, der sigter mod at styrke deres fagfaglige kompetencer end deres kolleger inden for andre fagtyper. 22 % af lærerne i naturvidenskabelige fag angiver, at de i høj grad har modtaget denne form for kompetenceudvikling, hvilket gør sig gældende for 17 % af lærerne i humanistiske fag og 16 % af lærerne i samfundsvidenskabelige fag. Det fremgår af figur 2.50 i tabelrapporten.

4.3.2 Lærere oplever behov for fagfaglig og fagdidaktisk kompetenceudvikling for at formidle komplekst stof meningsfuldt

Når lærerne i interviewene på casebesøgene reflekterer over behovet for fagfaglig og fagdidaktisk kompetenceudvikling, kommer de især ind på behovet for at kunne formidle komplekse faglige begreber på en måde, der skaber mening for eleverne, og om at følge med i den faglige udvikling, så undervisningen fremstår relevant og troværdig.

Opdateret faglighed skaber troværdighed og kan øge oplevelsen af relevans

Lærerne oplever, at det er afgørende at have en solid og opdateret faglighed for at fremstå som troværdige formidlere i undervisningen. Lærerne understreger desuden, at det skaber tryk og motivation hos eleverne, når læreren både kan svare kvalificeret på spørgsmål og samtidig viser faglig begejstring.

Inden for nogle fagområder nævner lærerne bl.a., at faget udvikler sig, og at behovet for kompetenceudvikling hænger sammen med, at der kan være områder, der ikke var en del af pensum, da de selv studerede, og at det derfor kræver målrettet opdatering at kunne inddrage den nyeste viden i undervisningen. Lærere i fag med bred faglig spændvidde, som historie, fremhæver, at det kræver en stærk faglig ballast at kunne dække mange emner og samtidig hjælpe eleverne med at navigere i stoffet. En lærer beskriver faget som "en tsunami af årstal", som lærerne skal omsætte til noget håndgribeligt og meningsfuldt for eleverne.

Et perspektiv blandt lærerne er, at eleverne lettere engagerer sig i undervisningen, når indholdet kobles til noget genkendeligt og aktuelt, som de kan relatere til. Det kan være eksempler fra elevernes hverdag, ungdomskulturer eller samfundsdebatten. I samfundsfag nævner en lærer, at eleverne oplever undervisningen som mere motiverende, når de også møder faget i medierne og på sociale medier, og en tysklærer fortæller, at et emne som integration i Tyskland har virket engagerende, fordi eleverne kender til integration fra deres egen hverdag og derfor lettere kan forholde sig til emnet. Tyskland bliver i den sammenhæng brugt som et prisme til at se forhold, der også gør sig gældende i Danmark, men bare i en mere udpræget grad.

Lærere i naturvidenskabelige fag fremhæver, at undervisningen opleves som mere meningsfuld, når indholdet tager afsæt i fænomener fra elevernes dagligdag, fx elbiler eller satellitter. Samtidig understreger lærerne på tværs af fag, at det ikke er de samme emner, der fungerer i alle klasser, fordi eleverne reagerer forskelligt. Derfor ser lærerne det som afgørende at have en løbende dialog med eleverne om, hvilke temaer og tekster de oplever som vedkommende.

Begrebsarbejde og sproglig stilladsering er centralt for alle fag

En gennemgående pointe hos lærerne er oplevelsen af et øget behov for at udvikle elevernes forståelse af faglige begreber, herunder deres evne til at skelne mellem hverdagssprog og fagsprog. Lærerne peger derudover på, at eleverne mangler en grundlæggende forståelse for, hvordan faglige begreber hænger sammen, og pointerer derfor, at det som lærer er centralt at kunne præsentere begreberne i den rigtige rækkefølge, så eleverne gradvist får udbygget deres forståelse af fagets begreber. Uden denne progression opleves undervisningen som usammenhængende og mindre udbytterig.

Blandt lærerne er der forskellige eksempler på, hvordan de anvender didaktiske greb som billeder, metaforer og humor for at gøre begreberne mere tilgængelige. Fx beskriver en fysiklærer, hvordan "en lille mand i amperemeteret" tæller elektroner, som en strategi til at forbinde teorien med noget konkret og nærværende. En kemilærer bruger en gallafest-metafor til at forklare kemiske bindinger for at skabe en genkendelighed og gøre det relaterbart. I tysk fortæller en lærer, at de arbejder med elevernes tilegnelse af grammatik. Det indebærer bl.a. at dosere grammatiske regler i passende bidder, arbejde med huskeregler og prioritere, hvad eleverne som minimum skal kunne.

På tværs af fagene arbejder lærerne desuden med målrettet at øge kravene til elevernes sproglige og begrebslige selvstændighed over tid fx i rapportskrivning, forsøgsarbejde og analyser. Det kan fx komme til udtryk, ved at eleverne i samfundsfag lærer at analysere og sætte begreber på samfundsmæssige forhold, eller at de i sprogfagene trænes i at gå åbent og undersøgende til tekster og spørgsmål i stedet for at søge efter ét korrekt svar. Derfor arbejder nogle med at udvikle elevernes evne til at danne hypoteser og afprøve dem, fx ved at spørge: "Hvilke spørgsmål åbner teksten for? I kemi peger en lærer på, at sproglig stilladsering er særlig vigtig, fordi faget har sit eget symbolsprog med komplekse termer, og derfor er det vigtigt, at eleverne arbejder med at træne fagsproget gennem gentagelser og visuelle værktøjer. I biologifaget peger en lærer på, at det er vigtigt at kunne understøtte elevernes progression over flere år, så eleverne i 1. g starter med at følge en fast vejledning (køgebogsmetode), til at de i 3. g har opbygget begrebsmæssig forståelse og kan anvende den i praksis, så de selv kan formulere hypoteser og vælge metoder.

Praktisk orienteret undervisning kræver fagligt og didaktisk overskud

Praktisk orienteret undervisning i form af laboratorie- og feltarbejde, som er en del af undervisningen i de naturvidenskabelige fag, stiller særlige krav til lærernes faglige og didaktiske kompetencer. Det handler både om sikkerhed, planlægning og evnen til at støtte eleverne i deres praktiske og analytiske arbejde. Konkret kan det handle om, at alt udstyr skal være organiseret, og eleverne skal have klare instruktioner, så de ved, hvad de skal gøre i felten og bagefter. Lærerne peger desuden på, at det praktiske arbejde bliver stadig vigtigere, fordi flere elever har svært ved at tilegne sig stof gennem tekster alene, og at det praktiske arbejde giver mulighed for andre undervisningsformer.

Både i laboratoriet og i felten er det afgørende, at lærerne har didaktisk overskud, så eleverne ikke blot udfører, men også lærer at kvalificere og analysere de resultater, der opstår, særligt når de ikke stemmer overens med forventningerne. Det kan være ved at tale med eleverne om "de gode fejl" og bruge dem som afsæt for refleksion og faglig samtale for på den måde at guide dem mod relevante fund.

Det bliver desuden fremhævet, at feltarbejde stiller krav om fagligt overskud hos læreren, fordi naturen ikke altid opfører sig som forventet, og læreren derfor ikke nødvendigvis kan forklare alle observationer på stedet. En lærer efterspørger i den sammenhæng kurser i konkrete feltarbejder, fx *Biller i kolort*. En lærer med mange års erfaring fortæller, at yngre kolleger kan være usikre ved feltarbejde og efterspørger efteruddannelse, der rustet dem til at håndtere situationer, hvor det faglige svar ikke er givet på forhånd.

Endelig fremhæver lærere i naturvidenskabelige fag, der indebærer forsøg, at selve det at lave forsøg – nogle gange bare små, korte demonstrationer fra lærerens sid – kan være med til at skabe overraskelser for og undren hos eleverne, og at forsøgene er med til at skabe variation og afbræk. Det i sig selv kan øge engagementet og interessen for faget blandt eleverne. Kemilærere fortæller, at det ligefrem er en forventning blandt nogle af deres elever, når de begynder på gymnasiet, at kemi handler om eksplosioner og fyrværkeri, og at overraskelser via forsøg kan være med til at fastholde elevernes interesse for faget – og være en vej ind, så eleverne efterhånden bliver interesseret i, hvad der er forklaringerne på det, som de i første omgang blev overrasket over. I den sammenhæng nævnes, at det kan være en vigtig kompetence for en naturvidenskabelig lærer at kunne gennemføre et helt arsenal af forsøg i løbet af en undervisningsrække.

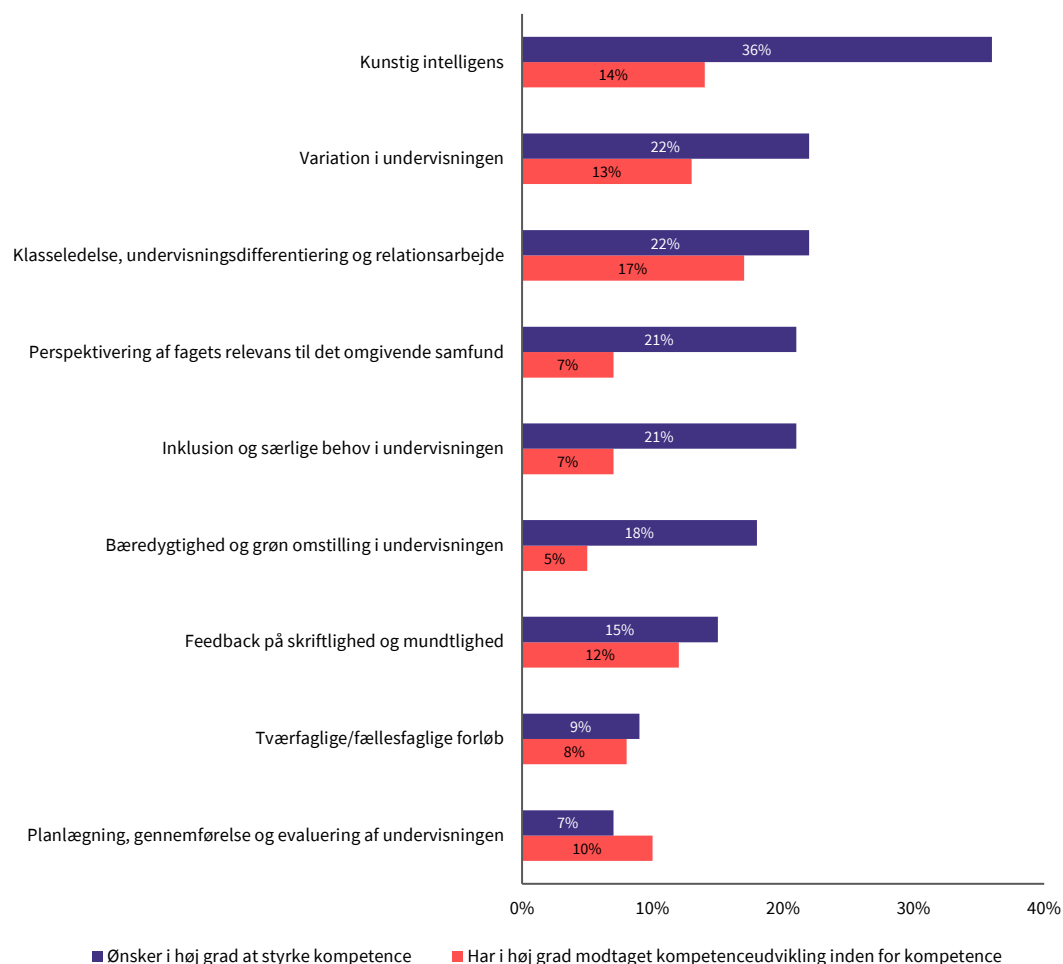
4.3.3 Lærerne ønsker mere almendidaktisk kompetenceudvikling i kunstig intelligens

Når man ser nærmere på kompetencer, der kan karakteriseres som almendidaktiske eller tværgående, viser spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at der især er et ønske om yderligere kompetenceudvikling ift. kunstig intelligens. Mere end en tredjedel af lærerne (36 %) angiver, at de i høj grad ønsker at styrke deres kompetencer inden for kunstig intelligens, mens 14 % angiver, at de i høj grad har modtaget kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens tidligere. Det fremgår af figur 4.7.

Figuren viser derudover, at mellem hver fjerde og femte lærer (22 %) i høj grad ønsker at styrke deres kompetencer inden for variation i undervisningen samt klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde, mens det er hhv. 13 % og 17 % af lærerne, der angiver, at de i høj grad har modtaget kompetenceudvikling inden for disse almendidaktiske områder tidligere.

Færrest lærere angiver, at de i høj grad ønsker at styrke deres kompetencer inden for tværfaglige/fællesfaglige forløb (9 %) samt planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen (7 %), mens det ca. er hver tiende lærer (hhv. 8 % og 10 %), der angiver, at de i høj grad har modtaget kompetenceudvikling inden for disse almendidaktiske områder tidligere.

Figur 4.7
Ønsker og aktivitet ift. almindelig didaktisk kompetenceudvikling



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Figuren opsummerer andelen af lærere, der har svaret i høj grad på spørgsmålene: "I hvilken grad ønsker du at styrke dine kompetencer inden for følgende almindelig didaktiske områder?"

"I hvilken grad har du tidligere modtaget kompetenceudvikling inden for førnævnte almindelig didaktiske områder?"

n = 1259.

Går man i dybden med lærernes karakteristika, viser det sig, at dem, der efterspørger kompetenceudvikling i kunstig intelligens mindst, er de mindst erfarne lærere. Blandt lærere med under fem års anciennitet er det kun 29 %, der i høj grad ønsker at styrke deres kompetencer på det område. Hvorimod de mest erfarne lærere er dem, hvor der procentmæssigt er flest, der i høj grad ønsker kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens – nemlig 40 % af lærerne med en anciennitet på 20 år eller mere.

Anciennitetsforskellene i ønsket om at styrke sine kompetencer inden for kunstig intelligens kan bl.a. hænge sammen med, om lærerne tidligere har modtaget kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens. Det fremgår nemlig af figur 2.83 i tabelrapporten, at lærere med lavest anciennitet i højest grad har modtaget kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens. 17 % af lærere, der

har været ansat under fem år og 19 % af lærere, der har været ansat mellem fem og mindre end ti år angiver, at de i høj grad har modtaget kompetenceudvikling i kunstig intelligens. Det tal dalder, jo længere de har været ansat, og ender på 11 % for lærere, der har været ansat i 20 år eller mere.

Når man ser nærmere på fagtyper, fremgår det, at 40 % af lærerne i humanistiske fag i høj grad ønsker at styrke deres kompetencer inden for kunstig intelligens, hvilket gør sig gældende for 38 % af lærerne i samfundsvidenskabelige fag og 30 % af lærerne i naturvidenskabelige fag. 15 % af lærerne i humanistiske fag angiver, at de i høj grad har modtaget kompetenceudvikling inden for kunstig intelligens på et tidligere tidspunkt, hvilket gør sig gældende for hhv. 14 % og 11 % af lærerne i samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag. Det viser figur 2.43 og 2.84 i tabelrapporten.

4.3.4 Lærere oplever behov for almindidaktisk kompetenceudvikling for at følge med den teknologiske udvikling og udvikling i elevgruppen

Nedenfor fremhæves de fire temaer, hvor resultater fra spørgeskemaundersøgelsen viser, at der især er behov for efteruddannelse. Interviewene på casebesøgene bekræfter, at der er et behov for efteruddannelse i:

- Kunstig intelligens
- Variation i undervisningen
- Klasseledelse
- Inklusion.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at der også er et behov for efteruddannelse i perspektivering af fagets relevans ift. samfundet – og at vurderingen af dette behov er på samme niveau som lærernes tilkendegivelser om behovet for efteruddannelse ift. inklusion. Det fremgår dog af casebesøgene, at lærerne i højere grad ser perspektivering af fagets relevans som en fagdidaktisk kompetence, fordi det ofte er specifikt for det enkelte fag, hvordan man gør det relevant for eleverne. Derfor gennemgås perspektivering af fagets relevans ikke i det følgende om almindidaktisk kompetenceudvikling.

Lærere og ledere efterspørger fælles strategi for brug af kunstig intelligens

Lærerne og ledere peger i interviewene overordnet på, at der er aktuelt behov for kompetenceudvikling ift. brugen af kunstig intelligens. Lærerne lægger især vægt på, at kunstig intelligens på kort tid er blevet en aktuel udfordring i undervisningen i forhold til risikoen for snyd, men at der også er et stort potentiale i at bruge AI-værktøjer i undervisningen. En lærer fortæller fx, at en hel klasse afleverede opgaver skrevet med AI, hvilket ifølge læreren adskiller sig markant fra tidligere, hvor kun enkelte elever kopierede fra hinanden. Samme lærer peger imidlertid også på, at AI er et stærkt værktøj, og giver udtryk for, at det vil være ærgerligt, hvis løsningen på AI-snyd blot bliver at gå tilbage til papir og blyant. En anden lærer får sine elever i dansk til at bruge ChatGPT som træningsmakker, så eleverne kan prøve argumentationsteori af i praksis ved at "kæmpe imod" chatbotten i en argumentationsduel for eller imod privat fyrværkeri. En leder fremhæver tilsvarende behovet for at bringe AI i spil som en læringsassistent i undervisningen, fx som supplement til lærerfeedback og

i brugen af regneark. Samtidig ser han et behov for, at eleverne lærer at anvende AI selvstændigt og med et kritisk blik.

En pointe, der går igen blandt den samlede gruppe af lærere, er, at der mangler konkrete anvisninger til, hvordan de skal forholde sig til kunstig intelligens i undervisningen. Der er blandt lærerne en oplevelse af, at ansvaret for at håndtere udfordringerne i høj grad er placeret hos dem, uden at der foreligger klare retningslinjer. Lærerne peger især på, at ministeriets udmeldinger om brug af kunstig intelligens endnu ikke giver et entydigt grundlag for praksis.

Lederne bekræfter dette udfordringsbillede. I interviews med ledere bliver det især fremhævet, at kunstig intelligens er et område, skolerne ikke kan undgå at forholde sig til. De peger på et behov for en fælles strategi, som kan give både lærere og ledelse et klart ståsted. En sådan strategi skal skabe tryk i arbejdet med kunstig intelligens og sikre, at håndteringen af teknologien ikke bliver overladt til den enkelte lærer.

Variation i undervisningen skal imødekomme en mere sammensat elevgruppe

Variation i undervisningen er et gennemgående tema blandt lærere og ledere i interviewene. Lærerne fremhæver, at der i dag er større faglig og social spredning i elevgruppen end tidligere, hvilket stiller øgede krav til undervisningens indhold og form. En fysiklærer beskriver fx, hvordan eleverne i dag spænder fra meget stærke til meget svage, og at der generelt er flere elever med diagnoser, kortere koncentrationsevne og svagere overførbare kompetencer på tværs af fag. Andre beskriver, hvordan elevgruppen i dag ofte rummer elever fra uddannelsesfremmede hjem og mindre kendskab til skolens "koder", eller at eleverne i højere grad end tidligere kæmper med psykiske eller sociale udfordringer, og at dette kalder på en mere relationel og differentieret tilgang til undervisningen.

Gennemgående peger lærerne og lederne på, at undervisningen skal rumme forskellige formater og metoder for at kunne aktivere hele elevgruppen og fastholde dens opmærksomhed. Både lærere og ledere efterspørger derfor viden og værktøjer, der kan gøre det nemmere at integrere variation og differentiering i praksis. Det handler bl.a. om at kunne håndtere forskellige læringsbehov, tilrettelægge differentierede undervisningsformer og skabe trygge læringsrum for en bred og mangfoldig elevgruppe. Det kan fx være gennem arbejde i små grupper, tydelige instruktioner og håndgribelige mål for opgaverne, men det kan også handle om, at man skal kende sin klasse og vide, hvem man godt kan motivere med en sjov kommentar, og hvem der vil føle sig udstillet, hvis man gør det over for dem.

Behov for relationsarbejde og struktur i undervisningen

Gennemgående i interviewene med lærere og ledere bliver der peget på, at et godt læringsmiljø forudsætter, at man kan skabe balance mellem relationsarbejde og tydelig struktur i undervisningen. Eleverne har ifølge lærerne brug for lærere, der både er tydelige og i stand til at skabe relationer. En lærer beskriver det som en balanceakt, hvor man skal kunne sætte sig i respekt uden at skælde ud og være i øjenhøjde med eleverne uden at blive deres ven.

Struktur i undervisningen handler fx om at skabe ro gennem tydelige rammer. Flere lærere understreger vigtigheden af at præsentere dagens program og sikre en fælles opstart. Behovet for struktur er særligt tydeligt på første årgang, hvor overgangen fra folkeskole til gymnasium stiller nye

krav til eleverne. En lærer peger fx på, at eleverne i 1. g ofte er urolige og har svært ved at fordybe sig, hvis der mangler klare rammer for arbejdet, fordi eleverne i højere grad end tidligere møder op uden en klar forståelse af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet, og hvad undervisningen kræver.

Lærere oplever desuden, at relationer til eleverne er afgørende for, at undervisningen fungerer. Når læreren kender eleverne og har opbygget tillid, bliver det lettere at skabe ro og fagligt fokus i klassen. En lærer beskriver fx, hvordan relationer styrkes gennem små handlinger i hverdagen, som at hilse, vise interesse og være tilgængelig, også når elever har behov for at dele personlige ting. Lærerne forklarer, at relationer bliver særligt vigtige, fordi eleverne ikke længere er så autoritetstro pr. automatik. Det er gennem relationen, at læreren får en position, der gør det muligt at lede klassen.

Flere elever med udsathed øger behovet for pædagogiske kompetencer

Flere lærere og ledere oplever, at elevgruppen i dag i højere grad rummer elever med forskellige former for udsathed, fx diagnoser, psykiske udfordringer eller sociale belastninger. Denne udvikling stiller nye krav til lærernes kompetencer og til skolens måde at støtte eleverne på. Lærere beskriver et øget pres for at skulle kunne imødekomme alle elevers behov, samtidig med at der er færre resourcer og mindre tid til forberedelse og planlægning.

Blandt en gruppe af lærerne bliver det fremhævet, at de savner viden om, hvordan man håndterer elever med fx ADHD, autisme eller psykiske vanskeligheder i almindelige klasser. Der er også lærere, der oplever, at de bliver betroet personlige oplysninger af elever og skal håndtere situationer, der rækker ud over det faglige. En lærer beskriver fx, hvordan elever henvender sig om problemer, som ikke direkte har med undervisningen at gøre, og at han savner redskaber til at håndtere disse situationer.

4.4 Motivation og barrierer for efteruddannelse

Dette afsnit fokuserer på, hvad der ifølge ledere og lærere motiverer og udgør barrierer for læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter. Det fremgår af afsnittet, at:

- Fagfaglig og didaktisk inspiration er det mest udbredte formål bag læreres individuelle efteruddannelsesaktiviteter
- Tid og skemamæssige udfordringer opleves som de største barrierer for læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter.

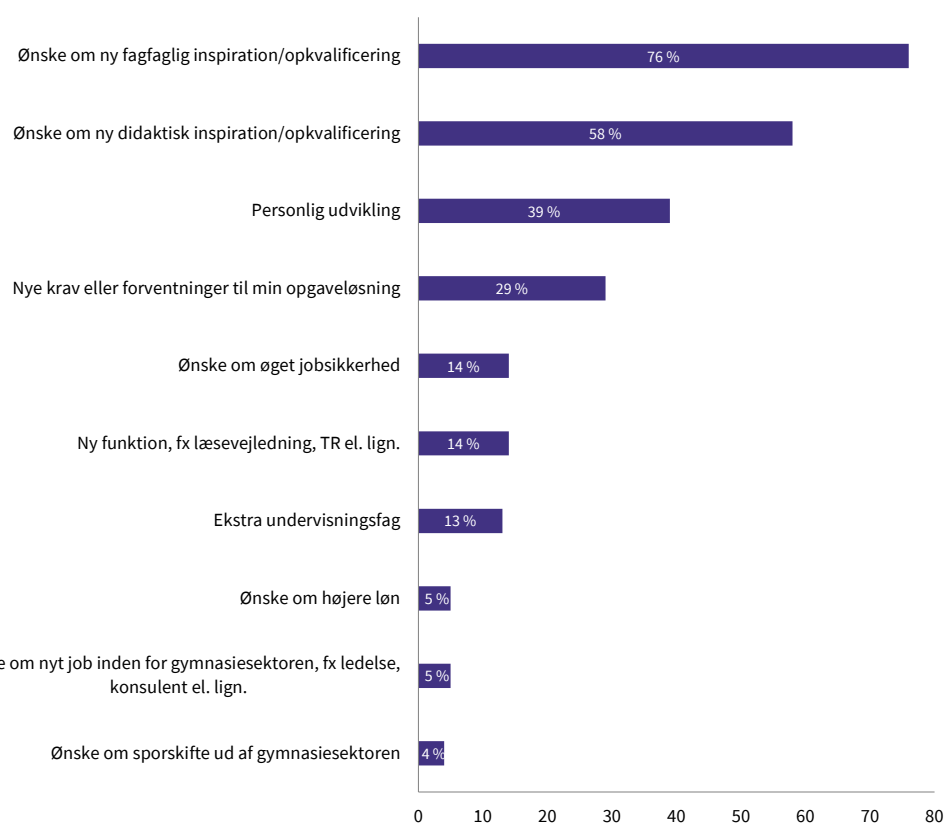
Disse pointer udfoldes i de to følgende afsnit.

