

Kompetenceudvikling af lærere på det gymnasiale område

En undersøgelse af rektorers og uddannelseslederes arbejde med kompetenceudvikling

2014

Kompetenceudvikling af lærere på det gymnasiale område

En undersøgelse af rektors og uddannelsesleders arbejde med kompetenceudvikling

**Kompetenceudvikling af lærere på det
gymnasiale område**

© 2014 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-779-3

Indhold

1	Resume	6
2	Indledning	9
2.1	Formålet med undersøgelsen	9
2.2	Undersøgelsesdesign	10
2.2.1	Forundersøgelse	10
2.2.2	Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på gymnasierne	10
2.2.3	Interviewundersøgelse med ledere fra gymnasierne	10
2.3	EVA's organisering af undersøgelsen	11
2.4	Rapportens opbygning	11
3	Det strategiske arbejde med kompetenceudvikling	12
3.1	Gymnasiernes strategier for kompetenceudvikling	12
3.1.1	Strategiernes dækningsområde	14
3.1.2	Indholdet i strategierne	14
3.1.3	Strategiudvikling og lærerinvolvering	15
3.1.4	Gymnasiernes realisering af strategierne	17
3.1.5	Fra en ad hoc-præget til en strategisk tilgang	17
3.2	Medarbejderudviklingssamtaler	18
3.2.1	MUS som overbliksskabende ledelsesværktøj	19
3.3	De individuelle udviklingsplaner	19
3.3.1	Planernes systematik og deres indfrielse i praksis	21
3.4	Initiativ, godkendelse og udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling	22
3.4.1	Initiativer til kompetenceudvikling	22
3.4.2	Godkendelse af kompetenceudvikling	23
3.4.3	Kriterier for udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling	23
4	Kompetenceudviklingens temaer, former og økonomi	25
4.1	Fokus i kompetenceudviklingen i skoleåret 2013/14	25
4.2	Former for kompetenceudvikling	27
4.3	Match mellem udfordringer og indsatser	28
4.3.1	Aktuelle indsatsområder i kompetenceudviklingen	29
4.4	Økonomi og kompetenceudvikling	30
4.4.1	Ressourcer brugt på individuel, kollektiv og gruppebaseret kompetenceudvikling	30
5	Udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen	33
5.1	Anvendelse af lærernes kompetenceudvikling	33
5.2	Forventninger og oplevet udbytte	34
5.2.1	Snak om forventninger og kompetenceudviklingens karakter	37
5.3	Opfølgning på kompetenceudvikling	37
5.3.1	Videndeling	39
5.4	Når kompetenceudvikling batter	40
6	Perspektivering	43
7	Litteratur	45

1 Resume

Denne rapport handler om gymnasielæreres kompetenceudvikling set fra et ledelsesperspektiv. Den belyser, hvordan rektorer og uddannelsesledere inden for det gymnasiale område (stx, hf, htx og hhx) arbejder med kompetenceudvikling af lærere, dels på et overordnet institutionelt plan, dels på det individuelle medarbejderniveau.

Rapporten bygger på både kvantitative og kvalitative data, som er indsamlet og analyseret i perioden februar til august 2014.

Resultater

Bredt spektrum i det strategiske kompetenceudviklingsarbejde

Det gymnasiale område i Danmark er præget af, at arbejdet med lærernes kompetenceudvikling gribes forskelligt an. Det varierer således, hvor systematisk og strategisk gymnasierne går til opgaven: Mens nogle gymnasier har udførlige, nedskrevne kompetenceudviklingsstrategier, der er blevet til på baggrund af en lærerinddragende analyse af, hvad der er institutionens største udfordringer, er der andre steder, hvor det strategiske arbejde med kompetenceudvikling begrænser sig til en uformel ad hoc-præget snak i ledelsesgruppen om, "hvad der trænger til at blive gjort noget ved". Spændvidden i ledernes tilgang til det strategiske arbejde med kompetenceudvikling er med andre ord stor.

I det omfang skolerne har kompetenceudviklingsstrategier, indeholder de hyppigst beskrivelser af indsatsområder, overordnede mål med indsatserne og principper for, hvilken type kompetenceudvikling der prioriteres. De indeholder i mindre omfang principper for henholdsvis opfølgning på kompetenceudviklingen og evaluering af forløbene.

Kompetenceudviklingens form og indhold

Gymnasierne benytter en lang række forskellige former for kompetenceudvikling, men hovedparten af lederne svarer, at de har benyttet interne/skolebaserede kurser samt eksterne kurser (som ikke var ECTS-givende). Den kompetenceudvikling, der har fundet sted i skoleåret 2013/14, favner indholdsmæssigt bredt. Men faglig/fagdidaktisk udvikling og pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen) er de to emner, som flest ledere svarer, at kompetenceudviklingen på deres skole har dækket i skoleåret 2013/14.

Ledernes syn på udfordringer

De udfordringer, som lederne imidlertid vurderer som værende gymnasiernes største i relation til kompetenceudvikling, er skoleorganisation og -udvikling (herunder teamsamarbejde) samt pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen). Det faktum, at der ikke er en fuldstændig én-til-én-sammenhæng mellem det, lederne ser som skolernes største udfordringer, strategiernes indsatsområder og den kompetenceudvikling, der reelt finder sted, er interessant, og undersøgelsen giver nogle mulige forklaringer.

Kompetenceudviklingens to spor

Undersøgelsen peger på, at uoverensstemmelsen kan forklares med, at der foregår en del kompetenceudvikling, som ikke er indeholdt i strategierne. Det betyder i praksis, at der er både et strategisk spor og et mere ad hoc-præget spor i kompetenceudviklingsarbejdet. Det strategiske spor er i høj grad ledelsesdrevet og omfatter, ifølge lederne, typisk indsatser, der skal styrke det alment pædagogisk-didaktiske arbejde og forbedre samarbejdet i forskellige sammenhænge. Dette er det ene vigtige spor i kompetenceudviklingen. Men der er også et andet vigtigt spor i den kompetenceudvikling, der sker på skolerne. Dette spor rummer kompetenceudvikling, som

ofte er mere individuelt og fagligt/fagdidaktisk orienteret. Nogle ledere kalder det det fagorienterede spor. Det er i mindre grad et strategisk anlagt spor, og kompetenceudvikling inden for dette spor bliver typisk bevilget løbende efter behov og med øje for det udbud af kurser, der viser sig.

Forskellige former for kompetenceudvikling tjener forskellige formål. Interviewundersøgelsen peger på, at lederne har forskellige bevæggrunde til at bevilge kompetenceudvikling. Kompetenceudviklingen skal først og fremmest løse institutionelle udfordringer, men lederne udtrykker samtidig et ønske om at imødekomme lærernes individuelle (og faggruppebaserede) ønsker og holde den faglige viden ajour. Derfor gives kompetenceudvikling ud fra forskellige rationaler: Nogle gange har lærerne brug for pædagogisk-didaktiske input, andre gange for fag-faglig inspiration, og andre gange igen gives kompetenceudvikling mere med henblik på at øge motivationen hos medarbejderne. Lederne's rationaler for at bevilge kompetenceudvikling er således mange.

Oplevet udbytte og anvendelsen af nye kompetencer

Lederne vurderer, at lærere, der deltager i kompetenceudvikling, i vid udstrækning kan bruge det, de lærer – det gælder både den fælles og den individuelle kompetenceudvikling. Det udbytte, som flest ledere oplever, at lærerne får af deres kompetenceudvikling, er, at de 1) får inspiration til indholdet i deres eksisterende opgaver, 2) kan løse opgaverne på nye måder og 3) kan løse dem bedre. De vurderer i mindre grad, at udbyttet af kompetenceudviklingen er, at lærerne kan løse nye opgaver, eller at de videndeler blandt forskellige medarbejdergrupper.

Selvom nye kompetencer ser ud til at blive anvendt, kan lederne gøre mere for systematisk at fremme anvendelsen af kompetenceudvikling: Op imod halvdelen af lederne har ikke haft en forudgående snak med lærerne om det forventede udbytte af aktiviteten, og knap to tredjedele har ikke en procedure for deling af den nye viden, lærerne har fået via kompetenceudvikling. Derudover svarer under en tredjedel af lederne, at deres kompetenceudviklingsstrategi indeholder principper for opfølgning på kompetenceudvikling, mens knap en femtedel svarer, at strategien indeholder principper for evaluering af forløbene.

Interviewundersøgelsen peger på, at lederne især følger op på den kompetenceudvikling, der er fælles og ofte har pædagogisk-didaktisk opkvalificering i fokus, mens ledelsesmæssig opfølgning på lærernes faglige kurser (individuelt eller i faggrupperne) sjældnere finder sted. Nogle ledere sætter dog tydelige rammer for og stiller klare forventninger til, at lærerne videndeler om indholdet i de faglige kurser, og sikrer bl.a. derigennem, at nye kompetencer så vidt muligt bringes i spil.

En vigtig pointe, som de interviewede ledere fremhæver, er desuden, at kompetenceudviklingen er mest effektiv, når den stykkes sammen af flere på hinanden følgende komponenter. Fx en pædagogisk dag fulgt op af arbejde i mindre grupper, der konkretiserer og målretter den nye viden til brug i undervisningen.

Mere ud af kompetenceudvikling

I interviewundersøgelsen understreger lederne, at forskellige indsatser tjener forskellige mål. Det er vigtigt at have for øje, hvilke udfordringer man kan løse med hvilke indsatser. Der er institutionelle udfordringer, og der er individuelle behov, og så er der mere gruppebaserede udfordringer/behov. Nogle gange skal fagligheden have et løft, andre gange kræver nye tider og nye elever en ændret pædagogisk-didaktisk praksis, og andre gange igen skal samarbejdet mellem lærerne styrkes. Kompetenceudvikling tager altså i reglen udgangspunkt i en udfordring eller et behov, og dem vurderer lederne, at der er nok af. Den egentlige udfordring er dog også, at kompetenceudviklingen i sig selv strengt taget kun er en del af pillen. Det lange, seje træk består i at bane vejen for maksimalt udbytte af kompetenceudviklingen ved at sikre øget anvendelse – og det gøres bl.a. gennem en god forberedelse af og en systematisk opfølgning på indsatserne.

Undersøgelsens datagrundlag

Rapporten bygger på følgende datakilder:

- Forundersøgelse, inkl. deskresearch og 12 eksplorative interview blandt lærere fra de fire gymnasiale uddannelser: stx, hf, htx og htx.

- Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på samtlige institutioner, der udbyder en eller flere gymnasiale uddannelser.
- Kvalitativ interviewundersøgelse blandt ledere af stx-, hf-, hhx- og htx-uddannelser – herunder ét fokusgruppelinterview samt otte individuelle interview.

2 Indledning

De danske gymnasier spiller en nøglerolle med hensyn til at løfte den politiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Hele tre fjerdedele af en ungdomsårgang vælger gymnasiet. Det sætter temaer som elevernes faglige niveau, lærerkompetencer og pædagogisk-didaktisk udvikling på den politiske dagsorden. Denne undersøgelse yder et videnskabeligt bidrag til debatten ved at tilbyde et indblik i lærernes kompetenceudvikling set fra et ledelsesperspektiv.

Undervisningsministeriet (UVM) har i december 2013 bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at undersøge brugen af kompetenceudvikling på de gymnasiale uddannelser i Danmark. I denne rapport fremlægger vi resultaterne fra undersøgelsen.

Der er før lavet en række undersøgelser, der har beskæftiget sig med lærernes efteruddannelse¹, men denne undersøgelse udmærker sig ved i særlig grad at have fokus på gymnasieledernes arbejde med kompetenceudvikling – hvad kendetegner ledernes tilgang til opgaven, dels på et overordnet institutionelt plan, dels på det individuelle medarbejderniveau?

2.1 Formålet med undersøgelsen

Undersøgelsens formål har været at kortlægge den kompetenceudvikling, der sker på det gymnasiale område i Danmark, herunder kompetenceudviklingens former og indhold. Derudover har undersøgelsen skullet give indblik i, hvordan der arbejdes med kompetenceudvikling på skolerne. Hvordan planlægges og hvordan forankres indsatserne på gymnasierne, og hvor oplever rektorer/uddannelsesledere udfordringer i arbejdet med lærernes kompetenceudvikling? Det har vi overordnet undersøgt via disse tre undersøgelsesspørgsmål:

- Hvilke former for kompetenceudvikling anvendes på de danske gymnasier, og i hvor høj grad er valget af kompetenceudviklingen en del af en planlagt strategi?
- Hvilke elementer indeholder kompetenceudviklingsstrategierne, hvordan bliver de til, og er forankring af kompetenceudviklingen en del af strategierne?
- Hvordan følges der op på kompetenceudviklingsaktiviteterne, og hvordan opleves udbyttet af lærernes kompetenceudvikling?

Rapporten afdækker undersøgelsesspørgsmålene udelukkende fra et ledelsesperspektiv. På baggrund af undersøgelsens resultater præsenterer vi i kapitlet 'Perspektivering' en række relevante spørgsmål, der kan fungere som inspiration til design af en eventuelt opfølgende undersøgelse, der tager udgangspunkt i et lærerperspektiv.

I undersøgelsen og i denne rapport opereres der med en bred definition af kompetenceudvikling, nemlig: *kompetenceudviklingsaktiviteter, der gennemføres som led i varetagelsen af lærerjobbet*. Det betyder, at alt fra formel uddannelse (med ECTS-point) til temadage på gymnasierne er indeholdt i begrebet. Det dækker altså også både over individuel efteruddannelse og over kurser mv., der er fælles for flere eller alle i personalegruppen.

¹ Bl.a. "Undersøgelse af lærernes efteruddannelse og skolernes strategiske arbejde" lavet af Gymnasieskolernes Lærereforening (GL) fra 2011, GL's spørgeskemaundersøgelse af gymnasielærernes efteruddannelse fra 2013, Danske Universiteters undersøgelse "Universiteternes efteruddannelse af lærere ved de gymnasiale uddannelser" fra 2011 samt Rambøll Managements evaluering "Efteruddannelse i forbindelse med gymnasireformen" fra 2008.

For at forenkle sproget i rapporten bruges ledere som et samlet begreb for rektorer, vicerektorer, uddannelsesledere m.fl.

2.2 Undersøgellesdesign

Undersøgelsens resultater bygger på både kvantitative og kvalitative data. Designmæssigt består undersøgelsen af tre delelementer: en forundersøgelse, en spørgeskemaundersøgelse og en interviewundersøgelse. Nedenfor beskriver vi kort disse (for nærmere beskrivelser af metoder og metodiske overvejelser se metodeappendiks):

2.2.1 Forundersøgelse

Der er indledningsvist udført en forundersøgelse, hvis formål var at kvalificere særligt spørgeskemaundersøgelsen, men også spørgeguiden i interviewundersøgelsen. Der blev i forbindelse med forundersøgelsen udført a) deskresearch for at få et overblik over den eksisterende viden på området (se litteraturlisten), b) 12 eksplorative telefoninterview af ca. en halv times varighed med minimum tre ledelsesrepræsentanter fra hver af de fire uddannelsesretninger: stx, hf, htx og htx (en række af deltagerne var ledere for mere end én uddannelse).

2.2.2 Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på gymnasierne

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer og uddannelsesledere på danske gymnasier. Formålet med denne undersøgelse har været at afdække udbredelsen af forskellige typer kompetenceudvikling blandt gymnasielærerne samt at afdække, i hvilken grad kompetenceudviklingen på gymnasierne er en del af hhv. den strategiske og den løbende planlægning. Spørgeskemaet har desuden skullet afdække ledernes syn på, hvad de oplever som de største udfordringer med hensyn til deres skole. Endelig har der i skemaet været fokus på ledernes vurdering af udbyttet af kompetenceudviklingen og anvendelsen af kompetenceudvikling i praksis.

Svarprocent, bortfald og analysemuligheder

Svarprocenten på hovedinstitutionsniveau er 61, og bortfaldsanalysen viser, at fordelingen i de indkomne svar på hovedinstitutionsniveau mellem hhv. almen- og erhvervs-gymnasiale institutioner og voksenuddannelsesinstitutioner ikke adskiller sig signifikant fra fordelingen mellem samme for alle gymnasiale hovedinstitutioner i hele landet (populationen). På den baggrund vurderer EVA, at det er muligt at drage valide konklusioner om, hvad der karakteriserer de gymnasiale uddannelser samlet set med hensyn til de temaer, spørgeskemaet fokuserer på.

Intentionen med totalundersøgelsen blandt de gymnasiale ledere var en kortlægning af kompetenceudviklingsindsatserne på institutionerne. På trods af den tilfredsstillende svarprocent og overensstemmelsen mellem respondenterne og populationen på hovedinstitutionsniveau betyder antallet af besvarelser (især det lave antal besvarelser for htx) dog, at det ikke er muligt at udtale sig om signifikante forskelle mellem uddannelsesområderne, dvs. stx, htx, htx og hf. Derfor er det også alene i tabelrapporten i bilag til denne rapport, at besvarelserne for alle spørgsmål fordelt på uddannelsesområder vises, mens de i rapporten krydses med de bredere kategorier "Almen- og erhvervs-gymnasiale uddannelser" og "Erhvervs-gymnasiale uddannelser". Afstande på mere end 20 procentpoint mellem disse kategorier formidles løbende i rapporten.

For mere uddybet information om undersøgelsens datagrundlag, svarprocent og bortfald se metodeappendiks.

2.2.3 Interviewundersøgelse med ledere fra gymnasierne

Der er gennemført et fokusgruppeinterview med deltagelse af tre ledere og otte individuelle interviews. Formålet med interviewene har været at producere kvalitativ viden, der dels kunne nuancere og eksemplificere vores data fra spørgeskemaundersøgelsen, dels kunne supplere denne data med andre vinkler og en kontekstuel forankring. Interviewundersøgelsen giver således både viden om, hvordan lederne arbejder med lærernes kompetenceudvikling, herunder med hensyn til beslutningsprocesser, indholdet i indsatserne samt vurderinger af anvendelsen og udbyttet af indsatserne, men også indsigt i ledernes rationaler og syn på sammenhænge.

Alle fire uddannelser, stx, hf, hhx, og htx, er repræsenteret i interviewene. Nogle af lederne havde ledelsesansvar for én slags gymnasial uddannelse, mens andre havde ansvar for flere gymnasiale uddannelser. Tabel 1 viser, hvordan de fire retninger er repræsenteret:

Tabel 1

Antal repræsentanter for de gymnasiale retninger i interviewene med rektorer/ledere

Stx	Hf	Hhx	Htx
6 repræsentanter	5 repræsentanter	2 repræsentanter	3 repræsentanter

2.3 EVA's organisering af undersøgelsen

Undersøgelsen har fundet sted fra februar til august 2014 og er gennemført af en projektgruppe bestående af evalueringskonsulenterne Ida Marie Behr Bendiksen (projektleder), Mikkel Wittenburg Petersen og Troels Barkholt-Spangsbo, metodekonsulent Cecilie Juul Jørgensen samt metodemedarbejder Mathias Rigbolt. Derudover har en række studentermedhjælpere deltaget.