4.4.1 Fagfaglig og didaktisk inspiration er det mest udbredte formål bag læreres individuelle efteruddannelsesaktiviteter

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og ledere viser, at begge parter oplever fagfaglig og didaktisk inspiration/opkvalificering som det primære formål med, at lærere deltager i individuelle efteruddannelsesaktiviteter.

Det fremgår af figur 4.8 nedenfor, at ca. tre ud af fire lærere (76 %) angiver ny fagfaglig inspiration eller opkvalificering som primær grund til at deltage i individuel efteruddannelse. Lærerne har i spørgeskemaet kunnet angive flere primære grunde end én. 58 % af lærerne angiver, at ønsket om ny didaktisk inspiration eller opkvalificering er en primær grund til at deltage i individuel efteruddannelse. Den tredjestørste motivation for individuel efteruddannelse er for lærerne ønsket om personlig udvikling, idet 39 % af lærerne angiver dette som primær grund til deres deltagelse. Endelig viser figuren, at ønsket om højere løn eller at understøtte et sporskifte ud af gymnasiesektoren sjældent er motivation for individuel efteruddannelse, idet kun hhv. 5 % og 4 % af lærerne angiver dette som primær grund.

Figur 4.8
Lærernes primære grund(e) til at deltage i forskellige individuelle efteruddannelsesaktiviteter



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvad var din(e) primære grund(e) til at deltage i de forskellige individuelle efteruddannelsesaktiviteter?"

Det er kun lærere, der har angivet, at de har modtaget individuel kompetenceudvikling, der har fået spørgsmålet.

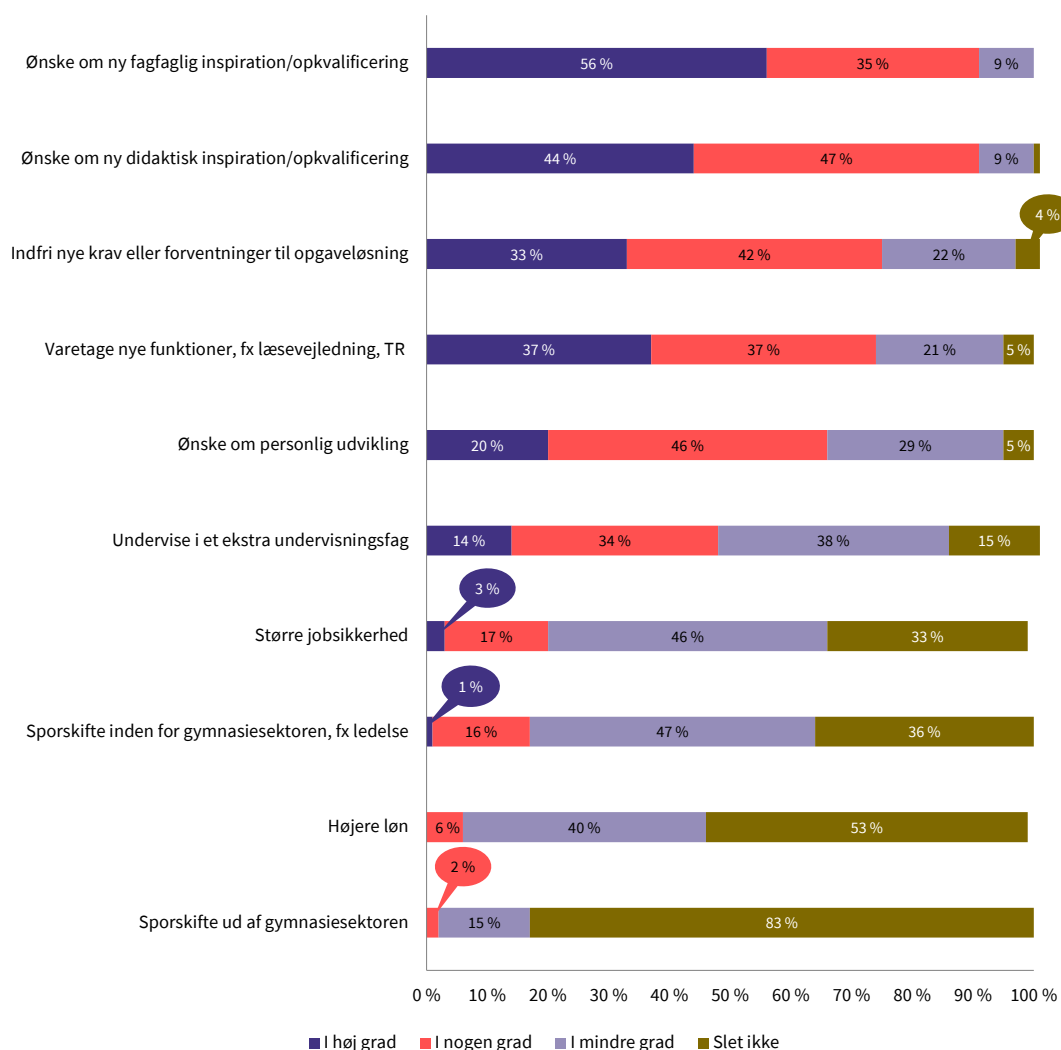
n = 954.

Lederne er enige med lærerne i, at de to vigtigste grunde til, at lærerne får individuel efteruddannelse, er hhv. ny fagfaglig inspiration eller opkvalificering og ny didaktisk inspiration eller opkvalificering. Af figur 4.9 nedenfor fremgår det således, at 56 % af lederne i høj grad mener, og 35 % af lederne i nogen grad mener, at ny fagfaglig inspiration har været formål med lærernes individuelle

efteruddannelse de seneste tre år. For ny didaktisk inspiration eller opkvalificering er det 44 % af lederne, der i høj grad mener, og 47 % der i nogen grad mener, at det har været formål med lærernes individuelle efteruddannelse. På tredjepladsen over grunde til individuel efteruddannelse af lærere angiver lederne det formål, at lærerne kan indfri krav eller forventninger til opgaveløsningen, idet 33 % af lederne svarer i høj grad, og 42 % af lederne svarer i nogen grad til, at det har været formål med den individuelle efteruddannelse. På samme måde som hos lærerne er højere løn og sporskifte ud af gymnasiesektoren de to grunde, som lederne sjældnest vurderer som formål for lærernes individuelle efteruddannelse.

Figur 4.9

Ledernes vurdering af, i hvilken grad individuel kompetenceudvikling af lærerne har haft følgende formål



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvis du tænker tilbage på den individuelle kompetenceudvikling, skolens lærere har gennemgået de seneste tre år, i hvilken grad vil du mene, at den har haft følgende formål?"

n = 243.

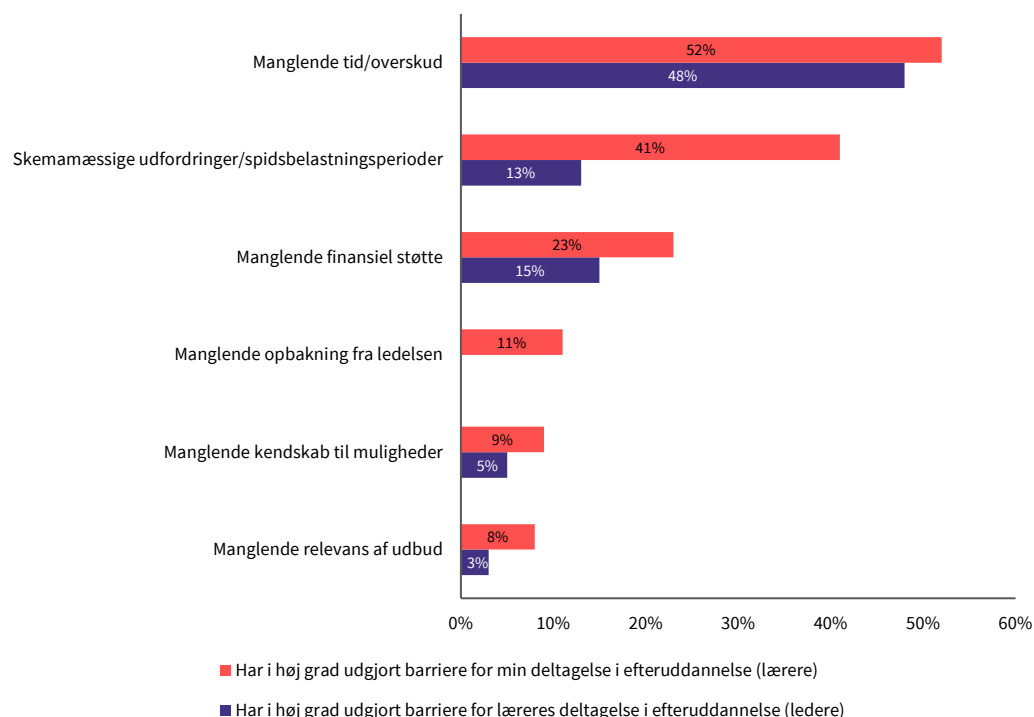
4.4.2 Tid og skemamæssige udfordringer opleves som de største barrierer for læreres deltagelse i efteruddannelse

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og lærere, at der ikke er enighed om, i hvilken grad lærerne har haft mulighed for at deltage i de efteruddannelsesaktiviteter, de ønsker. 27 % af lærerne oplever i mindre grad eller slet ikke, at de har haft mulighed for at deltage i de efteruddannelsesaktiviteter, de har ønsket, mens det kun er 2 % af lederne, der i mindre grad eller slet ikke oplever, at det har været tilfældet for lærerne på deres skole. Derimod mener hele 65 % af lederne, at lærerne på deres skole i høj grad har haft mulighed for at deltage i de efteruddannelsesaktiviteter, de har ønsket, mens det kun er ca. en tredjedel (34 %) af lærerne, der i høj grad oplever, at det har gjort sig gældende. Det fremgår af figur 3.50 i tabelrapporten.

Hvis man zoomer ind på, hvad der ifølge ledere og lærere udgør barrierer for læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter, viser spørgeskemaundersøgelsen, at det især drejer sig om manglende tid og overskud, skemamæssige udfordringer og manglende finansiell støtte. Det fremgår af figur 4.10 nedenfor, at ca. halvdelen af både lærerne og lederne (hhv. 52 % og 48 %) i høj grad oplever, at manglende tid og overskud er en barriere for, at lærere kan deltage i efteruddannelsesaktiviteter. Lærerne og lederne er også nogenlunde enige om, i hvilken grad manglende finansiell støtte udgør en barriere for, at lærere kan deltage i efteruddannelsesaktiviteter. 23 % af lærerne oplever, at det i høj grad er tilfældet, mens det samme gør sig gældende for 15 % af lederne. Spørgeskemaundersøgelsen viser dog en stor diskrepans, når det kommer til lærernes og ledernes syn på, i hvilken grad skemamæssige udfordringer og spidsbelastningsperioder er en barriere for læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter. 41 % af lærerne oplever i høj grad, at det er en barriere for, at de kan deltage i efteruddannelse, mens det kun er 13 % af lederne, der i høj grad oplever det samme. Det fremgår af figur 4.10.

Figur 4.10

Barrierer for læreres deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere og -ledere, EVA, 2025.

Note: Figuren opsummerer andelen af lærere, der har svaret i høj grad på spørgsmålet: "I hvilken grad er følgende faktorer barrierer for, at du deltager i efteruddannelsesaktiviteter?"

Figuren opsummerer andelen af ledere, der har svaret i høj grad på spørgsmålet: "I hvilken grad oplever du, at følgende faktorer er barrierer for, at lærerne deltager i kompetenceudvikling?"

Se den fulde svarfordeling for spørgsmålene i figur 3.56 og 3.62 i tabelrapporten.

Lærere (n = 1259), ledere (n = 245).

Note: Der er svarkategorier, som ikke er i figuren, da der ingen besvarelser er i den pågældende kategori.

Undersøgelsens kvalitative analyse indikerer, at uoverensstemmelsen i lærernes og ledernes syn på betydningen af skemamæssige udfordringer ift. at deltage i efteruddannelse kan hænge sammen med, at de har forskellige opfattelser af, hvad barrieren består af. Det fremgår således af interviewene med både ledere og lærere, at ledelsen på casegymnasierne generelt er god til at støtte op om lærernes deltagelse i diverse eksterne efteruddannelsesaktiviteter, ved at skolen hjælper lærerne med at flytte rundt på undervisning, så lærerne kan få undervisningsfri de dage, hvor de skal ud af huset for at deltage i kurser eller konferencer. Det er dog samtidig en udbredt pointe blandt lærerne i interviewene, at skolens støtte ift. skemalægning ikke afhjælper den primære udfordring, fordi læreren skal afholde sin undervisning, som placeres på andre tidspunkter, hvilket resulterer i spidsbelastningsperioder enten før eller efter, at lærerne deltager i en efteruddannelsesaktivitet. Lærerne peger på, at det har stor indflydelse på omfanget af efteruddannelsesaktiviteter, de vælger at deltage i, og der skal derfor meget til, før lærerne vælger at prioritere individuelle efteruddannelsesaktiviteter, der strækker sig over én eller flere arbejdsdage. Denne pointe udfoldes i kapitel 5, der bl.a. sætter fokus på lærernes oplevede udbytte af forskellige typer af efteruddannelse.

5 Typer af efteruddannelse

I dette kapitel beskrives de forskellige typer af efteruddannelse til gymnasielærerne, som lærerne, lederne og tillidsrepræsentanterne oplever dem. Det drejer sig om følgende typer: pædagogiske dage, faggruppedage, individuelle kurser, FIP-kurser og formel efteruddannelse. Herudover fremhæver lærerne, lederne og tillidsrepræsentanterne, at der finder efteruddannelseslignende kompetenceudvikling sted i to andre aktiviteter, som derfor også kort beskrives i kapitlet, nemlig udviklingsprojekter og professionelle læringsfællesskaber (PLF).

Der er nogle enkelte kategoriseringsmæssige forskelle mellem dette kapitel og kapitel 4 om behov og aktivitet. I kapitel 4 tager vi udgangspunkt i udbydernes terminologi for efteruddannelse, som også ligger til grund for udviklingen af spørgeskemaundersøgelsen til lærere og ledere. For udbyderne var det meningsfuldt at tale om skolebaserede kurser, hvorimod det med casebesøgene på gymnasierne blev klart, at lærerne og lederne ikke er så fokuserede på, om kurset er skolebaseret eller ej. Det handler i stedet om den ramme, som skolen selv sætter for efteruddannelsen, fx om der er tale om pædagogiske dage for alle skolens lærere, eller om der er tale om faggruppedage for en gruppe af lærere på skolen. Derfor har vi i dette kapitel valgt at følge den typologi, som lærere og ledere anvender på skolerne, hvilket konkret betyder, at vi udover at bruge betegnelsen skolebaserede kurser også bruger betegnelserne for den sammenhæng, som de skolebaserede kurser indgår i på gymnasierne, nemlig hhv. pædagogiske dage og faggruppedage.

Hver type af efteruddannelse beskrives i kapitlet ud fra følgende struktur:

- Tekstboks om indhold og form
- Beslutning og planlægning
- Oplevet udbyttet
- Elementer, der fremmer og hæmmer udbyttet.

Kapitlet er primært baseret på casebesøgene på de 12 gymnasier – især interviewene med lærere, ledelse og tillidsrepræsentanter. Afsnittene om prioritering af efteruddannelsesaktiviteter og oplevet udbytte er suppleret med data fra surveys.

Kapitlet viser bl.a., at beslutningsprocessen vedrørende de forskellige typer af efteruddannelse er meget forskellig. De pædagogiske dage besluttes typisk i et samspil mellem ledelse og centrale organer på skolen. Faggruppemøder og -dages indhold og form besluttes typisk kollegialt i

faggruppen evt. med en formel godkendelse fra ledelsen. Individuelle kurser sker typisk på den enkelte lærers initiativ. Ift. FIP-kurserne forventer STUK og BUVM, at hver skole minimum sender én lærer pr. fag. Det kan på skolerne være lagt ud til den enkelte faggruppe at finde en eller flere deltagere, eller det kan være kutyme at sende den faggruppeansvarlige afsted.

Formel efteruddannelse sker typisk på den enkelte lærers initiativ, men godkendelsesproceduren hos ledelsen er mere krævende.

Derudover viser kapitlet, at lærerne samlet set oplever, at de får det største udbytte af formel efteruddannelse, men at det også er mest tidskrævende og omkostningstungt. For lærerne kommer de individuelle kurser på andenpladsen over størst udbytte. De individuelle kurser er båret af lærernes egen motivation og interesse. Lavest vurderes de skolebaserede kurser, ikke mindst de pædagogiske dage. Det er blandt de naturvidenskabelige lærere, at der er færrest positive over for de skolebaserede kurser. Modsat dette er det ledelsens perspektiv, at de skolebaserede kurser er den type, som skaber højest udbytte mht., at lærerne kan udføre deres opgaver med kvalitet. Herefter følger formel efteruddannelse, og lavest vurderes de individuelle kurser. I tråd med dette prioriterer lederne de skolebaserede kurser højest, og en stor del af lederne vurderer, at der har været en stigende aktivitet af denne type af efteruddannelse på skolen de seneste fem-til år.

Noget af udbyttet ved de pædagogiske dage er, at skolen derved får mulighed for at skabe fokus, momentum og kollegial sparring, men omvendt kan pædagogiske dage også af nogle lærere opleves som irrelevante og for ukonkrete. Faggruppedage opleves af lærerne til at have et ret stort potentiale, da denne efteruddannelsestype ses som det bedste fra to verdener – nemlig den kollegiale sparring fra fagkollegerne og et nært fokus på undervisningen i det fagdidaktiske eller fagfaglige. Men faggruppemøder og -dage bliver ofte ikke prioriteret tilstrækkeligt set fra lærernes synsvinkel, muligvis fordi de er mere krævende at skemalægge og koordinere. Det kan være sværere for faggrupperne i mindre fag at få stabilt spændende fagligt indhold på benene pga. færre ressourcer, omvendt lykkes det for nogle gymnasier at samarbejde om at etablere kurser for nogle bestemte faggrupper. Individuelle kurser har ofte høj motivation fra lærerne, men omvendt er det ofte de samme lærere, der tager afsted på disse kurser, og mange lærere oplever ikke at have tidsmæssigt overskud til dette – ligesom det kan halte med at få videndelt om kurset efterfølgende til kollegerne. FIP-kursernes kvalitet er mere svingende i lærernes bedømmelser, der er dog ofte spændende indhold, som kommer ret tæt på undervisningen i faget, men kurserne kommer sjældent så dybt ned i fagdidaktiske og fagfaglige emner som de individuelle kurser fra faglige foreninger, til gengæld giver FIP-kurserne en relevant orientering i, hvordan faget udvikler sig ministerielt. Formel efteruddannelse giver mulighed for, at lærerne kan fordybe sig i et emne over længere tid, og konkret kan det også betyde, at lærerne kan varetage nye funktioner på skolen efterfølgende, omvendt er formel efteruddannelse meget tidskrævende og omkostningstungt.

Endelig viser kapitlet, at noget af det, der kan fremme udbytte af efteruddannelse, er, at der etableres rammer for, at lærerne på skolen kan videndele og sparre med hinanden om kursets indhold. Det kan bl.a. sikres ved at sende flere lærere afsted til individuelle kurser og FIP-kurser og ved have procedurer for, at lærerne bruger faggruppemøder til at diskutere emner, som nogle af lærerne har været på kursus i. En anden vigtig faktor for at fremme udbytte er, at pædagogiske dage ses som en kontinuerlig læringsproces for skolens lærere, så der skabes en kontinuitet.

5.1 Ledelsens prioritering af efteruddannelsesaktiviteter

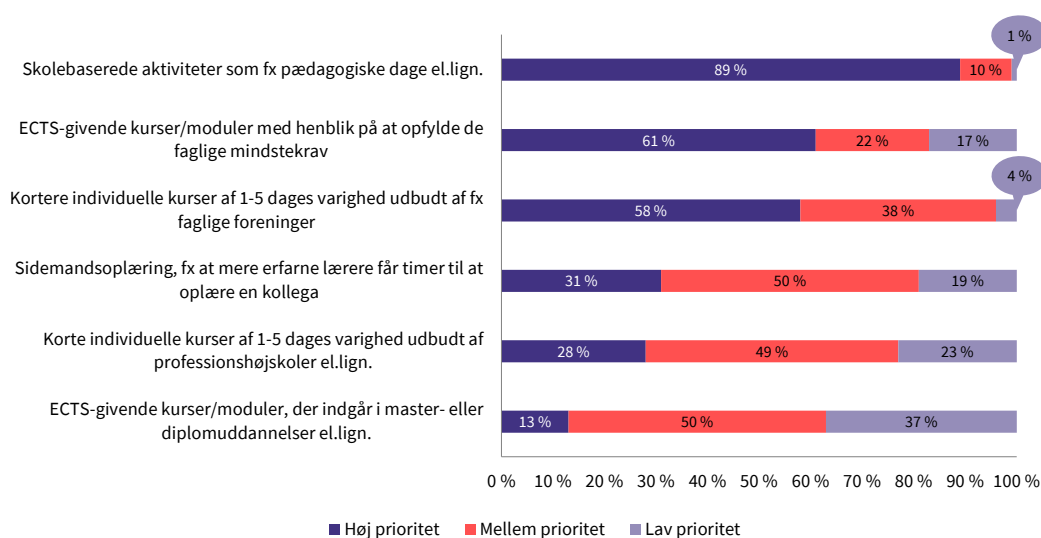
Der findes mange forskellige typer af kompetenceudviklings- og efteruddannelsesaktiviteter i gymnasiesektoren. Det drejer sig bl.a. om pædagogiske dage, FIP-kurser, nonformelle individuelle kurser, ECTS-givende formelle kurser og faggruppedage.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere, at det tydeligvis er de skolebaserede aktiviteter såsom pædagogiske dage, de prioriterer højest, når det kommer til efteruddannelse og kompetenceudvikling. 89 % af lederne angiver således, at skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter har høj prioritet på deres gymnasium. Det fremgår af figur 5.1.

Figuren viser derudover, at formelle ECTS-givende kurser/moduler med henblik på at uddanne lærere til at opfylde de faglige mindstekrav samlet set har den næsthøjeste prioritet blandt lederne. Dog er det her vigtigt at være opmærksom på, at denne form for aktivitet må betegnes som uddannelse og ikke som efteruddannelse, jf. overvejelserne og afgrænsningen i denne rapport's indledning. Herefter følger kortere individuelle kurser fx udbudt af faglige foreninger. Det er hhv. 61 % og 58 % af lederne, der angiver, at de to former for kompetenceudvikling har høj prioritet på deres gymnasium.

Endelig viser figuren, at færrest ledere prioriterer at lade medarbejdere deltage i formelle ECTS-givende kurser/moduler, der fx indgår i master- eller diplomuddannelser. 13 % af lederne angiver, at denne form for kompetenceudvikling har høj prioritet på deres gymnasium, mens 37 % angiver, at den har lav prioritet.

Figur 5.1
Ledernes angivelse af, hvilken prioritet de forskellige former for kompetenceudvikling har på deres skole



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvilken prioritet har de forskellige former for kompetenceudvikling på jeres skole?"
n = 243.

Ledernes prioritering af skolebaseret kompetenceudvikling kommer også til udtryk, når de skal vurdere, hvilke former for kompetenceudvikling der har været stigende på deres gymnasium de sidste fem til ti år. Her oplever 42 % af lederne, at der har været stigende aktivitet i den skolebase-rede kompetenceudvikling, mens 22 % af lederne oplever, at der har været stigende aktivitet, når det kommer til lærernes deltagelse i ECTS-givende kompetenceudviklingsaktiviteter i samme peri-ode. 12 % af lederne oplever, at der har været stigende aktivitet, hvad angår lærernes deltagelse i korte individuelle kompetenceudviklingsaktiviteter, der ikke er ECTS-givende. Det fremgår af figur 5.3 i tabelrapporten.

I de følgende afsnit følger der en gennemgang af de mest udbredte typer af efteruddannelse og kompetenceudvikling, som finder sted på gymnasierne, og hvordan ledere og lærere ser på indhol-det og udbyttet af de forskellige aktiviteter.

5.2 Pædagogisk dag

Det følgende afsnit omhandler den type af efteruddannelse, som kaldes for pædagogisk dag eller lærerseminar. Det fremgår af afsnittet, at:

- Temaet for de pædagogiske dage besluttet ofte både af ledelse og lærere
- Ledelsen har generelt set en mere positiv vurdering af de pædagogiske dage end lærerne
- Pædagogiske dage kan være et udgangspunkt for forandring ved at skabe et momentum om et emne og åbne for kollegial sparring, men kan også virke som mindre relevant for nogle lærere
- Rammesætning, lokation, emne, oplægsholder, format og graden af opfølgning er elementer, der har betydning for lærernes oplevelse af udbytte.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

Om pædagogisk dag

Pædagogiske dage er efteruddannelse, som det enkelte gymnasium afholder for alle skolens lærere. En pædagogisk dag varer typisk en hel arbejdsdag, men kan også være kortere eller længere. En pædagogisk dag omhandler typisk et specifikt tema med afsæt i gymnasiets strategi eller fælles kompetenceudviklingsønsker blandt lærerne og finder som regel sted på selve gymnasiet eller som del af et eksternt personaleseminar fx forud for skoleårets opstart. Blandt temaer for pædagogiske dage nævnes bl.a. kunstig intelligens, klasseledelse, konflikthåndtering og faglig trivsel.

Typisk er den pædagogiske dag sammensat, ved at der først holdes et oplæg på 1-1½ times varig-hed. Det kan være en intern oplægsholder, fx én eller flere af skolens egne lærere, der har særlige er-faringer med det valgte tema. Men ofte er det en ekstern oplægsholder med ekspertise i temaet, som fx kan være en forsker, en forfatter eller en lærer fra et andet gymnasium. Herefter er der diskussion i plenum om oplægget.

Efter frokosten arbejder lærerne typisk videre med temaet og oplægget, som man har hørt om formiddagen, men nu ude i de enkelte faggrupper eller i årgangsteams el.lign. I disse undergrupper diskuterer lærerne, hvordan temaet relaterer sig mere konkret til den undervisning, som de har i faggruppen eller teamet. Det er forskelligt fra gang til gang – og fra skole til skole – hvor struktureret og formaliseret diskussionen i undergrupperne er. Nogle gange er der tale om en meget åben og uformel samtale mellem lærerne. Andre gange er der tale om, at lærerne skal forholde sig til bestemte spørgsmål, som oplægsholder eller dem, der har arrangeret den pædagogiske dag, har udarbejdet. Der kan også være tale om, at man i faggruppen eller teamet skal blive enige om at gøre noget efterfølgende i undervisningen el.lign. på baggrund af de diskussioner, man har haft sammen. Nogle gange samles man sidst på dagen med henblik på at runde af i fællesskab og evt. høre kort om diskussionerne i undergrupperne.

Der er stor forskel på, om der er aftalt en videre proces på baggrund af den pædagogiske dag, og på hvilken måde det, der er blevet arbejdet med, eventuelt tages op efterfølgende.

5.2.1 Ledelse sætter retning gennem indholdet

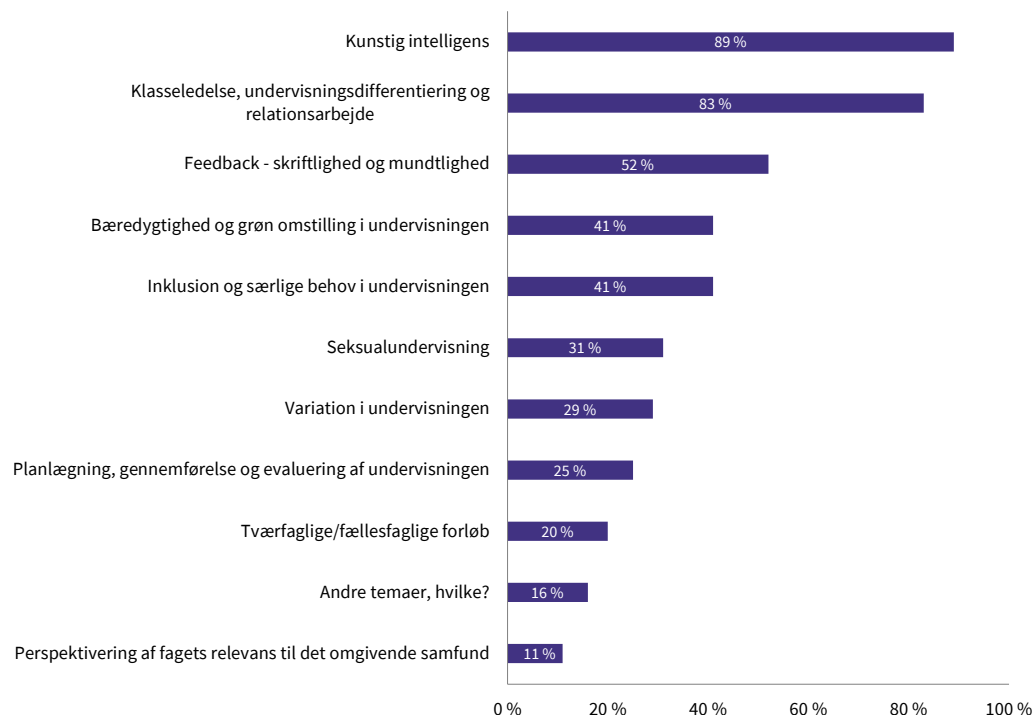
Det fremgår af de kvalitative interviews med ledere, at en høj prioritering af skolebaserede kurser kan hænge sammen med, at især pædagogiske dage ses som et middel til at sikre en fælles pædagogisk-didaktisk retning blandt gymnasiets ansatte i overensstemmelse med skolens kvalitetsplan eller strategi. Lederne opfatter samtidig de pædagogiske dage som et forum, der kan bidrage til at sikre gymnasiets ansatte et acceptabelt minimum af især almindidaktisk kompetenceudvikling.

Den ovenstående pointe fra undersøgelsens kvalitative analyse genfindes i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 91 % af lederne angiver, at det er ledelsen, der har besluttet eller har været med til at beslutte indholdet i de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter, de har gennemført på deres gymnasium i løbet af de seneste tre år. Det fremgår af figur 3.17 i tabelrapporten.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser desuden, at lederne især bruger deres indflydelse på indholdet i de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter til at sætte fokus på kunstig intelligens samt klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde. Det, som lederne har mindst fokus på, er, at lærerne udvikler kompetencer til at perspektivere fagets relevans til det omgivende samfund. Det fremgår af figur 5.2 nedenfor. Det er interessant, da det at gøre faget relevant er en af de kompetencer, som eleverne i de kvalitative interviews fremhæver som allervigtigst.

Figur 5.2

Ledernes fokus på almindidaktiske temaer i skolebaseret kompetenceudvikling de seneste tre år



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvis du tænker på de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter, I har gennemført på skolen inden for de seneste tre år, hvilke af følgende almindidaktiske temaer har I haft særligt fokus på?"

Det har været muligt at vælge flere svarmuligheder.

n = 243.

Den kvalitative analyse viser dog, at der er forskel fra gymnasium til gymnasium, ift. hvordan emner for pædagogiske dage bliver besluttet og herefter planlagt. Der kan være tale om, at et eksisterende udvalg af ledelse, lærere og evt. tillidsrepræsentant træffer den indledende beslutning om tema. Det kan fx finde sted i skolens pædagogiske udvalg eller i samarbejdsudvalget. Herefter kan der blive nedsat en gruppe, som står for at planlægge og gennemføre arrangementet. En leder giver følgende eksempel på, hvordan drøftelser i samarbejdsudvalget kan ligge til grund for udvælgelse af emner til temadage for alle skolens ansatte:

”Vi snakker meget skolekultur og skoleudvikling i vores samarbejdsudvalg. Det handler meget om drømme om at løfte hele vores geografiske område. Nogle lærere siger, det er svært at undervise i seksualitet eller Israel og Palæstina, og så har vi haft en temadag om kontroversielle emner, så lærerne er i stand til at sætte rammer om at have holdninger og følelser i en sag. Lærerne skal være klar, hvis nogle i en klasse siger ”homo” eller noget. Det er mange af de efteruddannelsesønsker, som kommer i fælles dialog og samtale.

LEDER

Idéer til emner for pædagogiske dage kommer fra forskellige kilder. Det kan være, at ledelsen eller lærere i udvalget er stødt på emner fx i kursuskataloger eller nyhedsbreve fra GL, didaktiske centre på universiteter eller andre udbydere. Det kan også være, at emnerne kommer ”nedefra” af diskussioner blandt lærere om fælles udfordringer i undervisningen eller ift. elevgruppen på gymnasiet. Nogle lærere kommer direkte til udvalget med ønsker, og endelig kan det være, at ledelsen har observeret et fælles mønster i forbindelse med medarbejderudviklingssamtaler (MUS), der peger på et behov for kompetenceudvikling blandt lærerne.

Pædagogiske dage bliver af ledelsen betragtet som en mulighed for at sætte fokus for skolens udvikling og efteruddannelse af lærerne på en måde, hvor lærerne får en fælles viden om et emne og mulighed for at diskutere deres erfaringer. Når ledelsen forholder sig til, hvordan de som gymnasium ser på efteruddannelse og kompetenceudvikling, så spiller de pædagogiske dage en betydningsfuld rolle. Det hænger sammen med, at ledelsen her tænker, at de pædagogiske dage i særdeleshed sætter en retning for, hvad kompetenceudvikling for lærerne som helhed skal handle om.

5.2.2 Forskel mellem lærernes og ledernes vurdering af udbyttet

I spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og lærere er de blevet spurgt til, om lærerne har fået udbytte af forskellige typer af efteruddannelse. Der er ikke blevet spurgt specifikt til pædagogiske dage, men derimod til det mere overordnede ”skolebaserede kurser”, som er det begreb, udbyderne af efteruddannelse typisk anvender, når de beskriver de kursustilbud, der er rettet mod og ofte afholdes på en specifik skole. De skolebaserede kurser indbefatter både de pædagogiske dage og de kurser, der holdes for faggrupper på nogle af skolerne. Under casebesøgene er der blevet spurgt til de skolebaserede kurser, og her er det tydeligt, at både lærere og ledere først og fremmest forbinder det med pædagogiske dage. I det følgende ser vi derfor lærernes og ledernes vurdering af udbyttet af de skolebaserede kurser som et udtryk for deres vurdering af primært de pædagogiske dage med forbehold for, at enkelte også kan have inddraget faggruppernes kurser i deres vurdering.

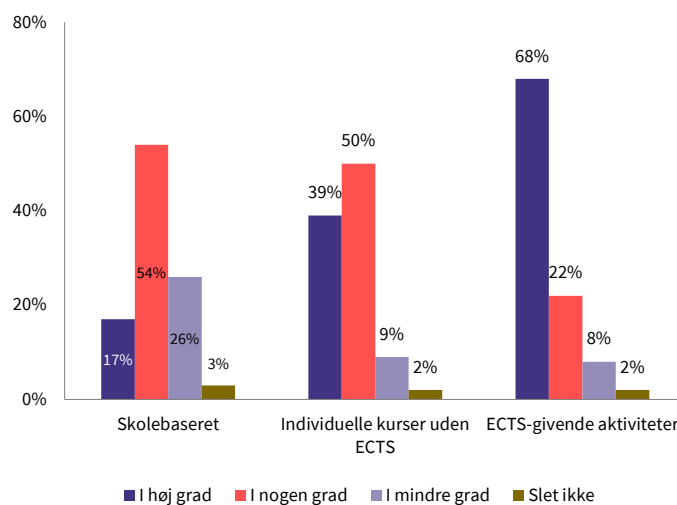
Ledere vurderer lærernes udbytte af skolebaserede kurser mere positivt end lærerne selv

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere, at stort set alle ledere (98 %) vurderer, at skolebaserede kurser enten i høj (43 %) eller nogen grad (55 %) øger kvaliteten af lærernes opgaveløsning. Det viser figur 4.4 i tabelrapporten.

Det fremgår dog samtidig af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at det kun er knap hver femte lærer (17 %), der vurderer, at de i høj grad har oplevet et udbytte af de skolebaserede kurser, de har deltaget i. Det viser figur 5.3. Figuren viser derudover, at lidt over halvdelen af lærerne (54 %) vurderer, at det i nogen grad er tilfældet, mens hhv. 26 % og 3 % af lærerne vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået udbytte af at deltage i skolebaserede kurser samlet set.

Figur 5.3

Lærernes vurdering af, i hvilken grad de har fået udbytte af de skolebaserede kurser, de har deltaget i



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: "I hvilken grad vil du samlet vurdere, at du har fået udbytte af de skolebaserede aktiviteter, du har deltaget i?"

Det er kun de lærere, der har angivet, at de har modtaget kompetenceudvikling inden for de seneste tre år, der har fået spørgsmålet.
n = 1008.

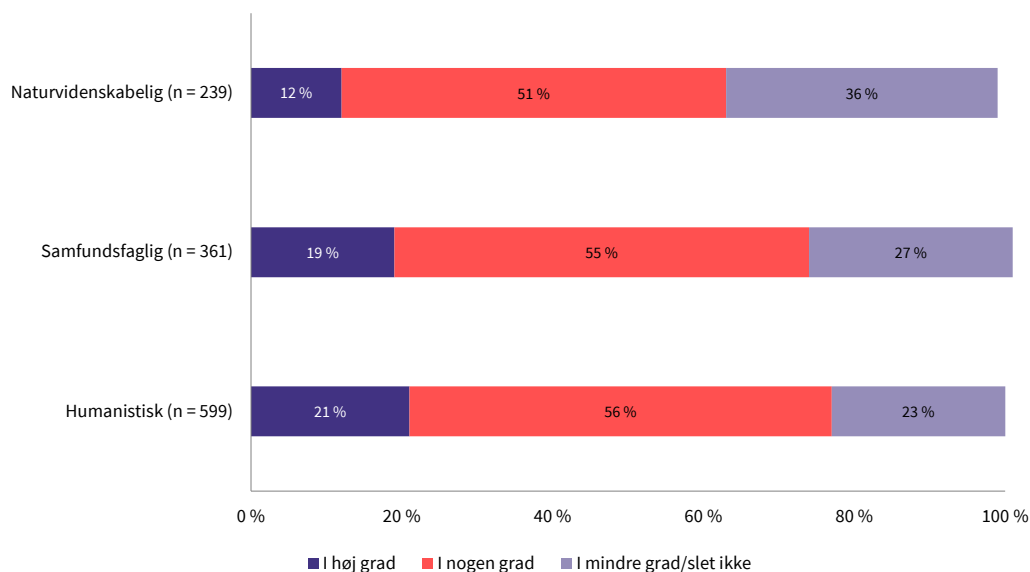
Lærere vurderer udbytte af skolebaserede kurser forskelligt afhængigt af fagområde og anciennitet

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser, at lærernes oplevede udbytte af skolebaserede kurser hænger sammen med, hvilket fagområde de underviser inden for. Figur 5.4 viser, at den største andel af lærere, der i høj grad vurderer, at de har fået udbytte af de skolebaserede kurser, de har deltaget i, underviser i humanistiske fag. 21 % af disse lærere vurderer, at de i høj grad har fået udbytte, mens det samme gør sig gældende for 19 % af lærerne, der underviser i samfundsfaglige fag, og 12 % af lærerne, der underviser i naturvidenskabelige fag.

Det fremgår samtidig af figuren, at mere end en tredjedel (36 %) af lærerne, der underviser i naturvidenskabelige fag, vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået udbytte af de skolebaserede kurser, de har deltaget i, mens det samme er tilfældet for 27 % af lærerne, der underviser i samfundsfaglige fag, og 23 % af lærerne, der underviser i humanistiske fag.

Figur 5.4

Lærernes oplevede udbytte af skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter fordelt på fagområde



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du samlet vurdere, at du har fået udbytte af de skolebaserede aktiviteter, du har deltaget i?" Det er kun de lærere, der har modtaget kompetenceudvikling, der har fået spørgsmålet.

Dette spørgsmål er kun stillet til respondenter, der har angivet, at de i løbet af de seneste tre år har deltaget i skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter.

Da respondenterne kan placere sig i flere kategorier, summer n til mere end n = 1008, og chi2-test er derfor ikke gennemført.

Det fremgår samtidig af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at det er lærerne med den korteste anciennitet som gymnasielærer, der har den mest positive vurdering af deres udbytte af skolebaserede kurser. 27 % af lærerne med mindre end fem års anciennitet som gymnasielærer vurderer, at de i høj grad har fået udbytte af de skolebaserede kurser, de har deltaget i. Det samme gør sig kun gældende for 14 % af lærerne med fem til 14 års anciennitet som gymnasielærer og for hhv. 19 % og 18 % af lærerne med 15 til 19 års og mere end 20 års anciennitet som gymnasielærer.

Udbyttet er et skabt momentum, kollegial sparring og kompetenceløft for alle

På baggrund af casebesøgene er det muligt at få uddybet den oplevede forskel mellem ledere og lærere i deres vurdering af de pædagogiske dage. Det er ledelsen, som mest tydeligt udtrykker fordelene ved pædagogiske dage. Det bliver oplevet som positivt, at de pædagogiske dage giver mulighed for at skabe et momentum om et bestemt emne, og fordi samtlige lærere deltager, skaber det mulighed for at sætte fokus på emnet og diskutere det i fællesskab. På den måde er der større mulighed for, at skolen kan skabe en forandring i samlet flok ift. det valgte emne.

Pædagogiske dage er også velegnede til at tage aktuelle emner, problemstillinger og udfordringer op, fordi kurset kan bestilles og afvikles relativt hurtigt, og fordi der er et stort udbud af kurser med aktuelle emner.

Det bliver også fremhævet som en fordel, at de pædagogiske dage er med til at sikre, at alle skolens lærere får en vis mængde af kontinuerlig efteruddannelse, og at man som skole kan sikre, at alle lærere har et minimum af fælles kompetencer inden for bestemte tematikker som fx konflikt-håndtering og kunstig intelligens. I modsætning hertil fremhæves de individuelle kurser, eftersom det kun er en del af lærerne, som ønsker at komme på disse, og at der således også er nogle lærere, som undgår disse kurser. Pædagogiske dage bliver set som en måde at skabe en modvægt til, at nogle lærere ifølge lederne ikke interagerer nævneværdigt med deres kolleger og ikke ser på skolen som en fælles helhed, altså en modvægt til det, der i gymnasieverdenen med et humoristisk ordspil kaldes for ”de privatpraktiserende lærere”.

Endelig er der også nogle ledere, der fremhæver det mere praktiske forhold, at det er nemmere, når efteruddannelse bliver afviklet på en fælles dag, fordi skemalæggerne så kan blokere denne dag som undervisningsfri for alle lærere. Det gør det nemmere logistisk set end det puslespil, der kan opstå i forbindelse med at lægge skemaer for lærere, der er spredt på individuelle kurser.

Nogle lærere fremhæver den fordel, at de på de pædagogiske dage får mulighed for at diskutere emner med deres kolleger, som de efterfølgende kan tage op sammen. Det er muligt, fordi de i fællesskab har fået viden og begreber om et emne. Et eksempel på dette er et gymnasium, der har haft fokus på konflikthåndtering.

Når de pædagogiske dage består af interne oplæg, bliver det beskrevet som en fordel, at lærerne kan få blik for, hvad kollegerne inden for andre fag har arbejdet med. På den måde kan lærere blive overraskede over kollegers viden og erfaringer, og det kan være en anledning til at tale sammen om emnet efterfølgende.

Nogle lærere oplever lavt udbytte

Blandt lærerne er der også kritik af de pædagogiske dage. Kritikken har ikke nødvendigvis principiel karakter, men baserer sig på erfaringer med, at der bliver brugt meget tid på den pædagogiske dag uden at opleve et nævneværdigt udbytte.

Nogle lærere fremhæver erfaringer med, at pædagogiske dage ikke har været relevante nok og ikke har været tilstrækkeligt nemme at overføre til deres egen undervisning. En lærer sætter fx følgende ord på, hvordan det oplevede udbytte af en pædagogisk dag primært har været, at personen er nået længere med sit strikkesøj:

”Jeg kan have oplevelsen af, at jeg er kommet rigtig langt med mit strikkesøj, men jeg kunne også have nået at forberede rigtig meget undervisning eller rette rigtig mange opgaver.

LÆRER

For lærerne afhænger et oplevet udbytte i høj grad af, om de oplever, at de anvender det, de hører om og arbejder med på den pædagogiske dag, i deres lærergerning. I eksemplet vil det sige i forberedelse af undervisningen og i den skriftlige feedback til eleverne.

Nogle lærere udtrykker også, at de kan føle sig mindre motiverede til de pædagogiske dage frem for individuelle kurser, fordi de ikke selv har valgt det tema, som de pædagogiske dage vedrører.

5.2.3 Der er fremmere og hæmmere for udbyttet

Det fremgår af de kvalitative interviews med lærere og ledelse, at der er en række faktorer, som kan være med til enten at fremme eller hæmme udbyttet af de pædagogiske dage. Det drejer sig om hhv. rammesætning, lokation, emne, oplægsholdere, format og opfølgning på den pædagogiske dag.

De forskellige fremmere og hæmmere for udbytte af pædagogiske dage udfoldes i de følgende afsnit.

Rammesætning

Gennemgående beskriver lærerne deres hverdag som presset, især forårsaget af, at de over de senere år har fået mindre tid til forberedelse og samtidig skal gennemføre mere undervisning end tidligere. I denne pressede hverdag kan der opstå en skepsis, når lærerne skal reservere halve og ofte hele dage til et emne, som de ikke nødvendigvis selv har valgt. De kan nemt komme til at tænke på alt det, de kunne have nået i stedet for, som fx at rette opgaver eller lægge noget op på Lectio, og at de nu må gøre disse ting på et andet tidspunkt. Det kan give lærerne en negativ grundindstilling over for den pædagogiske dag, navnlig hvis de ikke på forhånd har fået en klar rammesætning af, hvad dagen kommer til at handle om, hvorfor dagen bliver relevant, og hvad de som lærere får ud af at være med.

En tillidsrepræsentant sætter følgende ord på vigtigheden af, at de pædagogiske dage ikke må opleves som spildtid for lærerne:

”Dem, der laver kurserne, skal sørge for, at folk ikke føler, at de spilder deres tid. For det er noget af det værste (...). De der fire timer, som jeg kommer til at bruge her, det er spild af min tid. Hvorfor skal jeg sidde deroppe? Vejret er sikkert rigtigt godt den eftermiddag, og jeg kunne have nået en masse. Så allerede inden man går ind, så er der et problem. Og det tror jeg, at man skal prøve at imødegå som udbyder. Når de laver sådan et skolekursus, så kender de jo den problematik. (...) Så skal det stå i kommunikationen om kurset: Hvad er der i det for dig? Kommer du til det her kursus, så får du det og det. Det kan godt være, at du sidder her mandag og tænker, at det gider du ikke, men ... Anerkend den situation, og at lærerne føler sig set i, at de er i den situation.

TILLIDSREPRÆSENTANT

Lokation

Navnlig lærerne oplever en stor forskel på, om den pædagogiske dag bliver afholdt på gymnasiet eller eksternt. Det at komme et andet sted hen giver ofte et løft og et større udsyn. Det er med til, at man kommer væk fra dagligdagen og de rutiner, man er vant til, og det kan være med til, at man ser på temaet med friske øjne. Desuden sker der ofte det, når de pædagogiske dage afholdes på

gymnasiet, at man som lærer alligevel bliver indfanget i en daglig rutine – med at tjekke mails, lægge op på Lectio, koordinere noget el.lign. Ved at lægge den pædagogiske dag på en ekstern lokation får man mere fokus på det tema, der skal arbejdes med.

Da gymnasielederne beskriver, at de har en presset økonomi, er der dog en tendens til, at de pædagogiske dage i højere grad i dag lægges på skolen.