2.4 Rapportens opbygning

I denne rapport præsenterer vi undersøgelsens resultater og analyser gennem tre kapitler: kapitel 3, 4 og 5. Kapitel 6 er en perspektivering af hovedkapitlerne, der rejser relevante spørgsmål til videre udforskning af kompetenceudviklingen blandt lærere på de gymnasiale uddannelser set fra et lærerperspektiv.

Kapitel 1 giver et resume af undersøgelsens vigtigste pointer.

Kapitel 2 beskriver kort formålet med undersøgelsen samt det metodiske design.

Kapitel 3 maler et billede af, hvordan og i hvilket omfang gymnasierne arbejder strategisk med kompetenceudvikling. Det belyser både karakteren af det overordnede strategiske arbejde og arbejdet med kompetenceudvikling medarbejder og leder imellem i form af MUS og de individuelle udviklingsplaner.

Kapitel 4 er en kortlægning af ledernes opfattelser af den kompetenceudvikling, der har fundet sted på gymnasierne i skoleåret 2013/14, hvad angår kompetenceudviklingens temaer og former. Kapitlet viser desuden ledernes vurderinger af økonomiske aspekter vedrørende lærernes kompetenceudvikling.

Kapitel 5 præsenterer ledernes vurderinger af udbyttet og anvendelsen af den kompetenceudvikling, som lærerne deltager i. Kapitlet stiller desuden skarpt på, om og hvordan lederne arbejder systematisk med at fremme udbyttet/anvendelsen gennem forskellige forberedende og opfølgende aktiviteter.

Kapitel 6 opstiller en række spørgsmål, der kan fungere som inspirationsgrundlag for en eventuel supplerende undersøgelse, der tager udgangspunkt i lærernes syn på kompetenceudviklingsarbejdet, herunder det strategiske arbejde.

3 Det strategiske arbejde med kompetenceudvikling

Det varierer, hvor strategisk og systematisk gymnasierne går til værks, når det gælder kompetenceudvikling. Nogle steder udformes der kompetenceudviklingsstrategier i skriftlig form, andre steder er de mundtligt aftalte, og andre steder igen er der ikke nogen strategi, men der tages i stedet stilling til kompetenceudvikling ad hoc.

Der, hvor der arbejdes med strategier, indeholder de typisk overordnede mål med kompetenceudviklingen samt indsatsområder, ligesom de ofte beskriver, hvilke kompetencer der er vigtige for lærerne, samt hvilke typer kompetenceudvikling der bør prioriteres. Principper for opfølgning på og evaluering af kompetenceudviklingen er mindre udbredte elementer i strategierne.

MUS, og til dels GRUS, er centrale redskaber i kompetenceudviklingsindsatsen, men det er alligevel begrænset, hvor meget MUS benyttes som overbliksskabende værktøj i det strategiske kompetenceudviklingsarbejde. Undersøgelsen peger på, at det skyldes, at MUS er et rum, hvor den individuelle og ikke den institutionelle udvikling er i fokus. De individuelle udviklingsplaner er et nyt redskab, som benyttes, men som de interviewede ledere oplever visse startvanskeligheder med at få sat i system.

Der er overordnet set to hovedspor i kompetenceudviklingen af lærerne: et institutionsudviklingsspor, som ofte implicerer tværgående udviklingsaktiviteter med fokus på pædagogik og generel didaktik, og et fagorienteret, individuelt udviklingsspor. Mens institutionsudviklingssporet typisk orkestreres af ledelsen og linkes til kompetenceudviklingsstrategierne, er det fagorienterede, individuelle udviklingsspor i mindre grad en del af strategierne for kompetenceudvikling. Det er en ad hoc-udviklingsproces, som lederne bevilger med henblik på løbende fagligt at opkvalificere lærerne, men navnlig også for at øge deres motivation og engagement.

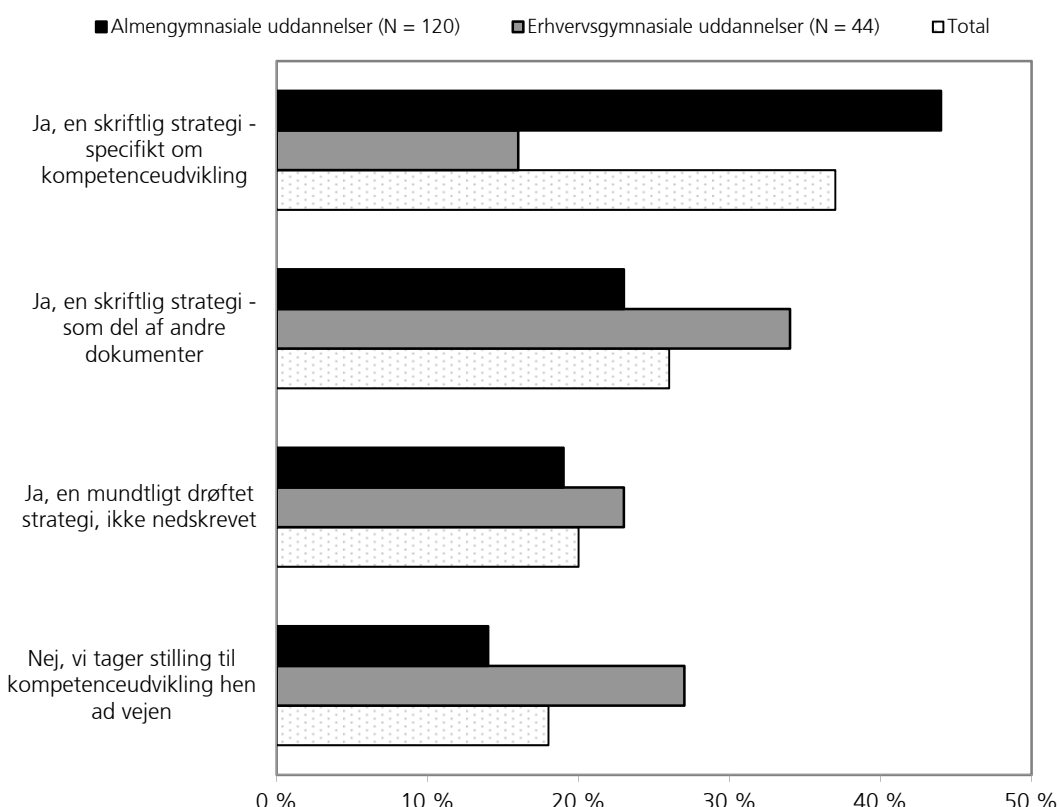
3.1 Gymnasiernes strategier for kompetenceudvikling

Det gymnasiale område er præget af, at institutionernes tilgang til arbejdet med kompetenceudvikling varierer betragteligt skolerne imellem.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater viser tydeligt variationen i det strategiske arbejde med kompetenceudvikling: Samlet set har knap en femtedel (18 %) af lederne svaret, at de ikke har en strategi, en femtedel har en mundtligt aftalt strategi, og godt og vel tre femtedele (63 %) har en skriftlig strategi. Ud af de 63 % med en skriftlig strategi har 26 % en kompetenceudviklingsstrategi, der indgår i andre strategidokumenter, og 37 % en strategi, der alene handler om kompetenceudvikling (se figur 1).

Figur 1 viser også, at der er en afstand mellem de almen- og de erhvervsgymnasiale uddannelser, hvad angår ledernes svar på, om de har en skriftlig strategi, der specifikt handler om kompetenceudviklingen, eller om kompetenceudviklingsstrategien er en del af andre dokumenter. 16 % af de erhvervsgymnasiale ledere har svaret, at de har en skriftlig strategi specifikt om kompetenceudvikling, mens 44 % af de almen- og gymnasiale ledere har svaret sådan.

Figur 1: Har uddannelsesinstitutionen en overordnet strategi for den samlede kompetenceudvikling? (N = 164)



Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Interviewundersøgelsen rummer en række eksempler, der viser, at praksisserne omkring og forståelserne af, hvad det vil sige at arbejde strategisk med kompetenceudvikling, spænder vidt. Det kan fx spænde fra, at man ét sted i det små har formuleret strategiske tanker internt i ledelsesgruppen, et andet sted mundtligt har drøftet og aftalt indsatsområder sammen med lærerne, til, at man et tredje sted har haft interne bottom-up-processer, som er endt i nedfældede strategier for hvert af institutionens uddannelsesområder. De følgende citater illustrerer variationen i tilgange til strategiarbejdet.

Nogle gymnasier arbejder således mere systematisk og strategisk end andre – her er et eksempel på en uddannelse, der går strategisk til værks:

Altså, vi har jo en nedskrevet strategi [om kompetenceudvikling], fordi vi er en handelsskole. Så det er jo klart! [griner]. Vi har en overordnet for alle afdelingerne, og så har vi en, der er udfoldet for hver afdeling, så jeg har en for min afdeling. Vi er forskellige, så det er også forskellige ting, vi har fokus på. Det er i forhold til strategien, at vi beslutter, hvad vi vil blive bedre til, hvad vi vil udvikle. Når teamene laver teamudviklingsplaner, hvor de skriver ned, hvad de vil arbejde med i teamet det næste år, holder vi det op imod vores strategi. Så ser vi, hvordan det hænger sammen med de områder, vi har sagt at vi vil arbejde med. Så vi går ret skriftligt til det. (Hhx-uddannelsesleder)

På andre gymnasier går man til det strategiske arbejde på en mere ad hoc-baseret og mindre gennemsigtig måde:

Der er ikke noget forkromet eller nedskrevet over det, men vi er en ledelsesgruppe på fire, hvor vi af naturlige årsager selvfølgelig interesserer os for efteruddannelse. Der har vi besluttet os for, at vi vil prøve at definere nogle områder og nogle mål, hvor vi ligesom gerne vil skubbe på. Noget, som der trænger til at blive gjort noget ved. Jeg ved ikke, hvad vi finder på næste gang. Det er lidt sådan en ad hoc-politik. Men jeg tror også, at man skal passe på, at det ikke bliver for betonagtigt. [...] Ja, for så snart en leder stiller sig op og

snakker om kompetenceudvikling, så vender lærerne det hvide ud af øjnene. De er kun langsomt ved at vænne sig til, at der er nogle ledere på skolerne, men de så da helst, at vi ikke var der. (Hf- & stx-rektor)

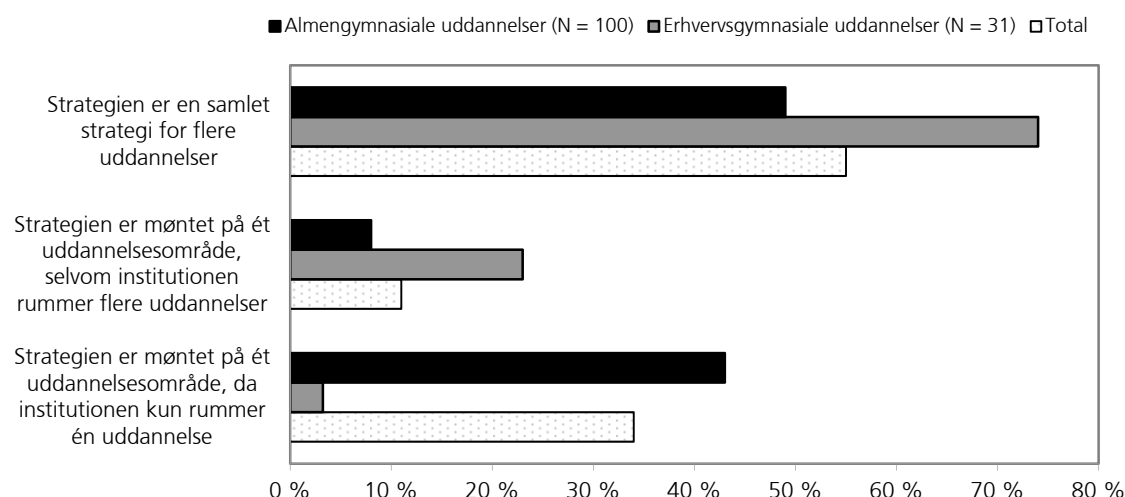
Mens nogle altså vurderer, at det kan virke firkantet med en skriftligt nedfældet strategi, og holder sig selv lidt i ave over for den form for styringslogik, som en strategi kan signalere, er der andre, som heller ikke har en skriftlig strategi, men som imidlertid vurderer, at der fremover vil blive behov for det:

Vi har ikke noget nedskrevet og formuleret, men det vil vi gerne have, fordi vi har fået så mange nye medarbejdere, og fordi vi også tror, at vores område kommer ud for store forandringer de kommende år. Så vi vil køre et udviklingsforløb for alle på hele institutionen, og i den sammenhæng bliver en kompetenceudviklingsstrategi en nødvendig del. Så vi har det ikke, men vi skal have det, for det tror vi bliver ret nødvendigt fremover. (VUC-rektor)

3.1.1 Strategiernes dækningsområde

Det er forskelligt, hvor bredt gymnasiernes strategi for kompetenceudvikling dækker. Institutioner med flere uddannelser har typisk én strategi, der dækker flere uddannelsesområder og således også den eller de gymnasiale uddannelser, der er på institutionen (se figur 2). Alt i alt svarer 55 % af lederne, at deres strategi er en samlet strategi, mens 11 % har svaret, at selvom deres institution har flere uddannelser, dækker kompetenceudviklingsstrategien kun ét uddannelsesområde.

Figur 2: Hvor bredt dækkende er kompetenceudviklingsstrategien? (N = 131)



Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Figuren viser samtidig, at der er en afstand mellem det, de almen- og de erhvervsgymnasiale ledere har svaret: For mens 74 % af de erhvervsgymnasiale ledere har svaret, at de har en samlet strategi for flere uddannelser, har 49 % af de almengymnasiale ledere svaret dette. En ganske lille procentdel af de erhvervsgymnasiale ledere (3 %) har svaret, at strategien er møntet på ét uddannelsesområde, da institutionen kun rummer én uddannelse, mens 43 % af de almengymnasiale ledere har svaret sådan. Det er i den anledning værd at bemærke, at væsentlig flere stx- og hf-uddannelser ikke institutionelt deler adresse med andre uddannelser, hvilket er tilfældet på det erhvervsgymnasiale område, hvor hhx og htx ofte er at finde under samme tag som fx en række erhvervsuddannelser.

3.1.2 Indholdet i strategierne

Langt de fleste strategier indeholder overordnede mål for kompetenceudviklingen og beskrivelser af indsats-/udviklingsområder, ligesom vurderinger af vigtige lærerkompetencer og prioriteringer af typer af kompetenceudvikling (fx skolebaserede kurser, ECTS-givende uddannelser mv.) ofte er indeholdt i kompetenceudviklingsstrategierne (se tabel 2).

Strategierne indeholder i mindre grad beskrivelser af kompetencer, som vurderes vigtige for lærerne i relation til indsatsområderne, ligesom principper for opfølgning, for udvælgelse af lærere og for evaluering af kompetenceudviklingsforløbene i mindre grad fylder i strategierne. Det sidste kan pege på, at der ikke arbejdes så strategisk og systematisk med opfølgningen på den kompetenceudvikling, der finder sted, hvilket vi kommer nærmere ind på i kap. 5.

Tabel 2
Indholdet i gymnasiernes strategier for kompetenceudvikling

	Uddannelsesområde		Total (N = 134)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 32)	Almengymnasiale uddannelser (N = 102)	
Beskrivelse af indsats-/udviklingsområder	69 %	79 %	77 %
Overordnede mål for kompetenceudviklingen	66 %	77 %	74 %
Principper for, hvilke typer af kompetenceudvikling der prioriteres	41 %	64 %	58 %
Kompetencer, som vurderes vigtige for lærerne i relation til indsatsområderne	34 %	60 %	54 %
Kompetencer, som vurderes vigtige for lederne i relation til indsatsområderne	22 %	31 %	29 %
Principper for udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling	16 %	33 %	29 %
Principper for opfølgning på kompetenceudvikling	6 %	23 %	19 %
Principper for evaluering af kompetenceudviklingsforløb	9 %	22 %	19 %
Andet	3 %	5 %	4 %
Total	266 %	394 %	363 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor procenttallene summerer op til mere end 100 %.

Note: Det er kun de respondenter, der har angivet et svar, hvor "Ja" indgår (svarmulighed 1-3) i spørgsmålet "Har uddannelsesinstitutionen en overordnet strategi for den samlede kompetenceudvikling?", som har haft mulighed for at besvare dette spørgsmål.

Hvad angår ledernes besvarelser fra henholdsvis de erhvervs- og de almen- og de almen- og de erhvervsgymnasiale uddannelser, er der en afstand på mere end 20 procentpoint mellem uddannelsesområderne med hensyn til svarkategorierne 'Kompetencer, som vurderes vigtige for lærerne i relation til indsatsområderne' og 'Principper for, hvilke typer af kompetenceudvikling der prioriteres'.

3.1.3 Strategiudvikling og lærerinvolvering

Det er i høj grad ledelsen på de forskellige gymnasier, der er involveret i at udvikle strategierne for lærernes kompetenceudvikling. I spørgeskemaundersøgelsen svarer stort set alle lederne (96 %), at ledelsen på skolen har været med i udviklingen af strategien (se tabel 3). 60 % svarer, at samarbejdsudvalget har været involveret i udviklingen af strategien, og godt en tredjedel, at det pædagogiske råd/udvalg har været involveret. Endelig er det værd at bemærke, at knap en fjerdedel (24 %) af lederne svarer, at lærergruppen har været involveret i udviklingen af uddannelsens samlede strategi for lærernes kompetenceudvikling.

Tabellen viser samtidig, at der er en afstand mellem det, de almen- og de erhvervsgymnasiale ledere har svaret, med hensyn til, om pædagogisk råd/udvalg har været involveret i udviklingen af uddannelsens samlede strategi: 13 % af lederne på de erhvervsgymnasiale uddannelser har sva-

ret, at pædagogisk råd/udvalg har været involveret, mens 41 % af lederne på de almengymnasiale uddannelser har svaret dette.

Tabel 3

Hvem har været involveret i udviklingen af uddannelsens samlede strategi for lærernes kompetenceudvikling?

	Uddannelsesområde		Total (N = 135)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 32)	Almengymnasiale uddannelser (N = 103)	
Ledelsen	94 %	97 %	96 %
Lærergruppen (alle eller størstedelen)	19 %	25 %	24 %
Kompetenceudviklings-/efteruddannelsesudvalget	6 %	16 %	13 %
Pædagogisk råd/udvalg	13 %	41 %	34 %
Bestyrelsen	19 %	22 %	21 %
Samarbejdsudvalget (SU)	47 %	64 %	60 %
Andre	6 %	6 %	6 %
Total	204 %	271 %	255 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser, 2014.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor procenttallet i total-kolonnen summerer op til mere end 100 %. Note: Det er kun de respondenter, der har angivet et svar, hvor "Ja" indgår (svarmulighed 1-3) i spørgsmålet "Har uddannelsesinstitutionen en overordnet strategi for den samlede kompetenceudvikling?", som har haft mulighed for at besvare dette spørgsmål.

At relativt få ledere har svaret, at institutionens kompetenceudviklings-/efteruddannelsesudvalg har været involveret, kan bunde i, at sådanne udvalg først med OK13 i stigende grad er kommet i fokus. Ud fra tallene ser det ud, som om gymnasiernes nuværende arbejde med kompetenceudviklingsstrategier i varierende grad i stedet primært involverer ledelsen, pædagogisk råd og samarbejdsudvalget.