Emnet

Det er vigtigt, at lærerne oplever emnet som relevant for deres lærergerning og deres undervisning. En udfordring ved de pædagogiske dage er, at emnet skal være relevant for alle skolens lærere på tværs af fag og uafhængigt af anciennitet. Samtidig er det en udfordring, at emnet ikke må virke for abstrakt og for langt væk fra undervisningen og den enkelte læreres klasserum. Endelig skal det gerne være et emne, som også er relevant ud fra et ledelsesperspektiv. Ledelsen skal opleve, at lærerne har brug for at udvikle deres kompetencer om emnet, og at emnet passer med en retning, som ledelsen ønsker for gymnasiet.

Nogle gange går det hele op. Et emne som kunstig intelligens er et eksempel på dette. Her efter-spørger både lærere og ledelse, at temaet bliver taget op på pædagogiske dage – bl.a. fordi der er et akut behov for at forholde sig til den virkelighed, at eleverne begynder at tage kunstig intelligens i brug. Der er en såkaldt brændende platform, som gør, at stort set alle på skolerne kan se et behov for pædagogiske dage om dette emne. En uenighed kan så være, om kompetenceudviklingen inden for kunstig intelligens kun skal handle om det negative aspekt ift. at undgå, at eleverne snyder ved afleveringer og til eksamen, eller om kompetenceudviklingen også skal handle om de potentialer, som kunstig intelligens har ift. både elevers læring og lærernes tilrettelæggelse og forberedelse af undervisningen.

Oplægsholdere

Med en skepsis i baghovedet vil lærerne være særligt sensitive over for, om oplægsholderen rammer plet i forhold til at tale ind i den virkelighed, lærerne befinder sig i. Lærerne er fx opmærksomme på, om oplægsholderen har viden og erfaring fra gymnasieverdenen, om oplægsholderen kender til den specifikke elevgruppe, som skolen har i det pågældende geografiske område, og om oplægsholderen primært har eksempler med fra bestemte fag. Det kan således virke demotiverende og irrelevant for lærerne at koncentrere sig om oplægget, hvis det omhandler en elevgruppe, som primært findes i de større byer, når skolen selv er placeret i et mindre urbant område, eller hvis alle eksemplerne er hentet fra humanistiske fag, og man fx selv er lærer i naturvidenskabelige fag. En lærer i et naturvidenskabeligt fag sætter følgende ord på denne oplevelse:

”Ledelsen har ikke forståelse for os som naturvidenskabelig faggruppe. De synes, vi er på tværs. Hvis jeg synes, det er svært at overføre inputs fra en humanist, og når jeg har brokket mig, så får jeg at vide, at vi er gammeldags og på tværs. Men jeg vil jo gerne udvikle mig. Det skal bare give mening.

LÆRER

Ovenstående kan være en mulig grund til den forskel, som tidligere i kapitlet blev beskrevet, med at naturvidenskabelige lærere i mindre grad oplever et udbytte af den skolebaserede

efteruddannelse. Nemlig at det er vanskeligt at tilrettelægge pædagogiske dage, som favner alle faggrupper, og at nogle faggrupper kan have sværere ved at se relevansen af oplæggene for deres fag.

I det hele taget betyder oplægsholders formidlingsevner meget. Der er et udpræget ønske fra lærerne om, at oplæggene bliver så undervisningsrelaterede og konkrete som muligt, sådan at man som tilhører får værktøjer eller greb med, som kan bruges eller afprøves i undervisningen efterfølgende. Oplæg, som har mere generel karakter, og som bevæger sig langt væk fra undervisningssituationer, vil have større risiko for at fremstå som irrelevante for lærerne.

Formatet

De pædagogiske dage har som beskrevet tidligere ofte et ret bestemt format med et længere oplæg, efterfølgende plenumdiskussion og efter frokost noget gruppearbejde i faggrupper eller teams. Nogle lærere efterlyser, at de pædagogiske dage bliver udsat for samme form for sekventering, som lærerne selv forsøger at gøre med deres egen undervisning. Altså, at de pædagogiske dage bliver brudt op i mindre dele i stedet for at være i meget store blokke. De fremhæver, at især den del efter frokost, hvor gruppearbejdet finder sted, kunne have gavn af at blive brudt ned i mindre dele – og at der i det hele taget kunne være en bedre sammenhæng mellem gruppearbejde og plenum.

Herudover nævnes som en hæmmer, at de pædagogiske dage ofte kommer til at stå som nærmest enkeltstående fænomener, hvor et emne bliver taget op og derefter forventes at blive løst på den pågældende dag. Nogle lærere peger på, at det kunne være interessant i højere grad at have et mere kontinuerligt forløb med ét tema, som strakte sig over flere pædagogiske dage, måske som en form for aktionslæring, sådan at man på den første dag fik slået et tema an, som herefter gav anledning til, at man prøvede nogle ting af i sin undervisning. De efterfølgende pædagogiske dage kunne så handle om at følge op på lærernes erfaringer med at afprøve de nye tiltag. På de skoler, hvor de pædagogiske dage planlægges mere kontinuerligt, så det samme tema går igen på flere efterfølgende pædagogiske dage, bliver det oplevet som et stort plus både af lærere og ledere. Omvendt bliver det også fremhævet, at det kræver et vist mod at lave denne prioritering og vie et enkelt tema til flere pædagogiske dage, fordi man så samtidig skal stå på mål for, at det kun er dette ene tema, der bliver taget op, på bekostning af andre temaer, der også kunne være relevante.

Opfølgning

Da oplevelse af udbytte både for ledelse og for lærere hænger sammen med, om lærerne i sidste ende kan og får brugt den viden og det arbejde, der finder sted på de pædagogiske dage, vil det egentlige udbytte også ofte hænge sammen med, om der sker en kontinuerlig opfølgning.

En opfølgning kan selvfølgelig finde sted i de tilfælde, hvor pædagogiske dage tilrettelægges kontinuerligt om et bestemt emne, som skitseret ovenfor, men opfølgning kan også finde sted, ved at skolens lærere bliver bedt om at arbejde videre med emnet, fx i arbejdsgrupper, faggrupper eller teams, og evt. ved at der sættes tid af til, at disse grupper kan formidle deres arbejde for alle skolens lærere.

5.3 Faggruppedag

Afsnittet nedenfor omhandler den type af efteruddannelse, der hedder faggruppedag. Det fremgår af afsnittet, at:

- Tema og indhold af faggruppedage bestemmes af lærere i faggruppen
- Faggruppedage kan kombinere det bedste fra individuelle kurser og pædagogiske dage
- Udbyttet af faggruppedage vurderes højt af både ledelse og lærere
- Økonomi og tidspres kan bremse for, at potentialet i faggruppedage udnyttes tilstrækkeligt.

Om faggruppedag og faggruppemøde

Et faggruppemøde har typisk en varighed på to eller tre timer, og det afholdes som regel på skolen. En faggruppedag er, som navnet antyder, en hel dag eller i nogle tilfælde flere dage i træk. Uanset om det er faggruppemøde eller -dag, er det for skolens faggruppe – fx matematiklærerne eller dansklærerne, og faggruppen ledes af en af lærerne, som kaldes for faggruppeansvarlig, faggruppekoordinator, faggruppereferent el.lign. I det følgende kaldes denne funktion for faggruppeansvarlig.

Formålet med faggruppemøderne er ofte af mere driftsmæssig art med koordinering af opgaver, diskussioner af faglige emner og problematikker o.l. Faggruppedage bruges i højere grad til at skabe fagfaglig og/eller fagdidaktisk udvikling. Det kan dog også handle om at sikre en vis form for konsensus blandt skolens faglærere, fx at sikre, at lærerne har nogenlunde ensartede kriterier for at bedømme skriftlige opgaver i faget.

Det er forskelligt fra skole til skole, og også forskelligt fra faggruppe til faggruppe, i hvor høj grad faggruppedage afholdes og prioriteres, eller om dialogen i faggruppen udelukkende består af de kortere faggruppemøder. Til faggruppedage kan der være eksterne oplægsholdere. Der ser ud til at være den tendens, at jo flere lærere der er med i faggruppen, jo større er mulighederne for nogle gange at have en ekstern oplægsholder.

Ofte afholdes faggruppedagen på gymnasiet, men nogle gange kan faggruppedagen også blive afholdt eksternt. Lærere, der har prøvet at afholde faggruppedage eksternt, fremhæver, at det kan bidrage til, at man får lagt dagligdagens undervisningsrelaterede gøremål fra sig, fx lægge ting op på Lectio, besvare mails o.l., og at der derfor er bedre rammer for at fordybe sig i faggruppedagen, hvis det lægges eksternt. Der er dog stor forskel på, om skolerne har midler til dette, og det hænger også ofte sammen med faggruppens størrelse, om der fra skoleledelsens side bliver vurderet, at der er økonomi til dette.

5.3.1 Faggruppedage planlægges af lærerne selv

Typisk er det lærerne i den enkelte faggruppe, som tager initiativ til at afklare, hvad faggruppedagen skal bruges til. Det er forskelligt fra skole til skole og fra faggruppe til faggruppe, om den faggruppeansvarlige tager teten på at finde emner til faggruppedagen, som så drøftes med de øvrige lærere i faggruppen, eller om input til, hvad faggruppedagen skal handle om, kommer fra alle faggruppens lærere. Under alle omstændigheder er det en kollektiv beslutning i faggruppen, som typisk ligger til grund for, hvad faggruppedagen skal handle om.

Den leder, som er tilknyttet faggruppen, skal typisk formelt godkende indholdet, formen og evt. økonomien for faggruppedagen, men det er dog primært relevant i tilfælde af, at faggruppedagen lægges eksternt, fx som en studietur et bestemt sted hen, eller hvis der skal hyres en ekstern oplægsholder.

En gruppe af de interviewede lærere peger på, at der for år tilbage var en tendens til, at faggruppedage kunne afvikles som faglige ture over flere dage også i form af studieture til udlandet. I dag, når lærerne kigger tilbage på disse faggruppedage med længerevarende faglige ture, er der en form for "guldalderstemning" og nostalgi forbundet med "dengang, der var mulighed for ægte fordybelse i et emne og at komme sine kolleger nær". Pga. besparelser i sektoren er det dog kun i meget begrænset omfang, at sådanne faglige ture bliver prioriteret af skolernes ledelse i dag.

5.3.2 Det oplevede udbytte af faggruppedage er højt

Som tidligere anført er der ikke tal fra surveyen, som kan bruges til en vurdering af udbyttet af faggruppedage. I surveyen er der blevet spurgt ind til de skolebaserede kurser, og godt nok bliver skolebaserede kurser anvendt til faggruppedage, men det er først og fremmest de pædagogiske dage, som lærere og ledere forbinder med skolebaserede kurser. Vurderingen af udbyttet af kompetenceudviklingen på faggruppedagene er i stedet baseret på casebesøgene.

Der er både blandt ledelse og lærere generelt en meget positiv holdning i forhold til faggruppedagene. Faggruppedagene kan være med til at skabe et fælles udgangspunkt for lærere i faggruppen om et emne, en opgave eller en udfordring.

Det er lagt ret frit ud til den enkelte faggruppe at finde frem til, hvad der skal ske på faggruppedagene. Derfor er der også forskel mellem fag og skoler på, hvad faggruppedagene bliver brugt til, og hvad der bliver betragtet som det primære formål med dagene.

Det bedste af begge verdener

I de faggrupper, hvor der finder kompetenceudvikling sted på faggruppedagene bl.a. ved at have en ekstern oplægsholder med, er vurderingen af udbyttet meget positivt. Det fremhæves, at faggruppedagene har et potentiale til at få det bedste fra hhv. de individuelle kurser og de pædagogiske dage.

Ligesom for de individuelle kurser er faggruppedagene ofte fagdidaktisk eller fagfagligt rettet. Et andet lighedstræk med de individuelle kurser er, at lærerne selv har været med til at bestemme, hvad faggruppedagen skal indeholde, hvilket kan øge deres motivation for deltagelse. Samtidig får faggruppedagene det bedste fra de pædagogiske dage derved, at der finder en kollegial sparring sted, og at lærerne i fælles flok får sat et fokus og måske ligefrem får skabt et momentum om et emne.

Det særlige ved faggruppedagene er således, at faggruppedagene kan blive en gunstig kombination af forhold, som ellers typisk kun opnås delvist på individuelle kurser og skolebaserede kurser. Tilmed kan den kollegiale sparring, der finder sted på faggruppedagene, nogle gange være mere

konkret, fordi der er god tid i faggruppen til at diskutere dagens emne og finde frem til fælles løsninger.

Det tænkende klasserum

Et eksempel på, at faggruppedage har været værdifulde, er en matematikfaggruppe, som har taget tilgangen "Det tænkende klasserum" til sig. Kort beskrevet er det en tilgang, hvor eleverne aktiveres i undervisningen, ved at de inddeles i små grupper, der hver især får stillet en "grubler", dvs. en hjernevrideropgave. Herefter skal de løse grubleren på et lille whiteboard i klassen ud fra visse principper om gruppedannelse, forskellige og skiftende roller i gruppen mv. I første omgang var det en af skolens matematiklærere, som havde opdaget tilgangen, og som drøftede den med sine kolleger. Matematiklæreren spurgte så ledelsen, om et par af lærerne kunne komme på et individuelt kursus i "Det tænkende klasserum".

Lærerne fik en meget positiv oplevelse af kurset og blev herefter enige med ledelsen om, at skolens matematiklærere kunne afholde et par faggruppedage sammen med matematiklærere fra nogle andre skoler, idet skolerne så gik sammen om at hyre en kursusudbyder. Skolens matematiklærere har efterfølgende brugt tilgangen i deres undervisning i første omgang i udvalgte klasser, som skulle være med i en forsøgsordning, og derefter i andre klasser, fordi lærerne kunne se, at tilgangen var givtig. Skolen investerede samtidig i en del små whiteboards til matematiklokalerne på skolen. Der skete yderligere det, at nogle af skolens andre lærere, som ikke underviste i matematik, fik nys om tilgangen og også begyndte at bruge den i deres undervisning. Således spredte "Det tænkende klasserum" sig og fik momentum på skolen.

5.3.3 Der er fremmere og hæmmere af udbyttet af faggruppedag

På de skoler, hvor faggruppedagene prioriteres til kompetenceudvikling, er der meget positive erfaringer, som hænger sammen med, at faggruppedagene som tidligere anført kombinerer det bedste fra to forskellige verdener. Når faggruppedagene ikke spiller en større rolle ift. kompetenceudvikling, selvom de er populære blandt lærere og ledelse, hænger det især sammen med økonomi, ledelsens fokus og skemalægning samt tid og tidspres.

Økonomi

En væsentlig årsag til, at faggruppedagene ikke spiller en større rolle i gymnasielærernes efteruddannelse, er den økonomiske situation, som de fleste gymnasier er underlagt som følge af besparelser i sektoren i en årrække. Skolerne har fokus på at få økonomien til at køre i en presset hverdag og kan i den sammenhæng komme til at nedtone vigtigheden af faggruppedage. Det gælder ikke mindst for de fag, som kun har ganske få lærere, for det gør også umiddelbart, at der er mindre økonomi i fx at hyre en ekstern oplægsholder. Nogle af de mindre skoler er ved at påbegynde et samarbejde med andre skoler i deres geografiske område med henblik på at se, om de sammen kan arrangere faggruppedage med en bedre økonomi ved at skalere. På samme måde har nogle af de gymnasier, som er etableret under en fælles organisation, et samarbejde med henblik på at arrangere faggruppedage på tværs af skolerne.

Ledelsens fokus og skemalægning

En vigtig faktor for, om faggrupperne bliver prioriteret som kompetenceudvikling, er, i hvor høj grad skolens ledelse sætter fokus på vigtigheden af faggrupperne og vigtigheden af, at disse dage kan benyttes til kompetenceudvikling.

Udover at italesætte det som vigtigt kan ledelsen også understøtte ved at sikre, at skemalæggeren sørger for at reservere tid hos lærerne i en faggruppe til afholdelse af faggruppemøder og faggruppedag. På den måde hviler det ikke på lærernes skuldre at sikre, at skemalæggeren finder plads, men der er på forhånd skabt plads på et bestemt tidspunkt til faggruppemøder og faggruppedag. Det er både et symbolsk signal fra ledelsen om betydningsfuldheden af faggruppedagen, og det er en praktisk håndsrækning til lærerne.

Tid og tidspres

Som tidligere nævnt er der en oplevelse af, at lærerne pga. besparelser og reformer er væsentlig mere tidspresede i dag end tidligere. Pædagogiske dage er obligatoriske for lærerne, men det er ikke på samme måde obligatorisk, at faggruppen sørger for, at faggruppedagene bliver anvendt til kompetenceudvikling, som er tidskrævende at arrangere og også mentalt krævende at deltage i og evt. følge op på efterfølgende.

Pga. oplevelsen af øget tidspres kan der være en tendens til, at faggruppen i mindre grad bruger faggruppedagene til kompetenceudvikling, på trods af at der er et stort potentiale ved faggruppedagene ift. at opnå et stort kompetencemæssigt udbytte af dem.

Det kan desuden være sværere for faggrupperne i mindre fag at få stablet spændende fagligt indhold på benene pga. færre ressourcer, omvendt lykkes det for nogle gymnasier at samarbejde om at etablere kurser for nogle bestemte faggrupper.

5.4 Individuelt kursus

Det følgende afsnit omhandler den type af efteruddannelse, som kaldes for individuelle kurser. Det fremgår af afsnittet, at:

- Den enkelte lærer typisk selv tager initiativ til individuelle kurser
- Tidspres er en væsentlig barriere for lærernes deltagelse
- Individuelle kurser typisk vælges ud fra lyst og interesse
- Der er stor forskel blandt lærerne på deltagelse i individuelle kurser
- Der er lav grad af systematisk videndeling i faggruppen efter deltagelse i individuelle kurser.

Om individuelle kurser

Individuelle kurser for gymnasielærere er efteruddannelseskurser og konferencer, som den enkelte lærer bliver tilmeldt individuelt. Kurserne er nonformelle i den forstand, at lærerne ikke får ECTS-point eller certificering for at have erhvervet sig bestemte kompetencer fx i form af et eksamensbevis.

De individuelle kurser er typisk kortvarige kurser på mellem en halv dag til to dages varighed. Tendensen er, at der ikke længere bliver afholdt så mange kurser over flere dage, da det er dyrere ift. overnatning, og fordi det er sværere for lærerne og deres skoler at finde tid til, at lærerne er afsted flere dage ad gangen.

De individuelle kurser bliver afholdt eksternt. De faglige foreninger for gymnasielærere står for afholdelse af mange af de individuelle kurser. Også nogle universitetsuddannelser og professionshøjskoler afholder individuelle kurser. Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) er ydermere en udbyder af individuelle kurser. GL har en platform og kataloger, hvor den formidler kurser – både egne og andre udbyderes.

De individuelle kurser er primært fagspecifikke med fokus på fagdidaktik og fagfaglighed.

5.4.1 Den enkelte lærer tager initiativ til individuelle kurser

Overordnet set viser interviews med lærerne, at det typisk er den enkelte lærer selv, der tager initiativ til at ville på individuelt kursus. Læreren kan bl.a. blive opmærksom på kurset via nyhedsbreve eller Facebookgrupper fra faglige foreninger, universiteter eller fx via GL's kursuskatalog.

Lederne peger tilsvarende på, at de ikke ser det som deres opgave at opfordre specifikke lærere til at tage kurser. Der er respekt for, at lærerne har travlt, og at individuel efteruddannelse skal komme på lærernes eget initiativ. I ledernes selvforståelse af, hvordan de er som ledere ift. efteruddannelse, spiller det ind, at lederne meget sjældent siger nej til lærere, når lærerne ønsker at deltage på individuelle kurser. I den forbindelse siger lederne, at de giver lærerne meget frihed til selv at vælge, og at de bakker op om de lærere, der gerne vil afsted.

Hverken lærere eller ledelse ser kursusgebyret som en hindring for deltagelse. Det er næsten altid skolen, der betaler kursusgebyret.

Ofte er der ikke en konkret anledning til, at lærerne kontakter ledelsen med ønsket om at komme på et individuelt kursus. Grunden er typisk ifølge lærerne, at de har opdaget kurset og gerne vil afsted og derfor henvender sig til den relevante leder for at få godkendelse. MUS (medarbejderudviklingssamtaler) kan også være en anledning til, at læreren sammen med sin leder får talt sammen om ønsker og behov for efteruddannelse, men igen vil det ofte være læreren, som tager teten i denne situation og har en idé om et konkret kursus eller et tema for et kursus.

Den primære barriere for at deltage på individuelle kurser er, at lærerne føler sig tidspresset, og at de oplever, at de har meget mindre mentalt overskud og tid til andet end at undervise. Bl.a. også fordi de i dag har mindre tid afsat til forberedelse end tidligere. Den primære barriere for mere deltagelse i individuel efteruddannelse er ikke, at ledelsen er gatekeeper ift. at godkende deltagelse,

for ledelsen vil næsten altid sige ja, når først den enkelte lærer beder om lov til at deltage. Den primære barriere er derimod, om den enkelte lærer kan overskue at deltage i et kursus i en presset hverdag.

Tillidsrepræsentanten (TR) har typisk ingen rolle i forbindelse med planlægning af kursusdeltagelse. De interviewede tillidsrepræsentanter på casebesøgene udtrykker, at de ikke blander sig i lærernes deltagelse i individuelle kurser, og at deltagelse på individuelle kurser bliver anset som et anliggende mellem den enkelte lærer og ledelsen. En TR udtrykker, at han ser sig selv som en buffer, der skal hjælpe lærerne i en presset hverdag, forstået på den måde, at han oplever, at TR har en vigtig rolle ift. at få lærernes dagligdag til at hænge sammen ikke mindst efter en periode med kontinuerlige besparelser i sektoren og en reform, som ofte betyder mere undervisning for den enkelte lærer. I den sammenhæng ser han det ikke som TR's rolle at presse på, for at lærerne kommer på mere efteruddannelse end i dag.

Når lederen har godkendt lærerens deltagelse i kurset, er det op til skemalæggeren at sørge for, at læreren ikke har undervisning den pågældende dag. Der er dog ikke tale om, at læreren skal afholde mindre undervisning samlet set. Den undervisning, som ikke skal afholdes den pågældende dag pga. kursus, skal læreren afholde på et senere tidspunkt, og det er op til skemaplanlæggeren at finde tid til denne undervisning.

5.4.2 Lærerne vurderer udbyttet af individuelle kurser højt

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen og de kvalitative interviews, at lærerne vurderer udbyttet af individuelle kurser højt. Undersøgelsen viser således, at:

- Lærerne er mere positive ift. udbyttet af individuelle kurser end lederne
- Flere lærere vurderer, at individuelle kurser styrker konkrete kompetencer sammenlignet med skolebaserede kurser
- Lærerne vurderer udbyttet af individuelle kurser på samme høje niveau på tværs af fagområder
- Lærerne oplever, at de individuelle kurser kan give gejst, opdatering, konkret inspiration, netværk og faglig identitet.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

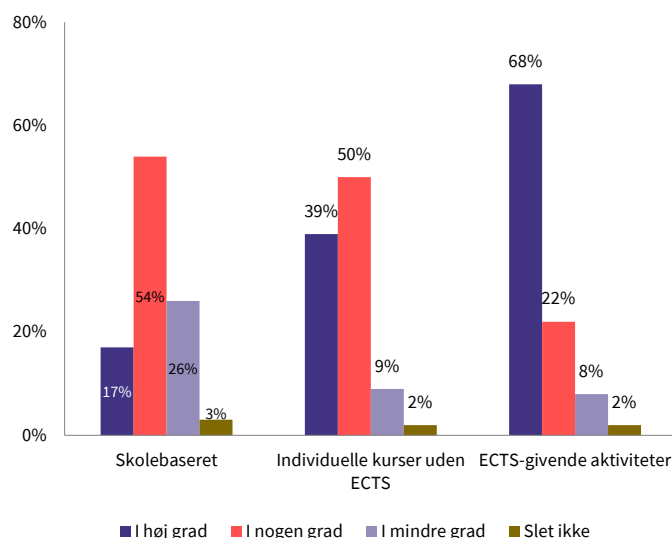
Lærerne er mere positive over for individuelle kurser end lederne

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere og lærere, at lærerne i høj grad oplever et udbytte af at deltage i individuelle kurser, og at lærerne forholder sig mere positivt til deres oplevede udbytte af kurserne end lederne.

Figur 5.5 viser, at blandt lærerne mener 39 % ”i høj grad” og 50 % ”i nogen grad”, at de har fået udbytte af de individuelle kurser. Hvorimod der blandt lederne kun er 18 %, der svarer ”i høj grad”, og 61 %, der svarer ”i nogen grad” til, at lærerne får øget kvaliteten af deres opgaveløsning gennem de individuelle kurser – se tabelrapportens figur 4.4.

Figur 5.5

Lærernes vurdering af, i hvilken grad de har fået udbytte af de ikke ECTS-givende individuelle kurser, de har deltaget i



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du samlet set vurdere, at du har fået udbytte af de ECTS-givende aktiviteter, du har deltaget i?"

Det er kun de lærere, der har angivet, at de har modtaget kompetenceudvikling inden for de seneste tre år, har fået spørgsmålet.
n = 1.008.

Lærerne er betydeligt mere positive i deres vurdering af udbyttet af individuelle kurser sammenlignet med skolebaserede kurser, hvor det som tidligere nævnt i afsnit 5.2.2 (figur 5.3) kun er 17 % af lærerne, der vurderer, at de i høj grad oplever et udbytte.

Flere lærere vurderer, at individuelle kurser styrker konkrete kompetencer sammenlignet med skolebaserede kurser

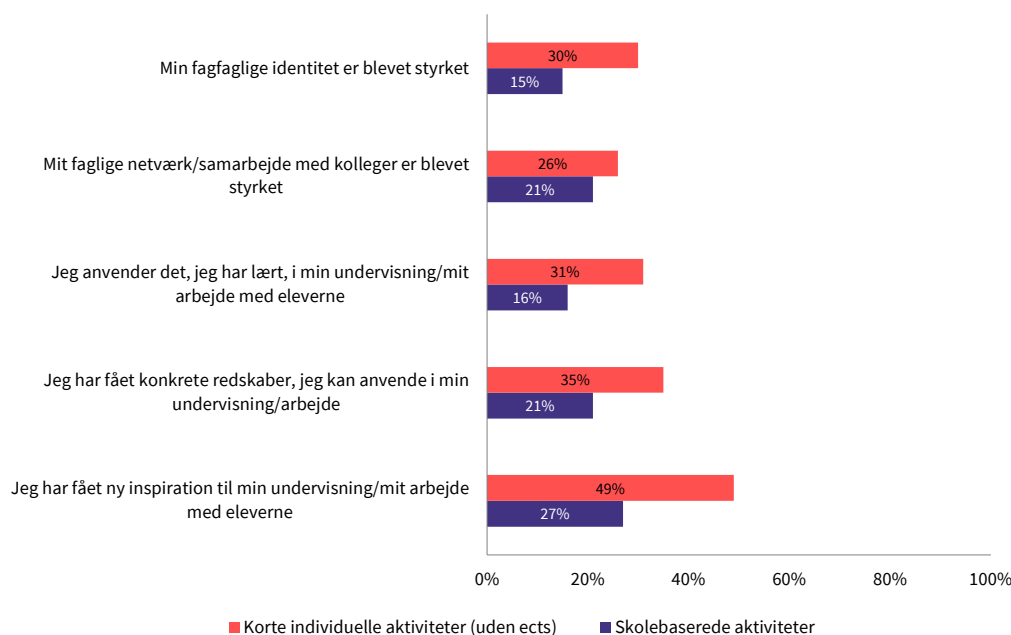
Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at en større andel af lærerne er helt enige i, at de individuelle kurser, de har deltaget i, har bidraget til at udvikle dem ift. en række kompetencer sammenlignet med deres oplevede udbytte vedrørende samme kompetencer baseret på skolebaserede kurser.

Det fremgår således af figur 5.6, at en større andel af lærerne er helt enige i, at de individuelle kurser har bidraget til at styrke deres faglige identitet og samarbejde med kolleger samt givet dem konkrete redskaber og inspiration, de kan bruge i deres undervisning og arbejde med eleverne. Det gør sig især gældende ift. konkrete redskaber og inspiration til undervisning og arbejdet med eleverne. 40 % af lærerne er helt enige i, at de individuelle kurser, de har deltaget i, har givet dem ny inspiration til deres undervisning og arbejde med eleverne, mens det kun er 27 % af lærerne, der er helt enige i, at skolebaserede kurser har bidraget med det samme. 35 % af lærerne er ligeledes helt enige i, at de individuelle kurser, de har deltaget i, har givet dem konkrete redskaber, de kan anvende i deres undervisning, mens det kun er 21 % af lærerne, der er helt enige i, at de har fået det samme ud af deres deltagelse i skolebaserede kurser.

Figur 5.6

Lærernes oplevelse af udbytte af individuelle og skolebaserede kurser

Andel lærere, der har svaret: "Helt enig"



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Figuren angiver andelen af lærere, der har svaret "helt enig" på følgende spørgsmål: "Samlet set, hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn?" Spørgsmålet er stillet med følgende tre indledning: "Du bedes her tænke på de [skolebaserede efteruddannelsesaktiviteter/korte individuelle efteruddannelsesaktiviteter], du har deltaget i inden for de seneste tre år.

Det er kun de lærere, der har angivet, at de har modtaget kompetenceudvikling inden for de seneste tre år, har fået spørgsmålet.
n = 1.008.

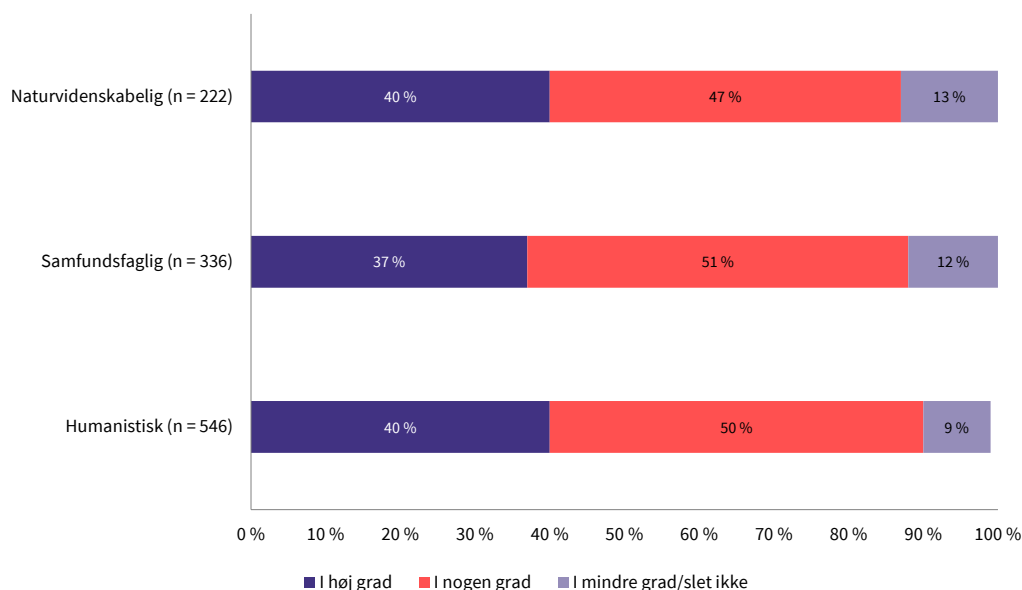
Lærerne vurderer udbyttet af individuelle kurser på samme høje niveau på tværs af fagområder

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser desuden, at lærernes positive vurdering af deres udbytte af individuelle kurser går igen på tværs af fagområder.

Figur 5.7 viser således, at 40 % af lærerne, der underviser i hhv. naturvidenskabelige og humanistiske fag, samlet set vurderer, at de i høj grad har fået udbytte af de individuelle kurser, de har deltaget i, mens det samme er tilfældet for 37 % af lærerne, der underviser i samfundsfaglige fag. Kun hhv. 13 %, 12 % og 9 % af lærerne, der underviser i naturvidenskabelige, samfundsfaglige eller humanistiske fag vurderer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået udbytte af de individuelle kurser, de har deltaget i.

Figur 5.7

Lærernes oplevede udbytte af individuelle kurser (uden ECTS) fordelt på fagområder



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du samlet vurdere, at du har fået udbytte af de korte individuelle efteruddannelsesaktiviteter (uden ECTS), du har deltaget i?"

Det er kun de lærere, der har modtaget kompetenceudvikling, der har fået spørgsmålet.

Dette spørgsmål er kun stillet til respondenter, der har angivet, at de har deltaget i korte individuelle kurser uden ECTS.

Da respondenterne kan placere sig i flere kategorier, summer n til mere end n = 916, og chi2-test er derfor ikke gennemført.

Giver gejst, opdatering, konkret inspiration, netværk og faglig identitet

De kvalitative interviews bekræfter billedet af, at lærerne generelt er positive over for de individuelle kurser, og uddyber, hvorfor lærerne oplever så stærkt et udbytte af de individuelle kurser. Lærerne fremhæver, at de individuelle kurser er med til at vedligeholde deres gejst for faget. For en gruppe af lærerne er det efterhånden mange år siden, at de har gennemført deres uddannelse inden for faget, og det at få en form for saltvandsindsprøjtning vedrørende faget betyder meget for dem.

Derudover kan individuelle kurser give opdateringer om fx fagfaglige emner. For sprog lærerne kan det fx handle om nye forfatterskaber eller nye tematiske problemstillinger (fx bæredygtighed, ungdomskultur, kønsidentitet og postkolonialisme). Og for de naturvidenskabelige lærere kan det fx handle om at blive opdateret på teknologier, som spiller en stadig større rolle i vores dagligdag – hvilket kan gøre, at eleverne har nemmere ved at forstå relevansen af faget, eller det kan handle om at forstå naturvidenskabelige forhold vedrørende klimakrisen. For de samfundsvidenskabelige lærere kan det fx handle om at få nye perspektiver på den internationale politiks udvikling og store forandringer, polariseringer i politiske debatter og betydningen af sociale medier i forhold til demokratiet.

Kurserne kan også være med til at give konkret inspiration til, hvad man kan undervise i. Det er et stort plus for mange af lærerne, hvis der er noget direkte overførbart fra kurset til egen undervisning. Blandt lærerne er der på tværs af fag opmærksomhed på at skabe en varieret undervisning,

bl.a. ved at lektionerne bliver brudt ned i mindre segmenter, og ved at der benyttes forskellige didaktiske metoder, så undervisningen ikke får for meget karakter af envejskommunikation fra lærernes side. Et eksempel på, hvad lærerne værdsætter, er, når kurserne introducerer til faglige spil, man kan tage i anvendelse i undervisningen. Det kan også være introduktion til nye greb, som lærerne kan bruge til at øge elevernes forståelse af faglige begreber.

Lærernes værdsættelse af konkret inspiration til at skabe en varieret undervisning hænger sammen med, at de er opmærksomme på vigtigheden af variation, der kommer eleverne til gode, ikke mindst pga. den større diversitet, der i dag er i elevgruppen. Desuden fremhæver lærerne, at det at lave varieret undervisning også er motiverende for dem selv som lærere, idet de gennem variationen mærker, at de selv udvikler sig og ikke blot gentager det, de har gjort i mange år. Det er for en del af lærerne vigtigt, at den konkrete inspiration er let at omsætte til klasselokalet – at det nærmest er plug and play – eftersom de fremhæver, at de ikke selv har så meget tid til at skulle udvikle et nyt undervisningsmateriale baseret på et kursus, de har været på. Ønsket er derfor, at man får noget materiale på kurset, som med det samme kan anvendes i undervisningen. For en anden del af lærerne er det ikke et ønske at få et færdigt og konkret undervisningsmateriale med fra et kursus, eftersom de selv alligevel vil udforme deres eget materiale, og fordi de sætter pris på selv at kunne udvikle dette.

Et vigtigt aspekt ved de individuelle kurser er, at lærerne møder lærere fra andre skoler, der underviser i samme fag som dem. Det er givende både i de mere organiserede drøftelser og diskussioner undervejs i kurset og i de mere uformelle samtaler, der kommer i pauserne mellem oplæggene, under frokosten mv. Her har man mulighed for at få en temperaturmåling på, hvordan det går på andre skoler, hvordan man griber forskellige problemstillinger an på andre skoler, og i det hele taget få mulighed for at sparre med andre. Det er en sidegevinst for nogle af lærerne, at de ved at tage afsted også får opbygget et fagligt netværk på tværs af skolerne. Det gælder især for lærere, som ofte tager afsted, og som møder nogle af de samme lærere igen fra andre skoler. Det at have et netværk betyder også, at det er lettere at række ud på et andet tidspunkt, hvis man gerne vil have nogle lidt andre øjne på noget, eller hvis man har brug for inspiration.

Kurserne kan både i kraft af deres stof og i kraft af det sociale, som finder sted blandt kursusedtagere, øge lærernes faglige identitet – herunder den glæde og stolthed, man som lærer har ved at være god til sit fag og didaktikken omkring faget. Nogle lærere fremhæver, at det at være med på individuelle kurser også gør, at de i højere grad føler sig ovenpå som lærere bagefter, fordi de er blevet opdateret fagligt og didaktisk, og fordi de oplever at have fået et boost.

Endelig skal lærernes oplevelse af højt udbytte ses i sammenhæng med, at kurserne oftest vælges på lærernes eget initiativ – hvilket gør, at deres deltagelse ofte er lyst- og interessebetonet, hvilket øger lærernes motivation for deltagelse. De individuelle kurser bliver valgt af lærerne ud fra deres egne interesser og de behov, som de selv oplever at have for efteruddannelse. Ikke nødvendigvis kun ift. hvad de mangler for at kunne opfylde deres lærergerning endnu bedre, men også ud fra hvad de gerne vil udvikle sig indenfor og vide mere om.

5.4.3 Der er både fremmere og hæmmere ift. udbytte af individuelle kurser

I de kvalitative interviews nævner lærere og ledere følgende faktorer, som kan være med til enten at fremme eller at hæmme udbyttet af de individuelle kurser:

- Antal deltagere fra skolen
- Videndeling med faggruppen
- Kontinuitet og aktionslæring
- Materialer og værktøjer
- Lærernes og skolernes tilgang.

Disse faktorer vil blive udfoldet i de følgende afsnit.

Antal deltagere fra skolen

Selvom kurserne er individuelle, betyder det ikke nødvendigvis, at det kun er en enkelt lærer fra den pågældende skole, der tager afsted. Både ledere og lærere udtrykker, at det kan give noget ekstra, at skolen sender flere lærere afsted på det samme kursus. Det øger nemlig muligheden for, at lærerne får sat fokus på kursets tema, både før og efter kurset, og at de sparrer med hinanden og deler deres nye viden med faggruppen. En lærer sætter følgende ord på udfordringen med at omsætte viden fra et individuelt kursus til ens undervisningspraksis, hvis man har været alene afsted:

”Der er altid en udfordring ift. at omsætte viden fra et kursus til praksis. [...] Udfordringen skyldes, at man skal hjem til driften. Der er det svært at implementere nye tiltag. Og hvis man er alene om det, er det sværere, end hvis man er to eller fem afsted sammen.

LÆRER

Når flere kolleger deltager i samme kursus, kan det altså være med til at forebygge, at kurset kun kommer den enkelte lærer til gode og måske hurtigt bliver glemt igen, når læreren vender tilbage til en travl hverdag.

Videndeling med faggruppen

Fra skole til skole og faggruppe til faggruppe er der stor forskel på, om der bliver sat tid af til faggruppemøder, hvor lærere, der har været på individuelle kurser, kan fortælle om, hvad der er sket på kurset, og hvad de har fået ud af det. Det er i høj grad op til den enkelte faggruppe og navnlig til den faggruppeansvarlige at sørge for, at videndeling fra kurser er et punkt på dagsordenen.

I et af de kvalitative interviews kommer en leder ind på, at det netop er gået op for hende, at man som leder har en væsentlig rolle ift. videndeling efter individuelle kurser. Lederen præciserer, at en del af lederens rolle kunne være, at man som leder var med til at skabe en forventning om, at der bliver videndelt efter kurserne, og at man også som skole kunne udarbejde en skabelon for, hvordan lærere kan videndele om kurser med faggruppen:

”I går traf jeg faktisk en beslutning om, at vi simpelthen er nødt til at lave et meget mere rammesat og struktureret arbejde og finde ud af, hvordan vi sikrer, at der sker en videndeling, når der er de her fællessamlinger, hvor man har tid sammen. Hvordan får vi det faciliteret og skabt en kultur omkring det? Og under det så ligger der jo en masse om, at jo mere overskud folk har, jo bedre er de faktisk til videndeling. Der kan jeg fuldstændig med hånden på hjertet sige, at der er vi på ingen måde i mål (...). Men når vi har de der møder af to timers varighed, hvad for et skelet bruger vi så? Altså helt firkantet med en dagsorden: Hvad er det, man skal igennem på faggruppemøderne? Hvordan sikrer vi, at når de forskellige faggrupper mødes, at der bliver talt om eleverne? At der bliver talt om, hvem har været på hvilke kurser? Hvordan får vi videndelt om, hvad for nogle gode erfaringer der har virket ude i klasserne, og hvad for nogle opgaver vi har prøvet af, som afprøver en ny måde at gøre tingene på?

LEDER

Kontinuitet og aktionslæring

De fleste af de individuelle kurser afholdes som enkeltstående kurser afviklet på en eller to dage. Men nogle af kurserne bliver holdt over flere gange, sådan at lærerne kommer hjem igen til dagligdagen og kan prøve ting af fra kurset i undervisningen, så de på næste kursusgang kan tage deres erfaringer med og drøfte dem. En leder uddyber fordelene ved, at et individuelt kursus spredes ud over flere kursusgange med lidt tid imellem:

”Ofte når man tager på et éndags kursus, så kommer man hjem og har fået noget ny viden, og så skal man sørge for at integrere det i sin undervisning. Jeg hører fra flere kolleger, at det kan være svært rent faktisk at finde tid til at få brugt erfaringerne fra kurset ind i undervisningen. Der er det interessant, om det faktisk bliver lettere, hvis man har længerevarende kursusforløb. Der er ikke mange af sådanne kurser, men jeg ved, at Novo Nordisk har udbudt nogle ting for gymnasielærere, hvor der dels er et fagdidaktisk kursus, hvor man også skulle arbejde med sin undervisning, og dels noget opfølgning.

LEDER

Enkelte individuelle kurser har karakter af egentlig aktionslæring. Som en del af kurset skal deltagerne selv komme med idéer til eller erfaringer med undervisningsforløb, som de fortæller om i plenum på kurset og får feedback fra underviser og de øvrige kursusedtagere. Herefter tager lærerne tilbage til deres hverdag med undervisning igen og prøver forløbene af med den feedback in mente, som de har fået på kurset, hvorefter lærerne igen mødes på kurset og samler op.

Kurser, der har denne form for kontinuitet og samspil mellem de enkelte kursusgange og afprøvning i undervisningen, er med til at understøtte, at læring fra kurset bliver overført til undervisningen. Lærerne, der har været på denne type kurser, fremhæver, at det skyldes en oplevelse af forpligtelse til at tage erfaringer fra afprøvnings i egen undervisning med til kurset og reflektere og sparre med medkursister om det. Denne tilgang fremmer, at det, der undervises i på kurset, bliver

brugt direkte i undervisningen mellem kursusgange og dermed i højere grad forankrer sig i lærernes undervisningspraksis. Dermed bliver det nemmere at holde fast i læringen, når kursusrækken er overstået.

Materialer og værktøjer

Det fremgår af de kvalitative interviews med lærere, at det kan øge sandsynligheden for, at de får lyst til at afprøve, hvad de har lært på et kursus, hvis de får udleveret materialer, opgaver eller værktøjer, der kan bruges direkte i deres undervisning efterfølgende. Ifølge lærerne skyldes det bl.a., at de i forvejen oplever deres hverdag som presset og derfor med stor glæde tager imod nye, relevante input til deres undervisning, som de kan bruge uden et større oversættelsesarbejde.

Det er samtidig vigtigt for lærerne, at det, de bliver introduceret til på kurserne, er realistisk for dem at anvende i undervisningen efterfølgende. Nogle lærere fortæller fx om et spændende kursus, der omhandlede robotter, og hvor der blev demonstreret eksempler med robotter, man kunne bruge i sin undervisning. Selvom lærerne fandt eksemplerne interessante, oplevede de dem dog alligevel som nytteløse, da robotterne var så dyre, at det var urealistisk for dem at få deres skole til at investere i dem.

Lærernes og skolernes tilgang

Det er især lederne, der sætter ord på udfordringer vedrørende de individuelle kurser. Først og fremmest handler det om, at det langt fra er alle lærere, der tager initiativ til at ville på kursus. Det betyder, at der kan opstå en ret stor forskel mellem lærerne på skolen i forhold til, hvem der tager afsted, og hvor meget de tager afsted. På et kontinuum vil der blandt lærerne i den ene ende være ildsjæle, der tager på så meget efteruddannelse som muligt herunder også de individuelle kurser. I den anden ende vil der være lærere, som af forskellige grunde slet ikke kommer afsted. Det kan skyldes deres livssituation, fx lærere, som har småbørn og meget lidt ekstra tid, eller lærere, der kun har få år tilbage inden pensionsalderen, selvom der også blandt disse grupper er lærere, som tager individuelle kurser. Men det kan også være en tilgang til lærergerningen, at man helst gerne vil gøre tingene alene og fokusere på egen undervisning uden at deltage i alt muligt andet.

En anden udfordring for nogle lærere er, at de oplever, at deres skoles ledelse forventer af dem, at de prioriterer FIP-kurserne højere end de individuelle kurser fra faglige foreninger mv. Når de står i hverdagens gøremål, er der ikke tid til både at vælge FIP-kurser og faglige foreningers kurser. Det er særligt en problematik for de fag, som har en lille faggruppe, for her er der ikke mange hænder til at løfte opgaven med at komme afsted. Eller for lærere på skoler, hvor økonomien og lærernes tid er særlig presset. Når det så samtidig anses for at være mere en forpligtelse at tage på FIP-kursus, så kan det i nogle tilfælde gå ud over deltagelsen i de faglige foreningers kurser:

”Ja, men vi synes ikke rigtigt, at vi har særlig stor mulighed for som faggruppe at ville noget, der ikke er FIP. Altså, vi kan tage på FIP, og det er det. På nogle skoler har de faggrupper, som sådan hver andet eller tredje år må tage på en tur et eller andet sted hen. Det har vi aldrig prøvet.

LÆRER

5.5 FIP-kursus

Det følgende afsnit omhandler den type af efteruddannelse, som kaldes FIP-kursus. FIP er en forkortelse for Faglig udvikling i praksis. Det fremgår af afsnittet, at:

- FIP-kurserne afholdes af fagkonsulenterne i STUK
- Der hidtil har været et fælles årligt tema på tværs af gymnasiefagene
- Hver skole er forpligtet til at sende mindst en faglærer på det årlige FIP-kursus
- Faggruppen beslutter, hvem der deltager på FIP-kurset
- FIP-kurserne skal være med til at sikre ensartethed på tværs af skolerne
- Lærerne oplever udbyttet af FIP-kurserne forskelligt.

Om FIP-kursus

Det er fagkonsulenter for gymnasiet, der er ansvarlige for at afholde FIP-kurserne, som typisk varer en halv til en hel dag. Fagkonsulenterne er deltidsansatte i STUK under BUVM, og derudover er de gymnasielærere på deltid.

Der afholdes ét FIP-kursus pr. fag om året. Samme kursus kan dog godt blive udbudt flere steder i landet – typisk øst og vest for Storebælt. I nogle fag bliver der afholdt forskellige kurser for de forskellige gymnasieretninger, som også kan have forskellige fagkonsulenter inden for det samme fag.

FIP-kurserne er individuelle, men hvert gymnasium forventes at have mindst én faglærer med. Det er STUK og BUVM, som udstikker det årlige overordnede tema for FIP-kurset, og temaet er fælles for alle gymnasiefag. Sådan har det i hvert fald været indtil år 2025, hvor det er ændret til, at der udstikkes ca. fire forskellige temaer fra BUVM, hvorefter det er fagkonsulenten, der beslutter, hvilket et af de mulige temaer som FIP-kurset i det pågældende fag skal omhandle.

Eksempler på, hvad temaerne de senere år har været, er digital og teknologisk dannelse, overgange i uddannelsessystemet, skriftlighed, bæredygtighed og globale kompetencer.

Det, der er i fokus på FIP-kurserne, er det fagdidaktiske (og nogle gange det fagfaglige) ift. det givne emne – både ud fra en generel, overordnet forståelse af temaet og dets relevans, en mere fagspecifik forståelse af temaet, og hvad det mere konkret vil sige at undervise i det givne tema. Herudover orienterer fagkonsulenten om ændringer og præciseringer i vejledningen og eventuelt i læreplanen. Der kan desuden være orienteringer om og diskussioner af eksamensformer mv.