Interviewundersøgelsen giver indtryk af, at der på nogle gymnasier foregår relativt bottom-up-prægede strategiudviklingsprocesser, mens der på andre er mere top-down-styrede forløb. En leder siger følgende om processen omkring udvikling af en kompetenceudviklingsstrategi på sin skole:

Det bliver desværre meget ledelsesstyret. Vi har et udviklingsudvalg, som også tager meget fat i det og snakker meget om, hvordan vi skal udvikle undervisningen, men vi må erkende, at det er meget ledelsesstyret. Det er ud fra de rammer og input, der kommer udefra, for der er jo altid nogle tendenser i tiden. Der er jo heller ikke nogen, der kommer på kursus, uden at det er godkendt af ledelsen, så på den måde bliver det topstyret. Jeg vil så sige, at det er sjældent, at man får et nej, hvis nogen kommer med et individuelt ønske.
(Stx-rector)

Andre steder afspejler processen mere en vekslen mellem ledelsesstyring og medarbejderinddragelse:

Hos os er det tovejs. Vi laver hovedparten [af strategien for kompetenceudvikling] i rektorgruppen, men laver så den udfoldede plan sammen med lærerne, og det er teamgrupperne, der kommer med punkter ift. deres teamudvikling. Så det er en frem og tilbagebevægelse. (Hhx-uddannelsesleder)

I tabel 3 ses det, at i en femtedel af strategierne har bestyrelsen været involveret, og i interviewene kommer en leder med denne forklaring på, hvorfor tallet ikke er højere på hans skole:

Nej, bestyrelsen er ikke inde over beslutninger om kompetenceudvikling. Og det vil jeg også sige, at det er alt for langt væk fra bestyrelsen til, at de skal blande sig i det. Altså, det kunne være, at bestyrelsen ville blande sig i, hvor mange ressourcer vi afsætter. Det kunne de jo godt. Om vi skal bruge flere eller færre ressourcer ift. budgetlægningen. Det har de ikke gjort indtil videre, fordi vi har haft en solid økonomi. Men når den bliver mere stram i de kommende år, så kan det godt være, at de går ind og siger, at vi skal bruge lidt færre penge. Og der vil jeg nok prøve at kæmpe så langt, jeg kan, for, at lærernes kompetenceudvikling er vigtig. (Stx- & hf-rektor)

Samlet set er billedet altså, at det er ledelsen på gymnasierne, der er primus motor i udviklingen af strategierne, og at samarbejdsudvalget i relativt vid udstrækning og pædagogisk råd/udvalg i nogen grad har indflydelse på strategierne.

3.1.4 Gymnasiernes realisering af strategierne

Spørgeskemaundersøgelsen vidner om, at i det omfang gymnasierne har en strategi for kompetenceudvikling, følges den i vid udstrækning også. Samlet set angiver 41 % af lederne, at de i høj grad følger strategien, 53 %, at de i nogen grad følger den, og 6 %, at de i mindre grad følger den.

De fem mest udbredte årsager til, at strategierne i bestemte situationer så alligevel ikke følges, er samlet set (og i prioriteret rækkefølge), at:

- andre behov for kompetenceudvikling var mere akutte (38 %)
- der manglede timer/tid (37 %)
- der manglede økonomiske midler (31 %)
- der manglede et relevant udbud af kurser/uddannelser (25 %)
- personlige forhold stod i vejen (15 %)

Der er, som det ses af listen, ikke nogle årsager, der skiller sig som væsentlig mere udbredte end andre, når lederne skal forklare, hvorfor deres strategier i nogle situationer ikke følges. I interviewene gav nogle af lederne udtryk for, at det er vigtigt, at strategierne er levende dokumenter. En leder understregede fx, at en strategi kun er noget værd, hvis den bruges – den skal ikke bare være et dokument, man lægger i skuffen og tager op en sjælden gang imellem. En anden sagde, at en kompetenceudviklingsstrategi skal give mening for og være kendt for dem, den implicerer, for ellers bliver den ikke fulgt.

3.1.5 Fra en ad hoc-præget til en strategisk tilgang

Både spørgeskema- og interviewundersøgelsen peger altså på, at det varierer meget, hvordan man på gymnasierne går til strategiarbejdet. Men det, som interviewundersøgelsen supplerer med med hensyn til dette billede, er, at der tilsyneladende pågår en udvikling mod, at flere og flere gymnasier arbejder mere strategisk og systematisk med kompetenceudvikling. En leder sagde, at alene det, at der nu på gymnasieområdet tales om kompetenceudvikling frem for efteruddannelse, signalerer en ændret tilgang, for mens efteruddannelse for nogle ledere har konnotationer af et individualiseret, karriereorienteret personalegode, ses kompetenceudvikling i højere grad som en institutionelt orkestreret indsats, der skal løse et behov eller en udfordring. Denne tankegang kommer også frem i følgende citat:

Vi udnytter i virkeligheden ikke kompetencerne ordentligt, hvis vi ikke er bevidste om at kompetenceudvikle lærerne til det, som de skal lave, og ikke bare til det, de godt kunne tænke sig at lave. Så kommer man i de situationer, hvor lærerne ikke har mulighed for at klare deres arbejde godt, og så bliver det surt at være lærer. (Htx-rektor)

Langt de fleste af interviewene med lederne efterlader det indtryk, at lederne/institutionerne ikke kun abonnerer på én tilgang til kompetenceudvikling. Så selvom de måske i stigende grad tænker og planlægger systematisk og strategisk, vil der altid være kompetencebehov, som opstår hen ad vejen, og som derfor også må løses hen ad vejen. Den tankegang er illustreret i følgende citat:

Vi hælder mest til at se kompetenceudvikling som en strategisk indsats. Vi har ikke noget, vi betragter som personalegode, for det mener jeg ikke er et seriøst kriterium, men man

kan godt være glad for at komme af sted, og det må man gerne være. Men vi har også sat et ad hoc-beløb af [til løbende at bevilge kompetenceudvikling]. Så har vi nogle linjer [vi arbejder efter], og når lederne bevilliger, er hovedkriteriet, at det skal gavne skolen, men begrebet for, hvad der kan gavne skolen, er forholdsvis bredt, når vi taler om de eksterne kurser. (Hf-rektor)

I de følgende afsnit skal vi se nærmere på den del af udviklingsarbejdet, der beskæftiger sig med MUS og individuelle udviklingsplaner.

3.2 Medarbejderudviklingssamtaler

En del af det strategiske arbejde med kompetenceudvikling set fra et ledelsesperspektiv handler om at afdække behov for kompetencer, skabe overblik over og prioritere i de samlede behov samt sikre, at der blandt medarbejderne er en motivation for at udvikle sig. I den forbindelse kan MUS være et oplagt forum. Her kan lederne både afdække behov, motivere medarbejderne og inddrage dem i beslutninger om kompetenceudvikling.

MUS er ifølge spørgeskemaundersøgelsen da også det foretrukne redskab med hensyn til at afdække lærernes kompetenceudviklingsbehov (se tabel 4).

Tabel 4
Hvilke af følgende måder bruger du til at afdække lærernes behov for kompetenceudvikling?

	Uddannelsesområde		Total (N = 164)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almengymnasiale uddannelser (N = 120)	
Behov afdækkes gennem medarbejderudviklingssamtaler (MUS)	89 %	90 %	90 %
Løbende dialog med lærerne	96 %	97 %	96 %
Behov afdækkes i faggrupperne og kommunikeres videre til ledelsen	11 %	14 %	13 %
Evaluerings- og undersøgelser (fx trivselsundersøgelser, undervisningsevalueringer)	46 %	58 %	54 %
Behov afdækkes i fælles fora med deltagelse af både lærere og ledelse (fx pædagogisk råd eller samarbejdsudvalg)	21 %	33 %	29 %
Ledelsesobservation af undervisning	25 %	31 %	29 %
Behov afdækkes gennem teamudviklingssamtaler (TUS)	41 %	48 %	46 %
I forbindelse med skema-planlægning af næste år	14 %	13 %	13 %
Andet	0 %	3 %	2 %
Total	343 %	387 %	372 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer/uddannelsesledere på det gymnasiale område, 2014.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor procenttallet i total-kolonnen summerer op til mere end 100 %.

Tabellen viser, at MUS er et helt centralt redskab i kompetenceudviklingsarbejdet, ligesom den løbende dialog med lærerne er det. Det er også værd at bemærke, at mange ledere har angivet,

at behovene for kompetenceudvikling afdækkes gennem evalueringer og undersøgelser (54 %) og via teamudviklingssamtaler (46 %), som dermed også er et relativt udbredt redskab i behovs-afdekningen. Endelig ses det af tabellen, at knap en tredjedel af lederne (29 %) samlet set har markeret, at kompetenceudviklingsbehov afdækkes i de fælles, mere formelle fora for lærere og ledere såsom pædagogisk råd eller samarbejdsudvalget.

Lederne angiver i spørgeskemaundersøgelsen også, hvilke temaer de som ledere taler med deres medarbejdere om ved MUS i relation til kompetenceudvikling. Samlet set vurderer lederne, at de ved MUS taler om følgende temaer i prioriteret rækkefølge:

- Hvilke kompetencebehov lærerne har (95 %)
- Konkrete kurser/udbud af kompetenceudvikling (72 %)
- Hvilke forventninger lærerne selv har til udbyttet af deres næste kompetenceudvikling (55 %)
- Opfølgning på kompetenceudvikling (51 %)
- Ledelsesmæssige forventninger til udbyttet af lærernes næste kompetenceudvikling (49 %).

Men spørgsmålet er, om (og i hvilken grad) MUS bruges som et systematisk ledelsesredskab i forbindelse med de overordnede kompetenceudviklingsstrategier. Det ser vi nærmere på nedenfor.

3.2.1 MUS som overbliksskabende ledelsesværktøj

Interviewene peger ligesom spørgeskemaundersøgelsen på, at MUS er det oplagte forum for drøftelser om kompetenceudvikling, men interviewmaterialet indikerer også, at MUS ikke nødvendigvis er omdrejningspunkt for et systematisk arbejde med kompetenceudvikling i forhold til det, man kunne kalde institutionsudviklingssporet.

Blandt de interviewede ledere varierer det, hvor systematisk der gås til værks med hensyn til MUS, hvilket bl.a. betyder, at det er forskelligt, i hvor høj grad lederne bruger MUS til at skabe overblik over samtlige læreres individuelle behov. Der laves altså ikke nødvendigvis en syntese af, hvilke kompetenceudviklingsbehov lærerne har, og dermed ikke altid en analyse af, hvilke eventuelt overlappende eller generelle behov der er i lærerkollegiet. Det betyder, at de individuelle betragtninger med hensyn til kompetenceudvikling i begrænset omfang linkes til de overordnede kompetenceudviklingsstrategier. Visse steder har man dog gode erfaringer med at tænke det individuelle og institutionelle niveau/spor sammen – det giver følgende citat et eksempel på:

MUS og GRUS er sådan set grundstammen i den enkelte lærers kompetenceudvikling. Vores MUS'er er meget målrettet mod institutionens udvikling, og hvilken udvikling medarbejderne skal have i forhold til det. Udgangspunktet er, hvad vores pædagogiske opgave er. Man diskuterer så den enkelte lærers arbejde i forhold til det og herunder de udviklingsbehov, skolen har, og de udviklingsinteresser, medarbejderne har. [...] Det har taget lidt tid at få bygget MUS op, men det virker nu. Samtalerne er også gode, fordi de giver overblik. (Hf-rektor)

Hvorvidt det er en fordel at koble MUS og den individuelle kompetenceudvikling tæt til den strategiske udvikling af skolen, afhænger af, hvilket perspektiv man har på, hvad kompetenceudvikling er svaret på.

Skal kompetenceudvikling fx primært udfylde kompetencemæssige faglige eller pædagogisk-didaktiske "huller", give inspiration eller løse sociale/samarbejds-mæssige udfordringer? Alle svar eller rationaler for at bevilge kompetenceudvikling kan genkendes i datamaterialet som legitime grunde til at give lærere kompetenceudvikling, og de kan være mere eller mindre strategisk forankret. Vi vender tilbage til temaet i de følgende afsnit og i kapitel 4. En anden sammenhæng, nemlig den mellem MUS og de individuelle udviklingsplaner, udnytter lederne i højere grad.

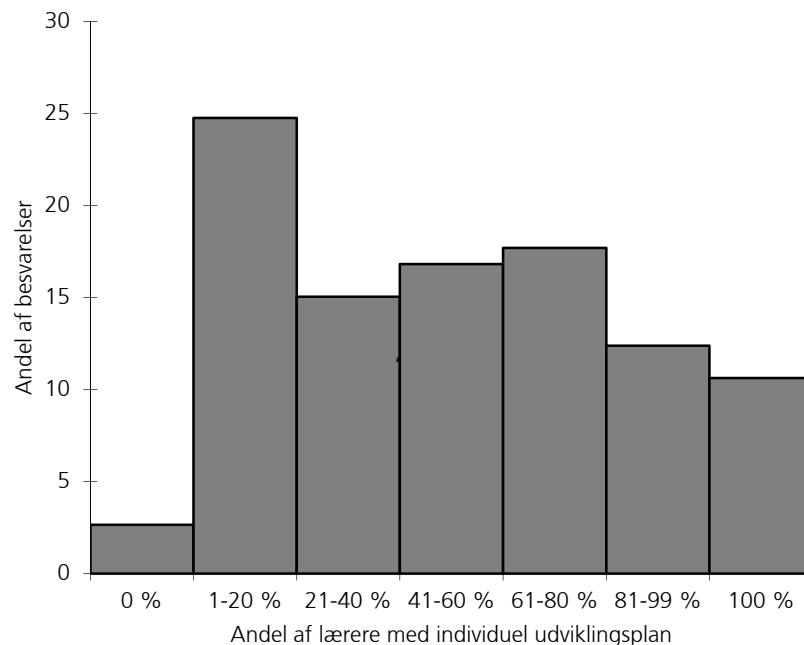
3.3 De individuelle udviklingsplaner

I OK13 nævnes det, at der som led i de årlige medarbejderudviklingssamtaler skal udarbejdes en skriftlig udviklingsplan, der skal indeholde målsætninger for den enkelte ansattes kompetenceudvikling – på både kortere og længere sigt – og som skal anvise konkrete aktiviteter for at nå målene.

Langt størstedelen af lederne svarer, at de udarbejder individuelle udviklingsplaner – samlet set siger 82 %, at det sker i forbindelse med MUS, 2 %, at det sker uafhængigt af MUS, og 16 %, at det slet ikke sker.

Men spørgeskemaundersøgelsen viser også, at det imidlertid langt fra er alle lærere, der har en individuel udviklingsplan. Set i forhold til OK13's krav om, at alle lærere skal have en individuel udviklingsplan, er det interessant, at kun 11 % af de ledere, der har besvaret spørgeskemaet, angiver, at *alle* deres lærere har en individuel udviklingsplan. Hele 25 % af lederne svarer, at højst en femtedel af deres lærere har en individuel udviklingsplan (se figur 3).

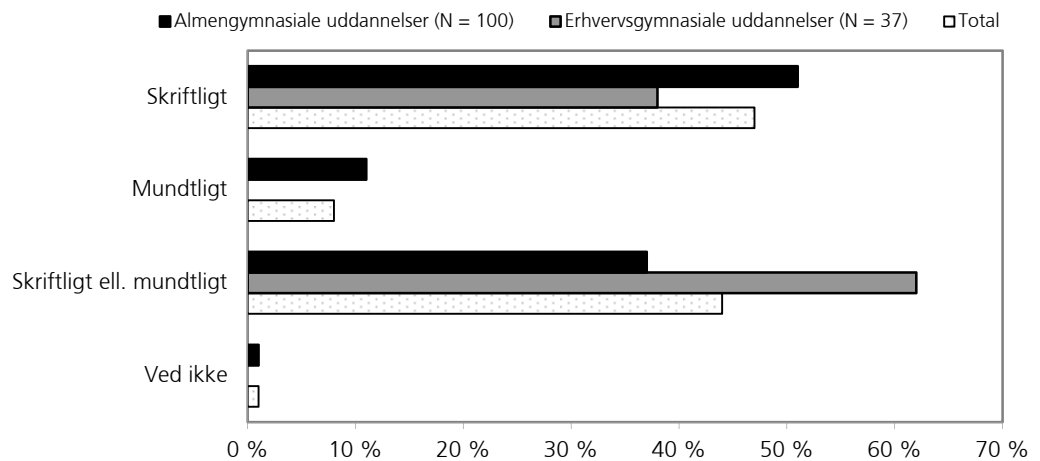
Figur 3: Angiv et skøn af, hvor mange procent af lærerne på uddannelsen der aktuelt har en individuel udviklingsplan (N = 113)



Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Det varierer skolerne imellem, hvordan de individuelle udviklingsplaner udformes (se figur 4): Samlet set angiver lidt under halvdelen af lederne, at de udformer dem skriftligt, 44 % udformer dem nogle gange skriftligt, nogle gange mundtligt. De 44 % dækker over anstanden mellem, at 62 % af de erhvervsgymnasiale ledere og 37 % af de almen gymnasiale ledere har svaret dette. Endelig angiver 8 % af lederne fra de almen gymnasiale uddannelser (0 % af de erhvervsgymnasiale ledere), at de udformer dem mundtligt med lærerne.

**Figur 4: Hvordan udformer I de individuelle udviklingsplaner?
(N = 137)**



Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser, 2014.
Note: Det er kun de respondenter, der har angivet et svar, hvor "Ja" indgår (svarmulighed 1-2) i spørgsmålet "Udarbejder I individuelle udviklingsplaner?", som har haft mulighed for at besvare dette spørgsmål.

Hovedparten af lederne vurderer, at både de selv og medarbejderne i høj eller i nogen grad arbejder for at realisere målene i udviklingsplanerne. De angiver samtidig, at de væsentligste årsager til, at planerne i bestemte situationer ikke følges, er (i prioriteret rækkefølge): 1) et manglende udbud af relevante kurser (52 %), 2) personlige forhold (50 %), 3) at andre kompetenceudviklingsbehov var mere akutte (40 %), 4) manglende personaleressourcer (31 %) og 5) manglende økonomiske midler (28 %).

Med hensyn til substansen i de individuelle udviklingsplaner pointerer lederne i interviewundersøgelsen, at det ikke er al kompetenceudvikling, det giver mening at aftale i relation til en individuel udviklingsplan. Det skyldes, at kompetenceudvikling kan tænkes både på den korte og på den lange bane. En leder argumenterer på denne måde:

Måske giver det ikke så meget mening at bruge krudt på at aftale, om læreren skal på et specifikt halvdagskursus. Det er mere langsigtet ... Fx hvis der er én, der skal køres i stilling som pædagogisk leder eller studievejleder. Sådan nogle ting er jo en anden sag. (Hf-uddannelsesleder)

Interviewene bærer i det hele taget præg af, at der blandt lederne er ret forskellige opfattelser af, hvad de individuelle udviklingsplaner rent indholdsmæssigt skal bestå af.