FIP-kurset bliver ofte afviklet med oplæg fra en eller to eksterne eksperter (fx en forsker, forfatter eller gymnasielærer) inden for det pågældende tema og med oplæg fra fagkonsulenten, der relaterer temaet til den mere konkrete undervisning i det pågældende fag. Afhængig af længden på FIP-kurset kan der også være plads til, at der afholdes workshops i den sidste del af kurset, hvor deltagerne har mulighed for at vælge sig ind på forskellige emner, og hvor de faglige foreninger typisk står for afholdelse af alle eller nogle af disse workshops.

5.5.1 Hver skole er forpligtet til at sende mindst en faglærer på FIP

Det særlige ved FIP-kurserne ift. beslutningsprocessen er, at det enkelte gymnasium er forpligtet til at sende mindst én lærer i hvert fag afsted. Der bliver ikke lavet egentlige opgørelser over, om hver skole rent faktisk deltager, og lærere, der har været på FIP-kursus, indikerer, at ikke alle skoler har været repræsenteret. Men alligevel betyder forpligtelsen, at der på mange skoler både blandt ledelsen og blandt lærerne er en forventning om, at man på skolen sender mindst en lærer afsted i hvert fag. På en skole har en leder en vurdering af, at FIP-kurserne ikke altid står mål med den tid, lærerne bruger:

”Der kommer en fagkonsulent ud og fortæller om faget (...) Det bliver bare gentagelse. I det her skoleår har jeg aftalt med de andre, at det ikke er vigtigt, at vi kommer med på de FIP-kurser. Vi har også oplevet lærere, der ikke fik så meget ud af FIP-kurserne. Der kommer FIP-kurser hvert eneste år i alle fag (...). De faglige foreninger har også kurser, de har følt sig meget presset. Udkonkurrerede, fordi hvis en lærer har tre kursusdage, og den enkelte lærer har to fag, og skal du på FIP-kursus, har du så tid til andre kurser?

LEDER

Det er ofte faggruppen på den enkelte skole, der finder ud af, om de tager afsted, og hvem af lærerne der tager med. På nogle skoler og i nogle faggrupper er det typisk den faggruppeansvarlige, som tager afsted på FIP-kursus. Hos andre går det mere på skift, eller det bliver en beslutning i faggruppen om, hvem der har tid og lyst.

Der kan også være tale om, at faggruppen beslutter at sende flere lærere afsted, fordi de godt kan lide at være flere afsted sammen både pga. det kollegiale samvær, og fordi det muliggør bedre sparring og dialog om kurset efterfølgende.

Ledelsen ude på skolerne laver typisk ikke selv en opgørelse over, om de får sendt lærere afsted til FIP-kurser i alle fagene. Det er lagt ud til faggrupperne at forholde sig til det. Der er samtidig forskel på, hvor synligt og tydeligt ledelsen kommunikerer ud til lærerne om, at der er en forventning om og en forpligtelse til, at skolen er repræsenteret.

5.5.2 Lærere oplever udbyttet af FIP forskelligt

I spørgeskemaundersøgelsen er det ikke muligt at skelne mellem, om lærernes og ledernes oplevede udbytte af individuelle kurser angår kurser udbudt af faglige foreninger og videregående uddannelser, eller om de angår FIP-kurser. Ud fra casebesøgene er indtrykket, at både lærere og ledere først og fremmest forbinder individuelle kurser med kurser afholdt af faglige foreninger og videregående uddannelser og mere sekundært med FIP-kurserne. Af den grund bliver spørgeskemaundersøgelsens resultater ikke inddraget i det følgende, som i stedet baserer sig på interviewene med ledere og lærere under casebesøgene.

Lærerne fremhæver, at FIP-kurserne er med til at holde dem opdateret ift. fagernes udvikling, fordi fagkonsulenten gennemgår ændringer i læreplan og vejledning. Dette element ved FIP-kurserne

har egentlig ikke karakter af efteruddannelse, men mere orientering om ændringer af ministeriel karakter.

Et generelt formål for FIP-kurserne er, at de skal være med til at skabe en klarhed over, hvad der forventes af lærerne inden for det pågældende fag, og hvad der forventes af eleverne, med henblik på at sikre en tilstrækkelig ensartethed i undervisningen og i bedømmelsen af eleverne på tværs af landet. Lærerne fremhæver i tråd med dette, at et udbytte ved FIP-kurserne er, at de kan have mulighed for at diskutere lærergerningen og vurderingen af eleverne med andre, sådan at man som lærer bliver opmærksom på, hvordan andre gør, og om man selv gør det anderledes.

Det faglige udbytte er især af fagdidaktisk karakter, men kan også være fagfagligt. Fx nævnes, at FIP-kurserne i dansk kan inddrage oplæg om og med nyere dansk litteratur.

Oplevelsen af det faglige udbytte varierer en del blandt de lærere, som har deltaget på FIP-kurserne. Der ser også ud til at være forskel på det oplevede udbytte fagene imellem. Også selv inden for samme fag kan der være forskel fra år til år på, om lærerne oplever det som udbytterigt.

FIP-kursernes indhold er typisk tæt på undervisningssituationen, og det gør, at lærere, som efterspørger netop dette, får det behov opfyldt. Lærere, der gerne vil have mulighed for fordybelse, fremhæver derimod, at FIP-kurserne sjældent giver mulighed for det. Det hænger sammen med, at FIP-kurset ikke er så langt, og at en stor del af kurset går med orienteringer af forskellig ministeriel karakter og kun i mindre grad giver plads til at "nørde" fagdidaktik og fagfaglighed. Individuelle kurser fra faglige foreninger fremhæves som mere givende i den henseende.

Lærerne fremhæver, at en væsentlig del af udbyttet ved FIP-kurserne er muligheden for at møde kolleger fra andre gymnasier, hvilket svarer til det udbytte, som er beskrevet under de individuelle kurser.

5.5.3 Der er fremmere og hæmmere af udbyttet af FIP-kurser

I de kvalitative interviews nævner lærerne en række faktorer, som kan være med til enten at fremme eller at hæmme, at de får udbytte af FIP-kurserne. Det drejer sig mere specifikt om:

- Videndeling
- Motivation
- Fast procedure.

Videndeling

Ligesom for de individuelle kurser afholdt af faglige foreninger mv. er der forskel på, om der finder videndeling sted mellem de lærere, der har været på FIP-kursus og den øvrige faggruppe på skolen. Mange skoler og faggrupper har ikke en fast procedure for, at lærere deler viden, som de har opnået på kurser med den øvrige faggruppe. FIP-kurserne ser dog ud til at have en lidt større bevidsthed hos den faggruppeansvarlige sammenlignet med de individuelle kurser fra faglige foreninger mv., eftersom skolen er forpligtet til at have en lærer med på kurset, og fordi kurset kun

afholdes en gang om året. Desuden øger det sandsynligheden for, at indholdet på kurset bliver delt, at fagkonsulenten ofte efterfølgende sender slides ud fra FIP-kurset, som deltagerne nemt kan dele med deres kolleger – tilmed slides, som er af ministeriel karakter, som vedrører ændringer i vejledninger og læreplaner.

Motivation

Det er ikke altid helt af egen lyst, at lærerne deltager i FIP-kurset. Modsat de individuelle kurser fra faglige foreninger mv. har FIP-kurserne som nævnt en form for obligatorisk karakter, da skolerne skal sørge for at sende en repræsentant. Desuden er der det forhold, at temaet er bestemt fra ministeriel side, ligesom indholdet er mere låst end på de individuelle kurser, eftersom der er orienterende emner om fagets udvikling mv.

Nogle lærere fremhæver derfor, at det ikke er alle, der møder op med samme motivation og energi til FIP-kurserne, sammenholdt med de individuelle kurser udbudt gennem de faglige foreninger.

Fast procedure

FIP-kurserne bliver afholdt hvert år i hvert fag, og der er dermed en fast procedure for kurserne. Nogle lærere oplever, at indholdet for kurset kan variere, bl.a. fordi kurset bliver afviklet, uanset om der reelt er sket så meget nyt inden for faget ift. læreplaner og vejledninger.

Der er således ikke tale om, at FIP-kurserne afvikles efter behov, men derimod at det afvikles som fast procedure. Det gør, at det bliver ekstra betydningsfuldt at kommunikere om relevansen af det aktuelle FIP-kursus, for at lærerne bliver interesseret i kurset.

Blandt lærere, som er afsted næsten hvert år på FIP-kursus, bliver det nævnt, at selve formen og nogle gange også indholdet af FIP-kurset ligger ret fast. Det kan virke lidt stift og monotont, men omvendt gør det også kurset lettere at følge.

5.6 Formel efteruddannelse

Det følgende afsnit omhandler den type af efteruddannelse, som er formel efteruddannelse. Dvs. at efteruddannelsen er længerevarende, og at den fører til en certificering, og som regel giver den ECTS-point. Det fremgår af afsnittet, at:

- Formel efteruddannelse opdaterer og/eller udvikler læreren i allerede uddannede fag
- Den enkelte lærer ofte er initiativtager og forespørger hos skolens ledelsen
- Lærer og ledelse fra gang til gang finder ud af rammerne for formel efteruddannelse
- Formel efteruddannelse ofte er motiveret af en stor interesse for et område fra lærerens side og skolens ønskede retning
- Det oplevede udbytte af formel efteruddannelse er højt blandt lærere
- Lærere med formel efteruddannelse ofte får nye funktioner på skolen.

Om formel efteruddannelse

En del af gymnasielærerne tager et ekstra fag, efter at de er blevet gymnasielærere. Det kan både være af interesse for faget, og det kan være for at styrke deres fremtidige ansættelse i gymnasiesektoren og/eller på en specifik skole. Det kan fx være gymnasielærere, der har små fag eller har en fagkombination, der ikke ser ud til at være så stor efterspørgsel på blandt elever her og nu og i fremtiden. Denne del af den formelle læringsaktivitet er ikke efteruddannelse, da der her er tale om, at lærerne opnår undervisningskompetencer i andre gymnasiale fag end dem, de i udgangspunktet er uddannet inden for. Der er i stedet tale om formel *uddannelse* – og altså ikke formel *efteruddannelse*. På samme måde betragtes ECTS-belagte enkeltfagskurser, der bidrager til, at en lærer kan opfylde de faglige mindstekrav for at kunne blive ansat, heller ikke som efteruddannelse. Se også rapportens indledning.

Formel efteruddannelse er længerevarende forløb, som opdaterer og udvikler den enkelte gymnasielærer inden for de fag, som læreren allerede er uddannet inden for – altså som noget, der kommer oveni og ikke ved siden af, som et ekstra fag gør. Formel efteruddannelse kan være masteruddannelser, som udbydes af universiteter, i fx almindedaktik eller fagdidaktik, såsom en masteruddannelse i naturfagernes didaktik. En masteruddannelse er opbygget af moduler, som læreren tager enkeltvis og så efterhånden kan tage som en hel uddannelse.

Formel efteruddannelse kan også være diplom- eller akademiuddannelser, der tones i en gymnasial retning. Det kan fx være en diplomuddannelse som læsevejleder eller studievejleder.

5.6.1 Lærer og ledelse finder fra gang til gang ud af rammerne for formel efteruddannelse

Det er som regel på lærerens initiativ, at det kommer på tale, at læreren kan tage formel efteruddannelse. Læreren tager efter at have overvejet det et stykke tid kontakt til sin leder på skolen og retter en forespørgsel mundtligt. Hvor det for de korte individuelle kurser ofte er en formssag at få ledelsens godkendelse af kurset, skal der mere til ved formel efteruddannelse for at få en godkendelse fra ledelsen. Det har at gøre med, at den formelle efteruddannelse er dyrere – både ift. betaling for efteruddannelsen og også meget mere tidskrævende for læreren at gennemføre. På skolen kan det være den nærmeste leder, som læreren refererer til, der alene træffer afgørelsen, om det kan lade sig gøre eller ej, men det kan også være, at den nærmeste leder inddrager den øvrige ledelse i beslutningen. Der er forskel på skolerne ift., hvad der skal til, for at ledelsen godkender, hvilket bl.a. afhænger af skolens økonomiske situation. I ledelsens overvejelser over, om der skal gives en godkendelse, spiller det ind, om den formelle efteruddannelse kan bidrage til det fokus, som skolen ønsker for sin strategiske udvikling af lærerens kompetencer.

Der er ikke en fast procedure for, hvordan skolerne håndterer en aftale med lærere om formel efteruddannelse, og det er heller ikke givet formelt set, hvordan aftalen skal skrues sammen. Det er således noget, læreren og ledelsen kan forhandle om og lave en ad hoc-aftale på. Det gælder både ift., hvem der skal betale for efteruddannelsen, bøger og transport, og ikke mindst om læreren kan tage efteruddannelsen som del af ansættelsen, hvor skolen betaler helt eller delvist for lærerens tid brugt på efteruddannelsen, eller om læreren skal tage efteruddannelsen ved siden af sin ansættelse og således være på fuld tid. Alternativt om læreren selvbetalt kan gå ned i tid i en periode.

Der er også mulighed for at få fonde til at betale for lærerens tid på nogle af masteruddannelserne, bl.a. har Novo Nordisk Fonden givet stipendier til nogle af lærerne på Master i scienceundervisning.

For nogle skoler, der står til at skulle spare så meget, at der skal afskediges lærere, kan det være en lettelse, hvis nogle af lærerne beder om formel efteruddannelse, fordi det kan betyde, at skolen og læreren kan blive enige om en aftale, hvor læreren i en periode går på nedsat tid på skolen for at have luft til den formelle efteruddannelse. Hvis flere lærere på skolen kommer på sådanne ordninger, kan det betyde, at skolen i hvert fald på kort sigt kan slippe for at skulle afskedige lærere.

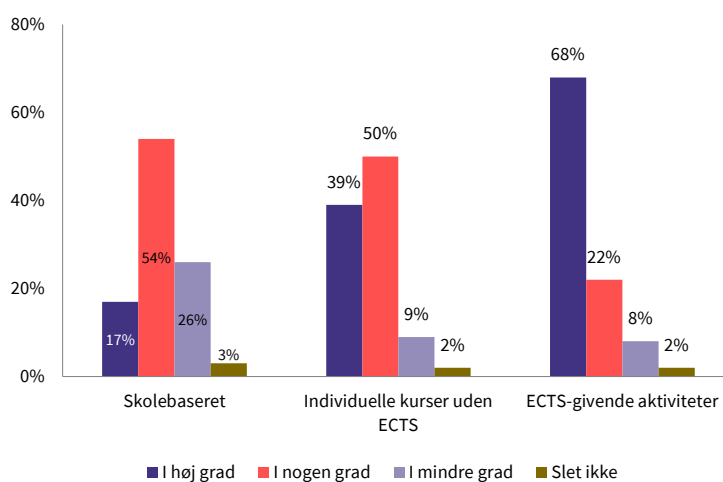
5.6.2 Lærere oplever stort udbytte af formel efteruddannelse

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere viser, at en større andel af lærerne i høj grad vurderer, at de har fået et udbytte af de formelle efteruddannelsesaktiviteter, de har deltaget i, sammenlignet med individuelle og skolebaserede kurser.

Det fremgår af figur 5.8, at mere end to tredjedele af lærerne (68 %) vurderer, at de i høj grad har fået et udbytte af de formelle, ECTS-givende kurser, de har deltaget i. Som det fremgår af de tidligere nævnte figurer 5.5 og 5.3, er det til sammenligning hhv. 39 % og 17 % af lærerne, der vurderer, at de i høj grad har oplevet et udbytte af de individuelle og skolebaserede kurser, de har deltaget i.

Figur 5.8 viser derudover, at 22 % af lærerne vurderer, at de i nogen grad har oplevet et udbytte af de formelle, ECTS-givende kurser, de har deltaget i, mens det kun er 8 %, der i mindre grad oplever, og 2 %, der slet ikke oplever at have fået udbytte.

Figur 5.8
Lærernes vurdering af, i hvilken grad de har fået udbytte af de formelle, ECTS-givende kurser, de har deltaget i



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad vil du samlet set vurdere, at du har fået udbytte af de ECTS-givende aktiviteter, du har deltaget i?"

Det er kun de lærere, der har angivet, at de har modtaget kompetenceudvikling inden for de seneste tre år, har fået spørgsmålet.
n = 1.008.

Det er vigtigt at være opmærksom på, når man ser på lærernes oplevede udbytte af forskellige typer af efteruddannelse, at det er væsentligt færre lærere, der har været på formel, ECTS-givende efteruddannelse, sammenlignet med antallet af lærere, der har deltaget i individuelle, ikke ECTS-givende kurser og skolebaserede kurser. Den formelle, ECTS-givende efteruddannelse er derudover markant mere tidskrævende og også dyrere at deltage i for den enkelte lærer, hvorfor denne type efteruddannelsesaktivitet også ofte er nøje udvalgt af den enkelte lærer. Det er derfor forventeligt, at lærere, der har deltaget i denne form for efteruddannelse, har oplevet et stort udbytte.

Som med de individuelle, ikke ECTS-givende kurser fremgår det også af spørgeskemaundersøgelsen, at lærerne ser mere positivt end lederne på deres udbytte af de formelle, ECTS-givende kurser, de har deltaget i. Det er således ca. en tredjedel af lederne (34 %), der vurderer, at læreres deltagelse i denne type kurser i høj grad styrker kvaliteten af deres opgaveløsning, mens 44 % vurderer, at det i nogen grad gør sig gældende. 22 % af lederne vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke styrker kvaliteten af lærernes opgaveløsning, at de deltager i formelle, ECTS-givende kurser.

Et eksempel på et konkret udbytte af et formelt, ECTS-givende efteruddannelsesforløb kommer fra en lærer, som blev interviewet på et af casebesøgene. Læreren har taget en master i scienceundervisning. Læreren forklarer, at han både har fået meget didaktisk ud af kurset, hvor han især er blevet opmærksom på og selv har erfaret, hvad undersøgelsesbaseret undervisning kan betyde for læring. Derfor har han på baggrund af kurset skruet op for den undersøgelsesbaserede tilgang i sin egen undervisning og kan iagttage, at denne tilgang fremmer elevernes engagement, involvering og erindring af det lærte. I stedet for at læreren introducerer teorien først, fx ved at skrive en naturlov op på tavlen, så vender vedkommende det nu rundt og lader eleverne lave forsøg, hvor de selv opdager nogle sammenhænge. Det betyder ifølge læreren, at eleverne i højere grad tager ejerskab over egen læring og får personliggjort noget af det, der finder sted i undervisningen, så "Newtons lov bliver til Cecilies lov", som læreren udtrykker det med et glimt i øjet.

5.6.3 Formel efteruddannelse har forskellige fokuspunkter

I de tidligere afsnit om andre efteruddannelsestyper har casebesøgene dannet grundlag for en skitsering af forskellige faktorer, der virker fremmende og hæmmende ift. at få udbytte af efteruddannelsen. Men da der kun er få af de lærere, som er blevet interviewet i caseundersøgelsen, som har gennemført en længere formel efteruddannelse, er det ikke på samme måde muligt ud fra casebesøgene at opliste sådanne faktorer. I det følgende afsnit beskrives i stedet, hvad ledere og lærere på casebesøgene fremhæver som fokuspunkter for formel efteruddannelse.

Fokus på, at formel efteruddannelse stemmer med skolens strategiske retning

Ud fra ledelsesinterviewene er det tydeligt, at ledelsen over for de formelle efteruddannelser er ekstra opmærksom på, at efteruddannelsen er relevant for skolens udvikling som sådan og ikke bare er båret af den enkelte lærers interesser og egne behov. For skolen vil det tilmed ofte handle om at sikre, at de lærere, der får tildelt formel efteruddannelse, bagefter bliver brugt i nogle funktioner på gymnasiet, der rækker ud over den almindelige undervisning. Det handler om, at de lærere, der får formel efteruddannelse, får mulighed for at bruge denne efteruddannelse aktivt på skolen – fx ift. at udvikle de øvrige lærere i almen didaktik eller udvikle lærere inden for et fag eller

et hovedområde i fagdidaktik eller være en krumtap ift., at skolen gennemfører udviklingsprojekter eller struktureret arbejde med at etablere professionelle læringsfællesskaber på skolen.

Pædagogiske og didaktiske fyrtårn

Ofte er det lærerens eget ønske om kompetenceudvikling på en mere systematisk og kontinuerlig måde, der er begrundelsen for formel efteruddannelse. Først og fremmest nævnes masteruddannelse i gymnasiepædagogik – eller i pædagogik og almen didaktik, og i interviewene har skolerne haft lærere, der har gennemført sådanne efteruddannelser på SDU, Aarhus Universitet eller DPU.

Skolernes ledelse kan godt se formålet med at have pædagogiske og didaktiske fyrtårne blandt lærerne, der kan involveres endnu mere i skolens videre arbejde med det pædagogiske og didaktiske område. Lederne fremhæver, at den øgede diversitet i elevgruppen gør, at de som skole må prioritere det pædagogiske og almindidaktiske højt.

Nogle af de interviewede naturvidenskabelige lærere har hørt om, at man kan tage en master på Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet. De har lagt mærke til, at det er en uddannelse, som kun optager ca. 20 gymnasielærere fra hele landet, og hvor man kan blive frikøbt til at gennemføre efteruddannelsen. Det med at blive frikøbt bliver set som en virkelig vigtig faktor, der gør det mere realistisk at gennemføre en længere formel efteruddannelse uden at knække nakken på det som travl gymnasielærer. Omvendt bliver det også nævnt, at man har indtryk af, at didaktikken på efteruddannelsen er meget teoretisk, og at der måske ikke er så meget, man som lærer kan tage direkte med til sin klasseundervisning.

Formel efteruddannelse som startskud til PLF

På en af de interviewede skoler har en lærer taget Master i scienceundervisning på Institut for Naturfagenes Didaktik på Københavns Universitet. I udgangspunktet var hovedmotivationen for læreren at få inspiration til egen undervisning og at dygtiggøre sig inden for didaktik. Undervejs i masteruddannelsen stiftede læreren bekendtskab med professionelle læringsfællesskaber (PLF), og det har sidenhen betydet, at læreren har kunnet være drivkraft i, at lærerens skole er begyndt på PLF.

På en anden skole, som er langt fremme med at bruge PLF, var en af grundstenene i at etablere læringsfællesskaberne, at en del af skolens lærere fik en projektlederuddannelse gennem en konsulent, der gennemførte et internt kursusforløb. Det hang sammen med, at skolen vurderede, at lærerne måtte have systematiske projektledelseskompetencer for at kunne være tovholder på udviklingsprojekter. Efteruddannelsen var med certificering, men da skolen ikke havde fokus på, at lærerne skulle have papirer på deres kompetencer, men blot skulle have kompetencerne, var det frivilligt for lærerne, om de i sidste ende valgte at blive certificeret i deres kompetencer på efteruddannelsen. Det, at det blev gjort frivilligt, om man ville certificeres eller ej, var med til, at lærerne var positivt stemt over for at tage efteruddannelsen.

Tid, økonomi og kollegiale hensyn er udfordringer for formel efteruddannelse

Det kræver noget af lærerne at finde overskuddet til at tage formel efteruddannelse, da efteruddannelsen kører over længere tid og stiller krav om forberedelse og efterbearbejdning. Derfor er

der også mange af de interviewede lærere, som opfatter det som urealistisk, at de selv vil kunne overkomme dette i en allerede presset dagligdag.

Det er også en barriere, at lærerne ved, at gymnasiesektoren generelt er blevet skåret i økonomi, og at deres egen skole har en mere presset økonomi end tidligere. I den sammenhæng er der lærere, som siger, at de ikke tror, at de vil få ledelsens accept af deltagelse, eller at de i givet fald selv ville skulle enten betale noget af uddannelsen eller skulle bruge meget af deres fritid på at tage efteruddannelsen.

Ledelsen siger i tråd med lærerne, at skolens økonomi har mindre luft end for år tilbage, og at det også betyder, at den er mere tilbageholdende med at godkende formel efteruddannelse, medmindre at den tydeligt kan se, at den formelle efteruddannelse passer godt til den strategiske retning, som skolen har valgt at have. Det kan fx være at udvikle PLF eller et øget fokus på almen didaktik og pædagogik.

Endelig nævner lærere, at der også kan være kollegiale forhold, der gør, at man er tilbageholdende med at foreslå ledelsen, at man tager formel efteruddannelse. Det handler om, at lærerne er klar over, at skolen i dag har færre midler til efteruddannelse, og at det derfor kan virke ubeskedent at bede om en stor del af den samlede kage. Der kan være en oplevelse af, at man ikke kan være det bekendt over for sine kolleger, eller at man ikke ønsker at skille sig for meget ud fra kollegerne ved at have et individuelt projekt, som betyder, at der er meget mindre til de andre. I tråd med dette kan det også være for at undgå at blive anledning til kollegernes misundelse. Desuden er der lærere, der tænker, at en konsekvens af, at de selv tog formel efteruddannelse, ville være, at deres fagkolleger skulle løbe tilsvarende hurtigere, og at de ikke vil være bekendt at være skyld i dette.