3.3.1 Planernes systematik og deres indfrielse i praksis

I interviewundersøgelsen fortæller en række ledere da også, at de kun indledningsvist er gået i gang med arbejdet omkring de individuelle udviklingsplaner, og at der er et stykke vej, før de kan sige, at de arbejder systematisk med individuelle udviklingsplaner:

Jeg tror ikke, det er systematisk nok, hvis jeg skal være helt ærlig. Vi arbejder da med dem. Vi laver nogle, og så er det et fælles ansvar at følge op på det. Men vi er ikke gode nok til at følge op – det halter. (Stx-rektor)

Vi har arbejdet på at sætte det i søen, men det er skudt lidt til hjørne. Det handler om resourcer [...] Til MUS har vi nogle opfølgningsskemaer, hvor vi skriver ind, hvad vi snakker med den enkelte lærer om, og om vi har lavet aftaler om bestemte forløb. Så det var meningen, at opfølgningsskemaerne skulle munde ud i de individuelle planer, men vi er ikke kommet længere end til de der opfølgningsskemaer. (Hhx- & stx-rektor)

Dels opleves det altså for nogle ledere som en tidskrævende opgave at lave lærernes individuelle udviklingsplaner, dels kræver det en vis systematik og stiller krav om opfølgning, hvilket nogle ledere i interviewene tilkendegiver ikke er så nemt i praksis.

Andre mener, at udfordringen primært ligger i, at virkelighedens muligheder kan være begrænsede i forhold til intentionerne i planerne:

Det er også, fordi at det ikke rigtig giver mening med en fast plan. Faglige kurser udbydes nogle gange kun én gang. [...] Eksempel med Holbergs biord – det kursus er der én gang og så aldrig igen. Og sådan er det rigtig meget med de der fagkurser. Noget andet er, når man aftaler med nogen, at de skal tage et bifag. Men for det meste ved vi ikke, hvad der kommer af udbud, når vi sidder og snakker til MUS. Så de kan sige, at de gerne vil arbejde sig hen i en bestemt retning, men det er ikke sikkert, at der er et kursus, der matcher.
(Hhx-uddannelsesleder)

3.4 Initiativ, godkendelse og udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling

De processer, der går forud for de egentlige kompetenceudviklingsindsatser, og som indebærer strategiudvikling, MUS og udarbejdelse af individuelle udviklingsplaner, rummer også elementer som initiativ, godkendelses- og udvælgelsesprocedurer, som vi i dette afsnit kort vil zoom ind på.

3.4.1 Initiativer til kompetenceudvikling

I spørgeskemaundersøgelsen angiver lederne samlet set, at det oftest er lærerne selv, der tager initiativ til kompetenceudvikling: 56 % af lederne vurderer således, at det oftest er lærerne, der tager initiativ. Samlet set er der 20 % af lederne, der mener, at der oftest er tale om et fælles initiativ mellem lærere og ledelse, mens 15 % mener, at det oftest er ledelsens initiativ (se tabel 5).

Tabel 5
Hvordan bliver der oftest taget initiativ til kompetenceudviklingsaktiviteter for lærerne?

	Uddannelsesområde		Total
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almengymnasiale uddannelser (N = 119)	(N = 163)
Oftest lærerne selv, der tager initiativ	50 %	58 %	56 %
Oftest et fælles initiativ taget i et samlet lærer-ledelsesudvalg	32 %	16 %	20 %
Oftest ledelsen, der tager initiativ	16 %	15 %	15 %
Oftest faggruppen, der tager initiativ	0 %	6 %	4 %
Oftest bestyrelsen, der tager initiativ	0 %	1 %	1 %
Ved ikke	2 %	3 %	3 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser, 2014.

Interviewundersøgelsen blandt lederne peger på, at det varierer, hvem der tager initiativ til kompetenceudviklingen, afhængigt af indsatsernes karakter. Billedet, der males, er, at det i forbindelse med de faglige og fagdidaktiske kurser oftest er lærerne selv, der tager initiativ, mens det for den tværgående, ofte mere pædagogisk- og samarbejdsorienterede kompetenceudvikling, mestendels er lederne, der sætter aktiviteterne i søen. En leder beskriver det således:

Jeg tror, der er to spor: et skoleudviklingsspor, hvor vi som ledere har initiativet, og et individuelt, fagligt udvikling-lære-personligheds-spor, hvor det er lærerne, der tager initiativ. Det betyder ikke, at det, som vi igangsætter i forhold til skoleudviklingssporet, ikke kan

komme nedefra, som fx vores faggruppe, der kom med ideen om faglig læsning-projektet. Men det er stadig ledelsen, der skal sætte det i søen. (Hhx-uddannelsesleder).

En anden leder har i høj grad samme opfattelse af fordelingen af initiativ, men tilføjer, at det i forhold til større, individuelle satsninger er et delt initiativ:

På de længerevarende forløb som fx [uddannelse af en] matematikvejleder, der kan vi som ledelse lægge det ud og sige: 'Vi mangler en matematikvejleder.' Og så kan matematik-gruppen blive enig om, at der måske er to lærere, som det kunne være. Og så kommer de og siger, at det kunne de godt tænke sig. Så der er initiativet sådan delt. (Hhx- & stx-rektor)

3.4.2 Godkendelse af kompetenceudvikling

Næsten al den kompetenceudvikling, som lærerne får, bliver godkendt af gymnasiernes ledelse. Samlet set angiver 94 % af lederne således, at det er ledelsen, der står for godkendelse af kompetenceudviklingsaktiviteter. For de resterende 6-7 % ligger administrationen af kursusbudget og beslutninger enten i udvalg eller hos lærerne selv.

Interviewundersøgelsen har bidraget med den pointe, at lederne vurderer, at godkendelsen af kompetenceudviklingsaktiviteter ofte er en formalitet. Blandt nogle ledere er det dog mere end det: Der er fx en leder, der konsekvent altid vil se kursusprogrammet, før han godkender; en anden leder finder det vigtigt, at lærerne kan godtgøre, at kompetenceudviklingen skal kunne bringes i spil over for eleverne, før han siger god for kurset/uddannelser. Og endelig er der en leder, der før en evt. godkendelse sikrer sig, at lærerne er indforstået med at vidende om indholdet i kompetenceudviklingen efter endt kursus.

3.4.3 Kriterier for udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling

Som vi så i tabel 2 (s. 18), indeholder skolernes strategier for kompetenceudvikling langt fra altid principper for udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling. Sammen med principper for evaluering af kompetenceudviklingsforløbene er det det element, der mindst hyppigt indgår i strategierne.

Interviewundersøgelsen tilbyder en række forklaringer på, hvorfor udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling ikke i særlig høj grad ekspliciteres som princip i strategierne. En forklaring er, at kriterierne for tildeling ændrer sig for hvert enkelt kompetenceudviklingsforløb, og at man derfor ikke kan fastlægge principper over tid. En anden forklaring er, at ledelsen ikke fastlægger principper om tildeling, fordi lærerne selv bedst ved, hvorvidt de har behov for kompetenceudvikling, og hvilke former for kompetenceudvikling de har behov for.

Flere ledere i interviewene forklarer, at de ikke decideret har formuleret principper for udvælgelse af lærere til kompetenceudvikling, men at de ved nærmere eftertanke kører efter det princip at lade de mest ivrige og engagerede gå forrest. Argumentet lyder, at det ofte smitter af på andre lærere i medarbejderstaben, og udgifterne er som regel givet godt ud på lærere, der selv ønsker at komme af sted. Nogle ledere kalder disse lærere for "spydspidserne". En leder beskriver tak-tikken således:

Man skal starte med at tage fat i de lærere, der gerne vil. Man skal have deres gode historier frem og så hægte projektet op på det. Der er det vigtigt at kende sit lærerkollegium. (Stx- & hf-rektor)

Flere ledere i interviewundersøgelsen giver udtryk for, at de lærere, der ud fra en kompetence- eller motivationsmæssig vurdering måske har størst behov for kompetenceudvikling, faktisk sjældent er dem, der kommer af sted. En leder fortæller, at han opfatter det som ressourcekrævende at overtale lærere, der ikke selv er motiveret for at deltage i kompetenceudvikling, til at komme afsted:

Hos os er der nok 10-15 lærere, der typisk er af sted. Det er måske også for lidt – og det kunne være rart, hvis nogle flere deltog i efteruddannelse. Men der er nogen, du bare skal

lade sejle deres egen sø. Det er hårdt at sige, men det er jeg altså bange for. Du ville skulle bruge for mange ressourcer på at overbevise dem om, at det er en god idé. Jeg tror, at man er nødt til at se i øjnene, at der er nogen, der bærer det her, og det skal helst være så mange som muligt. Men der er nogen, du aldrig får med. Det er der simpelthen! (Stx-rektor)

Samlet set peger data på, at der er en begrænset ledelsesmæssig styring af, hvilke lærere der deltager i bestemte kompetenceudviklingsaktiviteter, hvilket stemmer godt overens med de resultater, der peger på, at initiativretten for en god del af den kompetenceudvikling, der finder sted, er på lærernes banehalvdel. Desuden peger interviewundersøgelsen på, at det, at lederne skal godkende kompetenceudviklingen, ofte er udtryk for en formel procedure.

I næste kapitel ser vi på den kompetenceudvikling, der ifølge lederne har fundet sted i skoleåret 2013/14, og vi fokuserer her på kompetenceudviklingens forskellige former og emnemæssige indhold. Desuden beskrives enkelte økonomiske aspekter vedrørende gymnasiernes kompetenceudvikling.

4 Kompetenceudviklingens temaer, former og økonomi

Den gennemførte kompetenceudvikling i skoleåret 2013/14 favner for hovedparten af skolernes vedkommende indholdsmæssigt bredt. De fleste skoler svarer, at der er blevet gennemført kompetenceudvikling om både faglig/fagdidaktisk udvikling og pædagogik og generel didaktik. Lederne i interviewundersøgelsen understøtter dette resultat, men bemærker, at kollektive, tværgående indsatser med et pædagogisk og generelt didaktisk fokus er blevet prioriteret højere de seneste år, end det har været tilfældet tidligere.

Lederne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at mange forskellige *former* for kompetenceudvikling er gennemført i skoleåret 2013/14. Interne/skolebaserede kurser er den mest benyttede form for kompetenceudviklingsaktivitet, dernæst kommer eksterne kurser.

Faglig/fagdidaktisk udvikling bliver af lederne vurderet til at være den fjerdestørste udfordring i relation til lærernes kompetenceudvikling. Alligevel er det det emne, som flest ledere har svaret, at kompetenceudviklingen har dækket på deres skole i 2013/14. Det er også det tema, som næstflest ledere nævner, bliver prioriteret i deres institutions gældende strategi for lærernes kompetenceudvikling.

Hovedparten af lederne svarer, at 0-5 % af uddannelsens samlede budget går til lærernes kompetenceudvikling. Omkring halvdelen af disse svarer, at de bruger 0-2 % af det samlede budget på dette. Lederne svarer i gennemsnit, at halvdelen af ressourcerne brugt på kompetenceudvikling på deres skole bruges på kompetenceudvikling for enkeltpersoner. I gennemsnit bliver godt og vel ¼ af det samlede budget for kompetenceudvikling brugt på kompetenceudvikling for alle eller næsten alle lærere.

Overordnet set giver lederne i interviewundersøgelsen udtryk for, at det mere er behovet for kompetenceudvikling, der dikterer de økonomiske rammer, end omvendt.

4.1 Fokus i kompetenceudviklingen i skoleåret 2013/14

Den gennemførte kompetenceudvikling blandt de deltagende skoler er flerstrengt. Faglig/fagdidaktisk udvikling og pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen) er de to emner, som flest ledere svarer, at kompetenceudviklingen på deres skole har dækket i skoleåret 2013-14, jf. tabel 6.

Samlet set svarer 91 % af lederne, at der er blevet gennemført faglig/fagdidaktisk kompetenceudvikling på deres skole i skoleåret 2013/14. 87 % svarer, at der er blevet gennemført kompetenceudvikling med fokus på pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen). Flere andre emner er ligeledes højt prioriteret. Således svarer 62 % af lederne, at kompetenceudviklingen blandt lærerne på deres skole i skoleåret 2013/14 har dækket skoleorganisation og skoleudvikling, herunder teamsamarbejde. 55 % svarer, at kompetenceudviklingen har dækket fagligt samarbejde, herunder almen studieforberedelse, studieområdet og hf-faggrupperne.

Det er også værd at bemærke, at lederne fra de erhvervsgymnasiale uddannelser har svaret markant anderledes sammenlignet med lederne fra de almengymnasiale uddannelser med hensyn til, om lærernes kompetenceudvikling har dækket fagligt samarbejde, herunder almen studieforberedelse, studieområdet og hf-faggrupperne. 34 % af lederne fra de erhvervsgymnasiale uddan-

nelser har svaret, at lærernes kompetenceudvikling har dækket dette, hvorimod 63 % af lederne fra de almen­gymnasiale uddannelser har svaret dette.

Ligeledes er det værd at bemærke, at der er stor afstand mellem, hvor mange ledere fra hhv. de erhvervsgymnasiale og de almen­gymnasiale uddannelser der har svaret, at kompetenceudviklingen har dækket personlig udvikling, trivsel og karrieremuligheder. 14 % af lederne fra de erhvervsgymnasiale uddannelser har svaret, at lærernes kompetenceudvikling har dækket dette, hvorimod 38 % af lederne fra de almen­gymnasiale uddannelser har svaret dette.

Tabel 6
Hvilke emner har lærernes kompetenceudvikling i skoleåret 2013/14 (indtil videre) dækket?

	Uddannelsesområde		Total (N = 164)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almen­gymnasiale uddannelser (N = 120)	
Skoleorganisation og skoleudvikling, herunder teamsamarbejde	55 %	65 %	62 %
Faglig/fagdidaktisk udvikling	91 %	91 %	91 %
Fagligt samarbejde, herunder almen studieforberedelse, studieområdet og hf-faggrupperne	34 %	63 %	55 %
Pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen)	82 %	88 %	87 %
Personlig udvikling, trivsel og karrieremuligheder	14 %	38 %	31 %
Andet	9 %	4 %	5 %
Total	285 %	349 %	331 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor totalen summerer op til mere end 100 %.

Ledernes beskrivelser i interviewundersøgelsen omkring kompetenceudviklingen på deres skole stemmer overens med resultatet af spørgeskemaundersøgelsen. Lederne giver udtryk for, at kompetenceudviklingen blandt lærerne på deres skole består af både individuelle udviklingsaktiviteter med sigte på fagfaglig opkvalificering og kollektive, tværgående udviklingsaktiviteter, typisk med fokus på pædagogisk-didaktisk opkvalificering og øget samarbejde.

Nogle ledere bemærker dog, at kollektive, tværgående indsatser med et pædagogisk og generelt didaktisk fokus er blevet prioriteret højere de seneste år og vil fortsætte med at have en høj prioritet blandt lederne. Lederne udtrykker dog samtidig, at kompetenceudviklingen fortsat skal stå på flere ben og favne både fagfaglig kompetenceudvikling, pædagogik, didaktik og skoleudvikling. Flere ledere pointerer da også, at disse emner skal ses i samspil med hinanden, og at de går hånd i hånd. Men samtidig bliver der også givet udtryk for, at der fra ledernes side er et øget fokus på fælles kompetenceudviklingsaktiviteter. Denne prioritering bliver begrundet forskelligt. En leder begrundet det øgede fokus med, at det giver et fælles udgangspunkt:

Det er ikke som udgangspunkt der, prioriteringen er [individueel kompetenceudvikling]. Det er vigtigt, at vi får en fælles platform, vi kan arbejde ud fra, og en måde at arbejde sammen på. Derfor har vi i år, næste år og i hvert fald også året efter meget mere fælles skoleudvikling. (Htx-rector).

En anden leder refererer på lignende vis til, at kollektive indsatser, enten i større eller mindre grupper, er med til at skabe en fælles referenceramme:

Hvis fem dansklærere har været af sted på [et kursus om] Holberg, så kan de bagefter bruge det, for så har de den der fælles referenceramme. (...) jeg plejer at bruge det eksempel, at vi kan jo heller ikke sende halvdelen af eleverne hjem, og så skal de forklare de andre, hvad det er, der er foregået. Altså, det giver noget, det der med, at man er afsted sammen. (Hhx-rector).

En leder bemærker også, at der er en økonomisk faktor at tage højde for:

Det er ret meget dyrere pr. næse at kompetenceudvikle enkeltindivider, end det er at tage en hel skole, så der er også stordriftsfordele i det her. Men jeg synes ikke, det ene skal udelukke det andet, for man kan godt have begge dele. (Htx-rector).

4.2 Former for kompetenceudvikling

Lederne svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at kompetenceudviklingen, der har fundet sted i skoleåret 2013/14, består af en række forskellige aktiviteter, jf. tabel 7. Interne/skolebaserede kurser er den form, som flest ledere svarer, har fundet sted. 92 % af lederne tilkendegiver, at en sådan kompetenceudviklingsaktivitet er blevet gennemført i skoleåret 2013/14. Hovedparten af lederne (88 %) svarer også, at eksterne kurser er blevet benyttet.

Det er også værd at bemærke, at at lederne fra de erhvervsgymnasiale uddannelser har svaret væsentligt anderledes sammenlignet med lederne fra de almengymnasiale uddannelser med hensyn til, om der er gennemført kompetenceudvikling via supervision. 18 % af lederne fra de erhvervsgymnasiale uddannelser svarer, at der er gennemført kompetenceudvikling via supervision i skoleåret 2013/14, mens 47 % af lederne fra de almengymnasiale uddannelser svarer dette.

Tabel 7

Angiv, hvilke former for kompetenceudviklingsaktiviteter der har fundet sted i skoleåret 2013/14 (medregn ikke evt. deltagelse i pædagogikum)

	Uddannelsesområde		Total (N = 164)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almengymnasiale uddannelser (N = 120)	
Interne/skolebaserede kurser	79 %	97 %	92 %
Eksterne kurser (ikke ECTS-givende)	84 %	89 %	88 %
Efteruddannelse, som var ECTS-givende	68 %	72 %	71 %
Faglige netværk, erfa-grupper mv. (lokalt på skolen)	52 %	65 %	62 %
Faglige netværk, erfa-grupper mv. (sammen med andre uden for skolen)	61 %	57 %	58 %
Sidemandsoplæring og mentorforløb	41 %	56 %	52 %
Supervision	18 %	47 %	39 %
Deltagelse i udviklingsprojekter (fx UVM-projekter)	71 %	73 %	72 %
Andet	7 %	5 %	5 %
Total	481 %	561 %	538 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor totalen summerer op til mere end 100 %.

Flere ledere siger i interviewundersøgelsen, at de i en årrække har bevæget sig hen mod i stigende grad at have mere skolebaseret kompetenceudvikling. Og nogle af disse ledere giver udtryk for en bevægelse mod en endnu mere praksisnær kompetenceudvikling, hvor det at komme tæt-

tere på undervisningen bliver omdrejningspunktet. Fx pointerer en leder, at de i de kommende år vil opprioritere arbejdet med supervision:

Vi er stærkt påvirket af, at der synes at være klar evidens for, at hvis man vil udvikle undervisningen, så er det, at lærerne besøger hinanden i undervisningen og giver hinanden feedback og inspiration, ifølge forskningen det mest effektive, der findes. Derfor vil vi gøre en hel del ud af supervision og coaching i de kommende år. (Hf-rektor).

I de kvalitative interviews påpeger flere ledere også, at forskellige former for kompetenceudviklingsaktiviteter ofte kombineres i forløb, fx en pædagogisk dag efterfulgt af opsamling i faggrupper/teams og/eller sidemandsoplæring og/eller supervision.

4.3 Match mellem udfordringer og indsatser

Når man spørger lederne om, hvilke udfordringer de anser for de største i relation til lærernes kompetenceudvikling, peger de i spørgeskemaundersøgelsen hovedsageligt på dels skoleorganisation/skoleudvikling, dels pædagogik/generel didaktik (jf. tabel 8). Derefter vurderer de fagligt samarbejde som en udfordring, og på en fjerde- og femteplads kommer hhv. lærernes faglige/fagdidaktiske udvikling og lærernes personlige udvikling.

Når vi så ser på den kompetenceudvikling, der rent faktisk har fundet sted, er det tydeligt at se, at det først og fremmest er den faglige/fagdidaktiske udvikling, der er blevet prioriteret i praksis. Dernæst er pædagogik/generel didaktik det emne, der er blevet gennemført mest kompetenceudvikling om i skoleåret 2013/14, men også skoleorganisation/skoleudvikling og fagligt samarbejde har i praksis været emner, der er blevet kompetenceudviklet indenfor.

Tabel 8
Emnemæssige prioriteringer i strategierne, ledernes vurdering af aktuelle udfordringer og den kompetenceudvikling, der faktisk har fundet sted i 2013/14

	Hvilke temaer prioriterer I i jeres gældende strategi for lærernes kompetenceudvikling? (N = 132)	Hvad vurderer du p.t. er uddannelsesinstitutionens største udfordringer i relation til lærernes kompetenceudvikling? (N = 163)	Hvilke emner har lærernes kompetenceudvikling i skoleåret 2013/14 (indtil videre) dækket? (N = 164)
Skoleorganisation og skoleudvikling, herunder team-samarbejde	67 %	74 %	62 %
Faglig/fagdidaktisk udvikling	78 %	34 %	91 %
Fagligt samarbejde, herunder almen studieforberedelse, studieområdet og hf-faggrupperne	32 %	38 %	55 %
Pædagogik og generel didaktik (inkl. it i undervisningen)	81 %	69 %	87 %
Personlig udvikling, trivsel og karrieremuligheder	13 %	11 %	31 %
Andet	5 %	7 %	5 %
Total	276 %	233 %	331 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser (2014).

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på disse spørgsmål, hvorfor procenttallet i total-kolonnen summerer op til mere end 100 %.

Når vi sammenholder ledernes vurderinger af udfordringer samt den kompetenceudvikling, der har fundet sted i 2013/14, med de temaer, der er prioriteret i de gældende strategier, så kan vi

se, at der heller ikke her er fuldstændig overensstemmelse – hverken mellem strategien og de vurderede udfordringer eller mellem strategien og den faktiske kompetenceudvikling. Denne uoverensstemmelse kan der være flere forklaringer på:

For det første, som det også beskrives i kapitel 3, er det primært lærerne selv eller faggrupperne, der tager initiativ til faglig/fagdidaktisk kompetenceudvikling. Lederne har i højere grad fokus på at søsætte tværgående udviklingsaktiviteter. De enkelte faglige og fagdidaktiske udviklingsaktiviteter tages der i højere grad beslutning om ad hoc, hvorimod lederne i større omfang har blik for mere langsigtede strategiske udviklingsaktiviteter. Man kan læse forskellen mellem, hvor mange ledere der svarer, at personlig udvikling, trivsel og karrieremuligheder er en del af strategien (13 % tilkendegiver dette), og hvor mange ledere der svarer, at der har været gennemført kompetenceudvikling inden for disse emner (31 % af lederne tilkendegiver dette), som et udtryk for det samme.

En anden grund kan være, at nogle ledere ikke ser opkvalificeringen af lærernes faglige/fagdidaktiske niveau som en af de største eller mest presserende udfordringer eller behov med hensyn til kompetenceudvikling, men stadig mener, at sådanne aktiviteter tjener et andet formål (som vi også beskriver i slutningen af kapitel 3). Flere ledere giver i interviewundersøgelsen fx udtryk for, at individuel fagfaglig/fagdidaktisk kompetenceudvikling selvfølgelig er med til at kvalificere lærernes undervisning, men derudover også i høj grad gennemføres for at motivere, inspirere og holde lærernes gejst ved lige.

Som en leder siger:

Altså, min forestilling er, at det ikke er de fagfaglige kurser, der rykker noget kompetencemæssigt. Det er mere motiverende – langt hen ad vejen. (Htx-rektor).

Nogle ledere ser i den forstand individuelle fagfaglige/fagdidaktiske aktiviteter som en slags personalegode. En leder siger:

Fordi grunden til, at læreren kommer med en forespørgsel på et fagligt kursus, er, at de er interesserede og begejstrede. Og det er egentlig fint nok for mig. Så har jeg ikke behov for at høre, hvordan de vil bruge det i deres undervisning. Det er ikke mit formål med at bevillige den slags kurser. Det er mere mandskabspleje (griner) eller personalegode. (Hhx-rektor).

4.3.1 Aktuelle indsatsområder i kompetenceudviklingen

Som det bliver beskrevet i kapitel 3, indeholder $\frac{3}{4}$ af strategierne beskrivelser af indsatsområder. Som et supplement til forrige afsnits belysning af, hvilke overordnede temaer strategierne indeholder, kan vi på baggrund af interviewundersøgelsen give indblik i, hvilke indsatsområder lederne særligt har fokus på p.t. med hensyn til at opkvalificere lærernes kompetencer. Som det ses i nedenstående liste, er det de tværgående udfordringer, som lederne hovedsageligt har blik for. Lederne giver da også udtryk for, at opkvalificeringsbehovet i de enkelte fag primært varetages af de enkelte lærere og faggrupperne. Listen over indsatsområder, som lederne kommer ind på i interviewene falder ind under forskellige mere overordnede temaer, såsom nye undervisningsmetoder, samarbejde, og lærer-elev-relationen. Listen skal ikke ses som udtømmende, men er medtaget for at give et indblik i, hvilke indsatsområder lederne giver udtryk for at have mest for øje lige nu. Lederne nævner:

- Ny skriftlighed
- It og digitalisering
- Teamsamarbejde
- Lektieintegreret hf
- Internationalisering
- Rettestrategier
- Toning af studieretningerne
- Nye elevtyper
- Differentiering
- Klasseledelseskompetencer
- Øget gennemførelse
- Den flerfaglige undervisning i fx almen studieforberedelse og studieretningsprojekter

4.4 Økonomi og kompetenceudvikling

68 % af lederne svarer, at 0-4 % af uddannelsens samlede budget går til lærernes kompetenceudvikling, jf. tabel 9. 42 % af disse svarer, at de bruger 0-2 % af det samlede budget på dette. Ingen svarer, at de bruger over 15 % af det samlede budget på kompetenceudvikling. Tre ledere (2 %) svarer, at 10,1-15 % af det samlede budget går til lærernes kompetenceudvikling. Det skal her bemærkes, at lederne angivelser er estimeret, og beror på et skøn. Tallene er samtidig afhængige af, hvor bredt lederne definerer kompetencebegrebet. Tallene er derfor ikke faktuelle, men kan bruges til at give en *indikation* på, hvor stor en post på budgettet kompetenceudvikling er. Det er i det lys også vanskeligt direkte at sammenholde lederne angivelser af, hvor stor en del af uddannelsens samlede budget der går til lærernes kompetenceudvikling.

Tabel 9

Hvor stor en procentdel af uddannelsens samlede budget går til lærernes kompetenceudvikling?

	Uddannelsesområde		Total (N = 144)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 38)	Almengymnasiale uddannelser (N = 106)	
0-2	29 %	46 %	42 %
2,1-4	24 %	27 %	26 %
4,1-6	26 %	14 %	17 %
6,1-8	3 %	4 %	3 %
8,1-10	21 %	7 %	10 %
10,1-15	0 %	3 %	2 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser.

4.4.1 Ressourcer brugt på individuel, kollektiv og gruppebaseret kompetenceudvikling

Lederne er i spørgeskemaet blevet bedt om at fordele 100 procentpoint mellem de fire kategorier, der ses i tabel 10. Lederne svarer i gennemsnit, at omkring halvdelen af deres skoles ressourceforbrug på kompetenceudvikling bliver brugt på kompetenceudvikling for enkeltpersoner. I gennemsnit bliver omkring en fjerdedel af budgettet ifølge lederne brugt på kompetenceudvikling for alle eller næsten alle lærere.

Tabel 10

Hvis du ser på den samlede kompetenceudvikling i dette skoleår (2013/14), hvorledes fordeler ressourcerne brugt på kompetenceudvikling sig da mellem følgende kategorier?

	Uddannelsesområde		Total (N = 147)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 42)	Almengymnasiale uddannelser (N = 105)	
Kompetenceudvikling for enkeltpersoner	56 %	48 %	51 %
Kompetenceudvikling for faggrupper	8 %	15 %	13 %
Kompetenceudvikling for teams	10 %	8 %	9 %
Kompetenceudvikling for alle eller næsten alle lærere	25 %	28 %	27 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser

Overordnet set giver lederne i de kvalitative interviews udtryk for, at det mere er behovet for kompetenceudvikling, der dikterer de økonomiske rammer, end omvendt. Skolerne lægger et

budget, men at tage hånd om givne udfordringer vejer tungere, hvorfor de økonomiske rammer er fleksible. En leder siger det således:

Nej, det med økonomien har vi faktisk ikke tænkt på. Vi har tænkt på, at vi har nogle udfordringer, og dem bliver vi nødt til at adressere. Så håber vi, at enderne mødes, og det har de også gjort. Vi laver selvfølgelig et budget, og jeg skal jo også lave arbejdsplaner til medarbejderne, og man skal selvfølgelig kunne klare det inden for folks norm. (Htx-rektor).

En anden leder beskriver det sådan her:

Vi har selvfølgelig et budget for efteruddannelse, men det er ikke øremærket på den måde, at man siger, "det skal være sådan og sådan i år". Det er behovet, der kommer til at afgøre det. (Stx-uddannelsesleder).

Lederne pointerer dog i interviewundersøgelsen, at de også giver afslag til læreres forslag til kompetenceudviklingsaktiviteter. Både med henvisning til økonomi og med henvisning til, at den pågældende aktivitet ikke har tilstrækkelig kvalitet eller relevans. En leder siger:

Her hos os har vi så yderligere haft den udfordring, at vi har været lidt på hælene økonomisk, så derfor har jeg også mødt forståelse for at sige nej til individuelle kurser. Men det har jo også været meldt ud, at i år gik kompetenceudviklingen på det fælles, og sådan vil det være i en periode. (Htx-rektor).

Det lader til, at det, der skaleres på, er den individuelle/faglige kompetenceudvikling og den kompetenceudvikling, der er rettet mod det sociale/samarbejds-mæssige, som oftest foregår i faggrupper eller teams. De mere kollektive, skolebaserede kompetenceudviklingstiltag prioriteres i tilfælde, hvor økonomien er presset. I betragtning af, at det også ofte er disse indsatser, skolerne forpligter sig til at gennemføre i deres kompetenceudviklingsstrategier, er prioriteringen logisk.

Nogle ledere nævner også, at de giver afslag på en forespørgsel på kompetenceudvikling, hvis de vurderer, at der ikke er overensstemmelse mellem pris og forventet udbytte. En leder beskriver:

Jeg kan komme med et eksempel: Vi har sagt nej til idrætsgruppen, fordi de ville til La Santa Sport og træne og spille tennis. Og det mente vi, at det var der slet ingen grund til. Man kan spille tennis i xx ganske udmærket og få en træner til det. Vi tilbød dem at komme på Oure Efterskole og få et grundlæggende kursus af nogle trænere i forskellige idrætsgrene. Men altså, de syntes, at sommer og sol ... Så der er vi meget skarpe og siger: Jamen altså, der skærer vi fra. Sådan nogle behagelige ture er ikke en del af den faglige efteruddannelse. (Stx-rektor).

Lederne udtrykker sig forskelligt om, hvor stort et økonomisk råderum de har til kompetenceudvikling. Nogle ledere siger, at økonomien ikke er et problem, andre er mere udfordret. En af de ledere, der er tynget af en stram økonomi, henfører til, at skolen har et stort frafald grundet skolens elevgrundlag. Lederen vurderer i den sammenhæng, at gymnasiernes finansieringsmodel med andre ord gør, at nogle gymnasier ikke har samme muligheder for kompetenceudvikling, som andre gymnasier har.

Nogle ledere beskriver, at andre faktorer end økonomi er de største udfordringer. Tid er ofte en større udfordring end økonomi. En leder siger:

Det største problem er jo nok, at mange lærere ikke synes, de har tid, så vi får ikke altid brugt alle de penge. I år ser det ud til, at vi nok skal få dem brugt, men sådan har det ikke været hvert år. (VUC-rektor).

Andre ledere påpeger, at en anden udfordring er lærernes modstand mod nye tiltag fra ledelsens side. En leder siger det således:

Men der er nogle gange et problem med modstand. "Resistance to change" – det er en udfordring. Jeg synes ikke generelt, at økonomien er en udfordring. Vi har haft kurser i alle prislejer. (Hhx-rektor).

5 Udbytte og anvendelse af kompetenceudviklingen

Undersøgelsen viser, at lærere, der deltager i kompetenceudvikling – ifølge deres ledere – i høj eller i nogen grad kan bruge det, de lærer. Det gælder både den fælles og den individuelle kompetenceudvikling. Flest ledere har svaret, at de oplever, at lærerne 1) får inspiration til indholdet i deres eksisterende opgaver, 2) kan løse opgaverne på nye måder og 3) kan løse dem bedre.

Men måske kunne udbyttet og anvendelsen af lærernes kompetenceudvikling styrkes. Samlet set har op imod halvdelen af lederne (48 %) ikke haft en forudgående snak med lærerne om det forventede udbytte af aktiviteten, og 61 % har ikke en procedure for videndeling af den nye viden, lærerne har fået via kompetenceudvikling. Under en tredjedel af lederne (29 %) svarer, at deres kompetenceudviklingsstrategi indeholder principper for opfølgning på kompetenceudvikling. 19 % svarer, at strategien indeholder principper for evaluering af forløbene.

Interviewundersøgelsen peger på, at lederne i højere grad har fokus på og baner vejen for anvendelse samt et godt udbytte af den skolebaserede og tværgående kompetenceudvikling, hvor alle eller næsten alle lærere deltager. Mens den kompetenceudvikling, som er fagligt/fagdidaktisk orienteret, og som lærerne ofte deltager i alene eller i mindre grupper, ikke i lige så høj grad er genstand for ledelsesmæssig opmærksomhed – fx i form af forberedende og opfølgende snakke.

En vigtig pointe er desuden, at lederne oplever, at kompetenceudvikling er mest effektiv, når den stykkes sammen af flere på hinanden følgende komponenter – fx fælles oplæg for alle skolens medarbejdere efterfulgt af gruppebaseret arbejde, der mere konkret handler om at få den nye viden sat i spil i undervisningen.

5.1 Anvendelse af lærernes kompetenceudvikling

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer lederne, at lærerne i vid udstrækning kan bruge den kompetenceudvikling, de deltager i. Både hvad angår den kompetenceudvikling, hvor lærerne har deltaget alene eller i mindre grupper, og hvad angår den, hvor alle eller næsten alle lærere har deltaget, vurderer samlet set 93 % af lederne, at lærerne i høj eller i nogen grad kan bruge det, de har lært. Det betyder, at kun ganske få ledere mener, at kompetenceudviklingen (hvad enten den foregår individuelt eller kollektivt) i mindre grad eller slet ikke kan bruges af lærerne.

En leder giver i interviewundersøgelsen følgende beskrivelse af sin oplevelse af, om lærerne anvender det, de er på kursus i:

Ja, det oplever vi i høj grad [at de gør]. Man kan sige, vi oplever det i det omfang, vi opdager det. Men jeg oplever igen og igen kolleger, som laver noget nyt, og når man så spørger dem om, hvor de har ideen fra, så svarer de, at det er, fordi de har været på kursus. Så når jeg overordnet kigger på organisationen, så er min oplevelse, at det, de lærer på kursene rundt omkring, bringes i spil. (Stx-rektor)

Det, som denne undersøgelse imidlertid kan sige noget om, er snarere, i hvilken grad lederne arbejder systematisk med kompetenceudvikling som en proces, der indebærer et forarbejde og en efterbehandling. Fra transferforskningen² ved vi, at rammesætningen omkring kompetenceudvikling er afgørende for, hvor meget nye kompetencer bringes i anvendelse. Det betyder med andre ord, at god forberedelse af og systematisk opfølgning på kompetenceudviklingen (og kvaliteten af denne forberedelse og opfølgning) har stor betydning for udbyttet af indsatserne (se figur 5).

Figur 5

EVA's skitsering af transferforskningens pointer om vægtningen mellem forarbejde, indsats og efterbehandling samt eksempler på indholdet i de enkelte faser:

FORARBEJDE	INDSATS	EFTERBEHANDLING
Herunder: • Forventningsafstemning • Fokus på mål med aktiviteten • Inddragelse	Kursus, uddannelse, supervision mv.	Herunder: • Opfølgning • Videndeling • Rum for anvendelse

Forskningen i transfer viser, at det at sætte mål for læringen giver et skærpet fokus, som efterfølgende fremmer anvendelsen af indsatsen. At stille spørgsmål såsom "hvad er målet med kurset eller uddannelsen?", "hvad forventer du at blive bedre til?" og "hvad skal du kunne bagefter, som du ikke kan nu?" kan give en mental forberedelse og samtidig tydeliggøre ledelsesmæssige forventninger til, at det lærte bringes i anvendelse.

Ligeledes peger forskningen på, at opfølgning på kompetenceudvikling har betydning for, i hvor høj grad nye kompetencer bliver anvendt. Med opfølgning menes der en form for systematisk opmærksomhed på, hvad indsatsen kan bidrage med, og hvad medarbejderen kan gøre anderledes end før. Overvejelser over anvendelse øger anvendelsen, fordi refleksion over det lærte i sig selv medvirker til, at man arbejder videre med det og tager det i brug. Det er i høj grad en ledelsesopgave at initiere denne opfølgning i kølvandet på kompetenceudviklingen, og her kan videndeling, både formel og uformel, være en vigtig komponent.

I det følgende ser vi derfor nærmere på, hvor systematisk lederne arbejder med kompetenceudvikling. Dog har vi ikke mulighed for i denne undersøgelse at berøre alle elementer i ovenstående figur, men vi har særligt fokus på ledernes arbejde med forventninger til udbyttet samt deres opfølgningsprocedure og herunder rammesætningen af videndeling. Vi ser desuden nærmere på ledernes vurderinger af, hvad de mener, man skal være opmærksom på med hensyn til at få det største udbytte af kollektive såvel som individuelle indsatser.