5.7 Udviklingsprojekter og professionelle læringsfællesskaber (PLF)

Det følgende afsnit omhandler udviklingsprojekter og professionelle læringsfællesskaber (PLF). For begge typer gælder det, at både ledere og lærere på casebesøgene fortæller, at udviklingsprojekter og PLF kan føre til kompetenceudvikling af lærerne og har efteruddannelseslignende træk, men ikke er efteruddannelse i klassisk forstand.

Da skolerne på casebesøgene vurderer, at de to typer af aktiviteter har efteruddannelseslignende træk, der – hvis gennemført ordentligt – vil føre til kompetenceudvikling, har vi valgt at afrunde kapitlet om typer af efteruddannelse med et afsnit om udviklingsprojekter og PLF, da de ligger lige på grænsefladen til efteruddannelse. Afsnittet er kortere end for de øvrige typer af efteruddannelse, da de ikke er blevet behandlet så systematisk i interviewene, men er noget, der har vist sig at have relevans undervejs i casebesøgene. Afsnittet er udelukkende baseret på casebesøgene.

Det fremgår af afsnittet, at:

- Lærere arbejder sammen i mindre grupper i både udviklingsprojekter og PLF

- Udviklingsprojekter typisk kommer fra ledelsen og har fokus på at skabe undervisning, der understøtter skolens strategiske retning
- Der er stor forskel på, hvordan lærerne oplever udbyttet af udviklingsprojekter
- PLF som overordnet tilgang kommer fra ledelsen og har til formål at skabe observerbare forandringer til gavn for elevernes læring. De enkelte PLF-projekter vokser mere nedefra med idéer fra lærerne til projekter, som i sidste ende udvælges af ledelsen
- PLF kan skabe kollegiale refleksioner over emner i specifikke fag og tværfagligt. PLF kan styrke lærersamarbejdet også ud over projektarbejdet.

Det udfoldes i det følgende.

Om udviklingsprojekter

Udviklingsprojekter på gymnasierne er projekter, der bliver søsat for at understøtte skolens strategi, og de bliver sammensat af lærere ofte på tværs af forskellige faglige baggrunde. Hovedfokus i udviklingsprojekterne er, at skolen skal udvikle undervisning for at kunne bevæge eller fastholde en bestemt retning for skolen. Således er fokus ikke i sig selv på efteruddannelse af gymnasielærere, men lærerne kan alligevel gennem projekterne udvikle nye kompetencer.

Et eksempel på udviklingsprojekter for en skole er arbejdet med projekter med sammenhæng i undervisning, der understøtter, at skolen har en international profil. I udviklingsprojekterne har skolen fokus på, at lærere fra forskellige faggrupper får udviklet undervisning sammen, så forhold omkring kultur, historie, geografi, politik mv. giver eleverne en sammenhængende forståelse af et land, en region eller et kontinents udvikling, potentialer og udfordringer.

Et andet eksempel på et udviklingsprojekt er et gymnasium, der er gået sammen med et andet gymnasium, en professionshøjskole og en erhvervsskole om at udvikle undervisning, der har læring i praksis i fokus. Idéen er, at undervisningen bliver flyttet hen i specifikke praksiskontekster, som fx at lære matematik på et træværksted eller at lære om kemiske forhold i beton, mens eleverne arbejder med sådanne elementer. Udviklingsprojektet udspringer af en strategisk beslutning fra gymnasiet om at bevæge sig over mod praksislæring og samarbejde med erhvervsskoler i lyset af den politiske beslutning om epx. I det konkrete udviklingsprojekt er det de naturfaglige fag, som er grundstammen.

Om PLF

PLF er en særlig struktureret måde at få lærere til at arbejde sammen på om et emne eller et interesseområde, der kan styrke tæt kollegial sparring og refleksioner i en faggruppe eller på tværs af faggrupper, hvilket i sidste ende skal komme eleverne til gode. Det er sideløbende med dette tanken, at arbejdet med PLF også kan styrke og udvikle specifikke kompetencer hos lærerne afhængigt af emnerne for PLF.

Flere af de besøgte skoler er i gang med at etablere PLF. Nogle af skolerne har været til indledende møder om det, andre er begyndt et samarbejde mellem 12 skoler, SAMUN (SAMarbejde om Udvikling af Naturfagene i gymnasiet), støttet af Novo Nordisk Fonden.

En af de besøgte skoler har allerede i en årrække arbejdet med PLF i et samarbejde med andre gymnasier, som de løbende udveksler erfaringer med og også har konkrete PLF-projekter sammen med. Dennes skoles tilgang udfoldes i det følgende for at beskrive, hvordan PLF konkret er blevet implementeret på en skole.

Idéen om, at skolen skulle gå aktivt ind i PLF, kom fra skolens vicerector. Forud for, at skolen søsatte PLF, blev en del af skolens lærere sendt på efteruddannelse i projektledelse, eftersom det er en vigtig del af tilgangen med PLF, at projekterne bliver styret systematisk. Hvert år har lærerne mulighed for at melde idéer ind til, hvad der dette år skal indgå som PLF-projekter. Projektidéerne skal leve op til de såkaldte SMART-kriterier, som står for, at projekterne skal være: Specifikke, Målbare (observerbare), Attraktive, Realistiske og Tidsspecificerede. Herefter er det ledelsen, der bruger kriterierne til at screene projektidéerne og udvælge en pulje af idéer. Det er afgørende i udvælgelsen, at projekterne skal skabe en gavnlig virkning for elevernes læring, og at projekterne skal indeholde en eller flere konkrete afprøvninger, hvor det er muligt enten at måle eller observere, om der er en virkning på elevernes læring. Hver udvalgt idé får tildelt en projektleder (typisk forslagsstilleren til idéen), og to-tre andre lærere kan blive del af projektgruppen. Projektleder og de øvrige gruppemedlemmer får tildelt et bestemt antal timer til projektarbejdet, og disse tildelte timer indgår i årsnormen for hver lærer.

Hver udvalgt projektidé får tilknyttet en uddannelseschef. Ledelsen spiller en rolle som sparringspartner og rammesætter, men beskrives samtidig som relativt tilbagetrukket i arbejdet med projekterne. Uddannelsescheferne følger grupperne, deltager i enkelte møder og griber ind, hvis noget ikke fungerer, mens vicerector har det overordnede ansvar for PLF og organiserer fælles seminarer relateret til PLF.

Der afholdes et opstartsseminar med deltagerne fra alle de kommende projektgrupper, inden det egentlige projektarbejde går i gang. På opstartsmødet ridser ledelsen rammerne og principperne op for PLF, og deltagerne får mulighed for at fortælle mere om deres projektidéer, samtidig med at nogle tidligere PLF-deltagere fortæller om deres processer og erfaringer. Der bliver senere hen på året afholdt et midtvejsseminar, hvor grupperne fremlægger deres foreløbige arbejde og får input fra de øvrige deltagere.

5.7.1 **Udviklingsprojekter kommer fra ledelsen, mens PLF-projekter mere vokser nedefra**

Det er typisk skolens ledelse, som definerer rammerne for udviklingsprojekter på skolen. Udviklingsprojekter handler om at udvikle undervisning, der er i tråd med den retning, som skoleledelsen ønsker at udvikle eller fastholde for skolen. Rammerne kan enten stamme direkte fra ledelsen, eller de kan stamme fra udvalg, der er nedsat af ledelsen til at understøtte skolens ønskede profil.

Selve idéen med PLF kommer fra skolens ledelse med en ambition om, at skolens lærere skal arbejde mere systematisk sammen på tværs af fag gennem specifikke emner og interesseområder. Men der er den forskel ift. udviklingsprojekter, at det, der skal arbejdes sammen om i PLF, er forslag, som kommer fra lærerne, og som dermed i højere grad vokser nedefra. Det er dog i sidste ende ledelsen, som træffer beslutning om, hvilke af de indmeldte forslag til PLF-emner som skal blive realiseret i den kommende periode.

5.7.2 Udbytte

Forskel på, hvordan lærere oplever udbyttet af udviklingsprojekter

Ledelsen beskriver typisk udbyttet af udviklingsprojekterne i positive termer. Udover at bidrage til at få skolen i den ønskede retning med fx at have mere praksisnær undervisning i samarbejde med erhvervsskolerne eller ved at udvikle skolens internationale profil, så fremhæver ledelsen, at der også finder kompetenceudvikling sted for lærerne ikke mindst via tværfaglig sparring. Ledelsen fremhæver, at lærerne fx bliver bedre til at gennemføre praksisfaglig undervisning, og at de får blik for, hvordan fx det at arbejde med træ på et værksted kan bruges som et didaktisk redskab til at lære eleverne om naturvidenskabelige forhold.

For lærerne er der stor forskel på, hvordan de opfatter udviklingsprojekterne. Nogle af lærerne har samme syn som ledelsen ift., at udviklingsprojekterne kan være med til at udvikle lærernes didaktiske værktøjskasse. Disse lærere er tilmed blevet opmærksomme på, at nogle elevgrupper kan opleve det som positivt og motiverende, at de får et produkt med hjem fra undervisningen, når de har arbejdet med naturvidenskab i en praksisfaglig sammenhæng.

Andre lærere anskuer udviklingsprojekterne mere negativt. Dels handler det om, at disse lærere er bekymrede for, at udviklingsprojekterne vil tage ressourcer fra den mere klassiske efteruddannelse, sådan at der bliver afsat mindre tid og økonomi til, at lærerne selv kan vælge sig ind på individuelle kurser. Dels handler det om, at nogle lærere har sværere ved at se, hvordan deres fag kan passe ind i det overordnede udviklingsprojekt for skolen, og at de er bekymrede for, at udviklingsprojektet bedre passer til andre faglige hovedområder end deres eget. Nogle af lærerne fra et af de interviewede naturvidenskabelige fag havde i det pågældende tilfælde svært ved at se, hvordan deres fag kunne blive relevant i skolens internationale udviklingsprojekt.

PLF kan styrke samarbejdet også ud over projektarbejdet

Både ledelse og de interviewede lærere på den besøgte skole, der har arbejdet med PLF i en år-række, udtrykker, at PLF medfører et meget stort samarbejde mellem lærere både i faggrupperne og på tværs. Samarbejdet gælder både i de specifikke PLF-grupper og også mere generelt, at tilstedeværelsen af PLF bidrager til en kultur blandt lærerkollegerne med erfaringsudveksling, sparring og videndeling.

”Når vi så tager afsted meget få, fordi vi har sådan en samarbejdende skole, så siver det bedre nu, end det gjorde, da jeg startede på skolen, når man kommer tilbage, ift. at man bringer noget tilbage. Fordi vi i forvejen samarbejder i så mange klasser, i PLF, faggrupperne og i andre sammenhænge, så får man det lettere.

LÆRER

Nogle af PLF-projekterne bliver så succesfulde, at de munder ud i et internt kursus, som skolens øvrige lærere kan deltage i. Skolen har nemlig i forvejen et katalog med interne kurser, bestående af en blanding af kurser udbudt af skolens egne lærere og eksterne oplægsholdere og undervisere.

Lærerne er generelt meget positive over for PLF, men nogle af lærerne fremhæver dog også ulemper, man som skole skal være bevidst om. For det første betyder lærernes store engagement i PLF også, at de sandsynligvis har mindre overskud til at tage på eksterne kurser, ligesom de mærker, at ledelsen prioriterer PLF over eksterne kurser, hvilket kan betyde, at lærerne går glip af at få perspektiver og erfaringer fra andre skoler og går glip af ren fagfaglig kompetenceudvikling.

”For nogle år siden var der en beslutning om, at man prioriterede den tværfaglige eller den overordnede didaktisk ting, det har måske været naturligt, hvis man skulle i gang med PLF. Men der savnede jeg noget, som vi kunne nørde f.eks. i mit fag, som ikke ville have store effekter på eleverne, men som ville gøre lærerne gladere, da man også ville møde andre. Jeg synes også, at det fagfaglige måtte have været lidt større. Det var også her, ansøgninger om det fagfaglige ville blive afvist, og så savnede jeg bl.a., at det ville blive imødekommet at dygtiggøre sig i sit fag.”

LÆRER

For det andet kan det høje engagement hos lærerne, bl.a. via PLF, virke overvældende på nye lærere, der begynder på skolen, og som måske lige har brug for at lande på benene først.

6 Gymnasiernes tilgang til efteruddannelse

Dette kapitel handler om, hvilken tilgang gymnasierne anlægger til lærernes efteruddannelse. Kapitlet er primært baseret på surveyresultaterne blandt lederne og lærerne, mens de kvalitative casesøg bliver inddraget de steder i teksten, hvor de kan nuancere eller begrunde surveyresultaterne.

Det fremgår af kapitlet, at gymnasierne typisk har en strategisk eller en uddelegeret tilgang til efteruddannelse, hvor det strategiske især har at gøre med indholdet på de pædagogiske dage og andre fælles aktiviteter, hvor der især sættes fokus på kunstig intelligens, klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde. Den uddelegerede tilgang kommer især til udtryk ift. de kortere individuelle kurser.

Det fremgår desuden, at lederne især prioriterer kompetenceudvikling højt for de unge eller uerfarne lærere og kun i mindre grad prioriterer ift. specifikke faggrupper.

Endelig viser kapitlet, at lærerne generelt oplever, at deres ledere bakker dem op om efteruddannelse, men at oplevelsen af ledelsesopbakning er større for lærere på stx og hf, end den er for lærere ansat på htx og hhx. Til gengæld mener lærerne, at rammerne for at få individuel efteruddannelse er blevet dårligere.

6.1 Gymnasiernes tilgang til efteruddannelse

Dette afsnit fokuserer på gymnasiernes overordnede tilgang til efteruddannelse og beskriver, at:

- Gymnasierne har en strategisk eller uddelegeret tilgang til kompetenceudvikling af lærerne
- Ledelsen sætter retning og agerer gatekeeper for kompetenceudvikling i forhold til pædagogiske dage, udviklingsprojekter og screening af PLF-idéer.

Disse pointer udfoldes i de følgende afsnit.

6.1.1 Gymnasierne har en strategisk eller uddelegeret tilgang til kompetenceudvikling af lærerne

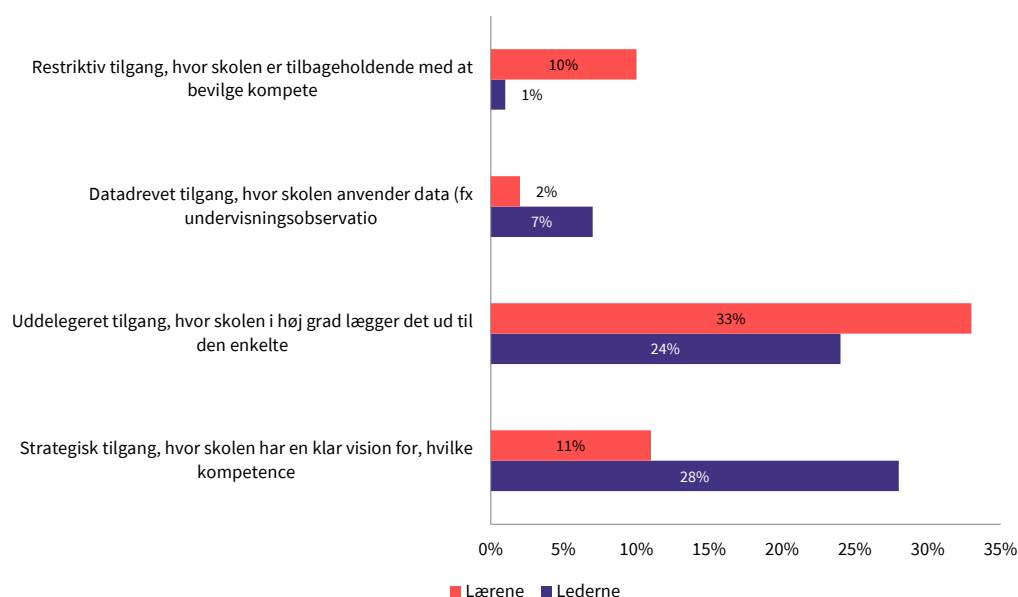
Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt hhv. ledere og lærere, at den største andel af lederne oplever, at deres gymnasium i høj grad har en strategisk tilgang til kompetenceudvikling af lærere, hvor skolen har en klar vision for, hvilke kompetencer man ønsker at opdyrke hos lærerne. Det er 28 % af lederne, der i høj grad angiver, at det er tilfældet, mens det kun er 11 % af lærerne, der i høj grad har samme oplevelse. Det viser figur 6.1 nedenfor.

Figuren viser også, at den største andel af lærere oplever, at deres skole i høj grad har en uddelegeret tilgang til kompetenceudvikling af lærere. Det er en tredjedel af lærerne (33 %), der i høj grad har den oplevelse, mens det samme gør sig gældende for knap en fjerdedel af lederne (24 %). Fra casebesøgene er det tydeligt, at den uddelegerede tilgang især gælder de individuelle kurser, FIP-kurserne og faggruppedagene. Den uddelegerede tilgang handler om, at skolens ledelse lægger det ud til den enkelte lærer eller faggruppe at undersøge, hvad der er af udbud af efteruddannelseskurser, og at ledelsen sjældent siger nej, når lærerne eller faggruppen har fundet kurser, som de finder relevante.

Det fremgår derudover af figuren, at 7 % af lederne i høj grad oplever, at de har en datadrevet tilgang til kompetenceudvikling af lærere på deres gymnasium, hvor de anvender data som grundlag for vurderingen af behovet for kompetenceudvikling. Kun 2 % af lærerne oplever i høj grad, at det er tilfældet, mens hver tiende lærer i høj grad oplever, at der er en restriktiv tilgang til kompetenceudvikling af lærere på deres gymnasium, hvor skolen er tilbageholdende med at bevillige kompetenceudvikling. Det er kun 1 % af lederne, der i høj grad har samme oplevelse.

Figur 6.1

Andel af lærere og ledere, der i høj grad oplever, at følgende tilgange kendetegner skolens arbejde med kompetenceudvikling af lærerne



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere og -ledere, EVA, 2025.

Note: Figuren opsummerer andelen af ledere og lærere, der har svaret i høj grad på spørgsmålet: "I hvilken grad vil du mene, at følgende tilgange kendetegner skolens arbejde med kompetenceudvikling af medarbejderne?"

Lærere (n = 1259), ledere (n = 243).

Blandt de ledere, der oplever, at de i høj eller nogen grad har en datadrevet tilgang til kompetenceudvikling af lærerne på deres gymnasium, er det nogenlunde i samme omfang, de anvender hhv. elevtilbagemeldinger, karakterdata og observation af undervisning. Der er syv ud af ti (68 %), der angiver, at de i høj (17 %) eller nogen grad (51 %) gør brug af data såsom elevernes karakterer eller overgangsfrekvenser i den forbindelse. Og der er syv ud af ti (69 %), der angiver, at de i høj (20 %) eller nogen grad (49 %) gør brug af elevtilbagemeldinger, hvilket fx kan bestå i undervisningsevalueringer. Endelig angiver syv ud af ti (72 %) af den samme gruppe ledere, at de i høj (10 %) eller nogen grad (62 %) anvender undervisningsobservationer til at kvalificere deres arbejde med kompetenceudvikling af lærere. Det fremgår af figur 5.1 i tabelrapporten.

6.1.2 Ledelsen sætter retning for fælles kompetenceudvikling

Uagtet hvilken tilgang gymnasierne har til kompetenceudvikling af deres lærere, er det hovedparten af lederne opfattelse, at de i høj grad er involveret. 68 % af lederne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de i høj grad er involverede i deres gymnasiums arbejde med kompetenceudvikling, mens 28 % angiver, at det i nogen grad er tilfældet. Det fremgår af figur 5.8 i tabelrapporten.

Det fremgår af undersøgelsens kvalitative analyse, at ledelsens rolle i forbindelse med kompetenceudvikling især knytter sig til at beslutte, hvad de pædagogiske dage skal omhandle – ofte set i

lyset af den strategi, som ledelsen definerer for skolen. Strategien sætter også retningen for, hvilke udviklingsprojekter der skal igangsættes – og disse kan indeholde kompetenceudvikling. Hvis skolen arbejder med PLF, har ledelsen også en betydningsfuld rolle i at beslutte, hvilke PLF-idéer der skal arbejdes videre med. Endelig har ledelsen en tydelig rolle i at være gatekeeper ift. formel efteruddannelse, mens ledelsen i mindre grad holder igen, når lærerne beder om at deltage i korte non-formelle kurser.

6.2 Gymnasiernes prioriteter ift. efteruddannelse

Det følgende afsnit fremlægger undersøgelsens resultater vedrørende gymnasiernes prioriteter ift. efteruddannelse. Det fremgår af afsnittet, at:

- Lederne bruger skolebaserede kurser til at fokusere på kunstig intelligens, klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde
- Lederne prioriterer kompetenceudvikling af nye lærere højest på tværs af fag- og medarbejdergrupper.

6.2.1 Skolebaseret kompetenceudvikling prioriteres højest

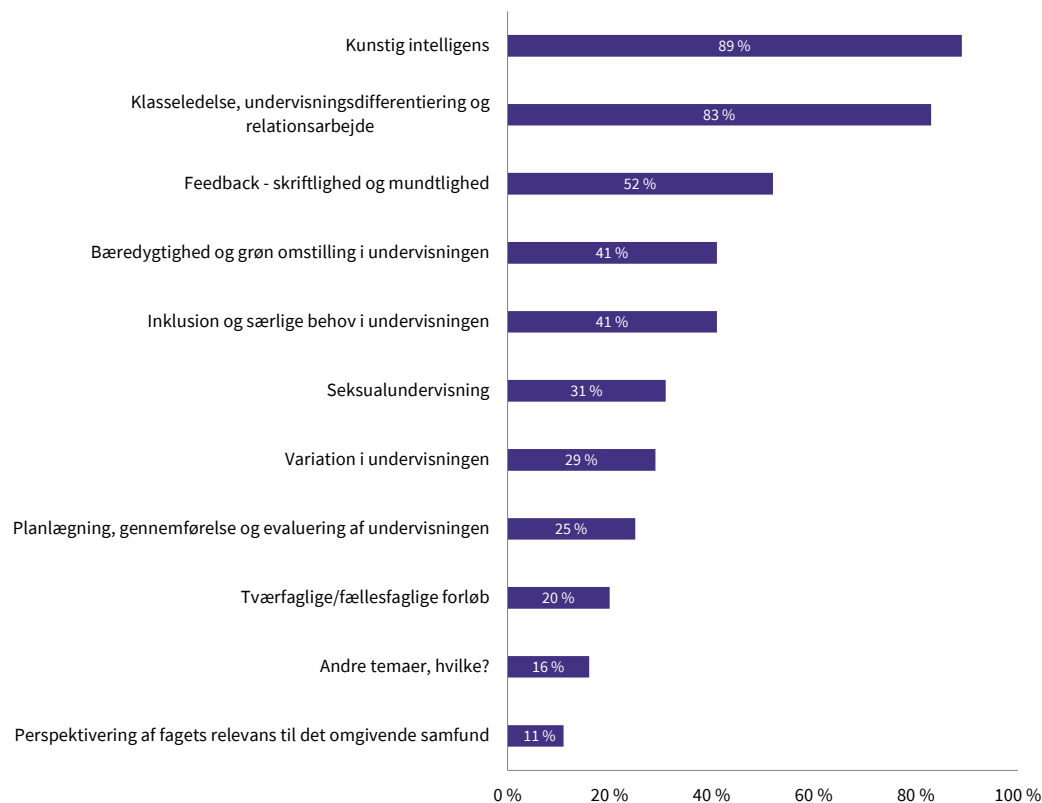
Det fremgår af kapitel 5, at det med afstand er de skolebaserede aktiviteter såsom pædagogiske dage, som lederne prioriteres højest, når det kommer til kompetenceudvikling af lærerne. Det hænger sammen med, at ledelsen anser pædagogiske dage som et middel til at sikre en fælles pædagogisk-didaktisk retning blandt gymnasiets ansatte i overensstemmelse med skolens kvalitetsplan eller strategi. Lederne opfatter samtidig de pædagogiske dage som et forum, der kan bidrage til at sikre gymnasiets lærere et acceptabelt minimum af især almindelig didaktisk kompetenceudvikling.