5.2 Forventninger og oplevet udbytte

Af tabel 11 ses det, at lederne langt fra altid har en forudgående snak med læreren/lærerne, der skal til at deltage i kompetenceudvikling. Samlet set angiver 48 % af lederne, at de ikke havde en snak med læreren/lærerne forud for den sidste konkrete kompetenceudviklingsaktivitet, der har fundet sted.

² Wahlgren & Aarkrog (2012), *Transfer – Kompetence i en professionel sammenhæng*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag, 2012.

Tabel 11

Havde du forud for sidste konkrete kompetenceudviklingsaktivitet en snak med læreren/lærerne om det forventede udbytte af aktiviteten?

	Uddannelsesområde		Total (N = 164)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almengymnasiale uddannelser (N = 120)	
Ja, det havde jeg	64 %	48 %	52 %
Nej, det havde jeg ikke	36 %	52 %	48 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser, 2014.

De ledere, der har svaret, at de ikke havde en snak, angiver de vigtigste årsager til, hvorfor den ikke har fundet sted. Flest af disse ledere (40 %) svarer, at det skyldes, at aktivitetens indhold gjorde det irrelevant at have en forudgående snak, 20 % svarer, at de slet og ret ikke prioriterede det, mens 15 % angiver, at det, at læreren/lærerne selv bedst ved, hvilket udbyttet kurset kan give, er årsag til den manglende forventningsafstemning. Ganske få svarer, at den manglende snak om forventninger skyldes, at de ikke havde tid (5 %), eller at de ikke fagligt set følte sig klædt på til den form for sparring (5 %).

Den ikke særlig udbredte brug af forventningsafstemning mellem lederne og lærerne betyder ikke, at lederne ikke har forventninger til udbyttet af kompetenceudviklingsaktiviteterne. Kun 1 % af lederne angiver, at de ikke har haft forventninger til udbyttet af de kompetenceudviklingsaktiviteter, hvor lærerne har deltaget individuelt (eller i mindre grupper), og ingen svarer, at de ikke har haft forventninger til aktiviteter, hvor alle (eller næsten alle) lærerne har deltaget (se tabel 12). Det er med andre ord interessant, at stort set alle ledere har haft forventninger til udbyttet af kompetenceudviklingen, men at disse forventninger i op mod halvdelen (48 %) af tilfældene ikke er blevet italesat over for eller afstemt med lærerne.

De forventninger, lederne angiver, at de har haft til en eller flere læreres sidste kompetenceudviklingsaktivitet, stemmer i mange tilfælde godt overens med det udbytte, som lederne reelt oplever, at aktiviteten har bidraget med³. Det gælder både de forløb, hvor én lærer eller en mindre gruppe lærere har deltaget, og de forløb, hvor alle eller næsten alle lærere har deltaget. Hovedparten af lederne har således både forventet og oplevet, at udbyttet af kompetenceudviklingen for det første har været, at medarbejderne har fået inspiration til indholdet i deres opgaver, for det andet, at medarbejderne kan løse eksisterende opgaver på nye måder, og for det tredje, at medarbejderne kan løse eksisterende opgaver bedre (se tabel 12 og 13). Den sorte ramme nedenfor fremhæver de svarkategorier, hvor lederne samlet set har prioriteret forskelligt med hensyn til de individuelle og kollektive indsatser.

³ Det skal nævnes, at en svaghed ved dette resultat er, at både forventninger og oplevet udbytte oplyses på samme tid. I virkelighedens verden vil forventninger til kompetenceudvikling normalt tage form langt før oplevelsen af udbytte, og derfor vil overensstemmelse mellem forventninger og oplevet udbytte i en spørgeskemasammenhæng måske kunne fremstå større, end tilfældet måske reelt er.

Tabel 12**Ledernes forudgående forventninger til udbyttet af lærernes kompetenceudviklingsaktiviteter, hvor ...**

... én/en mindre gruppe lærere deltog (N = 163)	... alle eller næsten alle lærere deltog (N = 163)
Inspiration til at afprøve nye ting i arbejdet (66 %)	Inspiration til at afprøve nye ting i arbejdet (63 %)
Løse eksisterende opgaver på nye måder (52 %)	Løse eksisterende opgaver på nye måder (56 %)
Løse eksisterende opgaver bedre (37 %)	Løse eksisterende opgaver bedre (39 %)
Motivation i arbejdet (28 %)	Motivation i arbejdet (34 %)
Videndeling med faggruppe (22 %)	Højne refleksionsniveauet omkring arbejdet (32 %)
Højne refleksionsniveauet omkring arbejdet (19 %)	Løse nye opgaver (17 %)
Løse nye opgaver (18 %)	Videndeling med resten af lærerne (9 %)
Videndeling med resten af lærerne (15 %)	Videndeling med faggruppe (5 %)
Videndeling med team (10 %)	Videndeling med team (3 %)
Ingen forventninger til udbytte (1 %)	Ingen forventninger til udbytte (0 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere, 2014.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor procenttallene summerer op til mere end 100 %.

Ledernes forventninger til udbyttet – hvad angår både den individuelle og den kollektive kompetenceudvikling – var, som det ses i tabel 12, at det i meget begrænset omfang ville have effekt på videndeling i team. Det har ifølge lederne vist sig at være en rigtig forventning, idet lederne oplever, at videndeling i teamet er det udbytte (af de mulige kategorier), der mindst hyppigt forekommer (se tabel 13).

Tabel 13**Ledernes oplevelse af udbytte af lærernes kompetenceudvikling, der har fundet sted, hvor ...**

... én/en mindre gruppe lærere deltog (N = 164)	... alle eller næsten alle lærere deltog (N = 163)
Inspiration til indhold i eksisterende opgaver (76 %)	Inspiration til indhold i eksisterende opgaver (77 %)
Løser eksisterende opgaver på nye måder (62 %)	Løser eksisterende opgaver på nye måder (64 %)
Løser eksisterende opgaver bedre (44 %)	Løser eksisterende opgaver bedre (58 %)
Kan videndele til faggruppen (33 %)	Kan løse nye opgaver (27 %)
Kan løse nye opgaver (19 %)	Kan videndele med resten af lærerne (15 %)
Kan videndele med resten af lærerne (13 %)	Kan videndele med faggruppen (13 %)
Kan videndele med sit team (9 %)	Kan videndele med sit team (6 %)
Der er oftest intet udbytte af aktiviteterne (5 %)	Der er oftest intet udbytte af aktiviteterne (1 %)

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere, 2014.

Note: Det var muligt for respondenterne at afgive flere svar på dette spørgsmål, hvorfor procenttallene summerer op til mere end 100 %.

Der, hvor lederne angivelser indikerer forskelle i udbytte mellem de individuelle og kollektive indsatser, er i det hele taget mest med hensyn til videndeling (jf. tabel 12 og 13). Det giver angiveligt god mening: Fx vil faglig, individuel kompetenceudvikling være mere oplagt at dele i sin faggruppe end med resten af lærerne eller i teams på grund af faglige skel. Og generelt set vil videndeling være et mindre forventet og oplevet udbytte af kollektive kompetenceudviklingsindsatser, da man må antage, at hvis alle (eller næsten alle) har deltaget, er videndeling mindre oplagt.

I interviewene med lederne skinner det igennem, at det at forventningsafstemme før kompetenceudvikling ses som en god idé, men at det blandt de interviewede ikke er en udbredt praksis. En leder siger fx:

Det tror jeg faktisk ikke, vi gør så meget. Vi har nok en forestilling om, hvad der skal komme ud af det [kompetenceudviklingen], men jeg tror ikke, det bliver italesat. Der ligger måske et udviklingspotentiale der, for det er jo egentlig en god idé. (Stx-rector)

5.2.1 Snak om forventninger og kompetenceudviklingens karakter

Interviewundersøgelsen giver desuden indtryk af, at der er nogle former for kompetenceudvikling, der i højere grad bliver genstand for både forventningsafstemning og opfølgning end andre. Fx var det tydeligt under fokusgruppeinterviewet med ledere fra forskellige gymnasiale retninger, at de sjældent har forudgående snakke med deres lærere om forventninger til udbyttet af et fagligt kursus:

Der er de to typer kurser. Og hvad angår de faglige kurser – frit slag, du! Der forventningsafstemmer jeg i hvert fald ikke. Jeg sætter mig overhovedet ikke ind i de faglige kurser! (Stx- og hf-rektor)

Man kan godt spørge interesseret ind, men man involverer sig ikke så meget i det, lærerne selv vælger – de faglige kurser. Man spørger lidt høfligt, og så får man et eller andet svar, og det lyder fint. [...] Det er jo en del af deres faglighed. Og det er lidt sådan ... Jeg ved ikke, om snakken er nødvendig. (hhx-uddannelsesleder)

Ja, de, der søger et kursus, gør det, fordi de brænder for deres fag, og fordi de gerne vil lære noget mere om det. Og jeg synes, at min indsats skal ligge i det andet spor – at gøre lærerne til organisationsmedarbejdere. (Stx- og hf-rektor)

Denne prioritering, der kommer til udtryk i interviewene, kaster nyt lys over de præsenterede resultater i dette afsnit: For eftersom rigtig meget kompetenceudvikling i 2013/14 har været af faglig/fagdidaktisk karakter (jf. kapitel 4), og eftersom lederne angivelig er mindre optaget af at afstemme forventninger til denne type kompetenceudvikling, er det måske mindre overraskende, at 48 % af lederne ikke har haft en forudgående snak med lærerne om det forventede udbytte af sidste konkrete kompetenceudviklingsaktivitet, der har fundet sted (jf. tabel 6).

5.3 Opfølgning på kompetenceudvikling

Lederne, der har besvaret spørgeskemaet, svarer for størstedelens vedkommende, at de følger op på kompetenceudvikling.

Som det ses af tabel 14, følger lederne i ret høj grad op på kompetenceudvikling – både på den individuelle og på den kollektive. Samlet set er der 32 % af lederne, der svarer, at de hver gang eller ofte følger op på individuel kompetenceudvikling, mens 46 % svarer, at de hver gang eller ofte gør det med hensyn til den kollektive kompetenceudvikling.

Billedet er omvendt med hensyn til dem, der har svaret 'Ja, nogle gange', hvor 48 % svarer, at de nogle gange følger op på individuel kompetenceudvikling, og 34 % følger op på de kollektive aktiviteter. Samlet set svarer en femtedel af lederne – hvad angår både den individuelle og den kollektive kompetenceudvikling – at de sjældent eller aldrig følger op med fx en mundtlig samtale, når lærerne har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter.

Tabel 14

Følger du som leder op (fx via en mundtlig samtale), når lærere har deltaget i kompetenceudviklingsaktiviteter?

		Uddannelsesområde		Total (N = 164)
		Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almengymnasiale uddannelser (N = 120)	
Ja, hver gang eller ofte	Individuel	45 %	28 %	32 %
	Kollektiv	45 %	47 %	46 %
Ja, nogle gange	Individuel	39 %	52 %	48 %
	Kollektiv	32 %	35 %	34 %
Nej, sjældent eller aldrig	Individuel	16 %	21 %	20 %
	Kollektiv	23 %	18 %	20 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere på de gymnasiale uddannelser, 2014.

Data fra interviewundersøgelsen peger dog på, at lederne finder det nemmere og mere oplagt at følge op på den kollektive kompetenceudvikling, ligesom de også fandt det nemmere at stille forventninger til og arbejde med mål for den kompetenceudvikling, hvor alle eller næsten alle lærere deltager, frem for den, hvor en lærer eller en mindre gruppe deltager. Et eksempel på opfølgning på et fælles kursus for andetsproglærere på tværs af en stor institution er følgende:

Når der har været nogle større kurser, hvor vi fx har ønsket at fremme en bestemt didaktik, så forsøger vi også at fremme det i dagligdagen. Så er det afdelingslederen, der skal følge op på det. F.eks. helt konkret med andetsprogskurset, der samlede jeg op på et efterfølgende 3-timers møde, hvor vi formulerede en strategi, og hvor vi fastlagde nogle aktiviteter, som bl.a. var projektdage i andetsprog. Det vil sige, at det kommer i kalenderen, og man deler det fælles didaktiske materiale, som kan være basis for sådan nogle sprog dage. (Hhx- & htx-rektor)

Lederne gav i interviewundersøgelsen udtryk for, at deres opmærksomhed primært er rettet mod de kollektive indsatser – lederne er ofte dem, der planlægger, udfører og følger op på forløbene. Derimod er lederne mindre inde over de faglige/fagdidaktiske kurser, hvor lærerne ofte deltager individuelt. Her stiller lederne sjældent konkrete forventninger, de er ikke inde over planlægningen, og deres opfølgning på kurserne begrænser sig måske til at sætte nogle ganske overordnede rammer for videndeling. En leder giver sin forklaring på, hvorfor opmærksomheden fordeler sig så relativt skævt mellem de forskellige indsatser:

De fag, jeg har, og de fag, vi dækker i ledelsen, når vi taler kompetenceudvikling – de er selvfølgelig [nemmere at følge op på] ... Men nu er der fx ikke nogen i ledelsen, der har erhvervsret som fag. Derfor kan vi ikke gå ind og vurdere, i hvilket omfang det, der var på det kursus, bliver inddraget i den pågældende lærers undervisning. Det kan jeg nemmere i de fag, jeg selv har. Men man kunne nok godt stille større krav til, at der er noget anvendelse af det, man kommer på kursus i. (Hhx- & stx-rektor)

En anden leder fortæller imidlertid, at nok kan hun indholds mæssigt ikke være primus motor på opfølgningen af den fag-faglige kompetenceudvikling, men hun kan sætte rammerne for, at opfølgningen rent faktisk finder sted:

Det er også noget med at gå ind og støtte op om det med nogle rammer. Rammerne er meget vigtige! Man skal skabe rammer ved eksempelvis at skemalægge møder for dem de næste syv torsdage fra 12 til 16.00. Det har jeg helt konkret gjort for en faggruppe her for nylig. Fordi ellers løber det ud i sandet for dem. (Hhx-rektor)

Flere ledere gav dog også udtryk for, at opfølgning pr. definition er en udfordring, når man har ledelsesansvar for mange lærere, og når hverdagen rummer en lang række ledelses mæssige opgaver, der også skal prioriteres:

Det handler også om, at vi har 130 lærere, der kan være på kursus over et år – måske flere gange. Hvis jeg skulle følge op på hvert enkelt kursus, så ville jeg få problemer med at nå andre ting. Så det er også et ressourcemæssigt spørgsmål. (Hhx- & stx-rektor)

Transferforskningen peger på, at kompetenceudvikling og efteruddannelse, der følges op på, øger anvendelsen og dermed udbyttet af aktiviteten. I det lys er der måske et potentiale for mere generelt enten ledelses mæssigt at følge tættere op på kompetenceudviklingen og/eller at agere mere rammesættende med hensyn til at få lærerne til at arbejde videre med de nye kompetencer og den nye viden, de tilegner sig via kompetenceudvikling.

5.3.1 Videndeling

Videndeling kan foregå både formelt og uformelt, ligesom videndeling kan have en refererende eller en mere praktisk-illustrerende karakter. Under alle omstændigheder kan videndeling være en vigtig metode i opfølgningen på kompetenceudvikling⁴.

61 % af lederne svarer, at de på deres uddannelse ikke har en procedure for videndeling af den nye viden, lærerne har fået efter deres kompetenceudvikling. 39 % siger, at de har en sådan procedure⁵ (se tabel 15). Der er en vis afstand mellem besvarelsenerne på de to uddannelsesområder: Mens 75 % af lederne på de erhvervsgymnasiale uddannelser svarer, at de ikke har en procedure for videndeling, svarer 56 % af lederne på de almen-gymnasiale uddannelser, at de ikke har en⁶.

Tabel 15

Har I en procedure for videndeling af den nye viden, lærerne har fået efter deres kompetenceudvikling?

	Uddannelsesområde		Total (N = 162)
	Erhvervsgymnasiale uddannelser (N = 44)	Almen-gymnasiale uddannelser (N = 118)	
Ja	25 %	44 %	39 %
Nej	75 %	56 %	61 %
Total	100 %	100 %	100 %

Kilde: Danmarks Evalueringsinstituts spørgeskema til rektorer og uddannelsesledere, 2014.

Nok har over 61 % af gymnasierne samlet set, ifølge lederne, ikke en procedure for videndeling, men det er ikke ensbetydende med, at der ikke stilles krav om, at lærerne skal dele ud af deres viden. 80 % af lederne svarer, at de hver gang (21 %) eller af og til (59 %) stiller eksplicitte krav om, at lærerne videndeler. 20 % gør det sjældent eller aldrig.

Ifølge lederne er det også noget, lærerne praktiserer: 89 % af lederne vurderer, at lærerne i høj eller i nogen grad deler deres nye viden efter kompetenceudvikling. 11 %, at de i mindre grad gør det. Ingen ledere vurderer, at lærerne slet ikke videndeler.

I interviewundersøgelsen vurderer lederne, at en af de største udfordringer med hensyn til at få det maksimale ud af kompetenceudviklingen er videndelingen. Det at få lærerne til at videndele kan være svært. Selvom en del ledere opfordrer til – og måske endda kræver – at lærerne videndeler, kan systematikken i og omfanget af videndelingen alligevel være begrænset. Eksempelvis siger en af de interviewede ledere:

Den største udfordring er videndelingen. [...] Vi har gjort ret meget ud af, at de skal videndele i faggrupperne, når de kommer tilbage. Man skal holde et lille oplæg i sin faggruppe om, hvad man har lært, og hvad de kan bruge, sådan at det giver inspiration. Nogle gange har vi haft lærere, der har været af sted på supergode kurser, der kommer begejstret tilbage, men så hører vi aldrig noget til det. Det er jo ikke helt spildte penge, for en eller to lærere har fået noget ud af det, men det er jo spildt for skolen, for man får ikke fuld glæde af det. Problemet er, at det tager lidt tid. Man skal jo lige forberede sit oplæg for de andre, og de andre skal være modtagelige og gide høre på det. Det er ikke bare noget, man lige gør, det skal arbejdes ind som en god vane. (Stx-rector)

⁴ Jf. Wahlgren & Aarkrog (2012), *Transfer – Kompetence i en professionel sammenhæng*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.

⁵ Til sammenligning svarer 37 % af skolelederne og 70 % af dagtilbudslederne i EVA's undersøgelse fra 2013 om strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling, at deres institution har en procedure for videndeling. Dvs. at hhv. 63 % af skolerne og 31 % af dagtilbuddene ikke har en procedure.

⁶ Vi bemærker denne afstand, selvom den ikke overstiger 20 procentpoint, da svarene på dette spørgsmål fordeler sig på ganske få kategorier.

Men et par af lederne i interviewundersøgelsen gav også udtryk for, at de ikke nødvendigvis forventer, at videndeling kan gøre en forskel. Overførslen af brugbar viden er ifølge disse ledere for lille. En leder forklarer her sit syn på sagen:

Vi siger til lærerne, at det er en god ide at orientere faggruppen om det, man har oplevet, men vi ved godt, at de kurser, man har været på, ikke har den store effekt på andre. Den der form for kaskademodel virker jo ikke i praksis. Hvis der er en form for kaskadeeffekt, så er det snarere, hvis nogen har været på et kursus, at nogle andre efterfølgende kommer og siger, at de også gerne vil på det kursus. Man skal ligesom have været der selv. (Stx-rektor)

Fra andre undersøgelser⁷ ved vi, at det er afgørende for "effekten" af videndelingen, at man tager stilling til, *hvordan* man gerne vil videndele, og *hvad* der skal videndeles om. Ikke al viden er lige oplagt at dele, og ikke alle måder at videndele på gavner i lige høj grad anvendelsen/udbredelsen af ny viden.

5.4 Når kompetenceudvikling batter

Lederne har i interviewundersøgelsen givet udtryk for, hvilke former for kompetenceudvikling de oplever har den største effekt – med andre ord, hvad batter mest? De har blandt andet udtalt sig om de af EVA opstillede modsætningspar: pædagogisk-didaktiske versus fagfaglige kurser, skolebaserede versus eksterne kurser samt individuel versus kollektiv kompetenceudvikling. I det følgende er der ingen klare anbefalinger, men citaterne giver indtryk af de tankegange, der kan ligge bag ledelsesmæssige prioriteringer af forskellige former for kompetenceudvikling.

Fag-faglige versus pædagogisk-didaktiske kurser

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lederne prioriterer både de faglige/fagdidaktiske kurser og de alment pædagogisk-didaktiske kurser højt (jf. afsnit 4.1). Interviewundersøgelsen giver samme indtryk. Lederne oplever, at kurserne samlet set supplerer hinanden godt, og at der er brug for at have fokus på begge ting i gymnasiernes strategier for kompetenceudvikling. En leder siger i interviewundersøgelsen sådan om fordelene ved den tosidede kompetenceudvikling:

Det faglige skal ske i samspil med det pædagogiske og didaktiske. Der er en meget stor pointe i, at det skal være i fællesskab! (Hf- & stx-rektor).

Lederne vægter dog deres fokus forskelligt, og her fremhæver en leder fx, at hun ser det som en nødvendighed at vedblive at efteruddanne lærerne inden for deres fag:

Hvis faget ikke er ajourført og ikke bliver vedligeholdt, så er der ikke noget at komme efter. Så bliver det form uden indhold, som jeg ser det. Det kan godt være, at det er et lidt gammeldags synspunkt, men jeg holder fast i det alligevel. (Stx-rektor)

Andre ledere har en mere kritisk holdning til udbyttet af den fag-faglige kompetenceudvikling og vurderer derfor, at de mere kollektive indsatser, som ofte har fokus på pædagogik eller generel didaktik, batter mere:

Almen pædagogisk kompetenceudvikling kan altså batte rigtig meget, hvis man får fundet det rigtige. For nogle år tilbage havde vi et skolebaseret kursus i cooperative learning, og det var utroligt, som det løftede, for der var rigtig mange, der lige manglede et eller andet på det område. Det var jo ikke fagfagligt, men det blev både fagfagligt og alment pædagogisk, og det gav virkelig meget. Det er næsten nogle af de penge, vi har givet bedst ud, selvom det kun er én måde at undervise på. Bare den begejstring, man oplevede i kollegiet bagefter. (Stx-rektor)

⁷ Fx Veje til udvikling af praksis (Danmarks Evalueringsinstitut, 2014) og Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013).

Skolebaserede versus eksterne kurser

Som vi så i kapitel 4, svarer 92 % af lederne, at der i skoleåret 2013/14 er blevet gennemført interne/skolebaserede kurser på deres gymnasie, hvilket jo ikke i sig selv er et bevis på, at skolebaserede kurser opleves som mere effektfulde. Men det viser en tydelig prioritering fra lederens side, der godt kan bunde i en oplevelse af, at skolebaserede kurser er pengene værd og gør en forskel.

Lederne i interviewundersøgelsen sætter ord på, hvorfor de ofte prioriterer de skolebaserede kurser frem for kurser/efteruddannelse ude af huset. Her fortæller en leder om, hvad det giver hans lærerkollegie at være på skolen og afprøve nye tiltag tæt på praksis:

[J]eg synes, effekten er større [af det skolebaserede]. Vi har et fælles fokus og en fælles dagsorden, og vi arbejder med forskellige ting. Vi har arbejdet med relationskompetence, og cooperative learning arbejdede vi med for mange år siden, da det var populært. I stedet for at sende få medarbejdere af sted på mange dyre og lange kurser, [...] så tog vi en dag, hvor vi fik en konsulent ud og arbejde med cooperative learning med lærerne, så de kunne prøve det i praksis. [Vi] kunne se, at den rammesætning gjorde noget interessant. Der blev givet tid til refleksion, og man fik grint sammen over de måder, man gør tingene på. Det betød, at det hele blev afmystificeret. [...] Vi kunne efterfølgende se, at fire-fem CL-strukturer blev brugt utrolig meget. (Stx-rektor).

Men som nogle ledere også pointerer, kan der være visse faldgruber ved de skolebaserede (ofte kollektive) indsatser, som man bør være opmærksom på:

Hvis vi, som ledelse eller skole, hele tiden uddanner i huset, så bliver vi som en isoleret ø. Jeg mener, det er rigtig vigtigt, at vi kommer ud og får inspiration i vores faglige netværk og i det hele taget i det alment pædagogiske i en større sammenhæng. [...] Nogle gange, når man har lavet noget skolebaseret, kan det godt blive lidt snæversynet. (Stx-rektor)

Kollektiv versus individuel kompetenceudvikling

Interviewundersøgelsen rummer flere eksempler på ledere, der mener, at de kollektive indsatser er den form for kompetenceudvikling, de oplever har størst effekt. Her giver en leder en beskrivelse af, hvorfor han favoriserer de kollektive indsatser:

Det kollektive er med til at skabe sammenhængskraft på skolen, og på den måde har det en vis effekt. Det ved jeg! Jeg kan se, at det skaber kommunikation og kontakt mellem medarbejdere, som ellers er lidt isoleret. (Hhx- og htx-rektor)

Andre ledere pointerer, som vi så i kapitel 4, at det kollektive kan være med til at skabe et fælles pædagogisk og/eller didaktisk grundlag på skolerne.

Ingen af de interviewede ledere nævner individuel kompetenceudvikling som det, de oplever bedst. Det kan måske delvist forklares med, at deres indsigt i, hvad det giver lærerne individuelt set, er begrænset, bl.a. qua ledernes manglende snak om forventninger og i nogle henseender begrænsede opfølgning. Det er oplagt, at ledernes vurdering evalueringsmæssigt fik et modstykke i form af et lærerperspektiv på den oplevede effekt (se i øvrigt kapitel 6).

Flere ledere i interviewundersøgelsen siger da også, at de er bevidste om betydningen af, at lærerne fx deltager i de fagfaglige kurser (som de ofte deltager i alene eller i mindre grupper). En leder siger imidlertid om det at deltage individuelt i kompetenceudvikling, at det er et fast princip på hendes gymnasium, at lærerne aldrig deltager alene i kompetenceudvikling. Hvad enten det er et fagligt kursus eller kurser med alment pædagogisk indhold, sender hun altid minimum to af sted. Det er ud fra devisen om, at det baner vej for anvendelsen efterfølgende, at man har delt oplevelsen med en anden og løbende kan vende tilbage til og tale om det.

Der er et vist overlap mellem kategorierne fag-faglig, eksterne kurser og individuel på den ene side og pædagogisk-didaktisk, skolebaseret og kollektiv på den anden side. Det er ikke et gennemgående skel, men det er en tænkning, vi er stødt på flere gange i løbet af undersøgelsen.

Og selvom nogle ledere vurderer, at det fag-faglige/individuelle/eksterne er det, der giver mest, og nogle vurderer, at det pædagogisk-didaktiske/kollektive er det, der rykker, er der ikke nogen ledere i interviewundersøgelsen, der afviser en effekt af hverken det ene eller det andet. Lederne er tværtimod nuancerede i deres vurdering af, hvorfor indsatser nogle gange virker, nogle gange ikke virker, og samlet set peger de på en række opmærksomhedspunkter, her ridset op i skematisk form i tabel 16:

Tabel 16

Kort rids af interviewbaserede statements om faldgruber/opmærksomhedspunkter med hensyn til at få størst udbytte af hhv. kollektive og individuelle indsatser:

Kollektive indsatser (alle eller næsten alle lærere)	Individuelle indsatser (én lærer eller en lille gruppe lærere)
- Kollektive, skolebaserede indsatser bør være engagerende og forpligtende for alle, ellers er der nogle lærere, der typisk vil deltage mere passivt. - Kollektive indsatser rykker primært, hvis de er tilrettelagt med en grundig opfølgning, fx en pædagogisk dag med inspirationsoplæg fulgt op af videre arbejde i mindre grupper. - Kollektive indsatser bør tilrettelægges med differentiering for øje. Lærere er en differentieret gruppe med forskellige behov og kvalifikationer. Fx er nogle lærere meget selvkørende med hensyn til it, mens andre er mere tilbageholdende og urutinerede. Fælles it-kurser bør derfor indeholde differentierende elementer. - Kollektive, skolebaserede kurser kan blive for indadskuede – for at se sin egen praksis udefra bør man komme tæt på andres (andre skolers) vaner og praksisrutiner.	- Udbyttet af faglige kurser med individuel deltagelse er i nogen grad en blackbox for ledere - Individuelle indsatsers effekt kan være begrænset af, hvor gode lærerne er til at videndele – hvis kun én lærer får gavn af et kursus, er det også kun en begrænset mængde elever, der får glæde af denne lærers kunnen. - Individuel, fagorienteret kompetenceudvikling bevilges ofte med tanke på, at lærerne skal inspireres og plejes, og typisk ikke, fordi de har faglige, kompetencemæssige huller – og effekten af motiverende kompetenceudvikling kan være svær at måle. - Det er ofte Tordenskjolds soldater, der deltager i de faglige kurser – sjældent de lærere, der reelt har brug for et fagligt løft. Og dermed kunne udbyttet være større, end det er.

Kilde: EVA's interviewundersøgelse blandt rektorer og uddannelsesledere på det gymnasiale område, 2014.

På baggrund af en analyse af interviewundersøgelsens tværgående resultater er en vigtig pointe, der står tilbage, at lederne oplever, at kompetenceudvikling er mest effektiv, når den stykkes sammen af flere på hinanden følgende komponenter: Det kunne fx være et udviklingsforløb om øget variation i undervisningen, der starter med ledelsesobservation af undervisningen for at få ideer og skærpe indsatsens fokus. Derpå inviteres til en fælles pædagogisk dag med oplæg udefra efterfulgt af udvalgsarbejde med udpegning af udviklingspotentialer samt indsatsområder, der munder ud i et forløb med midlertidig tolærerordning og kollegial sparring. Afslutningsvis følges indsatsen op med en refleksionssnak lærer og leder imellem.

Sådanne eksempler er i interviewundersøgelsen blevet præsenteret og understreget af lederne som forløb, der virkelig har rykket noget - både med hensyn til, hvad de oplever, der rykker ved lærernes praksis, og hvad der betyder noget for elevernes læring.

6 Perspektivering

Denne undersøgelse har udelukkende beskæftiget sig med efteruddannelse set fra et lederperspektiv. UVM har efterspurgt en perspektivering, der kan fungere som inspiration til en eventuelt opfølgende undersøgelse, der tager udgangspunkt i lærernes syn på efteruddannelse.

Gymnasieskolernes Lærereforening, GL, har ad flere omgange udført undersøgelser med dette fokus. Den seneste er fra 2013 og undersøger lærernes deltagelse i og søgning til efteruddannelse og deres oplevelse af barrierer for, forventning til og betydningen af efteruddannelse. I undersøgelsen indgår også lærernes tilkendegivelser med hensyn til finansiering og temaer for deres efteruddannelse. I 2011 offentliggjorde GL en undersøgelse, der kortlagde indholdet og omfanget af lærernes efteruddannelse (herunder antal kursusdage om året) og deres ønsker og forventninger til indholdet og omfanget af kommende efteruddannelse.

Spørgsmålene, der præsenteres i dette kapitel, skal ses i forlængelse af de temaer, der bliver behandlet i denne rapport, hvorfor der vil være visse overlap med GL's undersøgelser. Vores forslag lægger op til, at det i høj grad vil være muligt at sammenholde ligheder og forskelle i lærernes og ledernes syn på kompetenceudvikling/efteruddannelse.

Det strategiske arbejde med kompetenceudvikling

I denne rapport kortlægges ledernes vurdering af, i hvilket omfang og på hvilken måde der bliver arbejdet strategisk med kompetenceudvikling. Både på skoleniveau via strategiplaner og på gruppe- og individniveau med GRUS, MUS og de individuelle udviklingsplaner. Set ud fra et lærerperspektiv vil det være relevant at besvare følgende spørgsmål:

- I hvilken grad har lærerne kendskab til og er lærerne involveret i udarbejdelsen af kompetenceudviklingsstrategier på skoleniveau?
- Hvad ser lærerne som deres skoles største udfordringer – og er der overensstemmelse med det billede, der tegner sig blandt lederne?
- Hvordan oplever lærerne, at skolen afdækker lærernes behov for kompetenceudvikling? Og hvilken rolle spiller MUS-samtaler i denne henseende?
- I hvilket omfang og i hvilken form har lærerne en individuel udviklingsplan, og hvordan oplever lærerne, at den bliver brugt i relation til at planlægge kompetenceudvikling?
- I hvilken grad realiseres de opstillede mål i udviklingsplanerne, og hvordan følges der op på dem?
- Hvor finder lærerne inspiration til kurser og kompetenceudvikling, og hvad tænker de om udbuddet af efteruddannelse?

Kompetenceudviklingens temaer, former og økonomi

Nærværende rapport afdækker ledernes vurdering af, hvilke emner lærernes kompetenceudvikling i skoleåret 2013/14 har dækket, og hvilken form kompetenceudviklingsaktiviteterne har haft. I de kvalitative interviews forholder flere af lederne sig til, hvordan de mener, at prioriteringen skal være med hensyn til både former og temaer, fx mellem fagfaglige/fagdidaktiske og pædagogiske/generelt didaktiske indsatser og mellem individuelle og kollektive indsatser. I en undersøgelse med fokus på lærerne vil det som opfølgning herpå være relevant at besvare følgende spørgsmål:

- Hvilken form og hvilket tema havde den kompetenceudvikling, som lærerne sidst har deltaget i?
- Hvem tog initiativ til den kompetenceudvikling, de sidst deltog i?
- Hvilke prioriteringer har lærerne med hensyn til, hvilken kompetenceudvikling de gerne vil deltage i?

Udbytte og anvendelse af lærernes kompetenceudvikling

I denne rapport undersøger vi også, hvordan lederne vurderer lærernes udbytte i forbindelse med udviklingsaktiviteter, og i hvilken grad lærerne anvender denne nye viden i undervisningen. Lederne svarer i langt overvejende grad, at de vurderer, at lærerne kan bruge den kompetenceudvikling, som de deltager i. Det er også oplagt at skabe viden om, hvordan lærerne selv forholder sig til udbyttet og anvendelsen af deres deltagelse i kompetenceudvikling. Følgende undersøgelsesspørgsmål vil være relevante at arbejde videre med:

- Hvordan vurderer lærerne udbyttet af deres kompetenceudvikling?
- Hvilken form for kompetenceudvikling er ifølge lærerne mest udbytterig?
- I hvilken grad vurderer lærerne, at de kan anvende de kompetencer, som de tilegner sig gennem efteruddannelse, i praksis?
- Vurderer lærerne, at de får den kompetenceudvikling, de har brug for? Hvis ikke, hvilken kompetenceudvikling oplever de da, at de mangler? Og hvordan konstaterer de, at de mangler kompetencer?
- I hvilken grad oplever lærerne, at deres kompetenceudvikling har betydning for elevernes læring?

Forventningsafstemning og opfølgning

Vores undersøgelse peger på, at der ikke i særlig høj grad bliver forventningsafstemt eller fulgt op på lærernes kompetenceudvikling. Vi ved fra andre undersøgelser (Strategi for læreres og pædagogers kompetenceudvikling (EVA 2013)), at der fra et lærerperspektiv ofte savnes en ledelsesmæssig interesse for den kompetenceudvikling, man har deltaget i. Det kan være et behov for at mærke en almindelig interesse fra sin leder, i form af at vedkommende spørger ind til det, men det kan også være en mere systematisk tilgang, hvor målet med aktiviteten ligger relativt fast fra starten af, og hvor der så efter aktiviteten lægges en plan for, hvordan ledelsen kan understøtte og sætte rammerne for, at disse mål rent faktisk realiseres. Følgende undersøgelsesspørgsmål vil være relevante at arbejde videre med:

- I hvilken grad forventningsafstemmer lærerne målet med kompetenceudviklingen med deres leder?
- I hvilken grad deler lærerne, formelt eller uformelt, deres viden med deres kolleger, og savner de en ledelsesmæssig rammesætning af, hvad der forventes med hensyn til at dele deres viden fra den kompetenceudvikling, de deltager i?
- Har lærerne deltaget i opfølgning på de udviklingsaktiviteter, som de har deltaget i?
- I hvilken grad efterspørger lærerne opfølgning fra ledernes side?
- Vurderer lærerne, at ledelsen i tilstrækkeligt omfang skaber de rette rammer for opfølgning, herunder videndeling?

7 Litteratur

BEK nr. 23 af 11/01/2005, *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering inden for de gymnasiale uddannelser.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2014), *Veje til udvikling af praksis – Erfaringer med at sætte fokus på videnkultur i dagtilbud og på skoler.*

Danmarks Evalueringsinstitut (2013), *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling.*

Danske Universiteter (2011), *Universiteternes efteruddannelse af lærere ved de gymnasiale uddannelser.*

Gymnasieskolernes Lærereforening (2013), *Gymnasielærernes efteruddannelse. Spørgeskemaundersøgelse 2013.*

Gymnasieskolernes Lærereforening (2011), *Undersøgelse af lærernes efteruddannelse og skolernes strategiske arbejde med kompetenceudvikling.*

Moderniseringsstyrelsen (2013), *Cirkulære om overenskomst for Lærere og pædagogiske ledere ved gymnasieskoler mv.*

Moderniseringsstyrelsen (2013), *Cirkulære om overenskomst for Akademikere i staten.*

Rambøll Management (2008), *Efteruddannelse i forbindelse med gymnasiereformen.*

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

Appendiks A

Metode

Dette appendiks giver en detaljeret beskrivelse af undersøgelsens metodiske design og redegør for metodiske overvejelser og udfordringer i forbindelse med undersøgelsens udførelse. Undersøgelsen har samlet set bestået af tre elementer: en kvalitativ forundersøgelse, en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på det gymnasiale område og en interviewundersøgelse med ledere fra det gymnasiale område.

Forundersøgelse

Som optakt til undersøgelsen har EVA udført en forundersøgelse, hvis formål var at kvalificere både spørgeskema- og interviewundersøgelsen med lederne.

Forundersøgelsen bestod på den ene side af en deskresearch, hvor relevante evalueringer og undersøgelser vedr. efteruddannelse på det gymnasiale område blev afsøgt. På den anden side omfattede forundersøgelsen en eksplorativ interviewundersøgelse blandt lærere fra de gymnasiale retninger: stx, hf hhx og htx (se tabel 17). I alt 12 lærere er pr. telefon blevet interviewet, ca. en halv time hver. Nogle af lærerne underviste på flere uddannelser, fx både på hf og på stx, hvorfor de 12 lærere er repræsenteret flere gange med hensyn til uddannelsesretninger.

Tabel 17

Antal repræsentanter for de gymnasiale retninger i pilottestene

STX	HF	HHX	HTX
5 lærerrepræsentanter	4 lærerrepræsentanter	3 lærerrepræsentanter	3 lærerrepræsentanter

Intentionen med interviewene var for det første at få skabt et indblik i de indholds- og formmæssige aspekter af den kompetenceudvikling, gymnasielærerne deltager i, for det andet at få indtryk af, hvor systematisk og strategisk lærerne vurderer, at arbejdet med kompetenceudvikling foregår på deres skole, og for det tredje at afsøge, hvilke elementer lærerne finder det vigtigt, at ledelsen tager hånd om i kompetenceudviklingsarbejdet. Endelig skulle interviewene fungere som en afdækning af, hvilket sprog og hvilke begreber der bruges med hensyn til kompetenceudvikling.

Spørgeskemaundersøgelsen

Danmarks Evalueringsinstitut udførte i foråret 2014 en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer og uddannelsesledere med ansvar for kompetenceudvikling på de gymnasiale uddannelser. Spørgeskemaundersøgelsen havde til formål at afdække kompetenceniveauet blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser, samt hvordan der set fra et ledelsesperspektiv arbejdes med kompetenceudvikling på institutionerne. Undersøgelsen blev gennemført i perioden 1. maj til 28. maj 2014.

I dette afsnit vil metoden bag undersøgelsen blive gennemgået med fokus på følgende punkter:

- Fokus i spørgeskemaundersøgelsen
- Pilotundersøgelse og kvalificering af spørgeskemaet
- Udsendelsesstrategi og dataindsamlingsprocedure
- Svarprocent og bortfald
- Kvaliteten af data og analysemetoder

Fokus i spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaet blev udformet af EVA's projektgruppe i marts 2014 med efterfølgende elektronisk opsætning. Undersøgelsen blev tilrettelagt som en totalundersøgelse af rektorer og uddannelsesledere med ansvar for kompetenceudvikling med henblik på en kortlægning af lærernes kompetenceudvikling på de gymnasiale uddannelser set fra et ledelsesperspektiv. Undersøgelsens population var dermed de ledere med ansvar for kompetenceudvikling på institutionerne, som havde mest viden på området.

Spørgsmålene i spørgeskemaet omhandlede følgende temaer i den nævnte rækkefølge:

- Institutionstypen, som respondenterne var leder for og ønskede at besvare spørgsmål omkring
- Det strategiske arbejde med kompetenceudvikling på generelt og individuelt niveau, herunder
 - formen på og indholdet af kompetenceudviklingsstrategier,
 - individuelle udviklingsplaner og MUS,
 - uddannelsens udfordringer i relation til kompetenceudvikling
- Kompetenceudviklingens omfang, ressourceforbrug, form og type
- Afdækning af kompetenceudviklingsbehov og beslutningsprocesser
- Forberedelse af og opfølgning på kompetenceudvikling
- Udbytte af kompetenceudviklingsaktiviteter

Svarkategorierne til spørgsmålene var hovedsageligt lukkede, men med mulighed for, at respondenterne nogle steder kunne afkrydse flere svarmuligheder. Enkelte steder kunne respondenterne skrive uddybende kommentarer eller notere, hvis der manglede en svarkategori, som var særligt relevant for vedkommende, men som ikke allerede fremgik.

Pilotundersøgelse og kvalificering af spørgeskemaet

Med henblik på at kvalificere spørgeskemaet blev det testet gennem en række pilotinterviews med i alt otte ledere fra de fire uddannelsestyper (stx, hhx, htx og hf) i perioden 7.-11. april 2014. Pilottesterne blev rekrutteret ved telefonopkald til uddannelsesinstitutionerne, således at der var minimum to testere fra hver uddannelsestype og et antal, som var ledere for mere end én uddannelse. Tilsammen repræsenterede de otte ledere 14 uddannelser. Nedenstående tabel viser, hvordan testerne fordelte sig på uddannelsestyperne:

Tabel 18

Antal repræsentanter for de gymnasiale retninger i pilottestene

STX	HF	HHX	HTX
5 repræsentanter	3 repræsentanter	3 repræsentanter	3 repræsentanter

Det nærmere formål med pilotinterviewene var at sikre meningsfuldheden af spørgsmålene samt undersøge, hvorvidt de rette og relevante svarkategorier var inddraget. Derudover skulle interviewene bidrage med input til, om der manglede spørgsmål, eller om nogle spørgsmål med fordel kunne udelades. Pilottesternes kommentarer blev systematisk noteret og gennemgået i projektgruppen. Efter pilottestene blev spørgsmålene og ordlyden i spørgeskemaet redigeret, hvor der viste sig enighed mellem pilottesterne. De væsentligste konklusioner fra denne proces kan opsummeres i følgende punkter:

- Mange af institutionerne opererede ikke med individuelle udviklingsplaner, men arbejdede med kompetenceudvikling som en del af MUS, hvilket resulterede i flere MUS-relaterede spørgsmål i spørgeskemaet.
- Af pilottestene fremgik det, at det for mange institutioner er vigtigt at skelne mellem institutionens strategiske indsatsområder og individuelle underviseres ønsker til kompetenceudvikling. Dette bidrog til, at begreberne i spørgeskemaet blev operationaliseret på en sådan måde, at denne skelnen kunne afdækkes.
- For mange af pilottesterne ville det være en omfattende opgave at angive det eksakte ressourceforbrug på kompetenceudvikling, hvorfor de i den endelige version af spørgeskemaet blev bedt om at angive ressourceallokeringen til kompetenceudvikling som en procentuel andel af institutionens samlede budget. Dette skabte mere rum for skøn og usikkerhed i

resultaterne, men nedsatte belastningen for lederne ved at besvare spørgeskemaet, hvilket kunne bidrage til flere besvarelser.

- Nogle af pilottesterne var skeptiske overfor, hvad de så som et entydigt fokus i spørgeskemaet på kurser og konkrete aktiviteter, mens de mere tænkte kompetenceudvikling som en helhedsorienteret tilgang og hverdagspraksis. EVA imødekom dette ved at have svarkategorier som eksempelvis "uformel kompetenceudvikling".

Et særligt fokuspunkt i pilotinterviewene var, hvorvidt ledere med ansvar for mere end én uddannelse ville svare forskelligt på spørgeskemaet, alt efter hvilken uddannelse de svarede ud fra. Hvis de ville svare forskelligt, ville det være nødvendigt at bede dem besvare spørgeskemaet for hver af de uddannelser, som de var ledere for. Af de seks pilottestere, som var ledere for mere end én uddannelse, var der kun én, der gav udtryk for, at vedkommende ville svare forskelligt alt efter uddannelse. På denne baggrund blev det besluttet, at de ledere, som havde ansvar for mere end én uddannelse, skulle vælge én uddannelse at svare ud fra med mulighed for at rette henvendelse til EVA om, at man gerne ville besvare spørgeskemaet for flere uddannelser. Denne mulighed blev ikke benyttet. At lederne med ansvar for flere uddannelser fik mulighed for at bestemme, hvilken uddannelse de ønskede at besvare spørgeskemaet ud fra, skabte en risiko for, at nogle af uddannelses typerne ville blive overrepræsenteret (særligt stx). Dette blev dog vurderet som mindre kritisk end at pålægge lederne at svare ud fra en bestemt uddannelse.

Udsendelsesstrategi og dataindsamlingsprocedure

En invitation med link til spørgeskemaet blev sendt ud til institutionerne per mail d. 1. maj 2014. Den 12. maj blev en påmindelse om at besvare spørgeskemaet sendt til de institutioner, der endnu ikke havde svaret. Samtidig modtog de institutioner, der på dette tidspunkt havde besvaret spørgeskemaet, en opfordring til at rette henvendelse til EVA, hvis flere ledere med ansvar for kompetenceudvikling fra samme institution ønskede at besvare spørgeskemaet. Disse fik efterfølgende tilsendt et link. EVA fik assistance fra UVM til at udfærdige en påmindelsesmail, som blev udsendt d. 22. maj til de institutioner, der endnu ikke havde svaret. Den 28. maj 2014 blev spørgeskemaet lukket.

Udsendelseslisten til spørgeskemaet blev udarbejdet ved et udtræk af e-mailadresser og institutionsnumre på "Institutioner med almengymnasiale uddannelser", "Institutioner med erhvervsrettede uddannelser" og "Voksenuddannelsescentre" fra UVM's institutionsregister⁸. I mangel på en udsendelsesliste med kontaklinformationer på samtlige ledere valgtes der altså en gatekeeperstrategi, hvor invitationerne til undersøgelsen blev sendt til uddannelsesinstitutionernes centrale e-mailadresser med ét link med henblik på videresendelse til den relevante leder. Lederne blev samtidig bedt om at kontakte EVA, hvis de havde brug for ekstra links til andre ledere på uddannelsesinstitutionen, som også havde ansvar for kompetenceudvikling. Gennem denne procedure modtog yderligere 15 personer en invitation til spørgeskemaet, hvoraf 8 svarede.

I tolkningen af undersøgelsens resultater er det vigtigt at være opmærksom på, at spørgeskemaet er blevet besvaret af ledere med ansvar for kompetenceudvikling på forskellige organisatoriske niveauer. Således er skemaet blevet besvaret af direktører, rektorer, uddannelsesledere m.v., og det er ikke muligt at skelne mellem disse og dermed heller ikke at vurdere, om der er systematiske forskelle i deres besvarelser.

Svarprocent og bortfald

Beregnings af svarprocenten for spørgeskemaundersøgelsen kompliceres af, at det ikke er sikkert, at det kun er de ledere med ansvar for kompetenceudvikling på uddannelsen, som samtidig ved mest om kompetenceudvikling, der har besvaret spørgeskemaet. Med andre ord er det ikke sikkert, at de indkomne svar på spørgeskemaet svarer til den teoretiske population. Dette skyldes for det første, at hvis en hovedinstitution har haft geografiske underafdelinger, har den modtaget invitationer til undersøgelsen svarende til antallet af underafdelinger. I udgangspunktet skulle institutionerne kun modtage flere invitationer, hvis de udbød *forskellige*

⁸ <http://statweb.uni-c.dk/InstRegUdtraek/>

uddannelser. Eftersom det ikke er givet, at geografiske eller andre former for underafdelinger udbyder andre uddannelser end hovedinstitutionen, skulle de ikke alle have modtaget invitationer. Nogle hovedinstitutioner har desuden det princip, at de kun udfylder ét spørgeskema for hele institutionen, men da underafdelingerne stadig optræder i udsendelseslisten, som svarprocenten beregnes på baggrund af, mindsker det svarprocenten. For det andet kan de indkomne svar adskille sig fra den teoretiske population på grund af muligheden for, at flere ledere fra samme uddannelse kunne anmode om at blive inviteret til undersøgelsen. Disse forbehold til trods vurderer EVA på baggrund af nedenstående bortfaldsanalyser, at de indkomne besvarelser på tilfredsstillende vis giver mulighed for at udtale sig om hele populationen.

Ud fra de gyldige svar på spørgeskemaet er det muligt at beregne to svarprocenter og dertil foretage to bortfaldsanalyser.

Den første svarprocent beregnes ud fra det samlede antal udsendte invitationer (fratrasket ugyldige e-mailadresser samt de personer, som informerede EVA om, at de fejlagtigt havde modtaget en invitation, eller som angav, at de ikke havde ansvar for kompetenceudvikling) og det samlede antal gyldige svar, jf. nedenstående tabel:

Tabel 19
Svarprocent for alle invitationer

Gyldige invitationer	375
Gyldige svar	164
Svarprocent	44

På baggrund af denne opgørelse har EVA foretaget en bortfaldsanalyse for at afgøre, om de indkomne svar fordeler sig nogenlunde ligesom populationen på kategorierne "Institutioner med almen-gymnasiale uddannelser", "Institutioner med erhvervsrettede uddannelser" og "Voksenuddannelsescentre". Bortfaldsanalysen viser, at de indkomne svar adskiller sig signifikant fra populationen ($p = 0,0002$):

Tabel 20
Bortfaldsanalyse

	Population		Besvarelser	
	Andel	Procent	Andel	Procent
Institutioner med almen-gymnasiale uddannelser	155	41 %	90	55 %
Institutioner med erhvervsrettede uddannelser	104	28 %	45	27 %
Voksenuddannelsesinstitutioner	116	31 %	29	18 %
Total	375	100 %	164	100 %

Institutionerne med almen-gymnasiale uddannelser er således overrepræsenteret med 14 procentpoint, mens VUC'erne er underrepræsenteret med 13 procentpoint. Dette kunne potentielt betyde skæve resultater i forhold til populationen. EVA mener dog ikke, at denne måde at udregne svarprocenten og bortfaldet på giver den mest dækkende beskrivelse af data.

Den anden svarprocent beregnes ud fra antallet af hovedinstitutioner, som blev inviteret til undersøgelsen, og antallet af besvarelser fra hovedinstitutionerne, således at den samme institution ikke optræder to gange. Begrundelsen for denne tilgang er, jf. afsnittet om udsendelsesstrategi, at invitationer til undersøgelsen for alle institutionernes underafdelinger blev sendt til den samme centrale mailadresse. Det er tænkeligt, at invitationerne ikke i alle tilfælde blev videresendt til de relevante ledere, og at de i nogle situationer blev sendt til ledere, som ikke var en del af den teoretiske population. Derfor er det oplagt at beregne, hvor bredt dækkende undersøgelsen er for landets gymnasiale uddannelser på hovedinstitutionsniveau. Nedenstående tabel angiver svarprocenten for denne beregningsform:

Tabel 21
Svarprocent uden institutionsdubletter

Antallet af hovedinstitutioner i undersøgelsen	234
Antallet af svar fra hovedinstitutioner	142
Svarprocent	61

Tabellen viser, at 61 % af hovedinstitutionerne, som fremgik af udsendelseslisten for undersøgelsen, er repræsenteret. Ud fra denne opgørelse har EVA foretaget en bortfaldsanalyse på de samme kategorier som ovenfor. Bortfaldsanalysen viser, at fordelingen i de indkomne svar på hovedinstitutionsniveau mellem hhv. almengymnasiale uddannelsesinstitutioner, erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner og voksenuddannelsesinstitutioner ikke adskiller sig signifikant fra fordelingen mellem samme for alle gymnasiale hovedinstitutioner (populationen) ($p = 0,74$). På den baggrund vurderer EVA, at det er muligt at drage valide konklusioner om, hvad der karakteriserer de gymnasiale uddannelser samlet set med hensyn til de temaer, spørgeskemaet fokuserer på.

Tabel 22
Bortfaldsanalyse

	Population		Besvarelser	
	Andel	Procent	Andel	Procent
Institutioner med almengymnasiale uddannelser	150	64 %	90	63 %
Institutioner med erhvervsrettede uddannelser	49	21 %	33	23 %
Voksenuddannelsesinstitutioner	35	15 %	19	13 %

Et oplagt bud på, hvorfor bortfaldet på hovedinstitutionsniveau ikke er skævt, mens det var det for samtlige gyldige invitationer og besvarelser, er, at langt flere erhvervsgymnasier og VUC'er end almene gymnasier har underafdelinger, og at underafdelingerne i mindre grad end hovedinstitutionerne besvarer spørgeskemaer. Når disse underafdelinger trækkes ud af beregningen, mindskes skævheden. På denne baggrund vurderer EVA, at den mest retvisende dækningsgrad af undersøgelsen udtrykkes ved svarprocenten på 61, som vurderes at være tilfredsstillende.

Kvalitet af data og analysemetoder

Intentionen med totalundersøgelsen blandt de gymnasiale ledere var en kortlægning af kompetenceudviklingsindsatserne på institutionerne samt lærernes kompetenceniveau. På trods af den tilfredsstillende svarprocent og overensstemmelsen mellem respondenterne og populationen på hovedinstitutionsniveau betyder antallet af besvarelser dog, at det ikke er muligt at udtale sig om forskelle mellem uddannelsesområderne, dvs. stx, hhx, htx og hf. Derfor er det også alene i tabelrapporten i bilag til denne rapport, at besvarelserne for alle spørgsmål fordelt på uddannelsesområder vises, mens de i rapporten krydses med kategorierne "Almengymnasiale uddannelser" og "Erhvervsgymnasiale uddannelser". De medtagne krydstabeller i denne rapport har udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater.

Interviewundersøgelsen

Undersøgelsens tredje del har bestået i en interviewundersøgelse, der har skullet bidrage til at uddybe og forklare resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen.

Fokusgrupper og individuelle interview med gymnasieledere

Det var oprindeligt planlagt, at denne delundersøgelse skulle bestå af to fokusgrupper blandt ledere i gymnasierne, en i København og en i Jylland. Af forskellige rekrutteringsmæssige årsager endte designet af denne delundersøgelse med at bestå af én fokusgruppe med tre deltagere og otte individuelle interviews med ledere fra de forskellige gymnasiale retninger.

Der er blevet interviewet i alt 11 rektorer/uddannelsesledere/vicerektorer, der dækker uddannelsesområderne således: 2 stx-ledere, 2 hf-ledere, 3 stx-/hf-ledere, 1 hhx-leder, 1 htx-leder, 1 hhx-/htx-leder og 1 htx-/stx-leder.

Interviewundersøgelsens formål har været at indsamle en kvalitativ viden om, hvordan beslutningsprocessen om kompetenceudvikling er på institutionerne, og hvad der ligger i de strategier, der arbejdes med. Herunder om kompetenceudviklingen tænkes som et led i skolens samlede udviklingsarbejde, og hvordan skolen bruger MUS og evt. GRUS i såvel beslutningsprocessen som i det opfølgende arbejde. Desuden har interviewene skullet belyse ledernes oplevelser af kompetenceudviklingens udbytte og anvendelse og give en vurdering af, hvordan de ser på relevansen af forskellige typer kompetenceudvikling.

Rekruttering og gennemførelse

I udgangspunktet var det intentionen, at deltagerne i fokusgrupperne skulle rekrutteres på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen. Det endte med, at kun to ledere blev rekrutteret ad denne vej, om end væsentlig flere havde tilkendegivet i forbindelse med deres besvarelse af spørgeskemaet, at de gerne ville deltage i et interview. De kunne ikke, da det kom til stykket. Derfor supplerede EVA rekrutteringen ved rundringning til ledere på det gymnasiale område.

Det lykkedes kun at få deltagere nok til at gennemføre én fokusgruppe, nemlig den i Århus. Her deltog tre ledere, tre havde aflyst eller dukkede ikke op til selve interviewet. Fokusgruppen i København blev aflyst, da datoen nærmede sig, og flere rektorer meldte afbud. De deltagere, der skulle have deltaget i fokusgruppen i København, blev i stedet interviewet individuelt pr. telefon i op til 1 time pr. person. Og der er desuden suppleret med en række andre interviewpersoner, så det endelige antal interviewede blev 11 rektorer/uddannelsesledere fra det gymnasiale område.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.