Den ovenstående pointe fra undersøgelsens kvalitative analyse understøttes af spørgeskemaundersøgelsen, hvor 91 % af lederne angiver, at ledelsen er del af beslutningen af indholdet i de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter. Lederne har kunnet angive flere beslutningstagere, og 76 % af lederne angiver, at pædagogisk udvalg el.lign. er del af beslutningen for de skolebaserede aktiviteter. I spørgeskemaet til lærerne har lærerne skullet angive, hvem de oplever, der har den største beslutningskraft for indholdet af de skolebaserede aktiviteter – og de kunne kun angive én beslutningstager. Her peger 38 % af lærerne på ledelsen, og 37 % af lærerne peger på pædagogisk udvalg el.lign. Det fremgår af figur 3.17 og 3.18 i tabelrapporten.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser desuden, at lederne især bruger deres indflydelse på indholdet i de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter til at sætte fokus på kunstig intelligens samt klasseledelse, undervisningsdifferentiering og relationsarbejde. Det fremgår af figur 6.2 nedenfor.

Figur 6.2

Ledernes angivelse af, hvilke almindidaktiske temaer de har haft fokus på i forbindelse med skolebaseret kompetenceudvikling de seneste tre år



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvis du tænker på de skolebaserede kompetenceudviklingsaktiviteter, I har gennemført på skolen inden for de seneste tre år, hvilke af følgende almindidaktiske temaer har I haft særligt fokus på?"

Lederne har haft mulighed for at angive flere temaer.

n = 243.

6.2.2 Kompetenceudvikling af nye lærere prioriteres højest

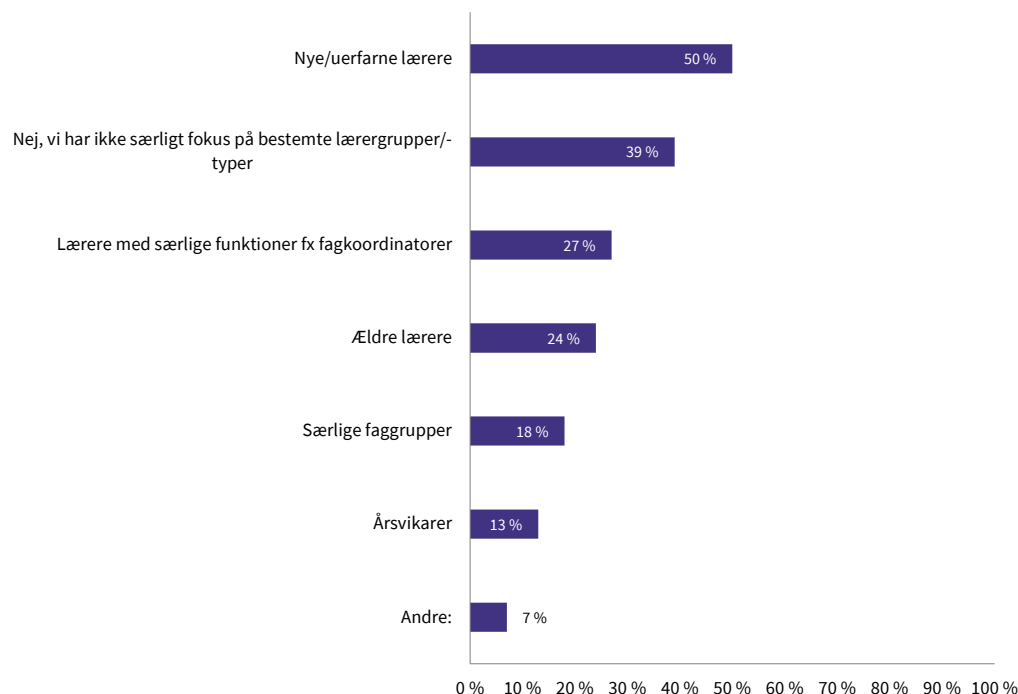
Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere, at skolerne snarere fokuserer på anciennitet frem for faggruppe, når de prioriterer midler til kompetenceudvikling af lærere.

Det er således 82 % af lederne, der angiver, at der ikke er nogen faggrupper, de har særligt fokus på at kompetenceudvikle, mens 18 % af lederne angiver, at det er tilfældet. Blandt de 18 %, der angiver, at der er faggrupper, de har særlig fokus på at kompetenceudvikle, svarer 65 %, at det drejer sig om matematiklærere, mens 24 % og 22 % svarer, at det drejer sig om hhv. fysik- og dansk-lærere. Det fremgår af figur 5.10 i tabelrapporten.

Mens 18 % af lederne angiver, at de har særligt fokus på at kompetenceudvikle bestemte faggrupper på deres gymnasium, er det halvdelen af lederne, der angiver, at de har særlig fokus på at kompetenceudvikle nye/uerfarne lærere. Det fremgår af figur 6.3. Figuren viser derudover, at 27 % af lederne oplever, at de har særligt fokus på at kompetenceudvikle lærere med særlige funktioner,

mens 24 % indikerer, at de har særligt fokus på at kompetenceudvikle de ældre lærere. Endelig viser figuren, at 13 % af lederne oplever, at de har særligt fokus på at kompetenceudvikle årsvikarer på deres gymnasium.

Figur 6.3
Ledelsernes angivelse af, hvilke lærergrupper/-typer de har særligt fokus på, når det handler om kompetenceudvikling



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasieledere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Er der nogle lærergrupper/-typer, I har særligt fokus på, når det handler om kompetenceudvikling?"

Det har været muligt at vælge flere svarmuligheder.

n = 243.

6.3 Oplevelsen af skolens tilgang til efteruddannelse

Dette afsnit fremlægger undersøgelsens resultater, når det kommer til lederes og læreres oplevelse af tilgangen til efteruddannelse på deres gymnasium. Det fremgår af afsnittet, at:

- Lærerne oplever generelt, at deres leder bakker op om efteruddannelse, men oplevelsen af opbakningen er forskellig afhængig af gymnasieretning, idet en større andel af lærere på stx og hf mærker ledelsens opbakning end lærere på htx og hhx
- Lærerne oplever, at rammerne for individuel efteruddannelse er blevet dårligere
- Lederne er mere tilfredse med tilgangen til kompetenceudvikling af lærere på deres gymnasium end lærerne.

Det udfoldes nærmere i de følgende afsnit.

6.3.1 Lærere oplever generelt, at deres leder bakker op om efteruddannelse

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, at de generelt oplever opbakning fra deres leder til at deltage i efteruddannelse. Halvdelen af lærerne (51 %) i spørgeskemaundersøgelsen oplever således, at de i høj grad har opbakning fra deres leder til at deltage i efteruddannelse, mens en tredjedel (34 %) oplever, at det i nogen grad er tilfældet. Kun 15 % af lærerne oplever, at de i mindre grad (11 %) eller slet ikke (4 %) har opbakning til at deltage i efteruddannelse. Det fremgår af figur 3.57 i tabelrapporten.

Store forskelle i læreres oplevelse af opbakning til efteruddannelse afhængigt af gymnasietype

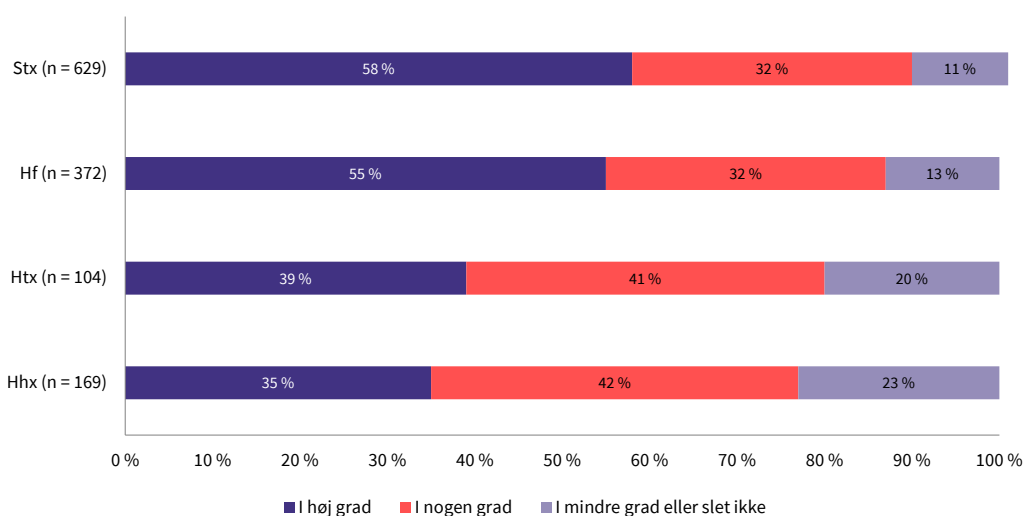
Spørgeskemaundersøgelsen viser dog også, at der er store forskelle på lærernes oplevelse af opbakning fra deres leder ift. efteruddannelse, alt efter om de underviser på et alment eller erhvervs-gymnasium. Det fremgår af figur 6.4 nedenfor.

Figuren viser, at 58 % af lærerne på stx og 55 % af lærerne på hf oplever, at de i høj grad har opbakning fra deres leder til at deltage i efteruddannelse, mens det kun er 39 % af htx-lærerne og 35 % af hhx-lærerne, der i høj grad har samme oplevelse.

Figur 6.4

Lærernes oplevelse af opbakning fra deres leder til at deltage i efteruddannelse fordelt på gymnasieretning

Læreres svarfordeling fordelt på gymnasietype



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "I hvilken grad oplever du, at du har opbakning fra din leder til at deltage i efteruddannelse?"

Dette spørgsmål er kun stillet til respondenter, der har angivet, at de i løbet af de seneste tre år har drøftet deres muligheder for efteruddannelse med deres leder.

Da respondenterne kan placere sig i flere kategorier, summer n til mere end n = 938, og chi2-test er derfor ikke gennemført.

Lærernes oplevelse af ledernes opbakning er todelt

Fra de kvalitative interviews kan man få et mere nuanceret indblik i lærernes syn på ledelsens opbakning til efteruddannelse. Der er nemlig tale om et todelt syn.

På den ene side oplever lærerne, at de som regel har ledelsens opbakning, fordi de som regel får grønt lys fra ledelsen, hvis de som lærere selv kan overkomme at tage på et kort individuelt kursus. Det er sjældent, at ledelsen er deciderede gatekeeper, så længe der er tale om de nonformelle individuelle kurser, hvor udgiften til deltagelse også er relativt lav.

På den anden side oplever lærerne, at de dels er mere tidspressede end tidligere og derfor ikke har så meget overskud til at tage på efteruddannelse. Og at de i den forstand ikke har en ledelse, der skaber gode rammer for, at lærerne kan komme på efteruddannelse – også set i forhold til, hvordan rammerne tidligere har været. Lærerne medgiver samtidig, at der nok er tale om en generel udvikling i sektoren, ikke mindst som følge af besparelser og reformer. Dels fremhæver nogle af lærerne, at der er sket en ændring i prioriteringen af efteruddannelse på skolen, sådan at meget af lærerens tid til efteruddannelse i dag går med pædagogiske dage og udviklingsprojekter. Og at disse aktiviteter i højere grad er top-down-styrede.

Lederne bakker op om efteruddannelse gennem årlige samtaler, skemalægning og videresendelse af inspiration til aktiviteter

Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at lederne bl.a. bakker op om lærernes efteruddannelse ved at drøfte kompetenceudvikling med dem mindst en gang om året. 77 % af lederne angiver, at de drøfter kompetenceudvikling med lærerne, de er ledelsesansvarlige for, mindst en gang om året, mens 18 % angiver, at de gør det samme mindst en gang hvert halve år. 5 % af lederne angiver, at de drøfter kompetenceudvikling med lærerne, de er ledelsesansvarlige for, hvert andet år eller sjældnere. Det fremgår af figur 5.9 i tabelrapporten.

I de kvalitative interviews med lederne er det tydeligt, at lederne har en selvforståelse af, at de som ledelse bakker op om efteruddannelse af deres lærere, og at denne selvforståelse først og fremmest er baseret på, at de som ledere sjældent siger nej til de lærere, der kommer med forslag til korte individuelle efteruddannelseskurser i fx faglige foreninger eller FIP-regi. Derudover fremhæver lederne, at lærerne får god støtte, ved at skemaplanlæggerne tager højde for kurser, som lærerne tilmelder sig, sådan at det ikke er lærerne selv, der skal sørge for at skabe plads i kalenderen. Endelig fortæller nogle ledere, at de videresender kursusinspiration til lærere – typiske den fagansvarlige – hvis de støder på noget, som kunne være interessant. Lederne opfatter dette som inspiration, som den enkelte lærer kan vælge eller ej, men for nogle lærere kan det blive opfattet som et vink med en vognstang eller noget, som de har vanskeligt ved at sige nej til. Især hvis det er et tema, som læreren ved, at skolen har som strategisk prioritet.

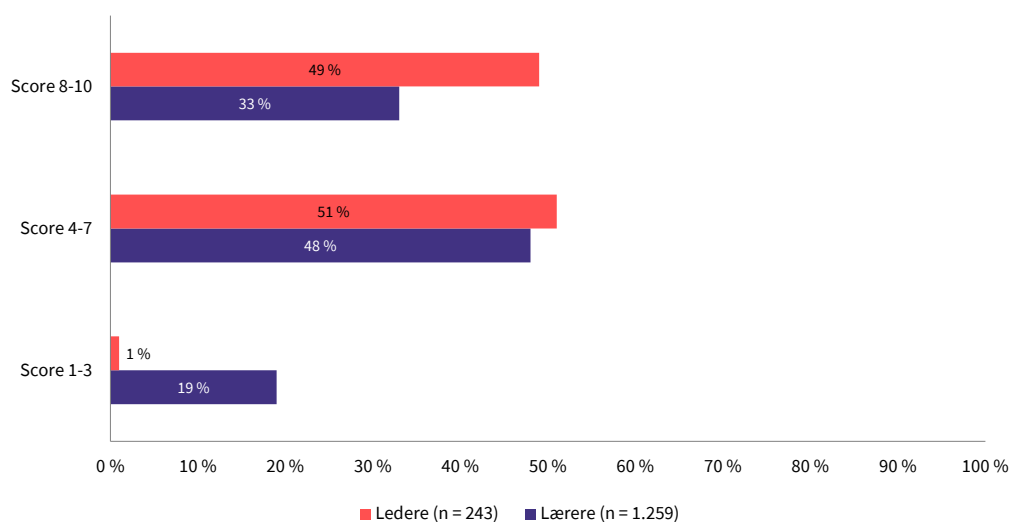
6.3.2 Lederne er mere tilfredse med tilgangen til kompetenceudvikling på deres gymnasium end lærerne

Spørgeskemaundersøgelsen og den kvalitative analyse tegner til sammen et billede af, at ledere og lærere generelt er tilfredse med tilgangen til kompetenceudvikling af lærere på deres gymnasium. Det fremgår dog af spørgeskemaundersøgelsen, at lederne er mere tilfredse end lærerne.

På en skala fra 1 til 10, hvor 1 betyder, at man er meget utilfreds, og 10 betyder, at man er meget tilfreds med sit gymnasiums tilgang til kompetenceudvikling af lærere, placerer knap halvdelen af lederne sig mellem 8 og 10, mens det samme gør sig gældende for en tredjedel af lærerne (33 %). Det fremgår af figur 6.5. Figuren viser derudover, at halvdelen af lederne (51 %) såvel som lærerne (47 %) placerer sig mellem 4 og 7 på samme skala. Endelig fremgår det af figuren, at 19 % af lærerne placerer sig i den utilfredse ende af skalaen fra 1-3, mens det samme kun gør sig gældende for 1 % af lederne.

Figur 6.5

Ledere og læreres angivelse af, hvor tilfredse de er med skolens tilgang til kompetenceudvikling af lærerne – på en skala fra 1 (meget utilfreds) til 10 (meget tilfreds)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere og -ledere, EVA, 2025.

Note: Figuren opsummerer andelen af ledere og lærere, der har svaret i høj grad på spørgsmålet: "På en skala fra 1 (lavest) til 10 (højest) – hvor tilfreds er du med skolens tilgang til kompetenceudvikling af lærerne?"

De kvalitative interviews giver – som tidligere nævnt – et fingerpeg om, hvad nogle af lærerne er utilfredse med vedrørende kompetenceudviklingen. Nemlig dels det forhold, at lærernes dagligdag er blevet så tidspresset, at der er mindre overskud til efteruddannelse. Og dels det forhold, at en større del af kompetenceudviklingen er pædagogiske dage o.l. og dermed ikke noget, den enkelte lærer har valgt.

Ligesom med lærernes oplevelse af deres leders opbakning til efteruddannelsesaktiviteter viser spørgeskemaundersøgelsen også, at der er stor forskel på lærernes tilfredshed med deres gymnasiums tilgang til kompetenceudvikling af lærere, alt efter om de underviser på et alment eller erhvervsgymnasium.

Det fremgår således af spørgeskemaundersøgelsen, at 40 % af lærerne på stx og 37 % af lærerne på hf placerer sig mellem 8 og 10 på skalaen, hvor 1 betyder, at man er meget utilfreds, og 10 betyder, at man er meget tilfreds med sit gymnasiums tilgang til kompetenceudvikling af lærere. Til

sammenligning er det kun 22 % af lærerne på htx og hhx, der placerer sig inden for det tilsvarende interval på samme skala. Det viser figur 5.6 i tabelrapporten.

6.4 Gymnasiernes finansiering af læreres efteruddannelse

I dette afsnit sættes der fokus på undersøgelsens resultater vedrørende, hvordan gymnasierne finansierer lærernes efteruddannelse. Det fremgår af afsnittet, at det ifølge lærerne primært er deres gymnasium, der finansierer deres deltagelse i individuelle efteruddannelsesaktiviteter. Det fremgår af figur 6.6 nedenfor.

6.4.1 Kursusudgifter og timer til deltagelse dækkes ofte af skolen

Figuren viser, at 87 % af lærerne angiver, at eventuelle kursusudgifter til individuelle efteruddannelsesaktiviteter primært dækkes af skolen, mens 9 % har fået dækket kursusudgifter af Den Statslige Kompetencefond eller andre puljer, og at 3 % af lærerne selv har betalt kursusudgifter til efteruddannelsesaktiviteten.

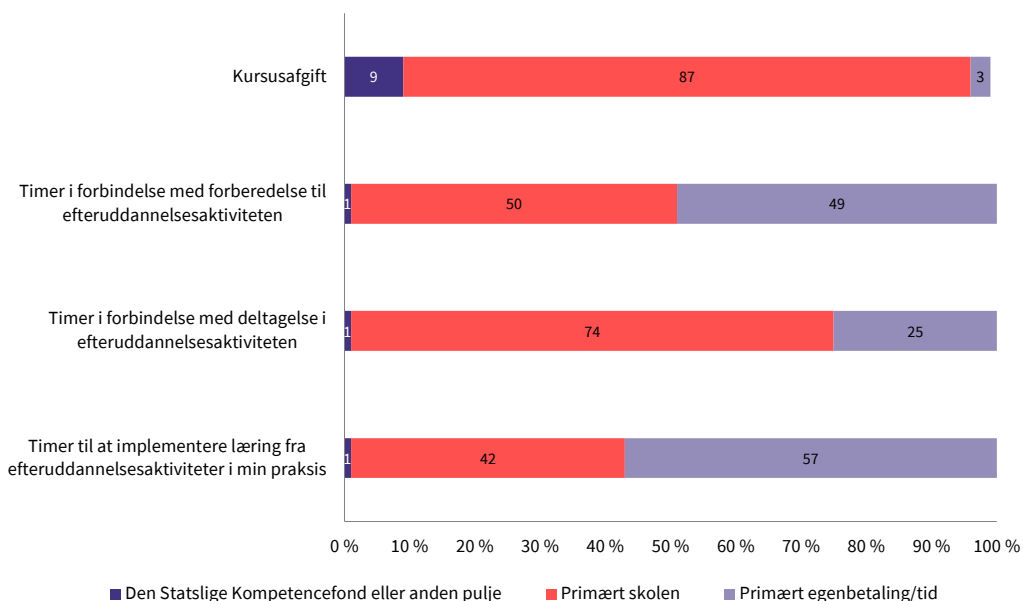
Lidt færre lærere oplever, at det primært er skolen, som dækker deres timer i forbindelse med deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter. Knap tre fjerdedele af lærerne (74 %) angiver, at det er tilfældet, mens en fjerdedel (25 %) angiver, at de primært selv har dækket de timer, de har lagt i forbindelse med deltagelse i individuelle efteruddannelsesaktiviteter, gennem egenbetaling eller egen tid. Kun 1 % af lærerne angiver, at de har fået dækket timer i forbindelse med deltagelse i efteruddannelsesaktiviteter af Den Statslige Kompetencefond eller andre puljer.

6.4.2 Tid til forberedelse og implementering dækkes i mindre grad af skolen end selve deltagelsen

Figur 6.6 viser derudover, at halvdelen af lærerne (50 %) angiver, at det primært er deres skole, der dækker timer til forberedelse i forbindelse med efteruddannelsesaktiviteter, mens den anden halvdel (49 %) angiver, at de primært dækker forberedelsestiden gennem egenbetaling/egen tid. Mere end halvdelen af lærerne (57 %) angiver til gengæld, at de primært dækker timerne, de bruger på at implementere læring fra efteruddannelsesaktiviteter i deres undervisningspraksis gennem egenbetaling/egen tid, mens 42 % angiver, at det primært er deres skole, der dækker omkostningerne til dette.

Figur 6.6

Lærernes angivelse af, hvordan omkostningerne til individuelle kompetenceudviklingsaktiviteter typisk er blevet dækket



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere, EVA, 2025.

Note: Den fulde spørgsmålsformulering lyder: "Hvis du tænker tilbage på de individuelle efteruddannelsesaktiviteter, du har deltaget i, hvordan er omkostningerne så typisk blevet dækket?"

Nogle bjælker i figuren summerer ikke til 100 % pga. afrundinger.

n = 1.259.

6.4.3 Lærernes afsatte tid til efteruddannelse indgår ofte i en pulje

Ud fra de kvalitative interviews med lærere, TR og ledere fremgår det, at der er forskel på, hvordan skolerne afsætter tid til lærernes efteruddannelse. Fælles for mange af de besøgte gymnasier er, at der ikke er et helt præcist antal timer sat af til den enkelte lærers efteruddannelsesaktiviteter. I stedet indgår de timer, der sættes af til den enkelte lærers efteruddannelse, i en pulje sammen med afsatte timer til møder og andre aktiviteter.

En del af lederne giver udtryk for, at de ikke nøje følger med i, om den enkelte lærer bruger de timer, som bliver stillet til rådighed til efteruddannelse. Men de har dog et indtryk af, hvilke lærere der er de mest aktive ift. individuel efteruddannelse, og hvem der er knap så aktive.

En af de interviewede TR opfattede det som en fordel, at det ikke var klart defineret, hvad der blev afsat og dermed forventet, at den enkelte lærer skulle bruge af tid på efteruddannelse. Denne TR beskrev det som en fordel, fordi lærerne er så tidspressede i deres dagligdag pga. flere undervisningstimer end tidligere – og dermed er det individuelt, hvor meget den enkelte lærer kan overkomme af efteruddannelse. Denne TR opfattede det ikke som sin rolle at kæmpe for, at den enkelte lærer reelt fik opfyldt et bestemt antal timer til efteruddannelse, men derimod var det vigtigere for TR, at alle lærere kunne overkomme deres job i en presset hverdag, og således var timerne afsat til efteruddannelse samlet i en pulje med andre timer til møder mv. en form for buffer, der

kunne være med til at give lærerne luft og en vis frihed til at bruge timerne til det, der var værdifuldt for den enkelte.

På andre gymnasier får lærerne tildelt et vist antal dage om året til efteruddannelse. Det er så op til den enkelte lærer i dialog med sin leder at se på, om det er muligt at få brugt disse dage.

Uanset om det er puljemodel eller dagmodel, så oplever lærerne, at det kan give dem mere luft i en presset hverdag, hvis de ikke benytter sig af hele den normerede mængde efteruddannelse.

Appendiks A – Litteraturliste

Andersen, M. (2019). *VEU-håndbogen. Overblik og perspektiver på voksenuddannelse*. Samfundslitteratur.

EVA (2026). *Elevs brug af AI i gymnasiet. Tilgange og holdninger til brug af AI i undervisning og skolearbejde*.

Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frydenlund

Gymnasielæreres efteruddannelse i praksis

© 2026 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-897-9

EVA – analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og dagtilbud.

EVA

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk