



Den kompetente faglærerpraksis

Hvad kendetegner faglærernes oplevelser af kompetencer og behov
for kompetenceudvikling på erhvervsuddannelserne?

Rapporten er udarbejdet af

Felicia Lind Benthien

Naja Berg Hougaard

Anne Katrine Kamstrup

Jan Christensen

2026, Københavns Professionshøjskole

ISBN: 97887-85371-07-2

Tak til:

Anne Matzen Johannsen (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Københavns Professionshøjskole) for væsentligt bidrag til indsamling af det empiriske grundlag for rapporten.

Anne Birgitte Rohwedder (Institut for Kultur og Kommunikation, Aalborg Universitet) for fagligt review.

Marie Kjær Christensen (Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Københavns Professionshøjskole) for korrekturlæsning.

Jonathan Hermansen (Forvaltning og digitalisering, Københavns Professionshøjskole) for kvalitetssikring af surveyanalysen.

Layout og grafik: Paige G. Hermansen



Indhold

Resumé	7
Kompetent faglærerpraksis kræver kompetencer inden for tre kompetenceområder . .	8
Undersøgelsens centrale fund	11
Anbefalinger	19
Anbefalinger til arbejdet med faglærernes kompetenceudvikling	19
Indledning	25
Undersøgelsens formål	26
Teoretisk rammesætning og begrebsafklaring	26
Projektets forskningsspørgsmål	30
Læsevejledning	30
Kapitel 1: Metode	33
Projektets første fase	34
Projektets anden fase	36
Projektets tredje fase	38
Projektets fjerde fase	39
Etiske overvejelser	41
Begrænsninger	41
Kapitel 2: Faglærernes opgaver	43
Kapitel 3: Didaktiske kompetencer	47
Hvad er didaktisk kompetence for faglærerne?	48
Når faglærerne oplever sig didaktisk kompetente	49
Når faglærerne ikke oplever sig didaktisk kompetente	57
Organisering af faglærernes didaktiske kompetenceudvikling	60
Sammenfatning	63

Kapitel 3: Fagfaglige kompetencer	67
Hvad er fagfaglig kompetence for faglærerne?	67
Når faglærerne oplever sig fagfagligt kompetente	68
Når faglærerne ikke oplever sig fagfagligt kompetente	72
Organisering af faglærernes fagfaglige kompetenceudvikling	75
Sammenfatning	81
Kapitel 4: Relationskompetencer	83
Hvad er relationskompetence for faglærerne?	84
Når faglærerne oplever sig relationelt kompetente	85
Når faglærerne sætter sig selv i spil via deres faglighed	87
Når faglærerne ikke oplever sig relationelt kompetente	87
Organisering af faglærernes relationelle kompetenceudvikling	90
Sammenfatning	94
Kapitel 5: Muligheder og udfordringer ifm. kompetenceudvikling	97
Faglærerne har stærke kompetencer men savner kompetenceudvikling	98
Kompetenceudvikling skal lede til konkret udbytte	100
Forankring og spredning af kompetencer er svært	102
Ledelsen har stor betydning for værdien af kompetenceudvikling	103
Fælles kompetenceudvikling skaber værdi	105
Kapitel 6: Faglærerrollen i den kompetente praksis	111
Litteraturliste	116
Tabelrapport	120
Tabel 1	120
Tabel 2	121
Tabel 3	122
Tabel 4	123
Tabel 5	124



Resumé

I denne rapport præsenteres resultaterne fra forskningsprojektet Den kompetente faglærerpraksis. Rapporten formidler ny viden om, hvilke kompetencer faglærerne oplever at have brug for, for at kunne løse deres opgaver, samt hvordan organiseringen af faglærernes arbejdsopgaver og kompetenceudvikling har betydning for deres mulighed for at handle kompetent i praksis.

I forlængelse af resuméet præsenteres otte anbefalinger til, hvordan organiseringen af faglærernes arbejde og kompetenceudvikling kan gribes an med henblik på at styrke den kompetente faglærerpraksis. Resultaterne og anbefalingerne går på tværs af de fire hovedområder på erhvervsuddannelserne, da undersøgelsen viser, at faglærernes kompetencebehov ikke adskiller sig væsensforskelligt afhængigt af hovedområde eller erhvervsuddannelse.

Formål og datagrundlag

Formålet med forskningsprojektet er at skabe viden, der kan kvalificere erhvervsskolernes arbejde med at organisere faglærernes arbejdsopgaver og kompetenceudvikling. Rapporten har særligt fokus på, hvordan organisatoriske rammer, prioriteringer og forskellige former for kompetenceudvikling understøtter – eller udfordrer – faglærernes mulighed for at handle kompetent i en hverdag præget af stigende kompleksitet.

Forskningsprojektet er gennemført med et flerfaset forskningsdesign, der kombinerer kvalitative og kvantitative metoder. Datagrundlaget består af:

- 14 etnoraids bestående af observationer af faglæreres hverdag samt opfølgende interviews.
- Otte fokusgruppeinterviews med lærerteams fra otte forskellige uddannelser primært bestående af faglærere, men også elevstøttende funktioner som fx mentorer og SPS-vejledere. I alt har 29 faglærere og elevstøttende funktioner deltaget i fokusgruppeinterviews.
- Interviews med otte uddannelsesledere og tre uddannelseschefer.
- En landsdækkende survey besvaret af 1509 faglærere.

Dette gør undersøgelsen til den største nyere undersøgelse af faglærernes kompetencer og praksis. Datamaterialet dækker erhvervsuddannelser inden for alle fire hovedområder og repræsenterer både små, mellemstore og store erhvervsskoler placeret i forskellige dele af landet. Kombinationen af metoder muliggør en både bred og dybtgående

analyse af faglærernes opgaver og kompetencer samt erhvervsskolernes organisering af kompetenceudvikling.

Kompetencer er både et fælles og individuelt anliggende

I projektet forstås kompetence som faglærernes evne til at handle kvalificeret i konkrete situationer. Kompetence forstås både som funderet i den enkelte faglærers viden og færdigheder, men i lige så høj grad som noget, der knytter sig til de konkrete organisatoriske rammer for udøvelsen af kompetencerne. Kompetence anskues således ikke udelukkende som en individuel og stabil egenskab hos den enkelte faglærer, men også som et situations- og relationsbundet fænomen, der udfolder sig i samspillet mellem faglærere, kolleger, elever og organisatoriske rammer, og som løbende er i udvikling. Kompetence forstås dermed som både distribueret og praksisforankret (Mulder, 2014; Antera, 2021). Med afsæt i denne forståelse af kompetencebegrebet, sætter vi i undersøgelsen fokus på, hvad der kendetegner *den kompetente faglærerpraksis*.

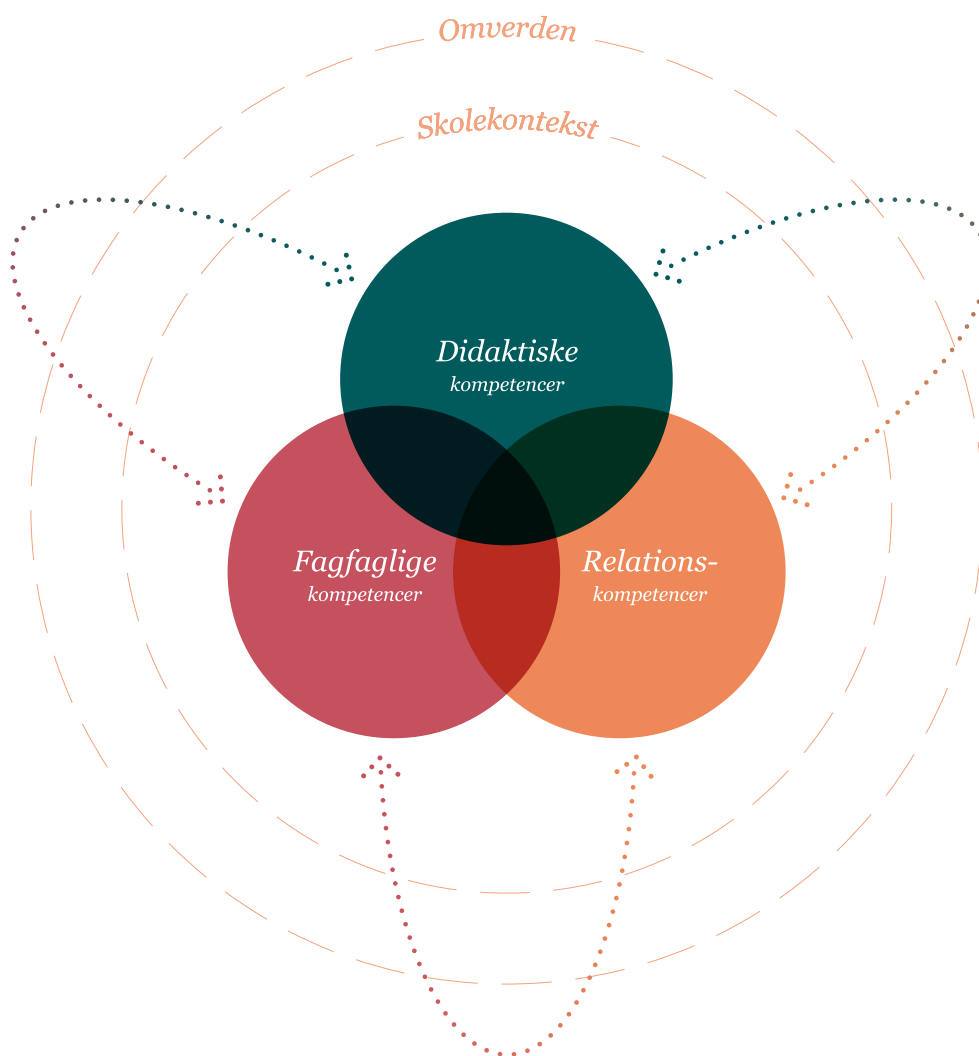
Kompetent faglærerpraksis kræver kompetencer inden for tre kompetenceområder

Rapporten identificerer tre kompetenceområder, som tilsammen udgør grundlaget for den kompetente faglærerpraksis:

- Didaktiske kompetencer, der særligt knytter sig til planlægning, gennemførelse og udvikling af praksisnær og differentieret undervisning.
- Fagfaglige kompetencer, der særligt knytter sig til viden om erhvervets praksis, teknologier og udvikling samt evnen til at omsætte dette til undervisning.
- Relationskompetencer, der særligt knytter sig til arbejdet med at skabe tillidsfulde relationer til eleverne.

Modellen nedenfor illustrerer, hvordan faglærerrollen hænger sammen med anvendelsen af kompetencer inden for de tre kompetenceområder. Herudover er faglærernes praksis rammesat af, hvordan erhvervsskolerne organiserer faglærernes arbejde og kompetenceudvikling på den enkelte skole samt præget af tæt samarbejde med andre lærere, støttefunktioner og erhvervet. Modellen illustrerer også, at den kompetente faglærerpraksis er dynamisk og løbende afhængig af samt bidrager til den udvikling, der foregår i en større omverdenskontekst.

Den kompetente faglærerpraksis



Model 1
Faglærerens samlede professionelle kompetencer

På tværs af interviews med lærerteams og uddannelsesledere træder en række beskrivelser frem af, hvad der særligt gør sig gældende, når faglærerne oplever, at de er kompetente i deres praksis, og når de oplever at været udfordret.

Faglærerne oplever sig **didaktisk kompetente**, når de kan tilrettelægge undervisning, der giver mening for eleverne, og hvor de kan koble fagets praksis til undervisningens indhold. De fremhæver her særligt kompetencer i forhold til at bedrive god klasseledelse, at kunne facilitere praksisnære læringssituationer, og at kunne tilpasse undervisningen til forskellige elevforudsætninger samt give løbende feedback. Oplevelser af **manglende didaktisk kompetence** opstår især, når rammerne begrænser mulighederne for differentiering og inkluderende undervisning. Store hold, heterogene elevgrupper og manglende tid til forberedelse gør det vanskeligt at omsætte didaktisk viden til praksis.

Faglærerne oplever høj **fagfaglig kompetence**, når de kan trække på egne erhvervs erfaringer, fungere som faglige rollemodeller og skabe tydelige forbindelser mellem skole og erhverv. Faglig ajourføring styrker deres faglige selvtillid og oplevelse af faglig stolthed. Oplevelser af **manglende fagfaglig kompetence** opstår især, når faglærere underviser i områder, de ikke er uddannet inden for, eller når de mangler mulighed for løbende opdatering i forhold til erhvervenes udvikling fx gennem praktikophold eller besøg hos oplæringsvirksomheder. Dette kan føre til oplevelser af at gå på kompromis med kvaliteten i undervisningen og med egen faglige identitet.

Faglærerne oplever sig **relationskompetente**, når de kan skabe trygge læringsmiljøer præget af respekt, tydelighed og faglig autoritet. Relationsarbejdet lykkes særligt, når faglærerne kan kombinere personlig tilstedeværelse med faglig autenticitet. Oplevelsen af **manglende relationskompetence** opstår især i arbejdet med elevkonflikter, elever i alvorlig mistrivsel og komplekse elevsager, hvor grænserne mellem undervisning, social støtte og omsorg bliver uklare. Manglende klare rammer, procedurer og adgang til støttefunktioner kan forstærke oplevelsen af at stå alene med vanskelige relationelle opgaver.

Adskillelsen mellem kompetenceområderne er analytisk. I praksis er de gensidigt afhængige og væves tæt sammen i faglærernes opgaveløsning. Fx peger mange faglærere på, at de i høj grad lykkes med at danne tillidsfulde relationer til eleverne i kraft deres position som faglige rollemodeller, og at evnen til at lykkes med at skabe ro, struktur og tydelighed i undervisningen beror sig på deres kendskab og relationer til eleverne.

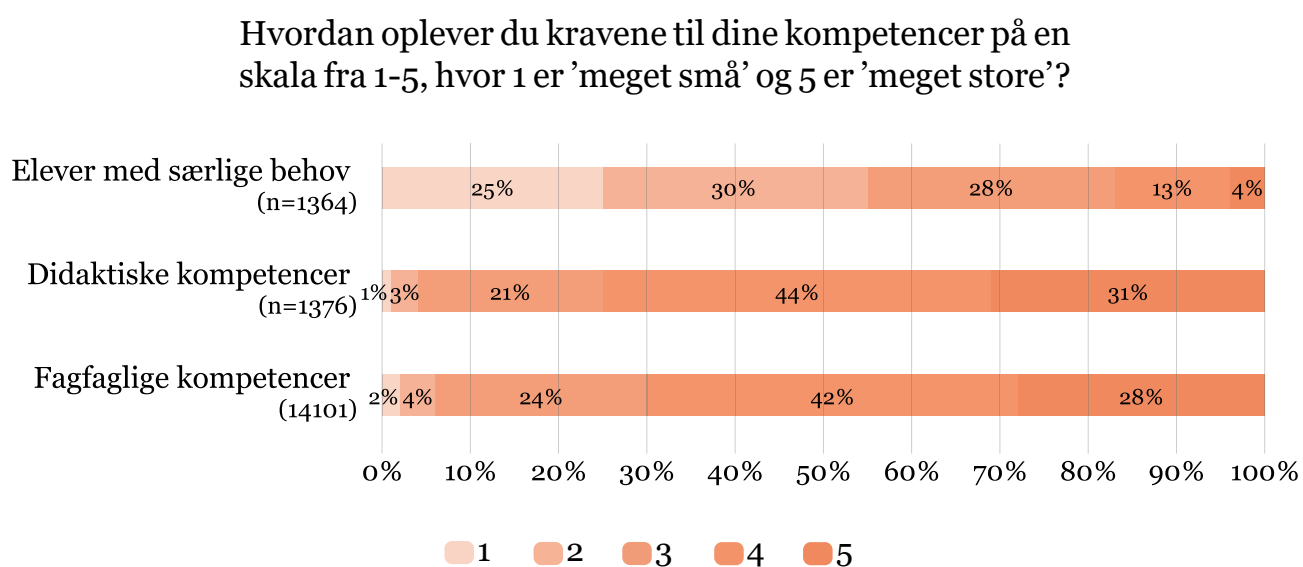
Hvert kompetenceområde dækker over en lang række af konkrete kompetencer, forstået dels som evnen til individuelt at handle kvalificeret i en konkret situation, og dels som muligheden for at kunne trække på eller lære af andres viden, erfaringer og færdigheder.

Undersøgelsens centrale fund

Undersøgelsen viser, at faglærernes praksis i dag er kendetegnet ved en høj grad af kompleksitet. Faglærerne skal i deres hverdag navigere i at løse mange forskellige opgaver, for eksempel udvikle relevant og praksisnær undervisning, etablere og fastholde tillidsbaserede, ofte komplekse og differentierede elevrelationer, holde sig opdaterede i forhold erhvervenes udvikling og meget andet. På baggrund af analysen, fremhæver vi her de centrale fund.

1) Der stilles høje krav til faglærerne, som efterspørger mere kompetenceudvikling

Faglærerne har i surveyen besvaret spørgsmålet „hvordan oplever du kravene til dine kompetencer på en skala fra 1 (meget små) til 5 (meget store)“. Af figur 1 fremgår det, at faglærerne vurderer, at kravene til deres kompetencer er relativt store. 70% af faglærerne vurderer, at kravene til deres fagfaglige kompetencer er store. 75% af faglærerne vurderer at kravene til deres didaktiske kompetencer er store, og ligeledes vurderer mere end halvdelen af faglærerne, at kravene til deres kompetencer til at håndtere elever med særlige behov (fx ordblinde elever, tosprogede elever, talentfulde elever, elever med diagnoser) er store.

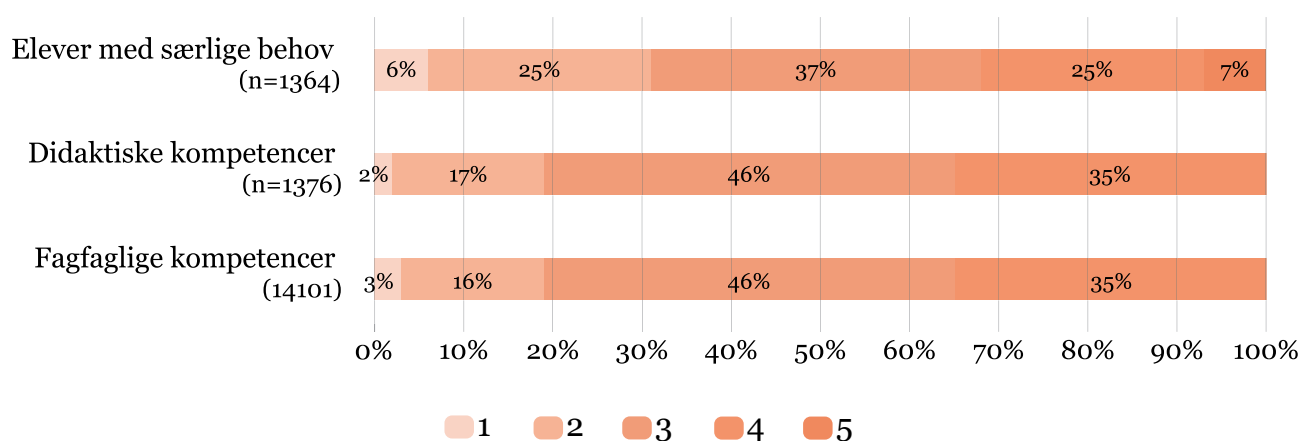


Figur 1
Faglærernes oplevelser af krav til kompetence

På tværs af interviewene træder det frem, at faglærerne særligt oplever, at der stilles høje krav, fordi deres praksis er i konstant forandring. Forandringerne knyttes af mange faglærere og ledere særligt til erhvervenes hastige udvikling i relation til den grønne omstilling og den teknologiske udvikling. Derudover peger mange af faglærerne i interviewene på, at der også sker en forandring i elevgruppen, hvor flere elever end tidligere fx får tildelt SPS.

Surveyen viser derudover, at faglærerne – i vurderingen af i hvor høj grad de oplever sig kompetente på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke' og 5 er 'fuldstændig kompetent' – særligt vurderer, at de er didaktisk og fagfagligt kompetente. For både det fagfaglige og didaktiske gælder det, at 35% vurderer, at de er fuldstændigt kompetente. Kun 7% af faglærerne vurderer, at de er fuldstændig kompetente til at håndtere elever med særlige behov.

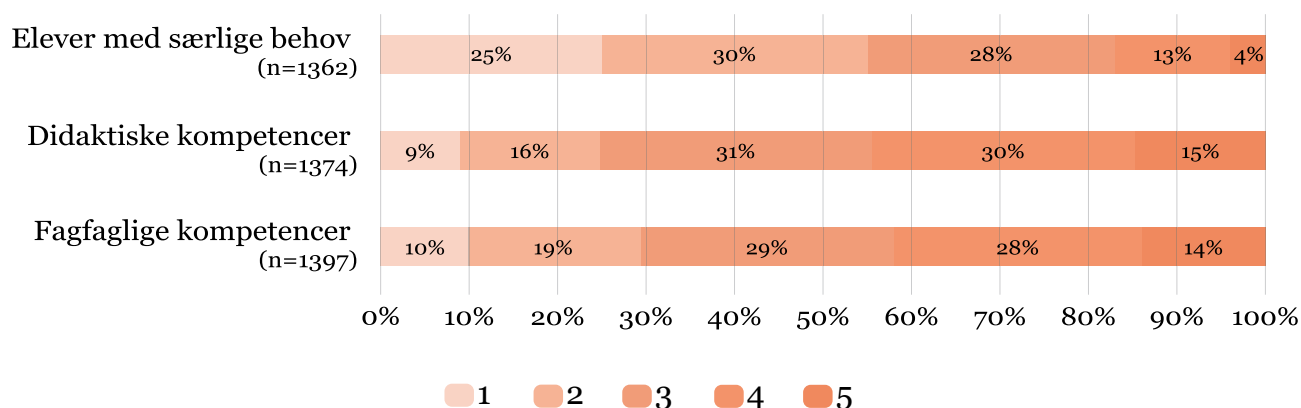
I hvor høj grad oplever du dig kompetent på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke kompetent' og 5 er 'fuldstændig kompetent'?



Figur 2
Faglærernes vurdering af egen kompetence

På tværs af de tre kompetenceområder peger undersøgelsen på, at selvom faglærerne oplever sig kompetente, så efterspørger mere nødvendig kompetenceudvikling, hvilket illustreres i nedenstående figur 3. Hver tredje faglærer oplever, at de ikke får den nødvendige fagfaglige kompetenceudvikling, og hver fjerde faglærer oplever, at de ikke får den nødvendige didaktiske kompetenceudvikling. Endelig vurderer mere end hver anden faglærer (55%), at de ikke får den nødvendige kompetenceudvikling ift. at håndtere elever med særlige behov.

I hvor høj grad oplever du, at du får den nødvendige kompetenceudvikling på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke' og 5 'i høj grad'?



Figur 3
Faglærernes oplevelse af at få nødvendig kompetenceudvikling

På tværs af lærer- og lederinterviews udfoldes dette ligeledes i relation til en oplevelse af, at erhvervene – og dermed faglærernes praksis – er i konstant forandring. Som nævnt stiller det høje nye krav til faglærernes kompetencer, og faglærerne peger i tillæg hertil på, at det stiller høje krav til løbende kompetenceudvikling, der klæder dem på til såvel forandringer i erhvervet som nye krav og forventninger til de opgaver, faglærerne skal løse i deres praksis.

2) Faglærerne efterspørger mere viden om og værktøjer til at lave inkluderende undervisning

Undersøgelsen peger på, at faglærerne generelt oplever at have relevante didaktiske kompetencer, men at særligt arbejdet med at skabe inkluderende læringsmiljøer udgør en udfordring. Når faglærerne skal imødekomme elever med forskellige behov – herunder funktionsvariationer, læse-skrivevanskeligheder og andre individuelle forudsætninger – oplever de ofte, at de mangler den nødvendige viden og erfaring.

Hver fjerde faglærer svarer i surveyen, at de slet ikke oplever, at få den nødvendige kompetenceudvikling ift. elever med særlige behov. Kun 4% svarer, at de i høj grad oplever at få den nødvendige kompetenceudvikling. Det vil sige, at faglærerne overordnet set oplever, at de i ret lav grad får den nødvendige kompetenceudvikling på dette område. Flere faglærere beskriver, hvordan de selv må vurdere, hvad der virker for eleverne, og hvordan usikkerhed om, hvordan de bedst inkluderer fx elever

med diagnoser kan gøre undervisningen kompleks. Samtidig viser undersøgelsen, at faglærerne, selv når eleverne får støtte fra SPS-vejledere og mentorer, fortsat har hovedansvaret for elevernes trivsel og læring i undervisningsrummet. 30% af faglærerne oplever, at der stilles meget store krav til deres kompetencer til at håndtere elever med særlige behov, og kun 4% vurderer, at kravene er meget små.

3) Faglærerne efterspørger flere muligheder for fagfaglig kompetenceudvikling, særligt med fokus på den grønne omstilling og digitale teknologier

Undersøgelsen peger på, at faglærerne generelt vurderer deres fagfaglige kompetencer som gode, men at de samtidig efterspørger flere muligheder for kompetenceudvikling, så de kan holde sig opdaterede på erhvervenes udvikling. Flere faglærere beskriver, hvordan ændringer i teknologi, arbejdsprocesser og bæredygtige løsninger stiller nye krav til undervisningen, og at de i dag oplever begrænsede muligheder for at følge med i disse forandringer. Ønsket om praktikophold i virksomheder eller mulighed for at besøge lærlinge i deres oplæring, fremhæves på tværs af de fire hovedområder som en central måde at opdatere viden og få indsigt i den praksis, elever og lærlinge møder. I undersøgelsens survey er det dog kun 7% af faglærerne, som inden for de sidste to år har været i et praktikforløb.

En stor andel af faglærerne på tværs af de fire hovedområder peger i surveyen på, at det navnlig er den grønne omstilling og udviklingen af generativ kunstig intelligens, der spiller en stor rolle for de forandringer, der sker inden for deres erhverv. Det bidrager til et øget behov for at holde sig opdateret på ændringer i erhvervene, så faglærerne er i stand til at udvikle relevant og tidssvarende undervisning. Her viser undersøgelsen, at eksempelvis deltagelse i udviklingsprojekter internt såvel som på tværs af erhvervsskoler kan bidrage til, at faglærerne bliver klædt på til forandringerne. 84% af de faglærere, der i surveyen har svaret, at de har deltaget i projekter inden for de sidste to år, og af dem, er der 48%, som er delvist enige, og 36% der er helt enige i, at kompetenceudviklingen inden for de sidste to år har gjort, at de føler sig bedre klædt på til deres arbejde. Flere lærerteams peger dog i interviewene på, at tiden til at omsætte ny viden eller nye færdigheder til praksis og konkret undervisning opleves som knap.

4) Faglærerne mangler fælles sprog og praksis for det relationelle arbejde

Relationsarbejdet fylder en væsentlig del af faglærernes hverdag og opleves af faglærerne ofte som en forudsætning for, at læring kan finde sted. Faglærerne beskriver relationskompetence som evnen til at skabe trygge og tillidsfulde relationer gennem både personlig autenticitet og faglig tyngde. Samtidig peger analysen på, at denne kompetence i høj grad hviler på individuelle erfaringer frem for en fælles professionel praksis og et fælles fagligt sprog. Undersøgelsen peger på, at når relationsarbejdet bliver et individuelt anliggende

risikerer det samtidig at blive „usynligt arbejde“, og et fælles fokus på at udvikle og vedligeholde faglærernes relationskompetence bliver mindre.

Mange faglærere oplever sig utilstrækkeligt klædt på til at håndtere elever i alvorlig mistrivsel og elever med komplekse personlige problemstillinger, som i stigende grad fylder i hverdagen. Ligeledes fremhæves konflikthåndtering som et område, hvor der mangler fælles redskaber og klare rammer. 79% af faglærerne i undersøgelsens survey angiver, at de er delvist eller helt enige i, at de modtager støtte fra andre faggrupper/støttefunktioner, men faglærerne på tværs af hovedområder peger på, at de har brug for viden og færdigheder til selv at håndtere eleverne, fordi det er dem, der tættest med eleverne, og som eleverne i mange tilfælde betror sig til som de første.

5) Organiseringen af opgaver og kompetenceudvikling er afgørende for kompetent praksis

Analyserne på tværs af de indsamlede data peger på, at faglærernes mulighed for at handle kompetent i praksis i høj grad afhænger af, hvordan opgaver og kompetenceudvikling organiseres på erhvervsskolerne. Kompetent praksis kan ikke forstås som et individuelt anliggende alene, men må ses som et resultat af samspillet mellem individuelle kompetencer, kollektive arbejdsformer og ledelsesmæssige prioriteringer.

Undersøgelsen viser, at faglærerne generelt vurderer deres fagfaglige og didaktiske kompetencer som tilstrækkelige til at udføre deres undervisning. Faglærerne tilskriver i høj grad deres faglige kompetencer til deres tidligere erhvervserfaringer og netværk, mens deres didaktiske kompetencer i mange tilfælde bygger på deres deltagelse i formelle uddannelser som fx Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (DEP) samt læring gennem sidemandsoplæring fra kolleger.

Undersøgelsen har ikke haft særsomt fokus på DEP, men da uddannelsen for langt de fleste faglærere er obligatorisk (Undervisningsministeriet, 2025), har størstedelen af de faglærere, der har deltaget i undersøgelsens interviews, inddraget DEP i deres refleksioner særligt over deres didaktiske opgaver og kompetence. Surveyresultaterne viser, at 84% af de faglærere, der svarer, at de har deltaget i DEP inden for de seneste to år, vurderer, at de er helt eller delvist enige i, at kompetenceudviklingen inden for samme periode har klædt dem bedre på til deres arbejde. Faglærerne vurderer i spørgeskemaet værdien af forskellige former for kompetenceudvikling, dog viser undersøgelsen, at faglærernes oplevelse af, at være didaktisk kompetente blandt andet hænger sammen med en oplevelse af, at DEP klæder dem på til at kunne undervise. At DEP bidrager til faglærernes oplevelse af didaktisk kompetence træder også frem i lærerinterviewene på tværs af de fire hovedområder.

Survey og interviews viser, at faglærerne i høj grad er optaget af, om kompetenceudvikling kan omsættes til konkret praksis. Kompetenceudvikling skal derfor skabe direkte udbytte, der kan anvendes i undervisningen, fx til at håndtere nye materialer, teknologier eller elever med særlige behov. Undersøgelsen peger på, at mange faglærere i forlængelse heraf oplever, at værdien af DEP hænger sammen med, om uddannelsen giver dem konkrete værktøjer til at løse de didaktiske opgaver i praksis.

Samtidig oplever mange faglærere, at der er begrænsede muligheder for kompetenceudvikling, især inden for områder som inklusion, bæredygtighed og nye teknologier. Faglærerne oplever, at især den fagfaglige kompetenceudvikling ikke bliver prioriteret på grund af tidspress. Generelt set oplever en stor andel af faglærerne, at der ikke er tid nok til kompetenceudvikling. I surveyen er 51% af faglærerne enten helt uenige eller delvist uenige i, at der er tid nok til relevant kompetenceudvikling.

En central udfordring er, at de nye kompetencer, faglærerne opnår, sjældent spredes effektivt til kolleger eller forankres i hverdagen. Traditionelle oplæg fra kolleger efter kompetenceudvikling opfattes ofte som mindre relevante af dem, der ikke har deltaget. Der er samtidig stor værdi i sidemandsoplæring og konkrete aktiviteter, hvor faglærere kan omsætte ny viden til praksis sammen med kolleger. Dog viser surveyen, at jo højere grad, der tages hensyn til kompetenceudviklingen i skemalægningen, jo mere oplever faglærerne at få noget ud af kompetenceudviklingen. Dette understreger behovet for strukturerede, praksisnære formater, som gør ny viden tilgængelig for hele teamet.

Ledelsen har stor betydning for, om kompetenceudvikling omsættes til praksis. Opfølgning fra ledelsen sikrer, at ny viden anvendes, og at faglærerne får mulighed for at prioritere tid til implementering. Undersøgelsen viser, at faglærerne vurderer værdien af kompetenceudvikling højere, når deres leder følger aktivt op. De faglærere, som oplever, at deres leder følger op, når de har været på kompetenceudvikling, oplever således også i højere grad, at kompetenceudviklingen inden for de sidste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde. Surveyen viser omvendt, at 39% af faglærerne er helt eller delvist uenige i, at deres leder følger op på deres kompetenceudvikling.

Deltagelse i kompetenceudvikling sammen med kolleger styrker faglig sparring, inspiration og fælles implementering. Teamorganisering giver faglærerne mulighed for at koordinere undervisning og kompetenceudvikling, hvilket øger transfer til praksis. Undersøgelsen viser dog, at mange faglærere sjældent deltager i fælles kompetenceudvikling, ofte på grund af skemalægning og daglige opgaver. For at styrke kompetent faglærerpraksis er det derfor vigtigt at sikre strukturer, der kombinerer individuel videnopbygning med fælles læring og teambaserede aktiviteter.



Anbefalinger

Anbefalinger til arbejdet med faglærernes kompetenceudvikling

Med afsæt i rapportens samlede analyser peger forskningsprojektet på en række opmærksomhedspunkter, som erhvervsskoler bør være særligt opmærksomme på i det fremadrettede arbejde med faglærernes kompetenceudvikling og arbejdsopgaver. I anbefalingerne er der ikke fokus på:

1. Organisér kompetenceudvikling som et fælles anliggende

Undersøgelsen viser, at faglærere i høj grad lykkes med deres opgaver, når kompetencer bringes i spil kollektivt. Kompetent praksis er sjældent et individuelt anliggende, men forudsætter samarbejde, videndeling og fælles ansvar, og at den enkeltes erfaringer, viden og færdigheder gøres tilgængelige for fællesskabet på forskellig vis.

Erhvervsskoler bør derfor tilrettelægge kompetenceudvikling, så den understøtter fælles læring fx i teams og faglige fællesskaber internt eller på tværs af erhvervsskoler frem for primært individuelle kompetenceløft. Det indebærer bl.a. at:

- Prioritere fælles deltagelse i kompetenceudviklingsaktiviteter
- Skabe strukturer for systematisk videndeling med fokus på fælles afprøvning af ny viden
- Styrke og understøtte uformelle kompetenceudviklingsformer som eksempelvis sidemandsoplæring

2. Skab balance mellem didaktisk, fagfaglig og relationel kompetenceudvikling

Undersøgelsen peger på, at mange faglærere og uddannelsesledere oplever, at kompetenceudvikling primært knytter an til udvikling af almen didaktiske og pædagogiske kompetencer, mens fagfaglig og relationel kompetenceudvikling i mindre grad systematiseres. Kompetent didaktisk og pædagogisk praksis knytter dog i høj grad an til faglærernes kompetence til skabe trygge relationer til eleverne, samt deres fagfaglige viden og færdigheder.

Erhvervsskoler bør derfor arbejde strategisk med at skabe balance mellem de tre kompetenceområder og sikre, at:

- Faglærerne har mulighed for løbende fagfaglig ajourføring i takt med erhvervenes udvikling
- Relationsarbejde organisatorisk italesættes som en central del af faglærerrollen, så relationsarbejde ikke forbliver usynligt, og så faglærernes kompetencer styrkes gennem et fælles sprog og en fælles praksis
- Den pædagogiske og didaktiske kompetenceudvikling tager afsæt i de behov, faglærerne oplever knytter sig til undervisningen, og styrker udviklingen af konkrete undervisningsaktiviteter

3. Prioritér inklusion som et særligt satsningsområde

Et gennemgående fund i undersøgelsen er, at faglærere oplever sig mindst klædt på til at håndtere elever med komplekse støttebehov og generelt set at arbejde med inklusion i læringen. Samtidig fylder disse opgaver stadig mere i faglærernes hverdag.

Erhvervsskoler bør betragte specialpædagogiske kompetencer som et fælles og strukturelt behov snarere end et individuelt kompetenceproblem. Det indebærer bl.a. at:

- Prioritere fælles kompetenceløft inden for specialpædagogik og inkluderende læringsmiljøer, der anerkender, at faglærerne udgør frontpersonale i mødet med denne gruppe af elever og har behov for at blive styrket didaktisk med henblik på at lave inkluderende læringsmiljøer
- Styrke samarbejdet mellem faglærere og skolens øvrige støttefunktioner og trivselsmedarbejdere
- Tydeliggøre ansvarsfordeling og handlemuligheder i arbejdet med elever i alvorlig mistrivsel

4. Prioritér faglig ajourføring og kompetencer til den grønne omstilling

Undersøgelsen viser, at faglærerne oplever udfordringer med at holde sig ajour med fagets og erhvervenes udvikling, særligt i relation til den grønne omstilling, bæredygtighed og nye teknologier. Manglende adgang til aktuel viden og praksiserfaringer begrænser deres mulighed for at undervise fagligt kompetent og omsætte nye tendenser til undervisningen.

Erhvervsskoler bør betragte faglig ajourføring som et fælles og strukturelt behov frem for et individuelt ansvar. Det indebærer bl.a. at:

- Etablere systematiske muligheder for faglærere til at deltage i praktikophold, tage på virksomhedsbesøg eller samarbejde med erhvervslivet, så de kan opdatere viden om aktuelle teknologier og grønne praksisser
- Styrke fælles kompetenceudvikling i lærerteams eller netværk med fokus på bæredygtighed, ny teknologi og grøn omstilling, hvor faglærerne kan dele erfaringer og implementere ny viden direkte i undervisningen
- Prioritere tid og ressourcer, så faglærere kan deltage i faglig opdatering uden at gå på kompromis med den daglige undervisning
- Skabe en kultur, hvor faglærere, der har tilegnet sig ny viden, aktivt kan sprede den til kolleger gennem sidemandsoplæring eller konkrete undervisningsprojekter

5. Priorité relationelle kompetencer som organisatorisk indsatsområde

Undersøgelsen viser, at faglærerne oplever relationsarbejdet som centralt i deres hverdag, men samtidig udfordrende, særligt når det drejer sig om konflikthåndtering, svære elevsamtaler og elever i alvorlig mistrivsel. Mange faglærere vurderer, at de ikke får tilstrækkelig kompetenceudvikling inden for dette område, selvom kravene til relationsarbejdet er høje og stigende.

Erhvervsskoler bør betragte udviklingen af relationelle kompetencer som et fælles og organisatorisk ansvar frem for et individuelt problem. Det indebærer bl.a. at:

- Prioritere fælles kompetenceløft inden for relationsarbejde, konflikthåndtering og håndtering af elever i mistrivsel, så faglærerne oplever tryghed og handlekraft i komplekse situationer
- Styrke samarbejdet mellem faglærere, kontaktlærere og skolens øvrige støttefunktioner (fx SPS-vejledere, mentorer, psykologer), så elever kan følges op på en koordineret og professionel måde
- Tydeliggøre ansvarsfordeling og afgrænsning, så faglærerne ved, hvornår og hvordan de kan trække på støtte, og samtidig undgår omsorgstræthed
- Etablere systematiske forum og praksisfællesskaber, hvor faglærere kan drøfte konkrete relationelle udfordringer, udveksle erfaringer og implementere nye metoder direkte i undervisningen

6. Skab organisatoriske rammer, der matcher faglærernes opgaveportefølje og kompetenceudviklingsbehov

Undersøgelsen viser en tydelig spænding mellem faglærernes oplevelse af at have de nødvendige kompetencer og deres oplevelse af at mangle tid, ressourcer og passende rammer til at omsætte kompetencerne i praksis. Fx oplever mange faglærere, at tid til kompetenceudvikling skal trækkes fra deres forberedelsestid.

Erhvervsskoler bør derfor have fokus på:

- At afstemme forståelsen af og praksis for forberedelsestid. Faglærerne skal opleve, at forberedelsestiden styrker kompetent praksis på tværs af faglærernes opgaveportefølje.
- Hvordan uddannelsesdrift og skemalægning kan balanceres med kompetenceudvikling fx gennem deltagelse i udviklingsprojekter
- At adgang til opdaterede materialer, værksteder og teknologier skal suppleres med fokus på udvikling af konkrete færdigheder her indenfor

7. Tænk kompetenceudvikling sammen med opgaveorganisering

Undersøgelsen peger på, at faglærernes oplevelse af kompetence hænger tæt sammen med, hvilke opgaver de tildeles, og hvordan disse opgaver er organiseret.

Erhvervsskoler bør derfor:

- Være opmærksomme på, hvordan faglærere samarbejder om undervisningen på tværs af fag, forløb og niveauer, således at faglærere, der fx underviser i fag, som de ikke selv er uddannet inden for, oplever at kunne trække på andres kompetencer, når dette er nødvendigt
- Bruge opgavefordeling aktivt som et redskab til kompetenceudvikling, så uformel kompetenceudvikling sker gennem handling og gentagelse fx gennem føl- eller tolærerordninger, hvor uerfarne kolleger kan tage del i erfarnes konkrete praksis

8. Arbejd systematisk med forankring og spredning af kompetencer

Både lærere og ledere peger på, at ny viden ofte forbliver individuel og vanskeligt forankres i praksis. Undersøgelsen peger blandt andet på, at vidensdeling gennem oplæg på eksempelvis teamsmøder ikke understøtter fælles ny praksis, men risikerer at fastholde ny viden eller nye færdigheder hos den eller de faglærere, der har deltaget i kompetenceudvikling. Derudover peger undersøgelsen på, at ledelsesopfølgning har stor betydning for, hvorvidt faglærerne oplever, at kompetenceudviklingen har værdi for deres praksis.

Erhvervsskoler bør derfor udvikle tydelige strategier for:

- Hvordan kompetencer deles i faglige fællesskaber og forankres og spredes gennem konkrete nye praksisser.
- Ledelsesopfølgning, så det bliver tydeligt for både uddannelsesledere og faglærere, hvilken værdi kompetenceudviklingen har for den konkrete praksis på uddannelsen på tværs af faglærernes opgaveportfølje.



Indledning

I denne rapport præsenterer vi resultaterne fra forskningsprojektet 'Den kompetente faglærerpraksis'. Projektet er gennemført af Nationalt Center for Erhvervspædagogik i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU).

Motivationen for at undersøge, hvad der kendetegner kompetent praksis for faglærerne på erhvervsuddannelserne, knytter an til et stadigt og stigende fokus på, at kvalitet i erhvervsuddannelserne hænger tæt sammen med erhvervsskolelærernes kompetencer (Regeringen, 2023, s. 20; DEA, 2022, Klinge, 2025).

Senest indgik Regeringen og et bredt flertal af Folketingets partier i maj 2025 en aftale om en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne under titlen 'Forberedt til fremtiden VII' (Regeringen, 2025). Med aftalen afsættes der betydelige ressourcer til at styrke undervisernes fagfaglige såvel som erhvervspædagogiske kompetencer.

I denne rapport sætter vi særsomt fokus på faglærerne. Det vil sige erhvervsskolelærere på erhvervsuddannelserne, der underviser i uddannelsesspecifikke eller erhvervsrettede fag på grundforløb 2 og/eller hovedforløb. Erhvervsskolelærere, der udelukkende underviser i grundfag som fx matematik eller dansk, er dermed ikke en del af denne undersøgelse.

Vi har valgt at fokusere på faglærerne, fordi vi har ønsket at undersøge, hvilke konkrete kompetencer der bringes i spil både i relation til den pædagogisk-didaktiske opgave, det er at undervise, og i relation til erhvervsuddannelsernes kerneopgave – nemlig at uddanne dygtige faglærte. På denne måde får vi i undersøgelsen blik for både de fagfaglige og de didaktiske kompetencer, som faglærerne anvender i deres praksis.

Faglærerne har til opgave at uddanne til et arbejdsmarked i hastig forandring. Det stiller nogle særlige krav til faglærernes fagfaglige kompetencer, fordi erhvervsuddannelsernes kvalitet hænger tæt sammen med, at uddannelsernes indhold og undervisning er opdateret, når fx den grønne omstilling eller teknologiske udvikling ændrer på erhvervenes og fagenes værktøjer, metoder, arbejdsprocesser etc.

Derudover peger tidligere undersøgelser og forskning på, at elever og lærlinges motivation, læring og trivsel hænger tæt sammen med deres relation til de lærere og øvrige ansatte på skolen, som de møder gennem deres skoletid (EVA, 2021; Mariager-Anderson, Gottlieb, Wahlgren, & Aarkrog, 2020; Mahler, Thomsen, & Louw, 2024). Det stiller krav til faglærernes kompetencer til at danne relationer, og det stiller ligeledes krav til deres didaktiske kompetencer.

Undersøgelsens formål

Denne rapport har til formål at bidrage med ny viden om, hvad der kendetegner kompetent faglærerpraksis. Undersøgelsen peger på, hvilke kompetencer faglærerne oplever at anvende og efterspørge ifm. løsningen af de opgaver, der knytter an til deres praksis, samt hvilke styrker og udfordringer der er ved erhvervsskolernes organisering af faglærernes kompetenceudvikling. Denne viden er et væsentligt fundament for, at faglærernes fremtidige kompetenceudvikling kan understøtte, at faglærernes praksis netop bidrager til at fastholde og styrke kvaliteten af de danske erhvervsuddannelser. Undersøgelsen fokuserer primært på faglærernes oplevelser af deres kompetencer og kompetent praksis og derudover på de organisatoriske rammer, der er en afgørende kontekst for faglærernes kompetenceudvikling. Undersøgelsen kan danne baggrund for fremadrettet udvikling af kompetenceudvikling og formater herfor for faglærere på erhvervsuddannelserne.

Teoretisk rammesætning og begrebsafklaring

Et praksisforankret kompetencebegreb

I projektet forstås begrebet 'kompetence' som faglærernes evne til at handle kvalificeret og professionelt i den uddannelsespraksis, de er en del af (Antera S. , 2021; Mulder, 2014).

Vi forstår kompetencer som de handlingsrettede og helhedsorienterede færdigheder, der gør det muligt for faglærerne at arbejde med at indfri uddannelsernes og skolernes mål om at uddanne dygtige faglærte (ibid.). Kompetence forstås i dette projekt som den viden, de færdigheder og erfaringer, som gør faglærerne i stand til at løse opgaver, håndtere problemer og fungere professionelt i deres uddannelsespraksis. Det handler således ikke alene om, hvad faglæreren ved, men i lige så høj grad om, hvordan faglærerne bringer deres viden i spil i konkrete situationer.

Samtidig forstås kompetence som situationsbundet og dynamisk. Kompetence kommer til udtryk i bestemte sammenhænge og i relation til konkrete opgaver, mennesker og organisatoriske rammer. I denne forståelse kan kompetence ikke betragtes som en stabil egenskab, der enten er til stede eller ikke er til stede hos den enkelte faglærer, men som noget der anvendes, udvikles og forandres gennem deltagelse i praksis (Mulder, 2014).

Denne praksisforankrede forståelse af kompetencebegrebet peger også på, at kompetencebegrebet både skal forstås som noget individuelt og kollektivt. Faglærere varetager i deres daglige arbejde mange og ofte meget forskellige opgaver, og ingen faglærer hverken kan eller skal være kompetent til at løse alle typer opgaver. Det er derfor vigtigt også at forstå kompetence i en erhvervsuddannelseskontekst som noget, der ikke udelukkende er knyttet til den enkelte faglærer, men som også er distribueret i den fælles praksis på skolen.

For at undgå at forstå kompetence udelukkende som individuelle færdigheder – samtidig med at vi anerkender vigtigheden af individuelle færdigheder – retter vi i denne rapports analyse fokus på kompetent faglærerpraksis. Det betyder, at kompetence både ses som noget, der udøves af den enkelte faglærer, og som noget, der træder frem i samspillet mellem faglærere, andre fagligheder på skolen og de organisatoriske rammer. På den måde forstås kompetence *både som individuel og distribueret i praksis*.

Teoretiske afsæt for de 3 kernekompetencer

Selvom vi trækker på en holistisk/integreret forståelse af kompetencebegrebet, præsenterer vi af analytiske hensyn vores fund om faglærernes kompetencer adskilt på tværs af 3 kerneområder:

1. Didaktiske kompetencer
2. Fagfaglige kompetencer
3. Relationelle kompetencer

Det er alment anerkendt, at faglærernes arbejde, til forskel fra fx grundskolelærere, er kendetegnet ved en form for dobbelt professionalismisme og derfor kalder på dobbeltkompetence: Faglærerne skal både være fagfagligt og didaktisk kompetente i rollen som faglærere (Nissilä, Karjalainen, Koukkari, & Kepanen, 2015; Antera, Teräs, Nilsson, & Rehn, 2022; Misra, 2011; Andersson & Köpsén, 2015).

Didaktiske kompetencer forstås som den viden og de færdigheder, faglærerne trækker på, når de tilrettelægger, gennemfører, evaluerer og udvikler deres undervisning. I vores forståelse af didaktisk praksis tager vi afsæt i (Hiim & Hippe, E., 2005) og Hippes relationsmodel (2005), der betoner sammenhængen mellem undervisningens mål, indhold og rammer, læringsforudsætninger, læreprocesser og evaluering. Denne forståelse af didaktisk praksis knytter an til en sociokulturel og dialogisk forståelse af læring og didaktik (Dysthe, 1997; 2009), og didaktisk praksis betragtes således som uløseligt forbundet til de sociale, kulturelle og organisatoriske rammer, den finder sted i.

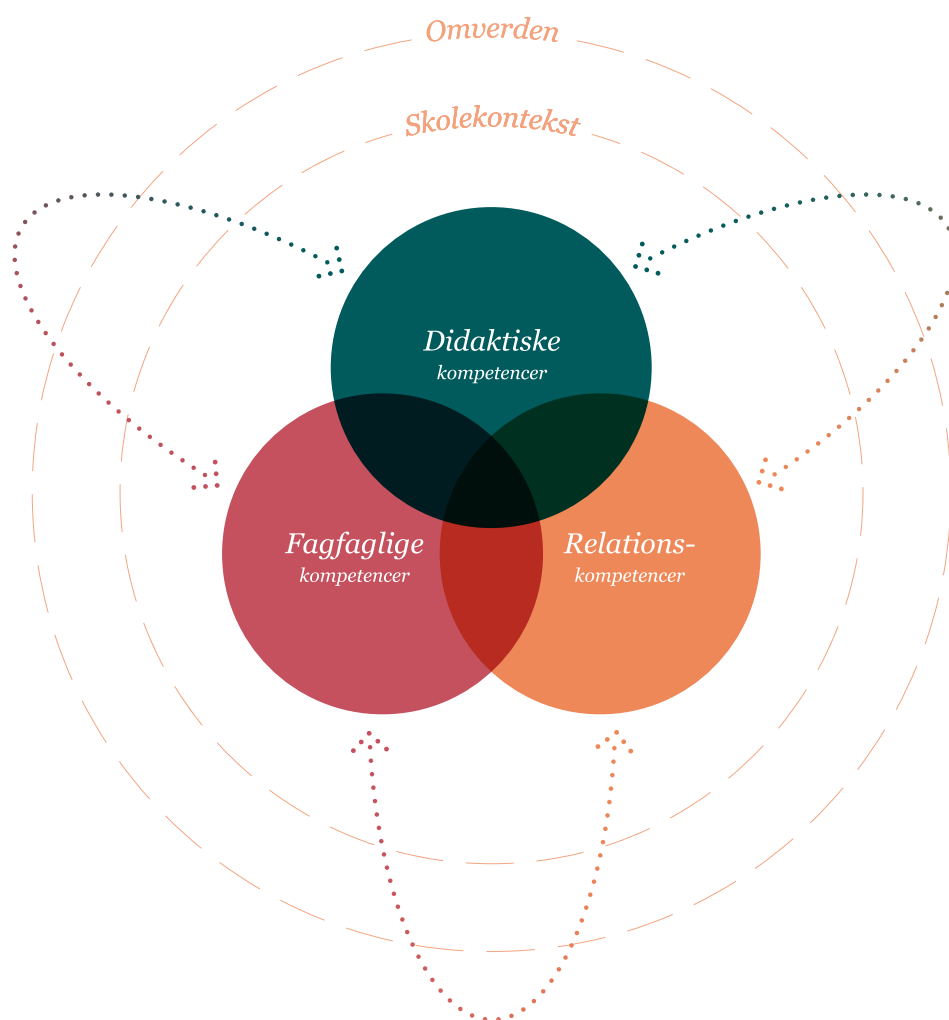
Fagfaglige kompetencer forstås som den viden og de færdigheder, som faglærerne trækker på fra deres fag til at bedrive undervisning, der er opdateret og relevant i forhold til uddannelsens erhverv og fagområde (Andersson & Köpsén, 2015). Vi hæfter os ved tidligere forskning, der peger på, at faglærernes eget engagement i faglige forandringer i erhvervene og deres mulighed for løbende at følge med i erhvervenes udvikling har stor betydning for, hvorvidt elever og lærlinge ser dem som faglige rollemodeller, der lykkes med at motivere og inspirere til faglig læring og udvikling fx i forbindelse med alle de ændringer, den grønne omstilling bibringer (Ebsen, Hjermov, Rieland, Bisgaard, & Christensen, 2024).

Relationelle kompetencer forstås som den viden og de færdigheder, som faglærerne trækker på til at danne tillidsfulde relationer med eleverne (Klinge, 2016; 2025). Tidligt i undersøgelsen stod det tydeligt frem, at en helt central del af faglærernes pædagogiske opgaver består i at danne relationer til de elever, de underviser. Dette har i erhvervsuddannelseskontekst været et mindre belyst og italesat element af faglærernes pædagogiske-didaktiske opgaver, og i betragtning af emnets betydelige størrelse i undersøgelsens empiri har vi valgt at lave et særskilt kapitel om faglærernes relationelle kompetencer. National såvel som international forskning har fokus på, at relationsdannelse, og dermed relationskompetence, har afgørende betydning for, hvorvidt lærere lykkes med at skabe trygge og stærke læringsmiljøer (Aspelin, 2020; Klinge L. , 2016).

En væsentlig pointe for denne undersøgelse er, at adskillelsen mellem didaktisk, fagfaglig og relationskompetence alene er en analytisk skelnen. I praksis er de tre kompetenceområder indbyrdes afhængige, og faglærernes evne til at motivere og lære fra sig forlader sig på, at eleven oplever at indgå i trygge, tillidsfulde relationer og bliver inviteret ind i didaktisk tilrettelagte undervisningsforløb, der giver dem mulighed for at tilegne de relevante fagfaglige færdigheder.

I modellen nedenfor har vi illustreret, hvordan de tre former for kompetence er indbyrdes afhængige og tilsammen udgør faglærernes samlede professionelle kompetence. Herudover illustrerer modellen, hvordan faglærernes praksis rammesat af, hvordan erhvervsskolerne organiserer faglærernes arbejde og kompetenceudvikling på den enkelte skole samt præget af tæt samarbejde med andre lærere, støttefunktioner og erhvervet. Modellen illustrerer også, at den kompetente faglærerpraksis er dynamisk og løbende afhængig af samt bidrager til den udvikling, der foregår i en større omverdenskontekst.

Den kompetente faglærerpraksis



Model 1
Faglærerens samlede professionelle kompetencer

Projektets forskningsspørgsmål

For at kunne undersøge 'kompetent faglærerpraksis' har vi gennemført en empirisk undersøgelse vha. observationer, interviews med lærerteams og ledere samt en survey udsendt til landets faglærere. Undersøgelsen har haft fokus på at afdække, hvilke opgaver faglærerne varetager i deres praksis, samt hvad der ifølge både faglærere og ledere kendetegner kompetent faglærerpraksis. Med afsæt i ovenstående redegørelse for kompetencebegrebet har fokus for undersøgelsen været, hvilke kompetencer faglærerne anvender, hvordan de bliver klædt på til opgaveløsningen, samt hvornår faglærerne oplever at være udfordrede på deres kompetencer. Projektet tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvad kendetegner kompetent faglærerpraksis på erhvervsuddannelserne?

Med afsæt i et formål om at skabe viden, der kan kvalificere skolernes arbejde med at organisere faglærernes kompetenceudvikling, har undersøgelsen været styret af følgende spørgsmål:

- Hvilke opgaver løser faglærerne i deres praksis i dag?
- Hvilke kompetencer oplever faglærerne at anvende og have brug for i deres praksis?
- Hvilke styrker og svagheder er der i skolernes organisering af kompetenceudvikling?

Læsevejledning

Rapportens første kapitel er en præsentation projektets metode og forskningsdesign. Her præsenterer vi, hvordan vi har udvalgt de deltagende erhvervsskoler, faglærere og uddannelsesledere, de dataindsamlingsmetoder, vi har benyttet os af, samt hvordan vi har bearbejdet og analyseret vores empiriske data.

I kapitel to præsenteres en analyse af, hvilke opgaver faglærerne løser i deres praksis i dag. Fundene i dette kapitel er også udgivet i en særskilt publikation (Johannsen, Hougaard, Benthien & Kamstrup, 2026).

I kapitel tre, fire og fem dykker vi ned i de tre kernekompetencer, som faglærerne anvender i deres praksis. Kapitel tre dykker ned i faglærernes didaktiske kompetencer, kapitel fire handler om faglærernes fagfaglige kompetencer, og i kapitel 6 zoomer vi ind på faglærernes relationskompetencer. Det er disse tre kernekompetencer, som projektet har identificeret som afgørende for den kompetente faglærerpraksis. I hvert kapitel præsenteres en beskrivelse af kernekompetencen, og efterfølgende præsenterer vi, hvad faglærerne oplever, der kendetegner kompetent faglærerpraksis, herunder hvad de oplever at være særligt kompetente til, samt hvad de efterspørger i forhold til kompetencer. Hvert kapitel afsluttes med en analyse af, hvordan organiseringen af faglærernes kompetenceudvikling spiller en rolle for faglærernes oplevelse af kompetent faglærerpraksis.

I kapitel syv præsenteres en række tværgående pointer om erhvervsskolernes arbejde med faglærernes kompetenceudvikling. Kapitlet dykker ned i formater for kompetenceudvikling, arbejdet med forankring og spredning af kompetencer, ledelsens opgaver ifm. kompetenceudvikling samt betydningen af en fællesskabsorienteret tilgang til kompetenceudvikling. Kapitlet peger således på, hvad der kan styrke den kompetente faglærerpraksis, og hvad der kan stå i vejen for samme.

Rapportens sidste kapitel er en præsentation af en række centrale kendetegn for rollen som faglærer. Kapitlet tager afsæt i rapportens samlede analyser og dykker særligt ned i, hvad der gør faglærerrollen så kompleks. Afslutningsvist tegnes der et billede af de kompetencebehov, som faglærerne selv peger på, at de skal kunne imødegå i fremtiden for at fastholde den kompetente faglærerpraksis.

I analysen angives ikke de enkelte uddannelser men blot et af de fire hovedområder på erhvervsuddannelserne. Dette er valgt, da undersøgelsen viser, at faglærernes kompetencebehov ikke adskiller sig væsensforskelligt afhængigt af hovedområde eller erhvervsuddannelse.



Kapitel 1

Metode

I dette kapitel præsenteres projektets forskningsdesign, herunder dataindsamlingsmetoder, deltagerne i projektet og projektets analyseplan.

Projektet er tilrettelagt som et flerfaset forskningsdesign, der kombinerer kvalitative og kvantitative metoder med henblik på at skabe empirisk funderet viden om faglæreres opgaver, deres kompetencer samt kompetenceudvikling på erhvervsuddannelserne. Designet er opbygget i fire indbyrdes forbundne faser, der tilsammen muliggør både en beskrivelse af faglærernes opgaver, en dybdegående analyse af faglærernes oplevede kompetencer og kompetencebehov, samt hvilken rolle organiseringen af kompetenceudvikling spiller for faglærernes oplevelse af at være kompetente.

Fase 1: Undersøgelse af opgaver og anvendte kompetencer

Desk study med fokus på at afdække eksisterende viden om faglærernes opgaver og kompetencer samt **etnoraids** med henblik på at undersøge faglærernes opgaver og anvendte kompetencer

Fase 2: Kvalitativ interviewundersøgelse

Fokusgruppeinterviews med lærerteams samt **kvalitative interviews** med uddannelsesledere og chefer om faglærernes kompetencer, kompetencebehov og organisering af kompetenceudvikling

Fase 3: Kvantitativ surveyundersøgelse

Undersøgelse af, hvordan faglærerne oplever kompetencer, kompetencebehov og erhvervsskolernes organisering af kompetenceudvikling

Fase 4: Analyse og afrapportering

Forskningsrapport og øvrige formater, der formidler de samlede forskningsresultater

Figur 4
Projektets flerfasede forskningsdesign.

Projektets første fase

Projektets første fase havde til formål at lave en afdækning af faglærernes praksis og opgaver og bestod af desk study og etnoraid (Københavns Universitet, n.d.; inspireret af korttidsetnografi, Pink & Morgan, 2013). Desk studiet blev anvendt til at afdække eksisterende viden om faglæreres opgaver, kompetencer og organiseringen af kompetenceudvikling og dannede grundlag for at kvalificere den empiriske undersøgelse.

Desk study

I vores forskningsprojekt om den kompetente faglærerpraksis har vi anvendt et mini desk study (Sutton, Clowes, Preston, & Booth, 2019; Tricco, et al., 2015) som metode til at indsamle og analysere eksisterende viden om kompetent faglærerpraksis. Vi har gennemgået akademiske artikler, rapporter og statistikker, herunder internationale undersøgelser, der har beskæftiget sig med erhvervsskolelæreres kompetencer og behov. Desk studiet tog udgangspunkt i spørgsmål om, hvad der kendetegner faglærerkompetencer og faglærerens opgaver på erhvervsuddannelserne. På baggrund af en første bredere afsøgning af nyere forskning på området udvalgte vi centrale artikler/forskningsrapporter som afsæt for at afdække eksisterende viden om kompetent faglærerpraksis. Analyse af temaer på tværs af de udvalgte tekster var med til at informere fokus i etnoraid samt den deduktive kodning af interviewmaterialet i tredje fase af projektet.

Etnoraid

I den første fase af forskningsprojektet blev der gennemført 14 etnoraid på tværs af de fire hovedområder (efteråret 2024). Dette blev gjort med henblik på at danne et vidensgrundlag og forståelse for både karakteren men også kompleksiteten af de opgaver, som faglærerne udfører, samt hvilke kompetencer de opgaver kræver. Etnoraid er en kvalitativ forskningsmetode, der i dette projekt har bestået af kortere observationer af en praksis efterfulgt af et kort interview med de observerede deltagere i den pågældende praksis. I sammenligning med mere traditionelle etnografiske metoder er etnoraid en lettere tilgængelig og mindre tidskrævende metode med henblik på at undersøge en praksis.

Fælles for de 14 etnoraid var, at observationerne var tidsafgrænset til at følge en faglærers 'typiske' arbejdsdag. Observationerne bestod i gennemsnit af 6-8 timer efterfulgt af et interview med den observerede faglærer. Der blev anvendt det samme observationsskema med fokus på de centrale opgaver i faglærerens praksis på tværs af de 14 etnoraid. Der blev ligeledes anvendt det samme semistrukturerede interviewformat til alle interviews. Anvendelsen af både observationsskema samt interviewguide sikrede sammenlignelighed på tværs af det empiriske materiale. I det korte interview var der primært fokus på at få den observerede faglærer til at reflektere over, hvor typisk den observerede dag havde været,

samt få indblik i de andre opgaver, som faglæreren typisk løser, men som ikke fremgik fra den pågældende observation.

Deltagere i etnoraids

De deltagende 14 faglærere bestod af 8 mænd og 6 kvinder, og faglærernes undervisningserfaring var fra mellem 4-20 år (med en median på 9,5 år) (N=14). Faglærernes betydelige undervisningserfaring i etnoraidsene reflekterer et fokus i rekrutteringen på at lave observationer af erfarne faglærere. Formålet med at rekruttere erfarne faglærere var, at projektets fund således kunne bidrage til at pege på mere generelle behov i sektoren og ikke blot blev en refleksion over de særlige behov og udfordringer, man kan opleve som ny i faglærerrollen. Det var også en opmærksomhed i rekrutteringen at opnå en spredning på tværs af de 4 hovedområder og uddannelser. I Tabel 1 er faglærernes fordeling på tværs af hovedområder og uddannelse opgjort. I et enkelt tilfælde blev der lavet to forskellige etnoraids på den samme uddannelse, dog på forskellige lokationer.

Hovedområde	Uddannelse
Teknologi, byggeri og transport	▪ Personvognsmekaniker ▪ Mureruddannelsen ▪ Tømreruddannelsen ▪ Data og Kommunikation
Kontor, handel og forretningsservice	▪ EUD Business ▪ EUD Business ▪ Eventkoordinator
Omsorg, sundhed og pædagogik	▪ Pædagogisk assistent ▪ Social- og sundhedsassistent ▪ Fitnessuddannelsen
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	▪ Tjeneruddannelsen ▪ Bager/konditoruddannelsen ▪ Landbrugsuddannelsen ▪ Gartneruddannelsen

Tabel 1
Fordeling af uddannelser i undersøgelsens 14 etnoraids.

Projektets anden fase

I projektets anden fase blev forståelsen af faglærernes opgaveløsning uddybet og nuanceret gennem kvalitative interviews med uddannelsesledere, fokusgruppeinterviews med lærerteams samt supplerende interviews med chefer med ansvar for kompetenceudvikling.

Fokusgruppeinterviews med lærerteams

Fokusgruppeinterviewene blev designet og udført med afsæt i Halkiers tilgang, hvor fokusgruppedeltagernes enkelte udsagn er lige så relevante som interaktionen mellem deltagerne (Halkier, 2025). Metoden gjorde det muligt at afdække faglærernes forskellige erfaringer og forståelser af både opgaver og kompetencer i rollen som faglærere og gav indsigt i både fælles og divergerende perspektiver. Fokusgruppeinterviewene havde særligt til hensigt at få indblik i faglærernes oplevelse af kompetencer i henhold til de mange forskellige opgaver, der var blevet kortlagt på baggrund af både etnoraids og desk study.

På baggrund af desk study og etnoraids havde vi identificeret 5 hovedkategorier af opgaver, som faglærere på tværs af uddannelsesområder løser: **1)** undervisning og undervisningsforberedelse, **2)** fagfaglige opgaver og udvikling, **3)** det relationelle arbejde med eleverne, **4)** samarbejde med kolleger og ledelse samt **5)** administrative og praktiske opgaver. Strukturen for fokusgruppeinterviewene fulgte et format, hvor det deltagende lærerteam (bestående af primært faglærere samt enkelte SPS-vejledere m.fl.) først skulle identificere deres mest centrale opgaver inden for de fem opgavekategorier. Faglærerne blev instrueret i at skrive opgaverne ned på post-its.

Når faglærerne i fællesskab havde identificeret de mest centrale opgaver under de fem hovedkategorier, blev de herefter bedt om at identificere de to „vigtigste opgaver“, som de løser inden for hver kategori. Herefter blev faglærerne bedt om at placere de vigtigste opgaver på et kontinuum fra „oplever sig klædt på til“ til „oplever sig delvist klædt på til“ til „oplever sig ikke klædt på til“. I placeringen af de forskellige opgaver iht. oplevelsen af kompetence (operationaliseret i form af et klædt på-kontinuum) blev faglærerne bedt om at redegøre for deres refleksioner herom. Fokus i interviewet var således på faglærernes begrundelser samt både på enig- og uenigheder blandt faglærerne i deres oplevelse af kompetence.

Interviews med uddannelsesledere og uddannelseschefer

Udover fokusgruppeinterviews med lærerteams blev uddannelsesledere og uddannelseschefer også interviewet. Dette blev gjort med henblik på at få indblik i det organisatoriske perspektiv på faglærernes kompetencer og kompetenceudvikling. Interviewene havde karakter af semistrukturerede interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2025), hvor

spørgsmålene centrerede sig om, hvilke af faglærernes opgaver ledelsen særligt er optaget af, hvilket behov ledelserne på skolerne er optagede af i forhold til faglærernes kompetenceudvikling, samt hvordan de arbejder med faglærernes kompetenceudvikling.

Deltagere i fokusgruppeinterviews og ledelsesinterviews

Der er i projektet gennemført i alt otte fokusgruppeinterviews. De deltagende faglærere m.fl. i fokusgruppeinterviewene bestod af 18 mænd og 11 kvinder, og deltagernes undervisningserfaring var fra mellem 1 år til 40 år (med en median på 8 år og 4/5 af faglærerne med 3 års undervisningserfaring eller mere) (N=29). I rekrutteringsprocessen blev der lagt vægt på at interviewe lærer-teams primært bestående af faglærere på den pågældende uddannelse. I erkendelse af at faglærernes arbejde ofte er organiseret i teams, hvor de også arbejder tæt sammen med andre fagligheder, som fx SPS-vejledere eller mentorer, var det dog ikke udelukkende faglærere, der deltog i fokusgruppeinterviewene, men også i enkelte tilfælde en SPS-vejleder eller mentor, som var tæt knyttet til det pågældende lærerteam. Der blev interviewet 8 uddannelsesledere og 3 pædagogiske chefer (N=11).

Hovedområde	Uddannelse
Teknologi, byggeri og transport	▪ Lastvognsmekaniker ▪ Smedeuddannelsen
Kontor, handel og forretningsservice	▪ EUD Business
Omsorg, sundhed og pædagogik	▪ Social- og sundhedsassistent ▪ Pædagogisk assistentuddannelsen
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	▪ Landmandsuddannelsen ▪ Anlægsgartner ▪ Tjeneruddannelsen

Tabel 2

Fordeling af uddannelser repræsenteret i undersøgelsens fokusgruppeinterviews

Projektets tredje fase

Projektets tredje fase bestod i udviklingen af en kvantitativ survey rettet mod faglærere på tværs af erhvervsuddannelser og hovedområder. Surveyen tog afsæt i fund fra de kvalitative faser og havde til formål at undersøge udbredelsen af identificerede mønstre i faglærernes oplevelser af kompetencer og kompetencebehov samt kompetenceudvikling.

Survey

Surveysspørgsmålene blev som beskrevet udarbejdet på baggrund af fund og teser udledt af empirien fra projektets første to faser.

Teserne dannede afsæt for en afgrænsning af surveyens begreber og tematikker. Surveyen havde tre temaer: **1)** Faglærernes baggrund, roller og opgaver, **2)** faglærernes kompetencer og kompetencebehov og **3)** organisering og ledelse af kompetenceudvikling.

Det første tema skulle give baggrundsvARIABLE som eksempelvis alder, køn, uddannelse og anciennitet. Andet tema havde fokus på faglærernes vurdering af oplevede krav til deres kompetencer, vurdering af egne kompetencer samt deres vurdering af, hvorvidt de oplever at få nødvendig kompetenceudvikling. Disse tre spørgsmål blev gentaget for tre kompetenceområder: Didaktisk, fagfaglig og elever med særlige støttebehov. Tredje og sidste tema knyttede an til organisering af kompetenceudvikling med spørgsmål om, hvem der initierer den, hvordan ledelsen følger op på den, og hvilken rolle teamet og øvrige kolleger spiller ift. opgaver og kompetenceudvikling.

Forud for udsendelsen blev der gennemført tre pilottests. Vi rekrutterede en faglærer fra tre ud af fire hovedområder: Omsorg, sundhed og pædagogik, Teknologi, byggeri og transport samt Kontor, handel og forretningsservice. På baggrund af pilottestene blev surveyen revideret særligt ift. den sproglige del af formuleringen af spørgsmålene.

Ved alle spørgsmål havde faglærerne mulighed for at gå videre uden at svare. Denne beslutning blev truffet med henblik på at fastholde en høj svarprocent i den samlede survey. Ved spørgsmål med svar, der ikke var betinget af en skala, kunne faglærerne afkrydse flere svar, så flere nuancer af et spørgsmål ville blive repræsenteret i svarene.

Surveyen åbnede for deltagelse den 8. september 2025 og blev lukket for deltagelse 6. oktober 2025. Surveyen blev opsat i programmet SurveyXact.

Deltagere i survey

Surveyen blev besvaret af i alt 1509 respondenter. Respondenterne havde en gennemsnitlig alder på 51 år, og kønsfordelingen bestod af 57% mænd og 41% kvinder.

Vi har i projektet ikke kendskab eller adgang til en komplet opgørelse over, hvor mange der er ansat som faglærere på de danske erhvervsuddannelser. Vi valgte derfor at kontakte alle uddannelsesinstitutioner, der udbyder erhvervsuddannelser.

I alt blev 77 uddannelsesinstitutioner, der udbyder erhvervsuddannelser, inviteret til at deltage i projektets survey. Af dem indvilgede 52 uddannelser i at deltage. Surveyen blev sendt til kontaktpersoner på i alt 52 erhvervsskoler, der indvilgede i at distribuere undersøgelsen til de faglærere, de havde ansat på skolen.

Inklusionskriteriet for deltagelse i surveyen var, at deltagerne var ansat i rollen som faglærer på en erhvervsuddannelse og underviste i de uddannelsesspecifikke fag og/eller på hovedforløbet. Eksklusionskriteriet omfattede således erhvervsskolelærere, som kun underviser i grundfagene (fx matematik, dansk mm.) samt andre fagligheder som fx SPS-vejledere. På baggrund af dette kriterie blev 206 besvarelser udeladt af de oprindeligt 1715 besvarelser.

Formålet med disse udvælgelseskriterier var at sikre, at deltagerne havde den relevante erfaring og viden fra erhvervsuddannelserne i forhold til undersøgelsens fokus på faglærernes kompetencer.

Projektets fjerde fase

I projektets fjerde fase blev data på tværs af de tre foregående faser samlet og analyseret med henblik på at besvare projektets forskningsspørgsmål. Det samlede forskningsdesign blev således valgt for at sikre metodisk triangulering og for at producere viden, der både er forskningsmæssigt solid og praksisrelevant, og som kan danne grundlag for fremadrettede anbefalinger vedrørende organisering og udvikling af kompetent faglærerpraksis.

I den fjerde fase af projektet blev der gennemført en dybdegående analyse på tværs af det samlede datamateriale. Selvom der også løbende i projektet var foregået analyse, var den fjerde fase vigtig i forhold til at sammenholde fundene fra de forskellige metoder i projektet.

Analyse af den kvalitative data

Vi analyserede data fra etnoraids og interviews med afsæt i framework analyse (Hackett & Strickland, K., 2018). Denne tilgang egner sig godt til projektet, da den tilbyder en systematisk og struktureret måde at håndtere og fortolke store mængder data på. Framework

analyse er velegnet til at identificere temaer og mønstre i kvalitative data og egner sig både til tværgående sammenligninger og detaljeret forståelse af individuelle udsagn. I vores analyse blev metoden anvendt til at undersøge både faglærernes opgaver (primært i etnoraiden men også i interviewmaterialet) og deres oplevede kompetencer samt oplevede manglende kompetencer (primært i interviewmaterialet).

Selve kodningen og kategoriseringen af datamaterialet fra både etnoraiden og interviews bestod også af flere faser: **1)** først en gennemlytning- og læsning af materialet, **2)** efterfulgt af en kodning af hele datasættet, både ud fra en deduktiv og induktiv tilgang. Den deduktive kodning af materialet tog afsæt i kategorier identificeret i desk studiet om faglærernes opgaver og kompetencer (undervisningsopgaver og kompetencer, fagfaglige opgaver og kompetencer, samarbejdsopgaver og kompetencer, relationelle opgaver og kompetencer og administrative/praktiske opgaver og kompetencer). I forlængelse heraf informerede projektets teoretiske og begrebslige forståelse af kompetent faglærerpraksis som både et situeret og distribueret fænomen (Antera, 2021) også kodningen og således analysen af datamaterialet.

Udover de allerede identificerede kategorier og temaer var der også opmærksomhed på at identificere andre mønstre i, hvilke opgaver der fyldte i faglærernes praksis, samt hvilke kompetencer disse kræver af dem, og således mulighed for en mere induktiv tilgang til kodning og kategorisering af materialet. **3)** I tredje fase blev de kodede kategorier læst igennem både med henblik på at identificere og nuancere mønstre/temaer inden for en identificeret kategori samt med henblik på at få øje på sammenhænge på tværs af identificerede kategorier.

Analyse af de kvantitative data

Surveyen blev udviklet på baggrund af indsigter fra den kvalitative analyse og bidrog således til forståelsen af de temaer, der blev identificeret i interviews og etnoraiden. På den måde supplerer analysen af surveyen den kvalitative analyse ved at belyse mønstre og tendenser på tværs af en større deltagergruppe og giver således et bredere billede af faglærernes behov for og oplevelser af kompetenceudvikling. Resultaterne fra surveyen blev analyseret med fokus på faglærernes kompetencer og organiseringen af deres kompetenceudvikling. Analysen af de kvantitative data omfattede både deskriptive data samt et fokus på sammenhænge og mønstre i faglærernes erfaringer med organiseringen og efterspørgslen på kompetenceudvikling, det vil sige på baggrund af krydsninger af forskellige variable i surveymaterialet.

Etiske overvejelser

Alle deltagerne i etnoraids og interviewene blev forud for deltagelsen i interviewet informeret om undersøgelsens formål både skriftlig og mundtlig, samt om at interviewene ville blive anvendt i forbindelse med forskningsformidling. Deltagerne gav informeret samtykke og blev gjort opmærksomme på, at deltagelsen var frivillig, samt at de til enhver tid kunne trække deres samtykke tilbage uden konsekvenser. Deltagerne blev også informeret om, at alle data ville blive behandlet fortroligt og i overensstemmelse med gældende etiske retningslinjer. Interviewe blev lydoptaget og efterfølgende transskriberet, hvorefter data blev anonymiseret og opbevaret sikkert.

Begrænsninger

Selvom det flerfasede forskningsdesign indbefatter brugen af både kvalitative og kvantitative metoder og således er med til at tegne et omfattende billede af faglærernes opgaver og kompetencer, er der nogle begrænsninger. Erhvervsskoleområdet er bredt (der findes over 100 forskellige erhvervsuddannelser), og selvom vi har rekrutteret bred på tværs af hovedområderne, er der en risiko for, at datamaterialet ikke indfanger den fulde kompleksitet af faglærernes opgaver og efterspurgte kompetencer.



Kapitel 2

Faglærernes opgaver

Dette kapitel opsummerer de væsentligste pointer om, hvilke opgaver faglærerne løser i deres praksis. Pointerne i dette kapitel er også publiceret og udfoldet yderligere i publikationen „Faglærernes opgaver – en empirisk fremstilling af faglærernes hverdag på erhvervsskolerne“ (Johannsen, Hougaard, Benthien & Kamstrup, 2026).

Faglærernes hverdag er kompleks og præget af en bred vifte af opgaver, der spænder fra undervisning og relationsarbejde til praktiske, administrative og samarbejdsrelaterede opgaver. Etnoraidet med 14 faglærere viser, at opgaverne ofte er samtidige, udføres i samarbejde med kolleger og kræver, at faglærerne trækker på både faglige, pædagogisk-didaktiske, relationelle og praktiske kompetencer. I det følgende præsenterer vi de primære pointer fra analysen af faglærernes mange forskellige opgaver. Først præsenteres faglærernes forskellige typer opgaver efterfulgt af analytiske pointer på tværs af de forskellige opgaver.

Faglærernes opgaver kan overordnet struktureres i fem centrale temaer, som tilsammen giver et helhedsbillede af deres daglige arbejde:

1. Didaktiske opgaver:

Disse opgaver omfatter planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisning. Faglærerne arbejder med at motivere elever, skabe koblinger mellem teori og praksis, differentiere undervisningen og give individuel feedback. Didaktiske opgaver inkluderer også forberedelse af gruppearbejde, iscenesættelse af undervisning og brug af digitale læringsværktøjer, så undervisningen opleves relevant og engagerende.

2. Relationsopgaver:

Relationsopgaver fylder en betydelig del af faglærernes hverdag og omfatter både formelle og uformelle opgaver. Faglærerne støtter og motiverer elever, håndterer personlige udfordringer, fungerer som kontaktlærere og skaber et godt læringsmiljø gennem dialog og nærvær. Relationsarbejdet er afgørende for elevernes trivsel og faglige progression og foregår ofte i og omkring undervisningssituationen.

3. Praktiske og administrative opgaver:

Faglærernes arbejde inkluderer en lang række praktiske og administrative opgaver, der sikrer, at undervisningen kan finde sted. Dette omfatter materialehåndtering, oprydning, registrering af fravær, skemalægning og koordinering af virksomhedsforlagt undervisning (VFU). Opgaverne kan være både rutineprægede og komplekse og kræver overblik og struktur.

4. Opgaver i forbindelse med elevernes oplæring:

Faglærerne spiller en central rolle i at understøtte elevernes oplæringsforløb, både i forbindelse med lærepladssøgning og i opfølgning under selve oplæringen. Dette indebærer vejledning, administrative opgaver og personlig støtte til eleverne, så de får den nødvendige hjælp og feedback til at kunne udvikle sig fagligt og personligt i oplæringsmiljøet.

5. Samarbejdsopgaver:

Et gennemgående træk ved faglærernes arbejde er samarbejde med kolleger, faggrupper på skolen, ledelse og erhvervslivet. Faglærerne koordinerer undervisning, drøfter elever med særlige støttebehov, planlægger virksomhedsbesøg og indgår i dialog om elevernes oplæring. Samarbejdet sikrer, at undervisning, elevstøtte og administrative processer fungerer hensigtsmæssigt og understøtter kvaliteten i uddannelsen.

Denne kategorisering er analytisk og giver et overblik over den omfattende og sammensatte opgaveportefølje, som faglærerne varetager. Det er tydeligt, at faglærernes arbejde ikke kun kræver faglig ekspertise men også pædagogiske, organisatoriske og sociale kompetencer, der gør dem i stand til at håndtere komplekse og dynamiske arbejdsituationer.

I analysen af faglærernes opgaver træder fire tværgående væsentlige pointer frem:

Synlige og usynlige opgaver

Faglærernes opgaver kan opdeles i synlige og usynlige opgaver. De synlige opgaver er planlagte, skemalagte og pålagte, såsom forberedelse, afholdelse og evaluering af undervisning, deltagelse i møder, eksamen og kontaktlærersamtaler. De usynlige opgaver er mere spontane og opstår ofte som respons på konkrete situationer, fx samtaler med elever, støtte til elever med personlige udfordringer, sikring af materialer til undervisningen eller justering af undervisningsaktiviteter undervejs. Selvom de usynlige opgaver er mindre synlige for andre, fylder de betydeligt i faglærernes dagligdag og er nødvendige for at sikre, at undervisning og læring kan finde sted.

Samtidighed i opgaver

Mange opgaver håndteres simultant. Faglærerne navigerer ofte mellem undervisning, tekniske udfordringer, koordination af møder, elevstøtte og praktiske opgaver som materialehåndtering. Samtidighed kræver fleksibilitet, prioritering og evnen til at reagere hurtigt

på uforudsete situationer. Observationerne viser, at faglærernes arbejdsdag sjældent følger en lineær struktur men snarere består af en kompleks kombination af planlagte og spontane aktiviteter.

Samarbejde som gennemgående element

Et væsentligt træk ved faglærernes arbejde er samarbejde. Det foregår både formelt gennem team- og afdelingsmøder og uformelt ved kaffemaskinen, i pauser eller under undervisning. Faglærerne samarbejder med kolleger, andre faggrupper såsom vejledere og SPS-koordinatorer samt med ledelse og eksterne aktører som oplæringsansvarlige og virksomhedsrepræsentanter. Samarbejdet understøtter undervisning, elevopfølgning, eksamensforberedelse og koordinering af virksomhedsforlagt undervisning og oplæring.

Kroppen og sanserne spiller en særlig rolle

Kendetegnende for faglærernes undervisning er, at den ofte er kropsligt og sanseligt funderet. Faglærerne anvender bevægelse, sanser og konkrete materialer aktivt i undervisningen, fx når en bager lærer eleverne at arbejde med dej, eller en fitnessinstruktør demonstrerer korrekt maskinbrug. Sanselighed og kropslighed understøtter både elevens læreproces og faglærerens vurdering af elevernes færdigheder.

Med afsæt i de fem centrale kategorier af faglærernes arbejdsopgaver, samt analyser af den øvrige empiri i undersøgelsen, dykker vi ned i tre kernekompetencer, som er nødvendige for at kunne dække faglærernes opgaveportefølje:

- **Didaktisk kompetence:** De didaktiske opgaver, herunder planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, relaterer sig til faglærernes didaktiske kompetencer.
- **Fagfaglig kompetence:** De opgaver, der knytter sig til det fag eller erhverv, som faglærerne uddanner til, herunder løsning af praktiskadministrative opgaver, demonstration af arbejdsmetoder og -processer ifm. undervisning, vurdering af elevernes faglige opgaveløsning samt at holde sig opdateret på fagets udvikling, omfattes af faglærernes fagfaglige kompetencer.
- **Relationskompetence:** De relationelle opgaver, herunder relationsdannelse, støtte af elever i mistrivsel og konflikthåndtering, knyttes til faglærernes relationelle kompetencer.

De opgaver, som knytter sig til samarbejde, omfattes på tværs af alle tre kernekompetencer og adresseres derfor ikke i et separat analytisk kapitel. Den analytiske tredeling af kernekompetencer rummer således faglærernes komplekse opgaveportefølje (Undervisningsministeriet, 2025). I de følgende tre kapitler præsenteres de tre kernekompetencer, der er centrale for den kompetente faglærerpraksis.



Kapitel 3

Didaktiske kompetencer

Dette kapitel opsummerer de væsentligste pointer om faglærernes oplevelse af deres didaktiske kompetencer samt de særlige udfordringer, de oplever med at handle kompetent som faglærere i opgaveløsningen af de didaktiske opgaver. Afslutningsvist adresserer kapitlet organiseringen af faglærernes didaktiske kompetencer, samt hvilke særlige kompetencer faglærerne efterspørger på det didaktiske område.

Størstedelen af faglærernes opgaver ligger indenfor det didaktiske felt (jf.

Praksisnotatet, 2026). Derfor er det også interessant at undersøge, hvordan faglærerne oplever sig kompetente til at løse de didaktiske opgaver – samt hvad de efterspørger for at kunne handle mere kompetent. Grundlæggende tegner der sig et billede af, at faglærerne på tværs af de undersøgte skoler oplever sig kompetente til at håndtere de didaktiske opgaver, der ligger i rollen. De peger dog på udfordringer med rammerne for at kunne lave den undervisning, de gerne vil – særligt med et fokus på tid og i nogle tilfælde store holdstørrelser samt adgang til relevante og opdaterede undervisningsmaterialer. Det

Eksempler på didaktiske opgaver:

- Motivere til og gennemføre praksisnære læreprocesser med fokus på håndelag og kropslig læring
- Skabe forbindelser mellem teori og praksis
- Møde den enkelte elevs behov og støtte faglig progression
- Forberede og facilitere undervisning
- Undervise med brug af digitale teknologier
- Forberede og planlægge eksamen

¹ Kravene til den formelle træning af faglærernes pædagogiske og didaktiske kompetencer har været skiftende igennem årene, og derfor har deltagerne i dette projekt også forskellige pædagogisk-didaktiske baggrunde. Forud for lovkravet om diplom i erhvervspædagogik fra 2010 var der ikke krav om én ensartet obligatorisk pædagogisk uddannelse af faglærerne. I stedet var den pædagogisk-didaktiske træning præget af lokale tiltag, herunder Det Pædagogiske Grundkursus (også forkort til PG) (Duch & Andreasen, 2017). Flere af deltagerne i dette projekt har netop gennemført PG, ikke DEP.

mest centrale tema i forhold til, hvad både faglærere og ledelse efterspørger i forhold til kompetent didaktisk praksis, er mere viden om inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogiske kompetencer. Faglærerne peger også på, at undervisning løbende kræver udvikling, og at der derfor for selv de mere erfarne faglærere er en løbende opgave med at tilpasse og udvikle undervisningsmateriale – både i henhold til den fagfaglige udvikling, der sker ude i praksis, men også i forhold til den foranderlige elevmålgruppe.

Når faglærere bliver ansat på en erhvervsskole i dag, er der ikke krav om forudgående pædagogisk-didaktisk uddannelse. Det vil sige, at en faglærer i princippet kan starte med at undervise uden nogen form for formel kompetence i forhold til at tilrettelægge undervisning eller undervise. Det er dog et krav ifølge BEK nr. 1671 af 13/11/2025 (Undervisningsministeriet, 2025), at faglærerne, med mindre de allerede har en relevant pædagogisk baggrund, inden for de første fire år fra ansættelsen har færdiggjort en erhvervspædagogisk læreruddannelse.¹

Hvad er didaktisk kompetence for faglærerne?

De didaktiske kompetencer på tværs af faglærer- og lederinterviews bliver beskrevet som de kompetencer, faglærerne trækker på, når de tilrettelægger, udfører, evaluerer og udvikler undervisningen på erhvervsuddannelserne, både på grund- og hovedforløbene. Faglærerne, der deltog i fokusgruppeinterviewene, havde overvejende flere års erfaring i rollen som faglærer (median på 8 år), og de fleste havde enten færdiggjort eller påbegyndt en formel pædagogisk uddannelse (primært Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik). Flere af faglærerne fortæller, hvor krævende undervisningen var for dem, da de var nyan satte. En faglærer siger:

Ja, og så oven i købet ikke vide noget måske om didaktiske værktøjer og så videre. Og oven i, at man skal lære en masse undervisningsmateriale at kende. Så det er sådan to store snebolde, der kommer rullende på samme tid. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Læringskurven er altså stejl for de nyan satte faglærere, særligt fordi mange af dem ikke har de didaktiske kompetencer, som kompetent didaktisk praksis kræver, når de bliver ansat. Faglærerne peger på tværs af interviewene på, at både erfaring og pædagogisk-didaktisk videreuddannelse har betydning for deres oplevelse af didaktisk kompetence. I det følgende præsenterer vi fund fra både interviewmaterialet og surveyen. Her er det relevant at have in mente, at de deltagende faglærere, særligt i interviewene men også i surveyen, i overvejende grad havde betydelig undervisningserfaring samt havde færdiggjort en pædagogiske efteruddannelse (fx Diplom i erhvervspædagogik eller lignende) eller som minimum påbegyndt den. Faglærernes vurderinger af didaktiske kompetencer

skal således forstås i lyset af den didaktiske kompetenceudvikling samt betydelige undervisningserfaring, de har.

Når faglærerne oplever sig didaktisk kompetente

På tværs af interviews med lærerteams og uddannelsesledere træder en række beskrivelser frem af, hvad der skal til, for at faglærerne særligt oplever sig didaktisk kompetente. At være didaktisk kompetent knytter særligt an til oplevelser af, at faglærerne kan løse følgende opgaver:

1. Udvikle, udføre og evaluere praksisnær undervisning
2. Arbejde differentieret med elevernes faglige udvikling samt give elevfeedback
3. Udøve god klasseledelse, herunder arbejde med struktur i undervisningen
4. Samarbejde tæt med kolleger omkring undervisning

Når faglærerne udvikler, udfører og evaluerer praksisnær undervisning

En stor del af faglærerne på tværs af hovedområderne peger på, at didaktisk kompetent praksis på en erhvervsuddannelse knytter an til faglærerens evne til at tilrettelægge og udføre relevant praksisnær undervisning.

Når faglærerne drøfter, hvilke kompetencer undervisningen kræver af dem, træder det tydeligt frem, at de er optagede af, at undervisningen skal være praksisnær og relevant for eleverne. På tværs af hovedområderne peger faglærerne på, at de særligt lykkes med det, når de inviterer elever og lærlinge ind i læreprocesser, hvor sanserne tages i brug på en anden måde, end når undervisningen alene baserer sig på dialog, læsning og lytning. En faglærer beskriver herunder en praksis, der netop inviterer eleverne ind i faget på en måde, hvor hele kroppen tages i brug:

Vi kravler ude i stubbemarken ved siden af en plov, der kører i sneglehastighed, og viser og fortæller, at den arbejder sådan og sådan, og du skal holde øje med det der og den der og den der, hvor vi kan skrue en omgang der, og, ups, nu gik den lidt dybere der, eller vi kan skrue på den der, og så går den lidt mere på hælen af den der plov der, eller sådan nogle ting der. Det der med, at det kan man ikke læse i en tyk bog og blive god til, det skal man læse med øjnene, og skrue på de der håndtag der. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet peger på, at kompetent didaktisk praksis knytter an til faglærernes evne til at give elever og lærlinge kropslige og konkrete erfaringer med deres kommende erhverv. På

andre uddannelser eksemplificerer faglærerne den praksisnære undervisning med, at de har fokus på at bruge konkrete artefakter i undervisningen eller gennemfører simulationsbaseret undervisning.

Udover at den praksisnære undervisning skal give eleverne nogle konkrete oplevelser med fagene, så italesætter faglærerne, at de oplever, at de i den del af undervisningen særligt kan lykkes med at engagere nogle elever, som er kommet ind på uddannelsen med dårlige erfaringer med traditionel klasserumsundervisning.

Faglærerne peger dog også på, at den praksisnære værkstedsundervisning stiller andre krav til deres forberedelse. Fx på lastvognsmekanikeruddannelsen beskriver lærerteamet, hvordan det helt lavpraktisk stiller krav om, at der er tid og rette materialer til at tilrettelægge et godt undervisningsforløb:

Min største ting, det kalder jeg materialer. Det er nok det største. Undervisningsmateriale. Ikke at forklejne matematiklærere i folkeskolen, men de har ikke samme problemer, som vi har. Jeg har otte motorer fra mellem 80'erne og 90'erne, der skal være køreklar. Der er bare ikke nogen til at gøre den klar, andet end os. Jeg har nogle lagerfolk, der gør det her materiale klar. Så det er faktisk rigtig meget skruet opgaver, at finde det frem, og have materiale på den måde der, fysisk materiale. Og går der noget i stykker, nu står de og skiller den ad, hver gang der går noget i stykker, så skal vi også have det repareret. Og det er rigtig meget undervisningsforberedelse, der går med det.“ (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Citatet understreger, at når faglærerne oplever, at de lykkes med at skabe praksisnær undervisning, knytter det i mange tilfælde an til, at rammerne for undervisningen og tilgængeligheden af relevante materialer skaber eller spænder ben for muligheden for at give eleverne de konkrete oplevelser med erhvervene.

Derudover peger flere faglærere på tværs af de otte fokusgruppeinterviews på, at de overvejende oplever, at de har kompetencerne til både at tilrettelægge og udføre relevant og praksisnær undervisning, fordi de har opbygget erfaringer med undervisning og har fået relevant kompetenceudvikling. En faglærer siger:

[Undervisning] tænker jeg, at vi er godt klædt på til. At planlægge og formidle, fordi vi har vores erhvervspædagogdiplomuddannelse. Der burde vi have lært, hvordan vi planlægger. Formidling, det tror jeg, kommer igennem det, at man har gjort det igennem mange år. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

På tværs af de fire hovedområder peger faglærerne, i overensstemmelse med citatet, på, at deres evne til at skabe praksisnær og inkluderende undervisning, knytter an til en oparbejdet erfaring og nødvendig formel pædagogiskdidaktisk kompetenceudvikling.

Når faglærerne arbejder med differentiering og elevfeedback

Et gennemgående fund i det empiriske materiale er, at faglærerne oplever differentiering som en helt central del af kompetent didaktisk praksis og deres didaktiske kompetence. Den store variation i elevernes forudsætninger – både faglige, personlige og erfaringsmæssige – beskrives af mange som et vilkår, der nødvendiggør løbende tilpasninger af undervisningens niveau, struktur og arbejdsformer. På tværs af interviews giver faglærerne udtryk for, at de oplever sig didaktisk kompetente, fordi de i udpræget grad kan differentiere undervisningen. En faglærer beskriver den store forskellighed i elevgrupperne på følgende måde:

Der er ikke to klasser, der er ens. Nogle gange kommer de alle sammen fra konferencesteder, og nogle gange kommer de alle sammen fra Fine Dining. Man skal hele tiden omstille sig til, hvad er det for en gruppe elever, vi har lige nu. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

For en stor del af faglærerne handler differentiering både om at tilpasse undervisningen til elevernes konkrete baggrunde og kompetencer inden for det enkelte hold men også om at skabe en faglig progression på tværs af skolens niveauer, fx fra grundforløb til hovedforløb. En faglærer beskriver det således:

Det der, man arbejder videre på... altså, det er jo sådan set det samme [på tværs af uddannelsen], vi arbejder med, men det er taksonomien i det, det er måske det, man kunne snakke om indimellem, fra grundforløb til hovedforløb. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Andre faglærere giver konkrete eksempler på, hvordan de justerer opgavernes niveau for at sikre, at det faglige indhold matcher klassens forudsætninger:

Jeg har lavet en niveauevaluering af mine opgaver, så de passer til elevgruppen. [...] Altså... vi har måske en klasse, der er lidt udfordret på det boglige, så har jeg gjort det lidt mere praktisk. Hvor jeg ved, at en anden klasse vil gøre det mere bogligt. For ellers så fungerer det ikke. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Som det fremgår af ovenstående citater, har faglærerne ikke nødvendigvis den samme forståelse af, hvornår de arbejder med undervisningsdifferentiering, men fælles for dem er, at de oplever det som centralt for deres didaktiske kompetence. Differentiering for

faglærerne hænger også tæt sammen med deres arbejde med feedback. Evnen til at give feedback italesættes af faglærerne på tværs af hovedområder som en helt central kompetence i arbejdet med elevernes faglige udvikling og i den kompetente didaktiske praksis.

Når faglærerne skaber struktur og udøver god klasseledelse

På tværs af hovedområderne peger flere af faglærerne på, at man som faglærer er didaktisk kompetent, når man er i stand til at skabe struktur og god klasseledelse. En del faglærere fremhæver, at deres faglige og pædagogiske arbejde i høj grad hviler på disse kompetencer, og at netop klasseledelse er en forudsætning for at skabe et godt læringsmiljø for eleverne. Samtidig peger faglærerne på, at klasseledelse er en kompetence, der praktiseres forskelligt, og at nogle faglærere oplever den som en mere udfordrende opgave end andre. Flere faglærere beskriver, hvordan de særligt på grundforløbet må prioritere relationsarbejde og etablering af tydelige rammer, før faglig undervisning for alvor kan finde sted. En faglærer formulerer det således:

Vi har jo også haft lærere hernede, som primært har været [på hovedforløbet på en anden skole først], som så kommer herned og stiller sig ind i klassen og tænker, så nu skal jeg bare ind og undervise. Og det skal man ikke, fordi man skal først bruge timerne måske på at få ro i klassen og lige få en relation til dem. Hej, hvem er I? Så det er der også brug for. Der er mere brug for klasseledelse her, end der er senere i uddannelsen.“ (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

En faglærer understreger fx, hvordan 'tydelige rammer' opleves som noget, eleverne efterspørger og trives i:

Vi har en masse elever, der har en masse bogstaver, men selv hvis de ingen bogstaver har, så vil de faktisk gerne vide, hvad de skal lave. Og det giver typisk gode relationer. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Klasseledelse er noget, som en stor del af faglærerne på tværs af interviewene oplever, at de er kompetente til. På tværs af interviewene træder det samtidig frem, at denne kompetence for nogle forstås som et personligt anliggende. Det gælder særligt for nogle af de faglærere, der ikke oplever, at læringsudbyttet fra den erhvervspædagogiske diplomuddannelse (DEP) har bidraget væsentligt til deres klasseledelseskompetencer. Som en faglærer udtrykker:

Der oplevede jeg ikke, at DEP ændrede noget som helst. Jeg tror, det er den tilgang, man kommer med. [...] Selve den der klasseledelse og sætte rammerne for, at det er sådan her, vi gør. Og nu er det mig, der taler, uden at man behøver at skulle råbe og skrike af eleverne. [...] Det tror jeg, det er meget med, hvad man har med som person. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Faglærernes forståelse af klasseledelse peger på en spænding mellem personlige dispositioner og professionelle kompetencer. På den ene side beskrives klasseledelse som noget, der „sidder i personen“, og som udvikles gennem erfaring og personlig stil. På den anden side ses det som en didaktisk kompetence, der er afgørende for at lykkes i arbejdet med elevernes faglige og personlige udvikling – særligt i uddannelsens indledende faser, hvor elevgruppen ofte er heterogen og kræver tydelige strukturer. Interviewene med ledelsen peger også på vigtigheden af at styrke faglærernes klasseledelseskompetencer. Som en leder siger:

Interviewer: *hvilke kompetencer kræver det så at udføre alle de her opgaver [som faglærerne skal løse]?*

Leder: *Ja, altså de skal først og fremmest jo være godt fagligt funderet. Ja. Ja, det skal de være. Men lige præcis nede ved os, der er det meget mere en relationskompetence der skal i spil. Pædagogiske kompetencer, klasseledelseskompetencer fylder mega meget. Og vi har lige nu en konsulent på, som også bliver involveret i det her trivselsprojekt. Men det er ret tydeligt det her med, at de unge mennesker kommer ikke med en automatisk respekt for autoriteter længere. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)*

Samlet peger analysen på, at faglærerne oplever klasseledelse som en uomgængelig del af deres didaktiske kompetencer, som de overordnet set oplever, at de udøver kompetent, men også som et område, hvor forskelle i erfaring, personlig tilgang og kontekst spiller en væsentlig rolle. Kompetencen ses som afgørende for at skabe et fundament, hvor eleverne kan udvikle sig både fagligt og personligt.

Når faglærerne samarbejder

Selvom selve undervisningsopgaven for de fleste af faglærerne løses selvstændigt (kun på en enkelt af de interviewede skoler arbejder man med en de facto to-lærer ordning på baggrund af store holdstørrelser), er samarbejde en helt central del af den kompetente didaktiske praksis. Faglærerne lægger på tværs af hovedområderne stor vægt på samarbejde i beskrivelsen af deres oplevelse af didaktisk kompetence. Flere fremhæver fx, at de er fælles om forberedelsen, og at de støtter hinanden i udviklingen af undervisningen ved at dele materialer med hinanden. Der tegner sig lidt forskellige billeder af, hvordan

samarbejdet er organiseret, men i langt de fleste tilfælde arbejder faglærerne i en form for teamstruktur, hvor de er indbyrdes afhængige af hinanden i forhold til at tilrettelægge og skabe sammenhæng i og på tværs af undervisningen.

I citatet nedenfor fortæller en faglærer om, hvordan de har formaliseret samarbejdet i form af ugentlige teammøder, og italesætter samtidig, at samarbejdet i lige så høj grad består af de uformelle snakke hen over frokosten eller ved kaffemaskinen:

Så har vi et ugentligt møde, hvor vi har ikke en fast dagsorden. Vi har simpelthen... lige i starten af mødet lister vi op, hvad er det vi skal snakke om i dag, og så prioriterer vi. [det gør vi] Så der ikke er et punkt, der ikke var så vigtigt, og pludselig stjæler det hele mødet. Og det plejer at fungere rigtig godt. Og så har vi selvfølgelig mange uformelle snakke i løbet af en uge. For de ting, vi skal tage vare på. Der er en stor del af kommunikation i teamet, selvom det ikke er formaliseret i form af et ugentligt møde. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

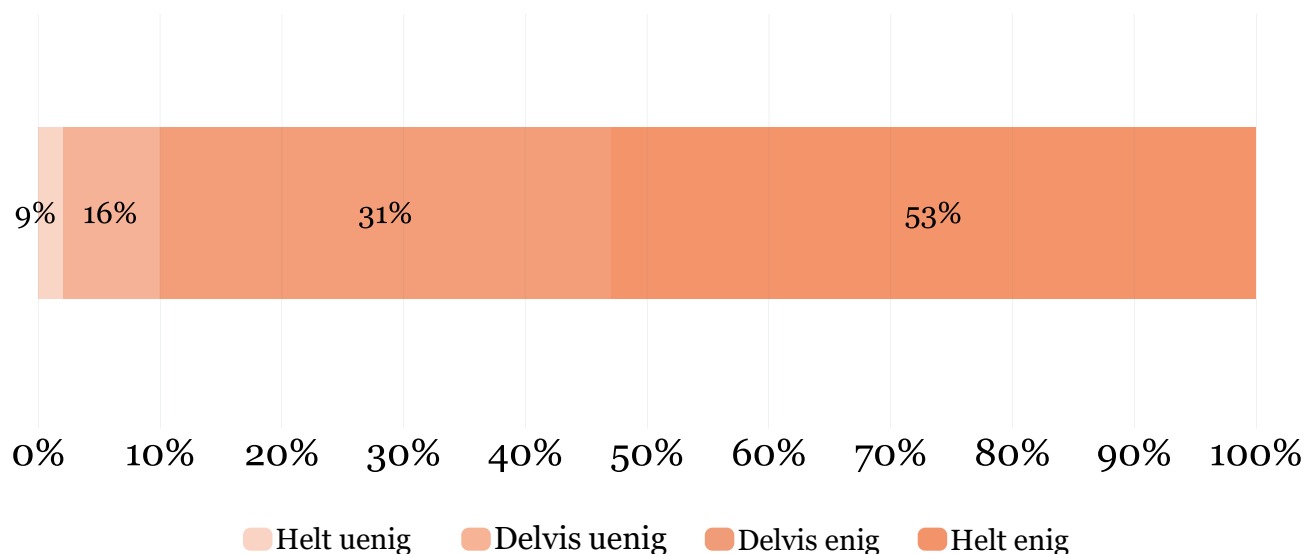
Det er gennemgående for faglærernes beskrivelse af deres didaktiske arbejde, at de arbejder tæt sammen – og ofte også sidder fysisk sammen, når de fx laver undervisningsforberedelse:

Fordi det der samarbejde, vi har, det er jo, altså, det kan jo nærmest ikke beskrives, altså, det er jo bare, at vi sidder ved siden af hinanden altid, og informerer hele tiden hinanden om, hvad der foregår i den klasse, eller de klasser, vi har. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Det synes jeg faktisk, vi er gode til. Og det tror jeg, det er et kæmpe plus for os, at vi er så gode til, som vi er. Og snakke sammen, hvis der er et eller andet, vi skal gøre bedre, eller noget, man ikke kan nå, eller noget, man skal have hjælp til, så er der ikke nogen af os, der er bange for at sige til. Og så hjælper vi hinanden. Det synes jeg, vi er stærke til. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Generelt set oplever faglærerne, som det også fremgår af de to ovenstående citater, at de er gode til at samarbejde, og at samarbejdet bidrager til, at de føler sig didaktisk kompetente. Udover samarbejde om tilrettelæggelsen af undervisningen peger både survey og interviews på, at samarbejdet også i høj grad handler om samarbejdet om elevernes udvikling, både den faglige og personlige. Figur 5 viser, at 90% af de faglærere, der har besvaret surveyen, er delvist eller helt enige i, at de i deres team deler fx faglig viden og viden om elever

Mit team og jeg deler viden med hinanden, for eksempel faglig viden og viden om eleven (n=1360)



Figur 5

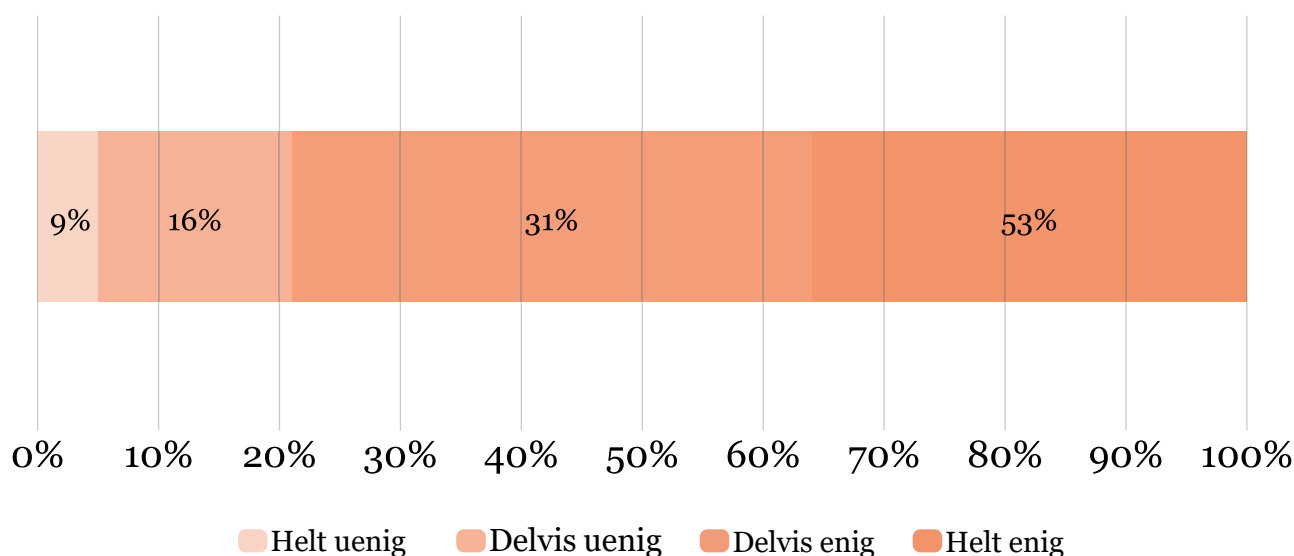
Faglærernes vurdering af i hvilket omfang de deler viden med deres team

I citatet nedenfor fortæller en faglærer for eksempel om, hvordan de bruger teammøder til at gennemgå eleverne en for en:

Der tager vi navnene slavisk, eleverne slavisk og snakker om dem. Og skriver notater i hånden. Måske vi går i gang med at føre dem på trivselsskemaer. Det har de også på grundforløb. Så det er simpelthen, det kører snorlige. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Det er dog ikke kun andre faglærere, som de arbejder tæt sammen, men i lige så høj grad med andre relevante fagligheder på skolen, blandt andre SPS-vejledere og mentorer. I figur 6 fremgår det, at 79% af respondenterne i surveyen er delvist eller helt enige i, at de oplever at få støtte fra andre faggrupper/støttefunktioner.

I læreteamet oplever vi at få støtte fra andre faggrupper/funktioner, der kan hjælpe med at løse opgaver fx SPS-vejledere (n=1359)



Figur 6
Faglærernes vurdering af i hvilket omfang de får støtte fra andre faggrupper

I citatet nedenfor italesætter en mentor, hvor vigtigt det er, at der er et tæt samarbejde med faglærerne:

Jeg synes også, at noget af det, der kendetegner vores samarbejde, det er jo også ... [at] selvom jeg arbejder med de elever, så kan jeg jo ikke gøre det uden at arbejde sammen med lærerne, fordi formelt er det jo dem, der har ansvar for undervisningen. Men jeg synes noget af det, der kendetegner samarbejdet, det er, at der (...) går ikke ret lang tid fra, at man har et problem eller en udfordring til, at man så er i gang med at løse det, fordi folk går tæt op og ned ad hinanden, og man tager fat i dem og (...) og så er det ordnet i løbet af... Så jeg er ret sikker på, at i hvert fald de elever, jeg har med at gøre, de profiterer meget af, at det går så hurtigt. (Mentor, Teknologi, byggeri og transport).

Generelt set tegner der sig et billede af, at faglærerne i høj grad samarbejder tæt om undervisningen, og de italesætter, at det er svært for dem at handle kompetent, hvis de ikke er i løbende dialog med hinanden og overleverer viden med hinanden om, hvordan det går med et hold eller specifikke elever. Dette understøtter pointen om, at kompetencebegrebet

i en erhvervsuddannelseskontekst bedst forstås praksisforankret og ikke alene som noget, den enkelte faglærer har eller ikke har.

Når faglærerne ikke oplever sig didaktisk kompetente

Analysen viser, at faglærernes oplevelse af didaktisk kompetence ikke alene afhænger af deres individuelle viden og færdigheder samt tætte samarbejde men også af de rammer og betingelser, der er til stede i deres hverdag. Flere faglærere fremhæver, at de har de nødvendige faglige og didaktiske kompetencer, men at rammerne kan begrænse deres mulighed for at bidrage til kompetent didaktisk praksis. Faglærerne fremhæver særligt følgende udfordringer i forhold til deres oplevelse af at være didaktisk kompetente:

1) Rammer, herunder tidspres, som udfordrer mulighed for differentiering og **2)** manglende viden og færdigheder til at lave mere inkluderende undervisning.

Når faglærerne oplever tidspres

En del faglærere peger i interviewene på, at kompetent didaktisk praksis bliver udfordret af, at der kan være et behov for at lave tilpasninger og ændringer i undervisningen, men at der ikke er tid nok til at kunne lykkes med det. En faglærer uddyber:

Nogle gange, så kommer vi til kort, vi kan ikke blive ved med at ændre og rotere og lave om hele tiden, fordi så får man en arbejdsdag på 10 timer. Nu er vi nødt til at køre igennem, for jeg har simpelthen ikke mere overskud eller arbejdstid til at lægge en ny plan for i morgen. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Citatet illustrerer, at faglærerne kan opleve, at når noget ved undervisningen skal justeres eller udvikles, så kræver det både tid, og det kræver et overskud til at kunne fordybe sig i at lave nødvendige ændringer.

Tidspres går igen som et gennemgående tema i interviewene med lærerteams på tværs af de fire hovedområder. Faglærerne oplever som nævnt i udpræget grad, at de har evnen til at kunne give elever og lærlinge faglig og formativ feedback, og de har viden om eleverne, der gør dem i stand til at differentiere, men rammer kan udfordre, at de også oplever, at de kan handle kompetent. Særligt på store hold peger flere faglærere på, at det er vanskeligt at imødekomme elevernes individuelle behov. Her fortæller en faglærer fx:

Jeg synes, at differentiering fylder rigtig meget, hele tiden. At få fundet det til deres niveau. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

At skulle forholde sig til elevernes forskellige niveauer og forudsætninger knytter sig både til tilrettelæggelsen og til gennemførslen af selve undervisningen. Her stiller behovet om at tilpasse materiale og undervisning til både faglig udvikling og elevgruppens sammensætning store krav til faglærernes omstillingsparathed og brug af forberedelsestid. Samtidig peger flere faglærere på, at rammerne – fx holdstørrelser, lokaler og materialetilgængelighed – kan begrænse muligheden for at gennemføre differentieret undervisning på en fagligt tilfredsstillende måde. Forberedelse af undervisning opleves som en betydelig udfordring, især fordi den løbende justering og udvikling af materialer er tidskrævende. Som en faglærer beskriver:

Så det er jo sådan en opgave, der ikke er ens for nogen i hvert fald. Men som vi allesammen bruger meget tid på, tænker jeg. At finde ud af, hvordan vi skal formidle en ting, for at den går bedst muligt ind hos eleverne. Det er jo sådan en rullende opgave hele tiden. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Faglærernes beskrivelser af, at de kontinuerligt skal justere undervisningen for at imødekomme forskellige elevforudsætninger, peger på, at faglærernes oplevelse af didaktiske kompetence stiller krav om omstillingsparathed. Selvom faglærerne både beskriver, hvordan de støtter hinanden i de mange og skiftende krav i undervisningen ved fx at dele materialer med hinanden, så tegner der sig i interviewene et billede af, at der også er en risiko for, at kravet om stor omstillingsparathed i undervisningen kan bidrage negativt til faglærernes didaktiske kompetence.

Når faglærerne skal skabe inkluderende læringsmiljøer

En anden central udfordring for faglærernes kompetente didaktiske praksis er at kunne forstå og imødekomme elevernes mange forskellige behov i undervisningen, som kan udspringe af blandt andet funktionsvariationer, læse-skrivevanskeligheder eller andre elevforudsætninger. På tværs af surveyen og lærer- og lederinterviews fremhæver både faglærere og ledere, at en stigende andel af eleverne har behov for ekstra støtte for at kunne gennemføre deres uddannelse. De fleste faglærere beskriver, at det stiller store krav til deres didaktiske kompetencer, og de fleste af faglærerne både i interviewene og i surveyen oplever, at de ikke er tilstrækkeligt kompetente til at håndtere de opgaver. Som en faglærer formulerer det:

Og i forhold til diagnoser er det også bare, jeg tænker nogle gange, at jeg oplever, at vi gør og siger noget, og det afgiver en eller anden reaktion hos en elev, og hvordan skal jeg så sige ting? Eller hvad skal man sige, hvad skal jeg tænke over når og hvis? (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

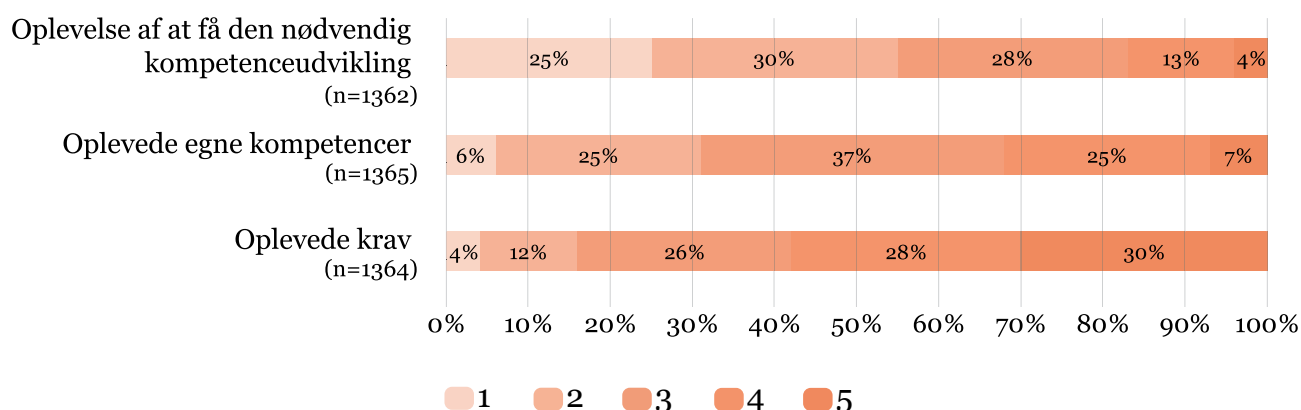
Citatet illustrerer, at en oplevelse af ikke at være kompetent til at møde elever med forskellige diagnoser ofte hænger sammen med usikkerhed om, hvordan man bedst skaber et trygt og inkluderende læringsmiljø. Surveyen viser, at det også netop er i arbejdet med elever med særlige behov, at faglærerne vurderer sig mindst kompetente i sammenligning med fx deres fagfaglige og øvrige didaktiske kompetencer. Det er derfor heller ikke overraskende, at flere af lederne også peger på, at der er behov for, at faglærerne får mere kompetenceudvikling på netop dette område. Som en leder siger:

Men det kræver bare langt flere specialpædagogiske kompetencer, end dem, der tager en PD i dag fx har. De får generelle ting med, og det er rigtig fint, men nu kan vi jo som arbejdsplads blive nødt til at bruge rigtig mange ressourcer på det. Og jeg tror bare, det betyder, at man indser, at det er sådan en fast del af det. Det er faktisk det, der er normalt, det er, at der er rigtig mange, der har specialpædagogisk behov, frem for det andet. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet her reflekterer den udvikling, der også er blevet identificeret generelt set på ungdomsuddannelserne, inklusive erhvervsuddannelserne, nemlig at en langt større andel af unge i dag bliver tildelt specialpædagogisk støtte end tidligere (EVA, 2021). Lederen i ovenstående citat peger da også på, at der er behov for, at den formelle didaktisk-pædagogiske uddannelse af faglærerne har fokus på specialpædagogiske kompetencer. Lederne peger samtidig på, at det specialpædagogiske ansvar ikke udelukkende ligger hos faglærerne, og understreger, at det er vigtigt, at faglærerne også trækker på de andre fagligheder, der er ansat til at varetage netop de specialpædagogiske opgaver. Dette fremhæver det dilemma, at selvom eleverne bliver tildelt individuel specialpædagogisk støtte, så oplever faglærerne stadig, at det ikke er tilstrækkeligt til at imødekomme elevernes behov for støtte. Flere faglærere peger på, at selvom eleverne får tildelt støtte og vejledning fra fx mentorer og SPS-vejledere, så bliver elevens trivsel, læring og udvikling i hverdagen faglærerens ansvar, fordi de står alene med eleverne i undervisningsrummet og ofte skaber tætte relationer til eleverne. Netop dette ansvar peger faglærere på tværs af hovedområderne på, at de ikke oplever sig kompetente til at lykkes godt nok med.

Survey resultaterne peger også på, at faglærerne ikke oplever at få tilstrækkelig didaktisk kompetenceudvikling særligt i forhold til elever med særlige støttebehov (se figur 7). Hver fjerde faglærer svarer i surveyen, at de slet ikke oplever, at få den nødvendige kompetenceudvikling (på en skala fra 1-5, hvor 1 er slet ikke og 5 er i høj grad). Samtidig svarer knap hver tredje, at de oplever, at kravene til deres kompetencer til at håndtere elever med særlige behov er meget store (på en skala fra 1-5 hvor 1 er meget små og 5 er meget store).

Faglærernes vurdering af oplevelsen af at få den nødvendige kompetenceudvikling, egne kompetencer og oplevede krav



Figur 7

Faglærernes vurdering af oplevede krav, egne kompetencer og kompetenceudvikling i relation til arbejdet med elever med særlige behov

Der lader således til at være et potentiale i at tilbyde faglærerne flere muligheder for at tilegne sig de relevante færdigheder og relevant viden til at kunne arbejde med at lave mere inkluderende undervisning.

Organisering af faglærernes didaktiske kompetenceudvikling

Erhvervsskolernes organisering af faglærernes kompetenceudvikling er kendetegnet både ved det fælles krav om, **1)** at faglærerne skal tage Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik (BEK nr. 953 af 22/06/2023) samt **2)** lokale tiltag på skolerne i form af workshops, temadage, udvikling af fælles didaktisk grundlag på tværs af skolen. Herudover er der også den mindre formelle didaktiske kompetenceudvikling, som foregår i form af sidemandsoplæring faglærerne imellem. I det følgende præsenteres de forskellige kompetencetiltag med afsæt i både faglærernes og ledernes perspektiver på styrker, udfordringer og behov.

Formel didaktisk kompetenceudvikling: Diplom i Erhvervspædagogik

Som nævnt i introduktionen til dette kapitel er det et krav, at faglærere, som ikke har anden formel pædagogisk-didaktisk uddannelse, skal have afsluttet Diplomuddannelsen i

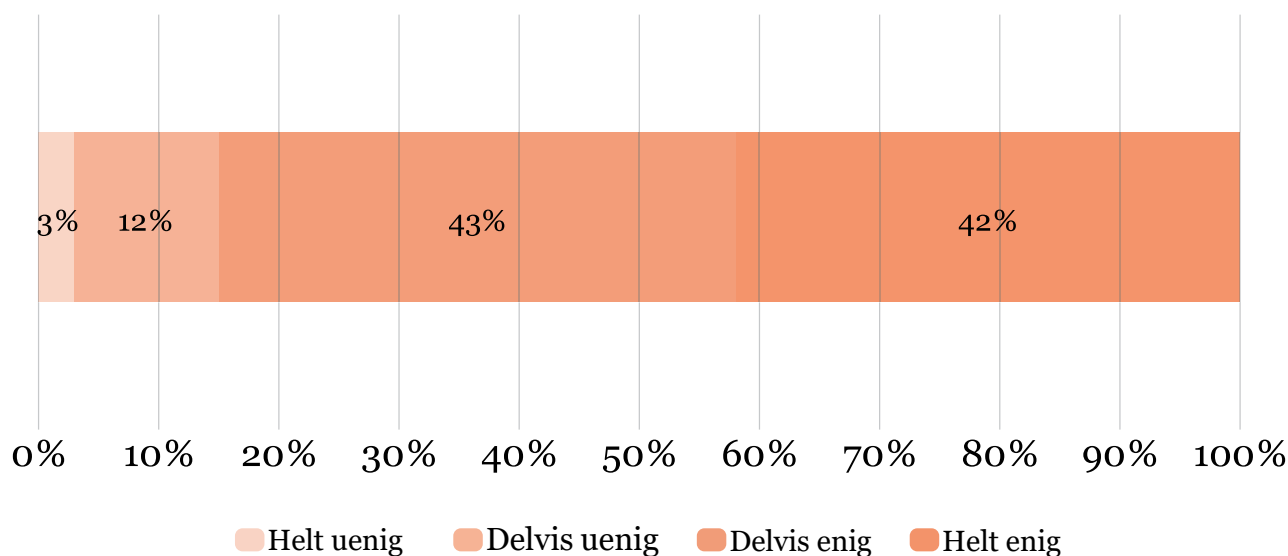
Erhvervspædagogik inden for de første 4 år i rollen som faglærer på en erhvervsuddannelse (Undervisningsministeriet, 2025). På baggrund af de 8 fokusgrupper lader det også til, at en del af faglærerne allerede har færdiggjort DEP eller som minimum påbegyndt den. I mange tilfælde lader det dog til, at de ikke nødvendigvis når at færdiggøre uddannelsen inden for den fastsatte tidsramme. Generelt set giver faglærerne udtryk for et positivt udbytte af den formelle didaktiske uddannelse, som fx denne faglærer beskriver det:

Det betyder så meget, fordi jeg er lige blevet færdig med [Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik]. Og jeg kan virkelig mærke, hvordan jeg har udviklet mig fra da jeg startede ligesom dig [henvendt til en nyansat lærer, red.] og var helt... startet som timelærer. Så en måned efter var jeg fastansat og jeg blev kastet ud i det. Derfor har vi også prøvet at give dig en blødere indgang til det. PD'en, den betyder så meget. Den er virkelig fantastisk for os. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Ligeledes virker lederne til at vurdere, at den formelle didaktiske uddannelse af faglærerne er betydningsfuld og relevant i forhold til at øge faglærernes didaktiske kompetencer.

Surveyresultaterne viser, at hvis man alene ser på de faglærere, der har taget DEP inden for de seneste to år, så svarer 85% af dem, at de er helt enige (42%) eller delvist enige (43%) i, at den samlede kompetenceudviklingen inden for samme periode har klædt dem bedre på til deres arbejde (figur 8). Faglærerne vurderer i surveyen udbyttet af deres samlede kompetenceudvikling, men på tværs af lærerinterviewene træder det frem, at mange faglærere oplever, at DEP'en klæder dem på til at løse de didaktiske opgaver.

Min samlede kompetenceudvikling inden for de seneste to år har gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde (n=565)



Figur 8

Vurdering af værdien af kompetenceudvikling (fra de faglærere, der har taget DEP inden for de seneste to år).

På tværs af interviewene forholder flere faglærere sig dog også kritisk over for det obligatoriske og formelle didaktiske kompetenceløft. Skolerne organiserer deltagelse i DEP forskelligt, men flere faglærere fortæller i interviewene, at de bliver sendt afsted forskudt af hinanden, ofte af hensyn til undervisningsdriften. Flere faglærere og uddannelsesledere peger på, at kompetenceudviklingen bidrager med størst værdi, når faglærerne kan deltage i den sammen, og det har muligvis betydning for faglærernes udbytte af uddannelsen, at de primært er afsted individuelt. Derudover peger mange af faglærerne på, at den kompetenceudvikling, de deltager i, skal have et konkret udbytte. En faglærer siger:

Og der er der en diskrepans imellem, hvad vi kalder kompetence, og hvad dem, der afholder sådan noget her, kalder kompetence, fordi de tror, at det vi har allermest behov for, det er at høre noget teori fra en udefra, og det er det slet ikke. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Citatet peger på, at mange faglærere på tværs af hovedområder oplever, at den didaktiske kompetenceudvikling skal bidrage med konkrete værktøjer, som kan støtte og styrke deres didaktiske praksis frem for blot at formidle teoretisk viden.

Lokale initiativer: både formelle og uformelle

Udover de formelle didaktiske krav der bliver stillet til faglærerne i form af Diplom i Erhvervspædagogik, arbejder skolerne også selv med kompetenceløft af faglærerne lokalt ved at tilbyde pædagogiske temadage, workshops, deltagelse i diverse udviklings – og forskningsprojekter. På flere af de interviewede skoler er ledelsen også optaget af, at faglærerne skal kompetenceudvikles i forhold til teamsamarbejde, relationskompetencer, specialpædagogiske kompetencer samt digitale kompetencer. Endeligt beskriver faglærerne, hvordan en stor del af deres kompetenceudvikling også består af mere spontant opståede situationer i samarbejdet med kolleger, dvs. kompetenceudvikling, som har mere karakter af sidemandsoplæring.

Både ledelsen og faglærerne efterspørger flere specialpædagogiske kompetencer

Både interviews med ledere og faglærere samt resultaterne fra surveyen peger gennemgående på, at der er et generelt behov for, at faglærerne bliver bedre klædt på til at lave inkluderende undervisning, og det kalder på flere specialpædagogiske kompetencer blandt faglærerne. En leder siger:

Noget som en [lærer] sagde i dag faktisk, det var, at jeg kunne godt tænke mig at lære noget mere omkring, hvordan man håndterer autister og folk med ADHD. Den type har vi meget af herude. Så det er jo sådan noget, vi skal ind og finde ud af. Da hun sagde det til mig, så tænkte jeg, at det skal ikke være individuel kompetenceudvikling, for det er et behov, alle har. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

En anden leder fra samme hovedområde men en anden uddannelse siger ligeledes:

Jeg synes, der mangler generelt, og det har jeg talt med mange kolleger om, der mangler den her specialpædagogiske indsigt og faktisk træning. Det skal vi simpelthen have ind. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Ligesom faglærerne peger ledelsen således også bredt set på behovet for, at faglærerne bliver klædt bedre på til at lave inkluderende undervisningsmiljøer.

Sammenfatning

Didaktiske kompetencer er de kompetencer, faglærere trækker på, når de planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning på erhvervsuddannelser – på både grund- og hovedforløb. Kompetencerne handler især om at tilrettelægge praksisnær undervisning

med fokus på samspil mellem teori og praksis, at kunne differentiere undervisningen, give faglig sparring og feedback, udøve klasseledelse og samarbejde med kolleger om udvikling af forløb og materialer.

Faglærerne oplever sig særligt didaktisk kompetente, når de kan skabe praksisnær undervisning, som får flere elever med – især elever med dårlige erfaringer fra traditionel klasseundervisning. De vurderer også, at de er kompetente i differentiering og feedback – to centrale kompetencer set i lyset af den store diversitet i elevgruppens forudsætninger. Klasseledelse og struktur fremhæves af både faglærere og ledelse som afgørende, især på grundforløb, hvor relationer og tydelige rammer er forudsætninger for læring.

De didaktiske kompetenceudviklingsbehov, som både faglærere og ledelse efterspørger, knytter sig især til specialpædagogiske kompetencer og viden om inkluderende læringsmiljøer, fordi flere elever har diagnoser eller støttebehov. Samtidig udfordres faglærerne af tidspres, store hold, krav om omstilling og manglende materialer, hvilket kan gøre det svært at omsætte kompetencer til praksis. Disse udfordringer knytter an til rammerne for faglærernes didaktiske praksis og kalder således på andet end kompetenceudvikling af faglærerne.

Kompetenceudvikling af faglærernes didaktiske kompetencer er organiseret gennem et formelt krav om Diplom i Erhvervspædagogik samt gennem mere lokale initiativer som temadage, workshops, projektdeltagelse og udvikling af fælles didaktisk grundlag på initiativ af de enkelte skoler og uddannelser. Derudover foregår uformel læring af didaktiske færdigheder også i teamsamarbejde og sidemandsoplæring.

Kravet om formelt kompetenceløft i form af diplomuddannelse kan bidrage til en mere ensartet og dokumenteret didaktisk kvalitet i undervisningen, styrke faglærernes fælles didaktiske praksis og skabe et fælles pædagogisk sprog på tværs af institutioner. Mange lærere refererer da også til deres deltagelse i Diplom i Erhvervspædagogik som central for deres didaktiske kompetencer. Omvendt er en mulig ulempe ved det formaliserede krav om Diplom i Erhvervspædagogik, at det for nogle af faglærerne kan opleves som tidskrævende samt for lidt praksisnært.

Faglærernes didaktiske kompetenceudvikling foregår også mere uformelt, både i form af deltagelse i diverse udviklingsprojekter samt lokalt i teamet eller ved sidemandsoplæring. Fordelen ved den lokale og mindre formelle organisering af faglærernes didaktiske kompetenceudvikling er nærhed til praksis og kollegial sparring, mens ulemper ved sidemandsoplæring og lokale kompetenceløft kan være, at kvaliteten bliver personafhængig og uensartet, at læringen i begrænset omfang dokumenteres og systematiseres, samt at den pædagogiske udvikling risikerer at forblive lokalt forankret uden fælles standarder eller videndeling på tværs.



Kapitel 4

Fagfaglige kompetencer

Dette kapitel opsummerer de væsentligste pointer om faglærernes oplevelse af deres fagfaglige kompetencer. Kapitlet indledes med en præsentation af, hvordan faglærere og ledere beskriver fagfaglig kompetence. Herefter følger en analyse af, hvornår faglærerne oplever, at de kan handle fagfagligt kompetent, samt hvad der kan stå i vejen for oplevelsen af fagfaglig kompetence. Afslutningsvist adresserer kapitlet organiseringen af faglærernes fagfaglige kompetencer.

Hvad er fagfaglig kompetence for faglærerne?

Når faglærerne bliver ansat, er det et krav, at de har relevant og aktuel erhvervserfaring (UVM, 2023). En stor del af faglærerne peger på, at deres erfaringer fra relevante erhverv og professioner bidrager til, at de i høj grad oplever, at de har stærke fagfaglige kompetencer. Faglærernes fagfaglige kompetencer er altså knyttet op på det erhverv, de uddanner til. Når faglærerne er blevet ansat, er det skolens ansvar at sikre, at faglærerne fortsat har de relevante fagfaglige kompetencer, fx ved at sørge for at faglærerne får mulighed for at komme ud på kortere forløb i virksomheder (Undervisningsministeriet, 2025).

Eksempler på opgaver

- Vurdere elevers og lærlinges faglige opgaveløsning
- Demonstration af de faglige opgaver, elever og lærlinge skal løse
- Formidle faglig teori og ind-drage eksempler i undervisningen
- Udvalge, hente og kvalitetssikre materialer til undervisningen
- Holde sig opdateret på fagets udvikling og elevers og lærlinges praktik og oplæring

De fagfaglige kompetencer bliver på tværs af leder- og faglærerinterviews beskrevet som viden om erhvervets arbejdsprocesser, teknikker og materialer. Fagfaglige kompetencer beskrives i tillæg hertil som evnen til at anvende denne viden, når fagets eller erhvervets teori og praksisser skal formidles i undervisningen, i deres daglige kommunikation med elever, lærlinge og kolleger, samt når de skal vurdere elevernes og lærlingenes løbende arbejde og progression gennem deres erhvervsuddannelse.

En stor del af faglærerne peger på, at disse kompetencer er lette at beskrive, og en leder peger på netop det i følgende citat:

[...] det nemme, er det fagfaglige. Du skal have nogle kompetencer til at kunne undervise, om det er dansk eller matematik eller afsætning. [...] Har du de rigtige uddannelser? Hvordan får du gjort matematik operationelt i forhold til, at det lige pludselig er en erhvervsuddannelse. (Uddannelsesleder, Kontor, handel og forretningsservice)

Fagfaglige kompetencer handler også om evnen til og muligheden for at være opdateret på fagenes og erhvervenes udvikling. For faglærerne er det vigtigt, at de kender til den udvikling, der foregår ude i erhvervene, for at de kan opleve sig som kompetente faglærere. En faglærer beskriver det sådan:

Ja, det vil jeg sige, den er eddermame vigtig. [...] Der sker hele tiden noget i vinens verden. Der kommer nye årgange. Der kommer nye vine, der kommer nye druer, der kommer spiritusser, vi aldrig har set eller hørt om. Nye teknikker. Alt muligt, som vi er nødt til at holde os opdateret på. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Faglæreren i citatet peger på en pointe, der går på tværs af faglærere inden for alle fire hovedområder: En fagligt kompetent faglærer er i stand til at vurdere, hvornår tidligere erfaringer ikke længere rækker. Erfaringer, der må revurderes, fordi fagene og erhvervene er i hastig forandring, fx når gamle maskiner udskiftes med nye, tidligere syn på borgere med forskellige sygdomsforløb ændrer sig, og nye love for detailhandlen træder i kraft.

Når faglærerne oplever sig fagfagligt kompetente

På tværs af interviews med lærerteams og uddannelsesledere træder en række beskrivelser frem af, hvad der skal til, for at faglærerne oplever sig fagfagligt kompetente. At være fagfagligt kompetent knytter særligt an til oplevelser af, at faglærerne kan:

1. Anvende erhvervsfaringer til at løse undervisningsopgaver
2. Bruge indsigt i fagenes udvikling til at skabe gode forbindelser mellem skole og oplæring
3. Være fælles om viden om og erfaringer fra erhvervet

Når faglærerne anvender erhvervserfaringer til at løse undervisningsopgaver

På tværs af hovedområderne peger flere af faglærerne på, at man som faglærer er fagfagligt kompetent, når man er i stand til at anvende de erfaringer og den viden, man har med sig fra erhvervet, i undervisningen. Faglærerne oplever sig fagfagligt kompetente i situationer, hvor de kan sætte fagfaglige kompetencer i spil, når de skal løse de konkrete faglige opgaver og udfordringer, som de stiller til elever og lærlinge i undervisningen. Eksempelvis beskriver et lærerteam, at fagfaglig kompetence handler om at være i stand til at anvende maskiner og computerprogrammer på det tekniske område, og et andet team beskriver, at det er et udtryk for fagfaglig kompetence, når de er opdaterede i forhold til eksempelvis ændringer i lukkeloven på detailområdet. Disse kompetencer omsættes til kompetent praksis, når faglæreren bringer det i spil i undervisningen.

Feedback er, som beskrevet i kapitlet om didaktiske kompetencer, en kerneopgave i undervisningen. Flere faglærere peger på, at kvaliteten af den feedback, de giver til eleverne i undervisningen, er tæt koblet til graden af faglærerens egen fagfaglige indsigt. At være fagfagligt kompetent handler både om at være i stand til fx at vurdere, om en elevs arbejde lever op til de standarder og kvalitetskriterier, der er ude i erhvervet, og det handler også om, at jo større indsigt faglærerne har i faget, jo mere oplever de, at elever og lærlinge ser dem som rollemodeller, de gerne vil lytte og leve op til. At opleve sig som fagfagligt kompetent har således også betydning for, om eleverne anser en for at være en faglig rollemodel.

Når faglærerne bruger indsigt i fagenes udvikling til at skabe forbindelser mellem skole og oplæring

At være ude og besøge virksomheder styrker faglærernes fagfaglige kompetencer. Det peger en del faglærere på på tværs af de fire hovedområder. En faglærer beskriver i citatet nedenfor, hvordan et udviklingsprojekt har gjort det muligt for nogle af faglærerne at tage rundt og besøge deres lærlinge:

Det er så det gode med, at man kan komme rundt til virksomhederne og se, hvad der sker i virksomhederne. For der ser man jo mange nye maskiner, og hvad de gør af nye ting derude. Men der skal så være tiden til, at jeg kan få det implementeret her. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Flere faglærere peger på, at det at være ude i de virksomheder, som elever og lærlinge er i, giver en vigtig indsigt i den udvikling, der er sket inden for deres erhverv. En indsigt som de kan trække på, når de møder lærlingene igen på senere uddannelsesforløb, eller når de skal klæde eleverne på grundforløbene på til de arbejdsopgaver, maskiner og processer, de kommer til at møde i deres praktik og oplæring. Oplevelsen af at være fagfagligt kompetent knytter sig på denne måde an til deres evne til at kunne skabe forbindelser på tværs af skole og oplæring ved enten at kunne spejle elevernes oplevelser, når de vender tilbage til hovedforløb, eller ved at kunne klæde grundforløbseleverne på til deres kommende oplæring.

Den faglige indsigt kan komme gennem målrettede besøg hos elever og lærlinge, men flere faglærere peger også på, at det, at de fortsat er aktive i erhvervet ved siden af deres arbejde som faglærere, bidrager til, at de er klædt på ift. den udvikling, der sker i erhvervene.

Indsigten i, hvordan erhvervet aktuelt former sig, er afgørende for at lave meningsfulde og lærerige simulationsøvelser, og den fagfaglige kompetence knytter sig dermed tæt an til faglærernes didaktiske kompetencer.

Når faglærerne trækker på hinandens viden om og erfaringer fra erhvervet

Fagfaglig kompetence knyttes af mange faglærere tæt til en oplevelse af, at jo mere fælles et lærerteam eller en uddannelse er om at få indsigt i erhvervenes udvikling eller blive klædt på til at kunne håndtere nye maskiner eller programmer, jo stærkere fagligt kompetente oplever de sig. En faglærer siger:

Og der synes jeg jo, at vi er gode til at spare og bruge hinanden og blive klogere på de teknologier, vi har her. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

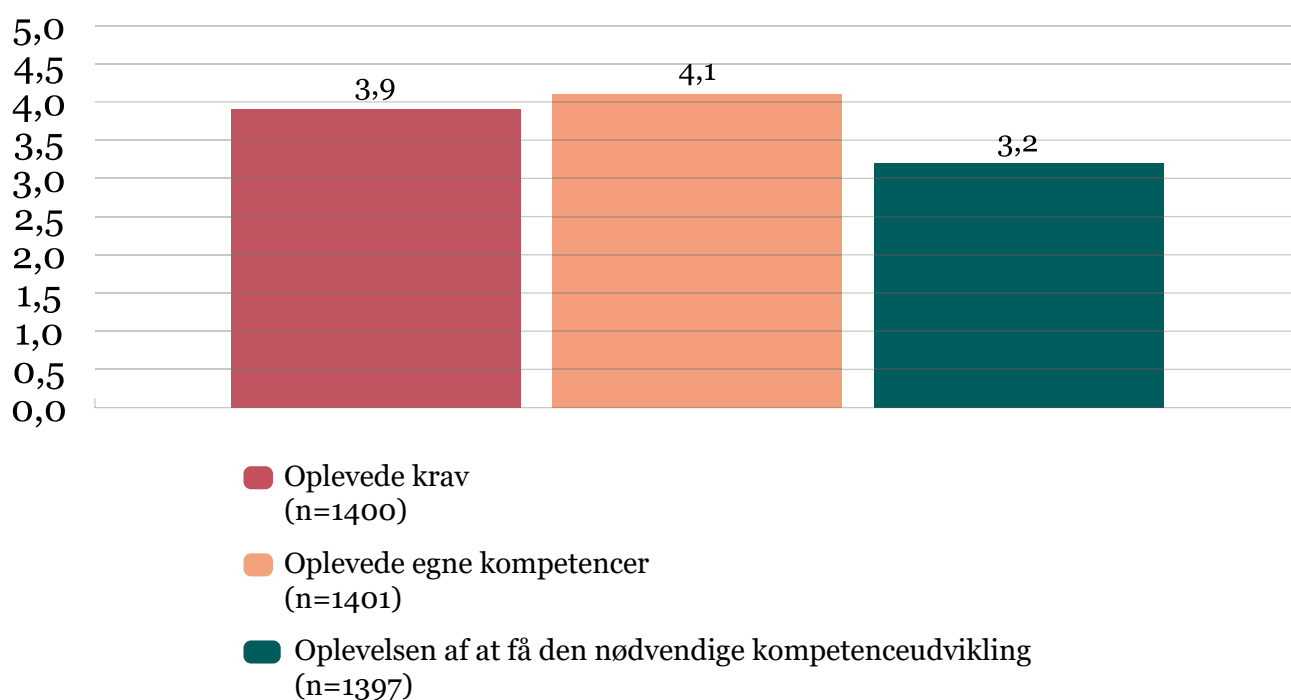
Citatet illustrerer en pointe om, at faglærerne bruger hinanden til at blive klogere og mere kompetente fagfagligt. Et lærerteam peger på, at når den fagfaglige udvikling og viden deles på tværs af lærergruppen, styrker det det fælles faglige sprog. Den fælles faglige sparring betyder også, at de af faglærerne, som har nyligst erfaring fra faget, kan bidrage til at klæde de mere erfarne undervisere på:

Faglærer 1: *Jeg suger jo til mig fra dem, der har lidt flere år på bagen. Det er rigtig vigtigt for mig.*

Faglærer 2: *Jo, men til gengæld kommer du så også med nogle gode in-put, fordi du kommer lige fra branchen af. (Faglærere, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)*

Surveyen viser, at faglærerne på tværs af de fire hovedområder oplever, at der bliver stillet store krav til deres fagfaglige kompetencer. Gennemsnittet for faglærernes vurdering af de krav, der stilles til deres fagfaglige kompetencer (hvor 1 er små, og 5 er store), er på 3,9. Det betyder, at faglærerne i overvejende grad oplever, at der bliver stillet høje krav til deres fagfaglige kompetencer (se figur 9).

Faglærernes vurdering af oplevede krav, egne kompetencer og oplevelsen af at få nødvendig kompetenceudvikling (fagfaglige kompetencer)



Figur 9
Faglærernes vurdering af fagfaglige kompetencer

Både i surveyen og i interviewene står det tydeligt frem, at faglærerne i høj grad oplever at kunne imødekomme disse krav. Som svar på spørgsmålet om, i hvor høj grad faglærerne oplever at være fagfagligt kompetente på en skala fra 1-5 (hvor 1 er slet ikke, og 5 er fuldstændig kompetent), er gennemsnittet på 4,1. Det peger på, at faglærerne grundlæggende vurderer, at de har de rette fagfaglige kompetencer til at undervise i de fag, de uddanner til. Samtidigt tegner der sig et billede af, at faglærerne både i interviewene og i surveyen efterspørger flere muligheder for fagfaglig kompetenceudvikling.

I et spørgsmål om, i hvor høj grad faglærerne oplever at få den nødvendige fagfaglige kompetenceudvikling på en skala fra 1-5 (hvor 1 er slet ikke, og 5 er i høj grad) er gennemsnittet på 3,2. Det peger på, at faglærerne i nogen grad oplever at få den nødvendige fagfaglige kompetenceudvikling men ikke i høj grad. I det følgende udfoldes nogle af de behov, som faglærerne oplever og efterspørger i relation til at fastholde den stærke fagfaglige kompetence.

Når faglærerne ikke oplever sig fagfagligt kompetente

Grundlæggende viser surveyen, at faglærerne vurderer, at deres fagfaglige kompetencer på mange måder lever op til de krav, som de oplever, at der er til rollen som faglærer. Samtidig træder der også særligt i interviewene eksempler frem, hvor faglærerne oplever at være udfordret på deres fagfaglige kompetence. Når faglærerne giver udtryk for, at de bliver udfordret på deres fagfaglige kompetencer, er det særligt **1)** når de mangler opdateret og ny viden fra fagene og **2)** når de oplever, at de mangler relevante praksiserfaringer.

Når faglærerne mangler opdateret og ny viden fra erhvervene

En central udfordring, som faglærerne peger på i interviewene, er oplevelsen af ikke at have tilstrækkelig opdateret og aktuel viden fra deres fag og erhverv. Flere beskriver, hvordan det at være faglærer indebærer en forventning om at være ajour med udviklingen i erhvervet, men at rammerne for dette i praksis er begrænsede. Som et lærerteam inden for Teknologi, byggeri og transport formulerer det:

Lærer 1: *Vi har en opgave i at være up to date på de ting, vi har.*

Lærer 2: *Som minimum det vi i hvert fald underviser i.*

(Faglærere, Teknologi, byggeri og transport)

Samtidig peger faglærerne på, at det netop er vanskeligt at leve op til denne opgave, når mulighederne for at følge udviklingen tæt er få. Denne udfordring bliver særligt tydelig i relation til den grønne omstilling. Surveydata viser, at mange faglærere efterspørger kompetencer, der gør dem i stand til at handle på og undervise i bæredygtighed og grønne teknologier, men samtidig oplever de, at deres viden på området er utilstrækkelig. Flere beskriver, hvordan nye arbejdsgange, teknologier og maskiner ændrer fagene markant, uden at de selv får mulighed for at blive klædt på til at undervise i det nye. I et fokus-gruppeinterview beskriver et lærerteam, hvordan de er parate til at omsætte viden om eksempelvis elbiler til undervisning, men at industrien holder viden tæt ind til kroppen, hvilket begrænser deres adgang til nødvendige kompetencer.

I forlængelse af dette er der mange af faglærerne på tværs af interviewene, der udtrykker et ønske om praktikophold i virksomheder som et centralt svar på denne udfordring.

Faglærerne efterspørger systematiske muligheder for at komme ud i erhvervet og opdatere deres viden gennem praksis, men dette opleves i høj grad som et individuelt ansvar. Kun en mindre andel af faglærerne har deltaget i praktikophold de seneste år, hvilket bidrager til en oplevelse af faglig usikkerhed og udfordrer den faglige stolthed, som flere lærere knytter til det at kunne undervise med afsæt i aktuel og praksisnær ekspertise. Et lærerteam udtrykker det på følgende måde:

Lærer 1: *det handler også om det faglige. Ja, fordi jeg tænker, at det er i forhold til, når der sker noget nyt derude, eller når der er noget, der rører sig.*

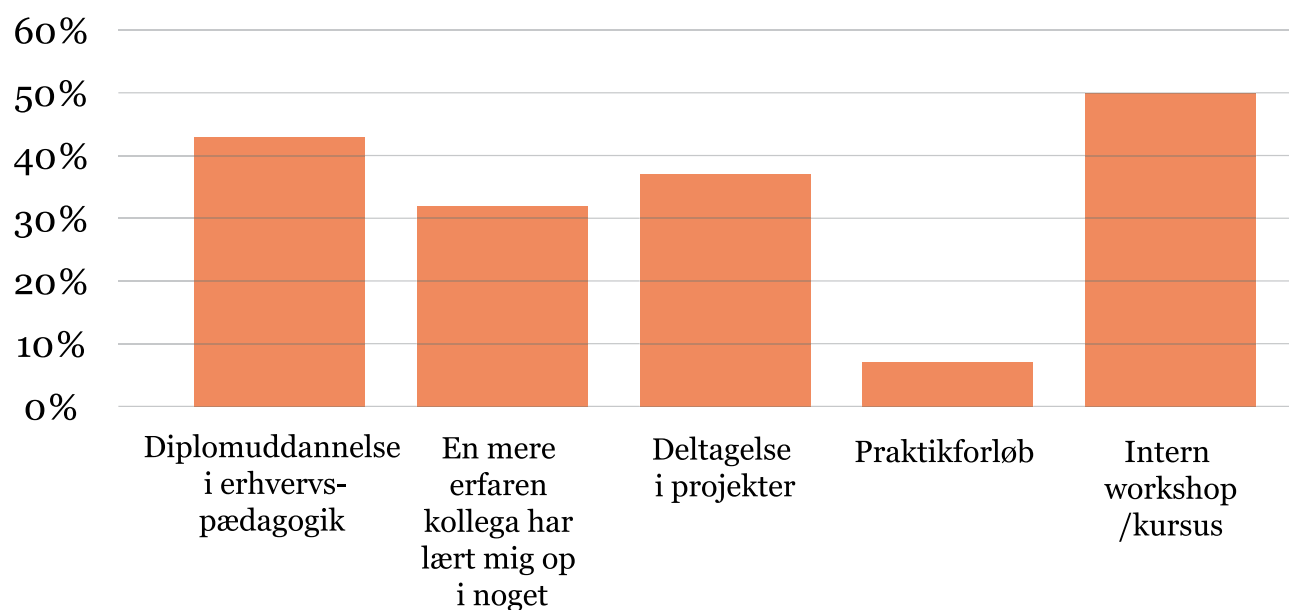
Lærer 2: *Der er da i hvert fald en stor opgave i at holde sig opdateret på al den viden, der er omkring ens fagfaglige felt.*

Lærer 1: *Det kommer vi jo aldrig til at vide, fordi vi ved ikke, hvad der sker ude. Var det ikke det, i bekendtgørelsen, der blev lagt op til i bund og grund på et tidspunkt, at man skulle ud og være i virksomheden som faglærer i 14 dage i løbet af et år?*

(Faglærere, Teknologi, byggeri og transport)

Faglærernes ønske handler om at få opdateret deres viden om erhvervene gennem praktikforløb, hvor de får lov at komme ud i en virksomhed og få blik for de praksisser, som elever og lærlinge bliver en del af i dag. Figur 10 viser dog, at det kun er 7% af de faglærere, der har besvaret surveyen, der angiver, at de har deltaget i et praktikforløb inden for de sidste 2 år.

Hvilke former for kompetenceudvikling har du deltaget i inden for de seneste to år? (n=1328)



Figur 10
Formater for kompetenceudvikling

Mange faglærere beskriver da også, at opgaven med at holde sig fagligt opdateret bliver et individuelt ansvar. Dette er interessant i lyset af, at skolerne har et ansvar for, at faglærerne fortsat får den rette fagfaglige kompetenceudvikling der gør, at de kan vedligeholde deres fagfaglige viden, som er nødvendig for deres undervisningskompetence.

Udover at faglærerne helt basalt efterspørger flere muligheder for at følge med fagenes udvikling, er der også mange af faglærerne, der beskriver, hvordan de er drevet af en personlig motivation til at vide mere. En faglærer inden for Fødevarer, jordbrug og oplevelser beskriver, hvordan den faglige stolthed er en drivkraft til løbende at ville udvikle sig inden for sit fag:

Men tit er det jo også noget med vores faglige stolthed, at vi vil gerne være bedre, og vi vil gerne udvikle os selv, ikke også. Absolut. Sådan er det i hvert fald for mit vedkommende. Der tror jeg faktisk også vi er rimelig ens. Vi vil gerne være de bedste. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

² Surveyens respondenter havde i spørgsmålet mulighed for at vælge flere svarkategorier, hvorfor tallene summerer til mere end 100%.

Den faglige stolthed nævnes af flere lærerteams og er en følelse, der knytter an til at kunne undervise i noget, man ikke bare ved noget om men faktisk har en ekspertise indenfor (Hersom, Andersen, Østergaard, & Allermænd, 2019). Faglærerne italesætter et behov for at være et skridt foran lærlinge og elever, for når de i hverdagen skal undervise i fag eller emner, de ikke har haft mulighed for at blive opdateret på, skaber det en følelse af at være mindre fagfagligt kompetent. Grundlæggende peger det på, at et kendskab til erhvervenes praksis, der kun lige matcher elevers og lærlinges egen viden og erfaringer, begrænser faglærerens mulighed for at udvide horisonter og understøtte tilstrækkelig faglig progression.

Når faglærerne er på udebane i deres eget fag

Selvom hovedparten af de faglærere, der deltog i interviewene, er uddannet inden for de fag, de underviser i, fremgår det, at der i enkelte tilfælde undervises i områder, hvor faglærerne ikke selv har en uddannelses- eller erhvervsbaggrund. En faglærer beskriver, hvordan manglen på konkret erfaring fra erhvervet betyder, at undervisningen i høj grad baseres på forestillinger frem for praksis:

[...] altså jeg digter rigtig meget selv nogle gange, når jeg skal prøve at forestille og forklare eleverne, hvordan livet er ude i en vuggestue, for der har jeg aldrig været“ (Faglærer, Sundhed, omsorg og pædagogik).

Udsagnet peger på en gruppe af faglærere, der har relevant uddannelse og erfaring, men som mangler direkte kendskab til de konkrete erhverv, de uddanner til. En anden faglærer fra samme team peger på, at et begrænset antal faglærere medfører, at de må undervise i flere faglige områder, end de oplever sig fagligt klædt på til:

Men vi bliver også nogle gange presset til noget, som måske er lige på kanten. Jeg har stået og undervist og taget til eksamen i sundhedsfag i starten af det her skoleår. Det synes jeg egentlig ikke var særlig rart, og det følte jeg mig ikke fagligt klædt godt nok på til. (Faglærer, Sundhed, omsorg og pædagogik).

Samlet set peger faglærernes udsagn på, at manglende konkret erhvervs erfaring og hensyn til skolernes drift i visse situationer udfordrer deres oplevelse af fagfaglig kompetence og tryk i underviserrollen.

Organisering af faglærernes fagfaglige kompetenceudvikling

Erhvervsskolerne organiserer faglærernes fagfaglige arbejde og kompetenceudvikling på flere forskellige måder. På tværs af skolerne er der særligt tre pointer, der træder frem i

analysen af, hvordan skolerne griber kompetenceudvikling an, samt hvad der henholdsvis styrker og hæmmer faglærernes oplevelse af at være fagfagligt kompetente. Det drejer sig om: **1)** Ad hoc-tilgang til fagfaglig kompetenceudvikling, **2)** Fokus på at være fælles om fagfaglig kompetenceudvikling og **3)** Fagfaglig kompetenceudvikling skal skabe værdi.

Ad hoc-tilgang til fagfaglig kompetenceudvikling

Mange ledere peger på, at den årlige medarbejderudviklingssamtale (MUS) er et møde, hvor faglærerne kan give udtryk for deres behov, og der i fællesskab kan laves aftaler om konkret kompetenceudvikling. På tværs af leder- og faglærerinterviews bliver det dog tydeligt, at beslutningen om, hvilken fagfaglig kompetenceudvikling som faglærerne skal engageres i, i de fleste tilfælde træffes løbende.

Denne „ad hoc-tilgang“ til beslutninger om fagfaglig kompetenceudvikling imødekommer to behov, som flere ledere og faglærere peger på: faglig ajourføring samt motivation for deltagelse.

For det første skal den fagfaglige kompetenceudvikling dække et behov, der opstår som følge af ændringer i faget eller erhvervet. Det handler altså om at være i stand til at reagere på fagenes udvikling og sikre, at faglærerne er ajour ift. nyeste viden, maskiner og praksisser. Ad hoc-tilgangen er altså en måde at organisere kompetenceudvikling på, der imødekommer faglærernes opmærksomhed på at være opdaterede ift. erhvervenes og fagenes udvikling.

For det andet beskriver flere ledere og faglærere, at ad hoc-tilgangen styrker faglærernes motivation for kompetenceudviklingen, da det understøtter, at faglærerne selv kan efterspørge og opsøge den frem for at blive pålagt den, når en ledelse mener, at det er nødvendigt.

En uddannelsesleder på en uddannelse inden for hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser peger på, at de faglærere, der bliver involveret i fagfaglig kompetenceudvikling, er dem, der selv gerne vil det, og begrundet det med, at deres motivation for det er stærkest. Som uddannelseslederen siger:

Jamen så endelig løb med det, fordi så har vi nogle der bare er super nørdede omkring det, og det kan vi jo få ind på lærerværelset, fordi så får vi den her brede viden i lærerværelset og begejstring smitter af, og det at de kan se at nogle de ligesom er engageret sig i et emne, det giver også nogen et lille skub til, så kan jeg sgu også løbe med den her, så skal jeg da prøve at se på det her, jeg har tænkt på. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet understreger, at faglærerne får mest ud af den fagfaglige kompetenceudvikling, når de får lov til at forfølge „nørdede“ interesser, og derudover peger citatet på, at fagfaglig kompetenceudvikling skal komme flere end den enkelte faglærer til gode.

At frivillig deltagelse i fagfaglig kompetenceudvikling er afgørende for faglærernes motivation bekræftes af flere faglærere, der peger på, at de selv skal opleve det som meningsfuldt, for at de får noget ud af det.

En faldgrube ved ad hoc-tilgangen til faglærernes deltagelse i fagfaglig kompetenceudvikling er, at den risikerer at sætte faglærere, der ikke er i stand til at pege på eller råbe højt om deres ønsker og behov, bagerst i køen eller helt overse dem. Det peger flere lærerteams på.

Fokus på at være fælles om fagfaglig kompetenceudvikling

Fagfaglig kompetenceudvikling, der klæder faglærerne på til at kunne løse deres opgaver, knyttes tæt sammen med muligheden for at være fælles om de fagfaglige kompetencer. Det er en pointe, der går igen på tværs af langt de fleste lærer- og lederinterviews samt på tværs af de fire hovedområder.

Mange af faglærerne peger på, at det styrker deres faglighed, hvis de får ny viden og nye færdigheder inden for faget i fællesskab med deres kolleger og andre fagfæller. Netværk med andre skoler, fælles udviklingsprojekter (fx om udviklingen af uddannelser med fokus på bæredygtighed) og sparring i fag- eller lærerteams er eksempler på fagfaglig kompetenceudvikling, som faglærerne oplever kan styrke deres oplevelse af at være fagfagligt kompetente. Særligt når disse fællesskaber bidrager til, at faglærerne kan forny eller udvikle nye tiltag i undervisningen. En faglærer beskriver det sådan her:

Hvis man er sammen med nogle fagfæller, så får man måske også mere ud af det, tror jeg. End hvis man er sammen med nogle helt andre, så får man selvfølgelig noget andet ud af det. Man får mere noget med hjem, man kan bruge lige nu og her. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet illustrerer både, at mange faglærere oplever, at de får mere ud af kompetenceudviklingen, når de kan tale sammen om det nye, de lærer, og at den fælles tilgang til kompetenceudvikling styrker deres mulighed for at implementere nye fagfaglige kompetencer direkte i undervisningen. Derudover peger flere faglærere på, at den fagfaglige kompetenceudvikling gerne skal bidrage til, at faglærerne kan undervise i fx nyeste teknologier og programmer. Hvis faglærerne i fællesskab kan gå hjem og implementere konkrete nye elementer direkte i deres undervisning, oplever de, at kompetenceudviklingen i høj grad bidrager til, at de oplever sig som fagfagligt kompetente.

Selvom der er enighed blandt lærerteams og ledelse om, at fagfaglig kompetenceudvikling får størst værdi, når den gennemføres af flere faglærere, fortæller mange faglærere – og surveyen viser – at de ofte deltager i fagfaglig kompetenceudvikling alene. Det skyldes, ifølge flere faglærere og ledere, at der ikke er økonomi til at sende flere faglærere afsted på kompetenceudvikling på samme tid.

Mange af faglærerne på tværs af hovedområder peger på, at mængden af undervisningstimer gør det svært at finde tid til at fordybe sig i den fagfaglige kompetenceudvikling, hvad end den foregår på formelle kurser eller gennem deltagelse i udviklingsprojekter. De åbne svar fra surveyen tegner et billede af, at mange faglærere oplever, at den fagfaglige kompetenceudvikling ikke prioriteres i lige så høj grad som den pædagogiske. Dette er også et tema for nogle af faglærerne i interviewene. En faglærer siger fx i et interview:

Vi sidder som håndværkere og tænker på, at vi har et behov for at vedligeholde den faglige kundskab. Og alle kompetencemidler går jo til det pædagogiske, fordi det er ligesom det, vi også er. Så det er vigtigere at DEP'en bliver afholdt, end at vi har den viden, som vi egentlig skal undervise i huset. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

I interviewene er det særligt faglærere fra mindre uddannelser, der peger på denne barriere. Disse faglærere beskriver, at de ikke kan undværes i den daglige drift og undervisning, fordi der ikke er nogen til at tage over. På nogle af de større uddannelser peger faglærerne også på, at ledelsen overvejende prioriterer den obligatoriske Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) på bekostning af et fokus på at understøtte faglærernes fælles fagfaglige udvikling. Faglærernes oplevelse af, at den pædagogisk-didaktiske kompetenceudvikling prioriteres af ledelsen på bekostning af den fagfaglige kompetenceudvikling, er interessant i lyset af, at skolerne har et ansvar for, at faglærerne får mulighed både for at udvikle sig didaktisk og fagfagligt (Undervisningsministeriet, 2025).

Samtidig peger særligt lederne på en udpræget udfordring med at forankre og sprede den nye viden eller de nye færdigheder, faglærerne kommer hjem med. Flere af lederne udtrykker et ønske om, at de faglærere, der er afsted på kompetenceudvikling, har lyst til at fortælle om det, når de kommer tilbage på skolen, og på den måde sprede den nye viden. Flere faglærere peger dog på, at videndeling i sig selv ikke forankrer nye fagfaglige kompetencer, og at det i højere grad handler om at opleve, at kolleger kommer tilbage og laver konkrete ændringer i undervisningen, der medfører ny praksis i fællesskabet. Et eksempel på, hvordan en skole håndterer behovet for at være fælles om de fagfaglige kompetencer, knytter sig til en praksis, hvor en faglærer der har en særlig fagfaglig viden eller færdighed kan sprede den til kolleger ved at koble faglæreren på den konkrete undervisning.

Hvis det er noget virkelig nørdet undervisning, som nogen har svært ved, altså fagfagligt undervisning. Så er det tit en som [nævner erfaren faglærere], der også kommer, som bliver koblet på. (Uddannelsesleder, Teknologi, byggeri og transport)

Denne form for sidemandsoplæring faglærerne imellem klæder flere på til at kunne løse de samme fagfaglige opgaver i undervisningen.

Fagfaglig kompetenceudvikling skal skabe værdi

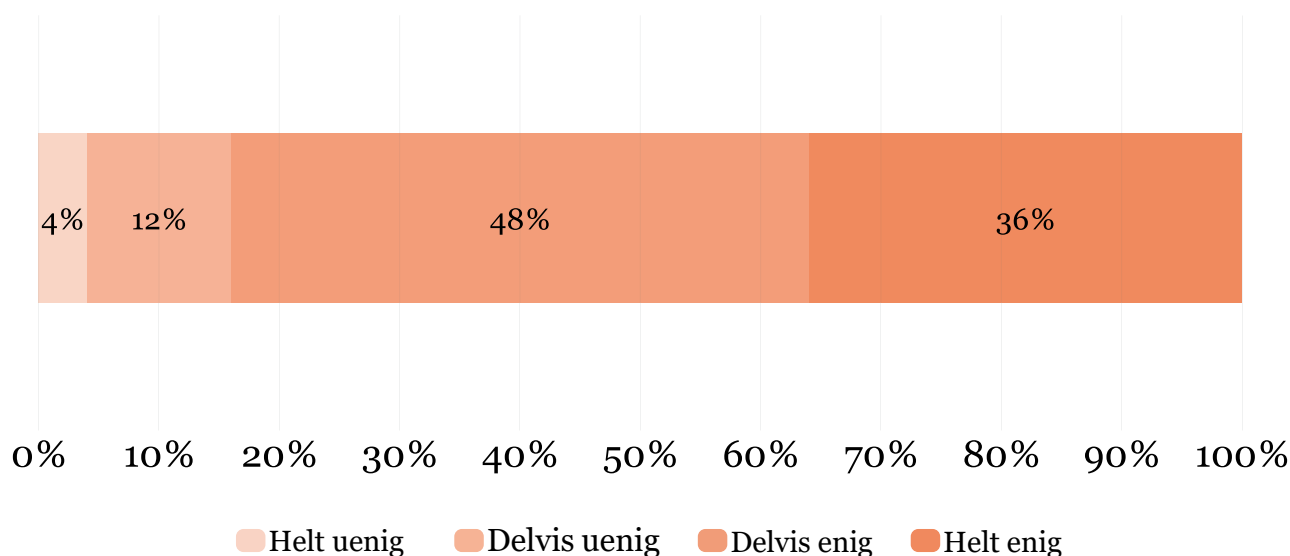
På tværs af skolerne beskriver en stor del af både faglærere og ledere, at driften af uddannelsen samt den obligatoriske Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik gør det svært at afsætte tid og ressourcer til faglærernes fagfaglige kompetenceudvikling. Som følge af den udfordring er der en opmærksomhed særligt blandt lederne ift., at den fagfaglige kompetenceudvikling skal skabe økonomisk værdi. Det kan fx være ved at klæde faglærere på til at kunne udbyde særligt efterspurgte AMU-kurser, eller ved at give skolen mulighed for at udbyde fag eller specialer, som andre skoler ikke kan konkurrere med. En leder beskriver det sådan her:

Men hvis vi skal til at tjene lidt flere penge, hvilket vi gerne skal, når vores EUD-elever går ned, så må vi jo køre op på noget AMU, så vi kan få lidt mere balance i det. Og der bliver jeg nødt til at lave noget kompetenceudvikling på nogle af lærerne, fordi vi så har noget AMU-udbud, som er eftertragtet, men vi har ikke så mange undervisere, der kan undervise i det (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

En anden leder peger på, at risikoen ved at pålægge faglærere specifik fagfaglig kompetenceudvikling er, at den førnævnte motivation og begejstring, der opstår, når man som faglærer får lov til at forfølge sine nørdier, risikerer at blive erstattet af en oplevelse af at være tvunget til at deltage i noget, der ikke synes meningsfuldt for den enkelte.

Flere ledere peger på, at den fagfaglige kompetenceudvikling særligt sker i forbindelse med faglærernes deltagelse i forskellige projekter. I Figur 11 fremgår det, at 84% af de respondenter, der i surveyen har svaret, at de har deltaget i projekter inden for de sidste to år, er delvist eller helt enige i, at den samlede kompetenceudvikling inden for de sidste to år har gjort, at de føler sig bedre klædt på til deres arbejde. I spørgeskemaet vurderer faglærerne den samlede kompetenceudvikling, men værdien af deltagelse i projekter for faglærernes kompetenceudvikling træder også frem på tværs af interviewene. Her bruger flere faglærere projekter som eksempler på, hvordan de kan klædes fagfagligt på. Dog nævner flere samtidig, at det nogle gange kan opleves som udfordrende at skulle igennem et projekt for at få sat tid og ressourcer af til at blive opdateret på et givet emne eller fag.

Jeg har deltaget i projekter inden for de seneste to år, og min samlede kompetenceudvikling inden for de seneste to år har gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde (n=486)



Figur 11

Faglæreres vurdering af kompetenceudviklings betydning for deres arbejde

Der, hvor deltagelse i projekter, netværk og temadage bliver særligt relevant for faglærerne, er, når de oplever at kunne bruge indholdet direkte i deres undervisning. En faglærer siger:

Det kan jeg godt føle, at hvis jeg er afsted på nogen med noget pædagogisk, et eller andet kursus, så kan jeg godt nogle gange, når jeg kommer hjem, måske føle, at puha, hvad var der sådan rent praktisk, jeg lige kan tage ned fra kassen og så lige bruge i undervisningen. Men hvor de her fagfaglige kurser og sådan noget, det kan jeg bedre bruge lige med det samme. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Faglæreren i citatet tager afsæt i fagfaglige kurser, men den samme pointe gør sig gældende i faglæreres og lederes refleksioner over den mere uformelle del af den fagfaglige kompetenceudvikling.

53% af respondenterne i surveyen er helt eller delvist uenige i, at de har tid nok til at deltage i relevante kompetenceudviklingsaktiviteter. En del faglærere peger i interviewene på, at den største forhindring, for at de løbende bliver fagfagligt klædt på til at kunne undervise elever og lærlinge til fremtidens erhverv, er manglen på tid og rammer, og en

uddannelsesleder på en uddannelse fra hovedområdet Teknologi, byggeri og transport beskriver, hvordan han mangler albuerum til at sørge for, at hans faglærere ikke står dag ud og dag ind ude på skolens værksteder. En uddannelsesleder en uddannelse på hovedområdet Kontor, handel og forretningsservice beskriver, at han får hjælp til at skabe tid og rammer fra en central afdeling, der har overblik over, hvem der skal have kompetenceudvikling, og hvordan han kan blive understøttet i at skabe rammerne. Et lærerteam efterspørger, at ledelsen træffer nogle beslutninger om, hvem der skal afsted på hvad og hvornår, netop med et argument om, at det så også er ledelsens ansvar at sørge for rammerne til det. Sidstnævnte efterspørgsel udfordrer en tidligere pointe om, at faglærernes motivation er stærkest, når de selv træffer beslutningen om fagfaglig kompetenceudvikling, men reflekterer faglærernes generelle efterspørgsel på bedre tid til kompetenceudvikling.

Sammenfatning

Fagfaglige kompetencer er faglærernes viden om erhvervets arbejdsprocesser, materialer, teknologier og praksisser samt evnen til at anvende denne viden i undervisningen fx ifm. vurderingen af elevernes arbejde og i demonstrationen af de opgaver, eleverne skal løse, samt i dialogen med elever, lærlinge og kolleger. Kompetencerne er tæt knyttet til relevant og aktuel erhvervserfaring og forudsætter løbende ajourføring i takt med fagenes og erhvervenes udvikling.

Faglærerne oplever sig særligt fagfagligt kompetente, når de kan bringe egne erhvervserfaringer i spil i undervisningen, give kvalificeret feedback med afsæt i erhvervets standarder og fungere som faglige rollemodeller. Oplevelsen styrkes, når de har indsigt i den aktuelle praksis i oplæringsvirksomhederne og kan skabe forbindelser mellem skole og oplæring, samt når fagfaglig viden udvikles og deles i kollegiale fællesskaber.

Samtidig efterspørger faglærerne øget mulighed for fagfaglig ajourføring, herunder praktikophold, virksomhedsbesøg og opdatering på nye teknologier, lovgivning og arbejdsformer. Manglende adgang til sådanne muligheder kan føre til oplevelser af at gå på kompromis med faglig stolthed og oplevelsen af fagfaglig kompetence, særligt når de underviser i områder, de ikke føler sig tilstrækkeligt opdaterede i.

Skolerne organiserer den fagfaglige kompetenceudvikling på forskellige måder. I kapitlet præsenteres eksempler på, at skolerne særligt benytter sig af ad hoc-tilgange, fælles kompetenceudvikling og prioriteringer med fokus på at skabe værdi. Ad hoc-tilgangen understøtter fleksibilitet og motivation men kan overse faglærere, der ikke selv efterspørger udvikling. Fælles kompetenceudvikling styrker implementering og fælles fagligt sprog men begrænses ofte af økonomi og driftshensyn. Fokus på økonomisk værdi kan sikre ressourcer men risikerer at svække faglærernes oplevelse af meningsfuld og motiverende fagfaglig udvikling.



Kapitel 5

Relationskompetencer

Dette kapitel opsummerer de væsentligste pointer om faglærernes oplevelse af deres relationskompetencer. Kapitlet indledes med en præsentation af, hvordan faglærere og ledere beskriver relationskompetence. Herefter følger en analyse af, hvornår faglærerne oplever, at de handler relationskompetent, samt en analyse af, hvad der kan stå i vejen for oplevelsen af relationskompetence. Afslutningsvist adresserer kapitlet organiseringen af faglærernes relationelle kompetencer.’

Eksempler på relationelle opgaver

- Udvide interesse for den enkelte elevs faglige interesser og udvikling
- Spørge ind til, hvad der fylder for eleverne ud over det faglige indhold i undervisningen
- Fortælle om egne erfaringer fra erhvervet, herunder også egne udfordringer
- Afstemme eleverne følelsesmæssigt (fx opmuntre, trøste, joke osv.)
- Være til rådighed eller være opsøgende, når elever viser tegn på mistrivsel eller har særlige støttebehov
- Henvise en elev til støttenetværket på eller uden for skolen
- Konfliktmægle mellem eleverne
- Håndtere mistrivsel og svære samtaler med eleverne

Hvad er relationskompetence for faglærerne?

Relationer til eleverne fylder en betydelig del i faglærernes beskrivelser af de opgaver, de skal løse, og de kompetencer, de skal anvende. At danne, vedligeholde og anvende disse relationer kræver en stærk relationskompetence. Faglærernes relationskompetence risikerer dog at blive overset, da den ofte tages i brug i mere uformelle opgaver i og uden for undervisningen. I en afdækning af faglærernes kompetencer fra Børne- og Undervisningsministeriet (2023) er relationskompetence da heller ikke inkluderet.

På tværs af faglærerinterviewene bliver relationskompetence beskrevet som evnen til at danne gode og tillidsfulde relationer til eleverne. Relationskompetence handler om evnen til at skabe forbindelser til eleverne, der gør eleverne trygge i relationen, og som gør faglæreren i stand til at drage omsorg for, hjælpe og støtte eleverne, så de lykkes med at gennemføre deres uddannelse.

Jo mere tryghed vi kan skabe i det der undervisningsrum, jo mere motiveret er de for at lære. Det betyder meget. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Ifølge faglærerne handler relationskompetence om, at de er i stand til at møde eleverne, hvor de er. At gå i dialog med dem og lytte til dem. Anerkende eleverne og give plads til elevernes glæder og sorger med henblik på at gøre dem klar til at kunne deltage i undervisning. Flere faglærere peger på, at det fylder en meget stor del af deres hverdag. En faglærer siger:

Det er måske halvdelen af tiden, jeg reelt underviser, og den anden halvdel, og nu siger jeg det bare, [...] at der er det, vi egentlig går og kalder socialpædagogisk støtte, samarbejde, relationer [...] at hjælpe dem med adfærd, og så spørger de om SU. Altså det er også praktiske ting, som om de mangler ofte en voksen i deres liv, og det bliver så en. Nogle gange kan jeg godt føle, at jeg næsten ikke har undervist en dag. Fordi meget af det har handlet om ren dialog og samarbejde med eleverne som mennesker. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Citatet illustrerer en generel pointe, der går igen i samtlige interviews, om at faglærerne oplever, at relationsarbejde i nogle tilfælde er en lige så stor kerneopgave, som selve undervisningen er – og at de to opgaver ikke blot er tæt forbundne, men at flere af faglærerne oplever, at relationsarbejdet er en forudsætning for, at der kan finde læring sted.

Når faglærerne oplever sig relationelt kompetente

På tværs af interviews med lærerteams og uddannelsesledere træder en række beskrivelser frem af, hvornår faglærerne særligt oplever sig relationskompetente. At være relationskompetent handler for mange af faglærerne om at være autentiske i mødet med de mange forskellige elever. At være autentisk i relationen knyttes af de fleste faglærere an til to pointer. Faglærerne oplever sig relationskompetente, når de skaber gode relationer ved at sætte sig selv i spil personligt og ved at sætte sig selv i spil via deres fagfaglighed.

Når det personlige er i spil

Analysen viser, at faglærernes oplevelse af relationskompetence knytter sig til, når de forbinder sig til eleverne igennem det personlige. Faglærernes danner relationer ved både at interessere sig for, hvem eleverne er som hele mennesker, også udover deres faglige ståsted, og ved at faglærerne også deler ud af, hvem de selv er udover det faglige. Faglærerne understreger, at det at lære eleverne at kende på et personligt plan – fx ved at huske deres navne, hilse på dem, tale med dem i pauserne eller spørge ind til deres liv uden for skolen – skaber grundlag for tillid og engagement. Som én faglærer beskriver det:

Vi har jo klasser, hvor nogen jo er 18 år, og nogen er 50 år. Så de er jo også meget forskellige steder i deres liv. Så det skal man også lige finde ud af. Når jeg har et hold for første gang, så tager jeg altid en runde for lige at høre, hvor de bor, familie, børn, fritidsaktiviteter... Så man lige kan fange dem på en eller anden måde, når man snakker om noget i undervisningen. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Ifølge faglærerne er det således vigtigt at interessere sig for, hvem eleverne er udover deres faglige engagement, hvis faglærerne skal lykkes med at danne relationer. Mange af faglærerne peger på, at de oplever sig særligt relationskompetente, når de ved at dele ud af sig selv og ved at invitere eleverne til at gøre det samme, lykkes med at danne tillidsfulde relationer. En faglærer siger:

Jeg tænker også, når vi siger det der med at danne relationer til elever, så tænker jeg, at vi også alle, eller jeg gør i hvert fald, jeg bruger mig selv, altså også, og tager mine egne erfaringer ind over den der med, når jeg dummer mig, altså jeg gør sådan meget tydeligt, altså, så det er okay ikke at have den perfekte, altså, og det er jo sådan den måde, man er i rummet, men det er jo også en måde at danne en relation til dem, fordi det er der faktisk nogen, der synes, at, åh altså, at så er det ikke så farligt. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Citatet illustrerer, at relationskompetence i høj grad handler om at skabe et miljø, hvor eleverne også føler sig trygge nok til fx at overskride frygten for at begå fejl i undervisningen. Flere andre faglærere peger på, at når de sætter sig selv i spil og fortæller om deres personlige interesser, ønsker og erfaringer, så bidrager det til, at eleverne tør gøre det samme. Dette aspekt af relationsdannelsen er vigtigt, fordi elevernes personlige erfaringer, følelser og oplevelser kan være en styrke men også en barriere for deres deltagelse i uddannelsen. Faglærerne peger nemlig på, at hvis eleverne oplever problemer på hjemmefronten, har konflikter med andre elever eller står over for andre vanskeligheder af mere personlig karakter, så har de ikke overskuddet eller fokus nok til at kunne engagere sig i undervisningen.

Flere faglærere peger dog på, at denne form for relationskompetence, hvor det personlige sættes i spil, er en balancegang mellem det personlige og professionelle. En faglærer beskriver, hvordan uddannelseskonteksten sætter en begrænsning for, hvor „ægte“ man kan være som faglærer:

Ja, altså jeg vil gerne, altså i virkeligheden vil jeg gerne kunne mærke dem lidt. Og de må også gerne kunne mærke mig inden for et professionelt felt. Men jeg vil gerne kunne mærke... at jeg ikke bare lige ved, hvem de er, men at vi ligesom er så ægte, som man nu kan være i et klasselokale. [...] Fordi jeg sælger ud af mig selv efter bedste evne for at være meget mere udadvendt, end jeg egentlig er. Og så prøve også at nå dem og også prøve at gå tæt på dem mentalt et langt stykke ad vejen i situationen. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

En leder beskriver også, hvordan relationskompetencen blandt faglærerne handler om at kunne reflektere over, hvordan de knytter sig til eleverne:

Så det er enormt vigtigt, at de kan være meget reflekterede omkring måden, de så tilknytter sig til eleverne. Så udover at være fagligt dygtige, så skal de også kunne skabe nogle relationer og have socialt nogle ting, de kan bringe i spil til eleverne. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Den personlige relationsdannelse for faglærerne befinder sig altså i et felt, hvor faglærerne skal navigere mellem både at være personlige men samtidig også bevare deres professionelle integritet. Dette betyder, at faglærerne også skal være opmærksomme på, hvordan de navigerer i balancegangen mellem at knytte bånd til eleverne igennem at interessere sig for dem personligt samt dele ud af sig selv, samtidig med at de skal undgå, at relationen bliver for privat eller uformel. Overordnet oplever faglærerne dog, at den grundlæggende del af relationsarbejdet, der har at gøre med at interessere sig for eleverne som hele mennesker

samt at dele ud af deres egne personlige erfaringer og interesser, er en selvfølgelig del af faget, og at de er kompetente til at navigere i det.

Når faglærerne sætter sig selv i spil via deres faglighed

En del faglærere peger på, at de særligt lykkes med at danne relationer til elever ved at trække på deres faglige viden og erfaringer fra det erhverv, de uddanner til. Det betyder, at fagfagligheden står helt centralt på tværs af de kompetencer, som faglærerne anvender i hverdagen. Det faglige ståsted fungerer således som et centralt omdrejningspunkt for relationsdannelsen – og ikke som noget, der står ved siden af den personlige relationsdannelse – idet elevernes tillid i høj grad knyttes til faglærernes evne til at fremstå som autentiske og erfarne praktikere. Når eleverne oplever, at faglæreren har indgående kendskab til praksis og kan trække på konkrete erfaringer fra faget, styrkes relationen. En faglærer siger for eksempel:

Altså alt det der med, at eleverne kan mærke, at her kommer en mand eller en dame ind, som virkelig har styr på sine ting. Så skaber det noget bond til det og binder sig til en på den måde også. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Dette peger på, at det relationelle arbejde i rollen som faglærer på en erhvervsuddannelse i lige så høj grad er knyttet til at danne en faglig relation med eleverne. I forlængelse heraf kommer relationskompetencen desuden til udtryk i faglærernes arbejde med at støtte og motivere eleverne i deres faglige udvikling, særligt når eleverne møder modstand eller oplever ikke at lykkes. Her bruger faglærerne deres faglige indsigt til at afdramatisere fejl, normalisere læringsprocesser og fastholde eleverne i arbejdet. Denne form for følelsesmæssig afstemning er tæt knyttet til de konkrete faglige opgaver og bidrager til, at eleverne opretholder motivation og tro på egne evner. Samlet set er det således både ved at trække på deres personlige og faglige ståsted, at faglærerne danner relationer med eleverne, og det er kendetegnende, at de to elementer er tæt forbundne i det relationsarbejde, som faglærerne udfører.

Når faglærerne ikke oplever sig relationelt kompetente

Som det fremgår af de foregående afsnit, fylder relationsarbejdet meget for faglærerne, og mange oplever, at de i høj grad lykkes med at handle relationskompetent i deres hverdag. Dog peger surveyen på, at faglærerne på tværs af de fire hovedområder oplever, at de i mindre grad, end hvad der gør sig gældende for deres vurdering af deres fagfaglige og didaktiske kompetencer, føler sig klædt på til denne opgave. Faglærerne vurderer, at

kravene til deres håndtering af elever med særlige behov (fx støtte til ordblinde, elever med diagnoser eller særligt talentfulde elever) er på højde med kravene til deres didaktiske og fagfaglige kompetencer, men som tidligere nævnt, oplever de i lavere grad end på de to andre kompetenceområder at få den nødvendige kompetenceudvikling.

På tværs af interviewene træder det frem, at dér, hvor mange særligt oplever, at de er udfordrede på deres relationskompetencer, er i situationer, hvor der opstår konflikter mellem eleverne, og i tilfælde af elever i alvorlig mistrivsel. I det følgende sætter vi fokus på disse to områder for at udfolde, hvordan faglærerne navigerer i mere komplekse relationsopgaver.

Når faglærerne skal håndtere elever i stor mistrivsel

På tværs af interviewene er det et centralt tema, at faglærerne føler sig udfordrede, når de har elever med alvorlige personlige udfordringer og skal håndtere svære elevsamtaler. Mange af faglærerne beskriver, hvordan de er blevet overrasket over, at rollen som faglærer også indebærer samtaler med og håndtering af elever i stor mistrivsel, fx elever, som er selvskadende, elever, som har angst, elever, som fortæller om overgreb eller har andre alvorlige personlige udfordringer. En faglærer fortæller:

Jeg tænker faktisk, at det er noget af det, der er lidt udfordrende i fremtidens erhvervsskoler, det er, at vi ikke er specielt godt klædt på til lige nøjagtigt det her socialpædagogiske aspekt. Vi er meget fagpersoner, men det der, det er virkelig noget, der skal læres. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Faglærerne oplever geneelt set, at de ikke har kompetencerne eller er blevet klædt på – hverken i deres formelle eller uformelle kompetenceudvikling – til at håndtere de svære elevsager. Her fortæller en faglærer om, hvor udfordrende det er at skulle håndtere de meget svære samtaler:

[...] og som menneske, jeg kan slet ikke rumme sådan noget vel, altså, så det er på ingen måde, altså selvfølgelig hører man på det, fordi når vedkommende er nået dertil, hvor de føler sig så trygge ved mig, så de tør at åbne, og jeg prøver selvfølgelig også på bedst muligt at se, om man kan, og så videre, men sådan nogle ting, dem har jeg slet ikke, altså, hverken menneskeligt, eller uddannelsesmæssigt eller noget som helst. Eller der kommer en eller anden elev og siger, hvorfor tager du ikke hjem, når de andre tager hjem? Jeg bor inde under en bænk inde i byen. Hvorfor fanden gør du det? Jeg er smidt ud hjemmefra. Okay, altså hallo, hvad sker der lige? Sådan noget kan jeg slet ikke være i. Og det sker en gang imellem. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Dette gør sig også gældende for de faglærere, hvor deres fagfaglighed ellers kunne forventes at være en ballast i forhold til at håndtere elever i mistrivsel. Her fortæller en faglærer, som både er sygeplejerskeuddannet og har en baggrund i psykiatrien, om, hvor udfordrende det kan være med de svære elevsager:

Så de har nogle gange voldsomme ting, som at få kendskab til. Jeg vil sige, hvis jeg var i psykiatrien, så er det sådan, okay, her har vi en procedure, her har vi en kollega, her har vi alt muligt. Det ville være helt andet at møde en i psykiatrien, som en selvmordstruet. Hov, jeg er i undervisningen, og jeg er faktisk ikke din sygeplejerske. Ja, jeg er din klasselærer. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Faglærerne beskriver generelt set, at de bliver overraskede over, hvor meget de svære elevsager fylder, og at de ikke havde forventet, at det var en del af rollen som faglærer. Selvom der på de fleste skoler er ansat andre fagligheder til at håndtere de alvorlige elevsager, så er det oftest faglærerne, som eleverne først betror sig til, og således dem, der i udgangspunktet både skal håndtere de svære elevsager, vurdere alvoren i sagen samt tage beslutning om, hvilke dele af skolens støttenetværk det vil være relevant at inddrage. Når faglærerne ikke umiddelbart har de nødvendige kompetencer til at håndtere de svære elevsager, kan disse komme til at fylde uforholdsmæssigt meget og bidrage til omsorgstræthed blandt faglærerne.

Når faglærerne skal håndtere konflikter blandt eleverne

Håndtering af konflikter blandt eleverne udgør en særlig udfordring, fordi konflikterne ofte kommer til at stå i vejen for elevernes deltagelse og læring i undervisningen. Faglærerne beskriver, hvordan konflikterne kan opstå direkte i undervisningen eller uden for undervisningsrummet, men hvor de bringes med ind i klassen. Flere faglærere peger på, at fx gruppearbejde kan være en katalysator for konflikter, og at de derfor må træde ind og hjælpe grupperne videre eller sammensætte dem på ny. Faglærerne peger generelt set på, at konflikterne kræver handling, før de kan komme i gang eller videre med undervisningen:

Der er også mange opgaver, der handler om at kunne konfliktløse. Fx får man måske en mail fra en elev, som er ked af det. Eller man kommer ind i undervisningsrummet, og der står pludselig tre elever og gerne vil snakke om en konflikt. Og man vil gerne i gang med at undervise men er nødt til at løse konflikten først. (Faglærer, Teknologi, byggeri og transport)

Dette citat fremhæver, at faglærerne skal kunne navigere i konflikter, der rækker ud over undervisningen, og som nogle gange involverer relationer mellem eleverne, som faglæreren ikke har fuld indsigt i. Samtidig er der også flere faglærere og ledere, som ser det som

en del af deres didaktiske og dannelsesmæssige opgave at lære eleverne at håndtere og navigere i konflikter. Og det kræver særlige kompetencer af faglærerne. Som en leder siger:

Ja, det er jo sådan ligesom kernen af deres fremtidige fag, at [eleverne] skal samarbejde med nogen. Så det er ikke fordi, vi synes, det er en succes, at der ikke er konflikter, men vi skal bruge dem til noget læringsmæssigt. Det er udfordrende. Det er en kompetence, som hvis ikke den kan mestres, så vil det være en udfordring for nogle undervisere. (Uddannelsesleder, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Selvom konflikter er en del af hverdagen, og mange af faglærerne oplever sig kompetente til at håndtere dem, så er der stadig en betydelig andel, der ikke oplever, at de har de nødvendige redskaber til at håndtere konflikterne. Derudover peger analysen af faglærerrinterviewene også på et indlejret dilemma: Faglærerne er ikke altid enige om, hvornår man skal engagere sig i en konflikt, og flere faglærere peger på, at en konflikt blandt nogle elever nogle gange er så langt fra „ens egen verden“, at man viger fra den fremfor at forsøge at hjælpe med at løse den.

Organisering af faglærernes relationelle kompetenceudvikling

Organiseringen af udviklingen af faglærernes relationelle kompetencer er ikke ensartet på tværs af skolerne, og det er heller ikke nødvendigvis et centralt fokus i den formelle didaktiske kompetenceudvikling på Diplom i Erhvervspædagogik, at faglærerne bliver klædt på til fx konflikthåndtering eller relationsdannelse i rollen som faglærer. Det betyder, at det relationelle arbejde, som faglærerne udfører til daglig, ikke er noget, faglærerne i udgangspunktet har som fælles kompetencer eller har et fælles fagligt sprog for, men snarere er opgaver, som forlader sig på faglærernes tilfældigt tilegnede kompetencer.

Der er dog forskellige roller og fagligheder på erhvervsskolerne til at håndtere det relationelle arbejde: **1)** Kontaktlærerrollen, **2)** Støttefunktioner i form af forskellige fagligheder (special-pædagogiske vejledere, mentorer, virksomhedskonsulenter, psykologer m.fl.), som faglærerne samarbejder med og fx kan sende eleverne 'videre til'. **3)** endeligt inddrager skolerne også ledelsen i svære elevsager.

Kontaktlærerrollen

Erhvervsskolerne organiserer og håndterer kontaktlærerrollen forskelligt, men grundlæggende er det en funktion, hvor faglærerne bliver tildelt et særligt ansvar for både holdets og de enkelte elevers udvikling og trivsel. Her beskriver en leder kontaktlærerrollen således:

Alle elever har en kontaktlærer. De skal i de første 14 dage have en kontaktlærer-samtale, hvor de får afdækket, hvilke kompetencer eleverne kommer med, hvilke fag de skal have i forhold til, om de har merit for nogle fag, hvad de skal lave, når de har merit for faget, for ligesom at få afstemt deres individuelle undervisningsplan. Og så bliver der også spurgt til, om der er nogen særlige hensyn, der skal tages for, eller hensyn til, og om der er SPS. Og det bliver så kontaktlæreren, som der har den primære kontakt til eleven, men det er også tænkt sådan, at eleven jo bredt bruger de undervisere, der er derinde, så man er ikke sådan, hvad kan man sige, der er ikke, altså man har den indledende kontaktlærer-samtale, og derefter så er det egentlig underviserteamet, der har den opfølgende funktion i forhold til elevens trivsel, og også ret hurtigt får afgrænset, hvis der er noget, der ligger uden for undervisningsrummet, hvor vi kan bruge vores netværk, vi har i organisationen. (Uddannelsesleder, Sundhed, omsorg og pædagogik)

Skolerne anvender kontaktlærerrollen til at få blik for elevernes forskellige forudsætninger og behov, og på nogle skoler bliver der også afholdt kontaktlærersamtaler forud for elevernes opstart på uddannelsen. Gennemgående for faglærernes oplevelse af kontaktlærerrollen er, at det er en meningsfuld men også krævende opgave, både ift. faglærernes tid men også faglærernes andre forpligtelser over for eleverne. En faglærer siger:

Jeg tager en samtale med dem, og jeg tror vores ledelse tror, at det er overstået på 5 minutter. Men det er det altså ikke, hvis det er en ordentlig snak. Alt under 20 minutter er næsten spildt arbejde. Allerede der får vi dannet en relation til dem. Allerede der kan vi fange dem og også få givet noget ind i hovedet. Hvad er det for en uddannelse, de går ind til? (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet peger på, at faglærerne oplever kontaktlærerrollen som mere tidskrævende, end faglæreren oplever, at ledelsen umiddelbart forstår den som. Derudover er der flere faglærere, der peger på, at kontaktlærerrollen også i nogle tilfælde kan gøre relationerne til eleverne dilemmafyldte. Faglærerne kan opleve, at den personlige viden om eleverne i nogle tilfælde kan udfordre deres faglige og professionelle relation til eleven. Dette skal forstås i forlængelse af den forandrede elevmålgruppe på erhvervsuddannelserne, hvor eleverne i dag har flere komplekse sociale og personlige udfordringer end tidligere. En leder adresserer, hvordan det også har betydning for kontaktlærerrollen:

Kontaktlærerrollen har jo ændret sig fra førhen at være at føre noget fravær, til at man nu skal håndtere en hel masse meget komplekse problemer. Jeg har et godt eksempel. Sidste gang vi havde svendep prøve om søndagen, tror jeg, at [navn på kvindelig lærer] ringede til mig og sagde, at det er sgu ikke

så godt med [Navn på elev], hun har forsøgt selvmord i nat. Det var den ene elev. Og det er bare for at sige, hvem samler op på det? Ja, det gør [navn på kvindelig lærer] næste dag om mandagen. Og siger, er du okay, hvad skal vi have sat i værk? Så den der rolle fra at bare føre fravær er jo blevet enormt kompleks. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Det er således kendetegnende for faglærernes opgave som kontaktlærere, at det er en meningsfuld men krævende opgave. Faglærerne oplever, at i de tilfælde, hvor kontaktlæreren gør, at de skal håndtere alvorlige elevsager, kan de føle sig dårligt klædt på til rollen.

Øvrige støttefunktioner til at håndtere elevernes forskellige behov

Kendetegnende for de deltagende skoler er, at de alle sammen har et fagligt støttenetværk rundt om faglærerens undervisningspraksis til at håndtere elevernes forskellige behov. Som nævnt viser surveyen da også, at 79% af respondenterne er delvist eller helt enige i, at de får støtte fra andre faggrupper/støttepersoner, der kan hjælpe med at løse opgaver (se figur 6). Støttenetværket består blandt andet af SPS-vejledere, mentorer, virksomhedskonsulenter, coaches og i nogle tilfælde psykologer. En leder beskriver:

Når der så dertil kommer dem, som har svært ved at være til stede i uddannelsen, som har meget fravær, som kæmper med you name it, af ting, som vi selvfølgelig sætter SPS-støtte på, og særlig mentorstøtte, men det er jo stadigvæk underviseren, der står over for dem og skal sige [...] hvis du så går ud i stedet for, så vi andre lige fortsætter [...] den elev, der kommer og siger til sin underviser, ja, jeg ved godt, jeg ikke har været der så meget, jeg har også nogle tvangstanker, jeg ved ikke, om jeg kan finde på at stikke nogen, hvis jeg har en kniv. Okay, det tager vi os så lige også af, samtidig med, at jeg står og underviser de her 28 andre. Sådan noget. Alle dem, der er kede af det, har ondt i livet, hvor det jo fylder alle de konflikter, der opstår nede i det klasserum, fordi så bliver de sure på hinanden. Alt det, det fylder rigtig meget i en undervisers hverdag. Og det gør vi jo, samlet set som skole, jeg, vejleder, SPS-folk. Vi gør jo rigtig meget for at være stødpuder ind i det, tage fra, få det dirigeret videre, så der kan komme fokus tilbage på undervisningen. Men selv det rum kan jo være vældig udfordret. Så sådan nogle ting fylder rigtig meget. (Uddannelsesleder, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Citatet her peger på, at både faglærerne og ledelsen oplever det som en udfordrende opgave at skulle håndtere elevmistrivsel, og at de på trods af forskellige tiltag stadig kan opleve at komme til kort. En af de 8 deltagende skoler i fokusgruppeinterviewene har valgt at ansætte en psykolog i en deltidsstilling for netop at sikre, at eleverne har adgang til den

form for støtte, som skolens øvrige personale ikke selv kan håndtere. Lederen siger om denne ordning:

Men det næste er også, er det os, der skal tilbyde det her? Altså det er os som skole, der rent faktisk skal det her? Og det kan man sige, det bliver vi nødt til, hvis vi skal overleve rent økonomisk. Fordi ellers så mister vi eleverne alt for hurtigt. Og så er der ingen indtægt heller. Fra mit skrivebord, der handler det jo om kroner og ører. At det kan betale sig. (Pædagogisk chef, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Det interessante her er, at både ledelsen og faglærerne udtrykker et stort behov for at have de rette tilbud til eleverne både i form af flere kompetencer til faglærernes relationelle arbejde men også i form af at have de rette støttetilbud. Samtidig udtrykker både ledelsen og faglærerne også usikkerhed om, hvem der skal varetage de her opgaver – og stiller som i citatet ovenfor også spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er en skoleopgave. Det viser, at det relationelle arbejde, særligt i arbejdet med elever i stor mistrivsel, er kendetegnet ved uklarhed omkring, hvem der har ansvaret. På den ene side peger mange af lederne på, at faglærerne har brug for flere kompetencer til at håndtere mistrivsel. Samtidig fremhæver flere af lederne også, at det er vigtigt, at faglærerne bliver bedre til at afgrænse sig selv i forhold til at skulle håndtere elevmistrivsel. En leder siger fx:

Og den her med at kunne afgrænse sine relationelle ansvarsområder, så kan du også blive meget involveret i elevernes privatliv. Jeg synes noget af det, som jeg taler rigtig meget med [lærerne] om, også fordi det er på GF2, at de er unge unge. Og det er svært at stå med den information, som mange af dem bringer til deres kontaktlærere. Men hvor vi hele tiden også må tale med dem om, at vi har et læringsrum, og så har vi et virkelig godt netværk rundt om læringsrummet, som de også skal bruge. De skal ikke løfte de her meget, hvad kan man sige, nogle af de her tunge personsager, nærmest, hvor de inddrager deres undervisere, fordi hvem skulle de ellers inddrage? De virkelig kigger sig rundt, de er omgivet af virkelig dygtige personer rundt om: SPS, fastholdelse og psykologiske rådgivninger. (Uddannelsesleder, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Den uklarhed, der kan opstå, om hvor meget og hvor lidt ansvar faglærerne skal tage i forhold til at håndtere elevmistrivsel, kalder på en yderlige udredning af, hvordan de forskellige støttenetværk bedst samarbejder med faglærerne. Der er behov for yderligere fokus på, hvad de tilstrækkelige både kompetencer og støttetilbud er, som faglærerne har brug for for at kunne håndtere elever i stærk mistrivsel – særligt hvis man vil have fokus på fastholdelse af faglærerne i professionen.

Udover de faglige støttenetværk, i form af fx SPS-vejledere, mentorer m.fl., bliver ledelsen også nogle gange inddraget i særligt svære elevsager. En leder siger, at faglærerne skal bruge ledelsen til at håndtere særlige svære sager:

Og der bruger vi jo hinanden og møder og alt muligt andet meget til sådan noget debriefing. Hvad kunne vi have gjort? Hvordan skal vi gøre? Hvordan kan vi ikke? Og hvor (...) rektor og mig er jo meget dem, der står og siger, at I må simpelthen tage dem ud af undervisningssituationen og sende dem ned til os. Så må vi være dem, der står og er backstopper på det. Men ja, det er bare for at sige, at det der med elevgruppen. Fordi jeg var lige ved at sige, at hvis det bare var, at man skulle forberede undervisning og levere den, så var det jo sådan set dejligt nemt. (Uddannelsesleder, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Citatet her peger på, at ledelsen anerkender, at de svære elevsager fylder en del, og at det ikke altid nødvendigvis er et spørgsmål om, at faglærerne har de rette kompetencer, men i lige så høj grad er et spørgsmål tid og ressourcer.

Sammenfatning

Relationskompetence er faglæreres evne til at danne og vedligeholde gode, trygge og tillidsfulde relationer til eleverne, så de kan støtte, drage omsorg og hjælpe eleverne til at gennemføre uddannelsen. Kompetencen udfolder sig ofte i uformelle opgaver i og omkring undervisningen (fx interesse for elevens liv, følelsesmæssig afstemning, støtte ved mistrivsel, konfliktmægling og henvisning til støttenetværk) og bliver derfor let overset som en central faglighed.

Faglærerne oplever sig særligt relationskompetente, når de er autentiske i mødet med eleverne – både ved at sætte sig selv i spil personligt og via deres fagfaglighed. De beskriver, at relationer styrkes, når de lærer eleverne at kende som hele mennesker, deler egne erfaringer og skaber et trygt rum, hvor fejl og usikkerhed kan håndteres. Samtidig peger faglærerne på, at relationsarbejdet også er stærk knyttet til deres evne til at etablere sig selv som faglige autoriteter.

De relationelle kompetencer, som både ledere og faglærere efterspørger, handler især om kompetencer til at håndtere alvorlig mistrivsel, svære elevsamtaler og konflikthåndtering. Mange faglærere føler sig ikke tilstrækkeligt klædt på til disse socialpædagogiske aspekter, og de svære sager kan føre til omsorgstræthed.

Skolernes organisering af relationel kompetenceudvikling er uens. Den formelle kompetenceudvikling (fx Diplom i Erhvervspædagogik) adresserer ikke nødvendigvis konflikthåndtering og relationsarbejde direkte, så praksis bliver ofte individuel og tilfældigt tilegnet. Skolerne understøtter relationsarbejdet gennem kontaktlærerrollen, støttenetværk (SPS, mentorer, vejledere, psykolog m.fl.) og ledelsesinddragelse ved svære sager. Fordelen er, at faglæreren kan sende elever videre og få støtte, mens ulempen er uklarhed om ansvar, stor tidsbelastning og behov for tydeligere fælles sprog og rammer for afgrænsning.



Kapitel 6

Muligheder og udfordringer ifm. kompetenceudvikling

I dette kapitel dykker vi ned i nogle tværgående pointer om, hvordan erhvervsskolerne griber arbejdet med faglærernes kompetenceudvikling an. Kapitlet dykker herefter ned i følgende pointer:

1. Faglærerne har stærke kompetencer men savner kompetenceudvikling
2. Kompetenceudvikling skal lede til konkret udbytte
3. Forankring og spredning af faglærernes kompetencer er svært
4. Ledelsen har stor betydning for værdien af faglærernes kompetenceudvikling
5. Fælles kompetenceudvikling skaber værdi

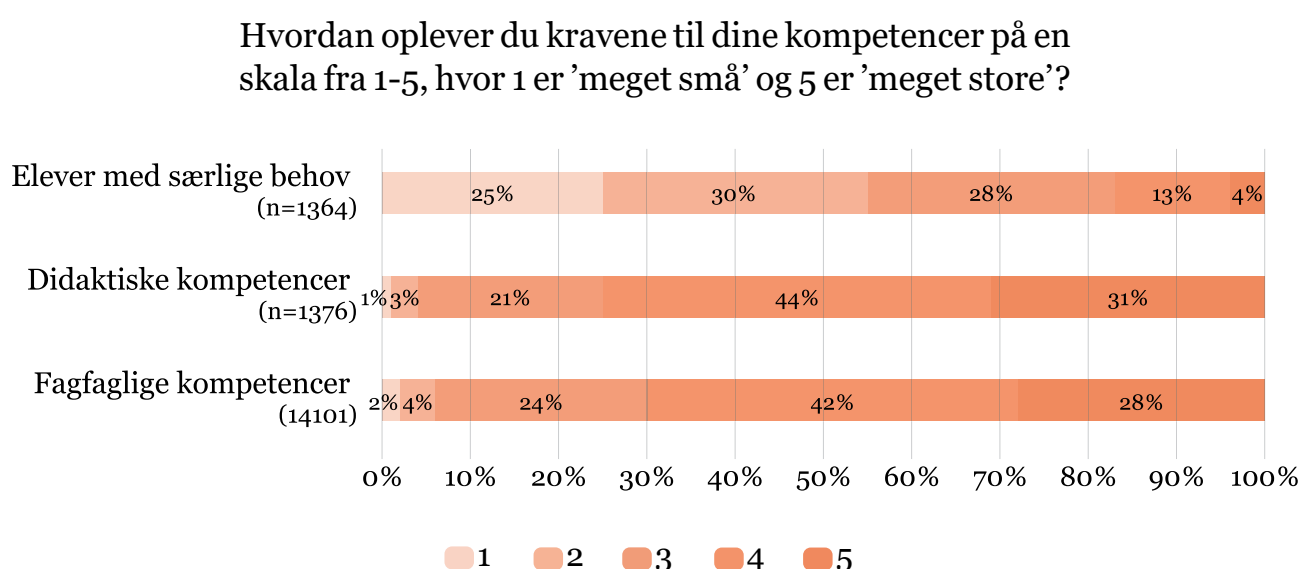
Kapitlet peger herigennem på, hvad der kan være med til at styrke den kompetente faglærerpraksis, og hvad der kan stå i vejen for samme. Den kompetente faglærerpraksis defineres med afsæt i de deltagende faglæreres oplevelser af de kompetencer, de anvender og efterspørger, og i uddannelsesledernes refleksioner over, hvilke kompetencer faglærerne skal have for at lykkes i deres praksis.

Kapitlet skelner ikke mellem de fire hovedområder. Pointerne om erhvervsskolernes organisering af kompetenceudvikling er generelle og går på tværs af hovedområder, uddannelser og erhvervsskoler. Hvor det er relevant, udspecificeres det, om en barriere eller styrke knytter an til nogle særlige og lokale forhold. Dette skyldes, at der i de empiriske data ikke træder markante forskelle på hovedområderne frem, men der er derimod en række tydelige relevante fællesnævner for organiseringen, som uddannelser på tværs af erhvervsuddannelseslandskabet oplever som en styrke for at understøtte den kompetente faglærerpraksis. Omvendt er der også en række udfordringer i organiseringen, der går på tværs af de deltagende erhvervsuddannelser, som kalder på en fælles opmærksomhed.

Faglærerne har stærke kompetencer men savner kompetenceudvikling

Som det fremgår af de forrige kapitler, oplever faglærerne grundlæggende, at de har mange af de kompetencer, der skal til for at bedrive kompetent faglærerpraksis. Dog efterspørger de på tværs af hovedområderne mere kompetenceudvikling.

Faglærerne har i surveyen besvaret spørgsmålet „hvordan oplever du kravene til dine kompetencer på en skala fra 1 (meget små) til 5 (meget store). Af figur 1 fremgår det, at faglærerne vurderer, at kravene til deres kompetencer er relativt høje. 70% af faglærerne vurderer, at kravene til deres fagfaglige kompetencer er store. 75% af faglærerne vurderer at kravene til deres didaktiske kompetencer er store, og ligeledes vurderer mere end halvdelen af faglærerne, at kravene til deres kompetencer til at håndtere elever med særlige behov (fx ordblinde elever, tilpassede elever, talentfulde elever, elever med diagnoser) er store



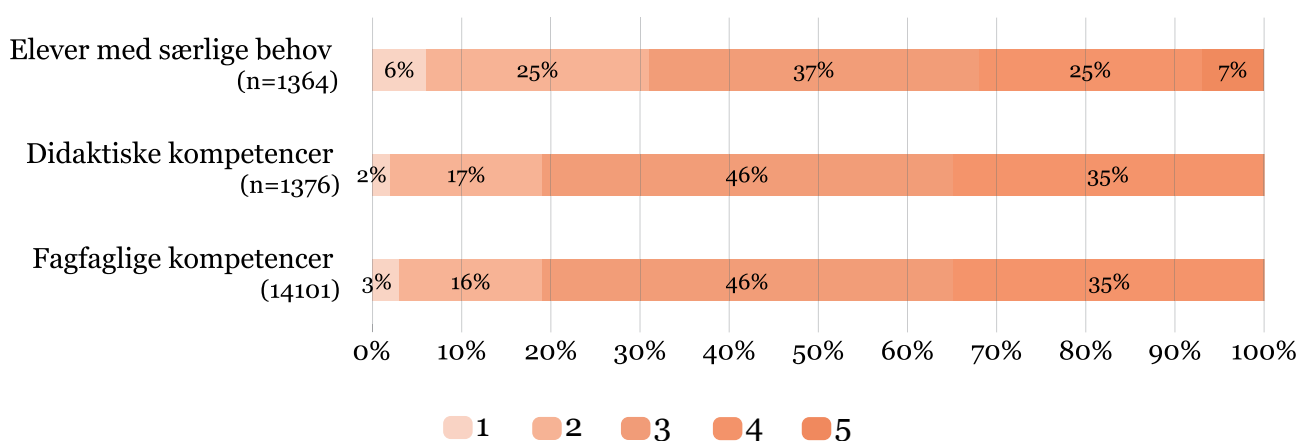
Figur 1
Faglærernes oplevelser af krav til kompetence

På tværs af interviewene træder det frem, at faglærerne særligt oplever, at der stilles høje krav, fordi deres praksis er i konstant forandring. Forandringerne knyttes af mange faglærere og ledere særligt til erhvervenes hastige udvikling i relation til den grønne omstilling

og den teknologiske udvikling. Derudover peger mange af faglærerne i interviewene på, at der også sker en forandring i elevgruppen, hvor flere elever end tidligere fx får tildelt SPS.

Surveyen viser derudover, at faglærerne – i vurderingen af i hvor høj grad de oplever sig kompetente på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke' og 5 er 'fuldstændig kompetent' – særligt vurderer, at de er didaktisk og fagfagligt kompetente. For både det fagfaglige og didaktiske gælder det, at 35% vurderer, at de er fuldstændigt kompetente. Kun 7% af faglærerne vurderer, at de er fuldstændig kompetente til at håndtere elever med særlige behov.

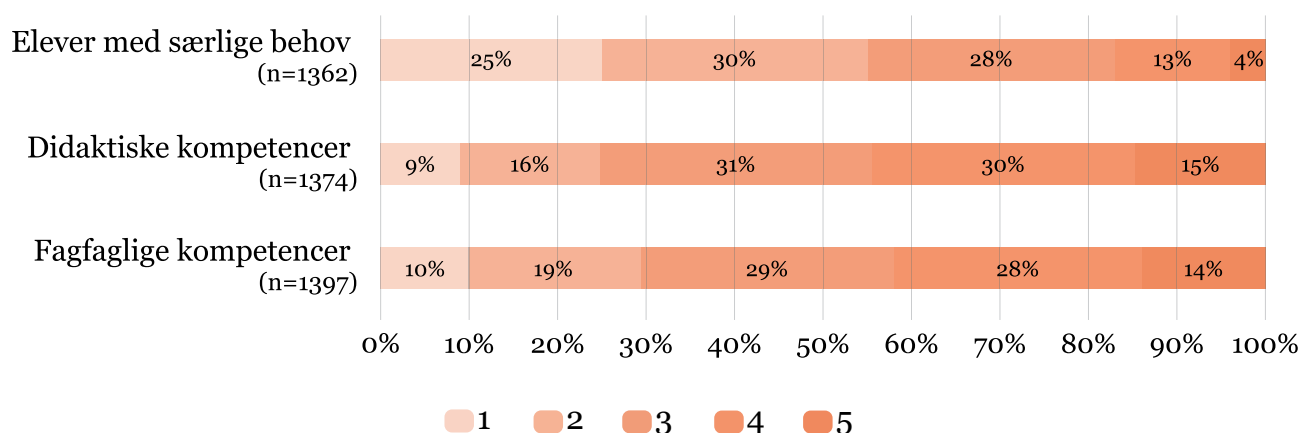
I hvor høj grad oplever du dig kompetent på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke kompetent' og 5 er 'fuldstændig kompetent'?



Figur 2
Faglærernes vurdering af egen kompetence

På tværs af de tre kompetenceområder peger undersøgelsen på, at selvom faglærerne oplever sig kompetente, så efterspørger mere nødvendig kompetenceudvikling, hvilket illustreres i nedenstående figur 3. Hver tredje faglærer oplever, at de ikke får den nødvendige fagfaglige kompetenceudvikling, og hver fjerde faglærer oplever, at de ikke får den nødvendige didaktiske kompetenceudvikling. Endelig vurderer mere end hver anden faglærer (55%), at de ikke får den nødvendige kompetenceudvikling ift. at håndtere elever med særlige behov.

I hvor høj grad oplever du, at du får den nødvendige kompetenceudvikling på en skala fra 1-5, hvor 1 er 'slet ikke' og 5 'i høj grad'?



Figur 3
Faglærernes oplevelse af at få nødvendig kompetenceudvikling

På tværs af lærer- og lederinterviews udfoldes dette ligeledes i relation til en oplevelse af, at erhvervene – og dermed faglærernes praksis – er i konstant forandring. Som nævnt stiller det høje nye krav til faglærernes kompetencer, og faglærerne peger i tillæg hertil på, at det stiller høje krav til løbende kompetenceudvikling, der klæder dem på til såvel forandringer i erhvervet som nye krav og forventninger til de opgaver, faglærerne skal løse i deres praksis.

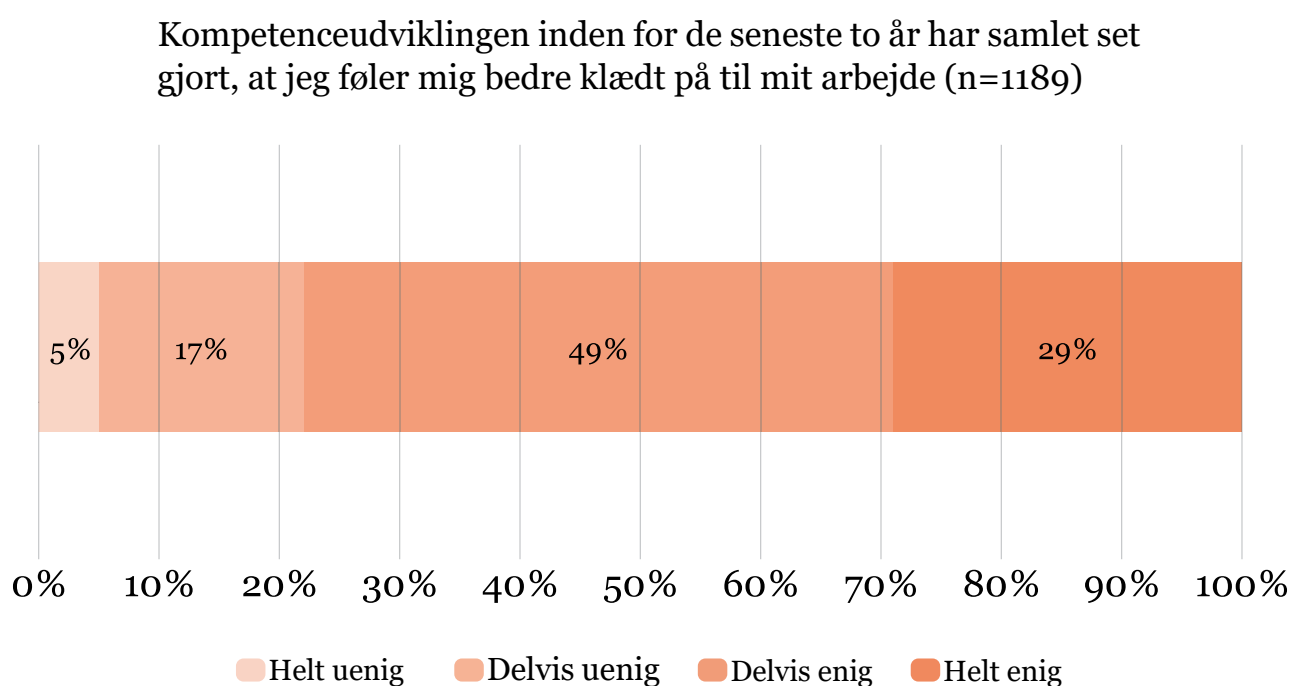
Figur 3 illustrerer derudover, at det særligt er i relation til at håndtere elever med særlige behov, at faglærernes vurdering af, hvorvidt de får den nødvendige kompetenceudvikling, peger på behovet for yderligere kompetenceudvikling.

Kompetenceudvikling skal lede til konkret udbytte

Data fra undersøgelsens interviews samt survey viser, at der er mange former for kompetenceudvikling – fra formelle uddannelser som fx diplom- og masteruddannelser og certifikatkurser til mere uformelle former for kompetenceudvikling som sidemandsoplæring, deltagelse i udviklingsprojekter og individuelle initiativer, som fx at holde sig opdateret ved at læse fagblade. I kapitlet dykker vi ikke specifikt ned i forskellen på formen for og udbyttet af hhv. formel og uformel kompetenceudvikling. Det skyldes, at en stor del af

faglærerne primært har fokus på, hvad de oplever at få ud af kompetenceudviklingen, hvordan den kan omsættes til konkret praksis, samt hvordan den planlægges og gennemføres.

En stor del af faglærerne i undersøgelsen vurderer, at de får noget ud af den kompetenceudvikling, de deltager i. Figur 12 viser, at 49% af de faglærere, der har besvaret surveyen, er delvist enige i, at kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde, og 29% er helt enige.



Figur 12

Faglæreres vurdering af betydningen af kompetenceudvikling for deres arbejde.

Disse tal fra surveyen og analyserne af de kompetencebehov, faglærere og uddannelsesledere efterspørger, peger på, at der fremadrettet bør være et øget fokus på, at faglærerne oplever, at den kompetenceudvikling, de får for at imødekomme de krav, den kompetente faglærerpraksis stiller til dem, bidrager med kompetencer, der direkte kan omsættes til ny praksis. Viden skal eksempelvis klæde faglærerne på til at besvare elever og læringes spørgsmål til nye teknologier og materialer, de møder i oplæringen, eller til at forstå, hvorfor nogle elever reagerer på særlige måder i undervisningen og i fællesskaberne på uddannelsen. Færdigheder skal gøre dem i stand til at støtte elever og læringe i nye

arbejdsgange foranlediget af forandringer i erhvervet eller gøre dem i stand til at handle hensigtsmæssigt i arbejdet med at støtte og hjælpe alle elever med forskellige deltagerforudsætninger. Det træder frem i interviewene på tværs af hovedområderne.

Forankring og spredning af kompetencer er svært

For at kompetenceudvikling skal styrke kompetent praksis skal den forankres og spredes gennem konkrete aktiviteter og værktøjer, der er tilgængelige for flere end den eller dem, der har været på kompetenceudvikling.

Det er en stor udfordring at sikre, at de nye kompetencer, som faglærerne får gennem kompetenceudvikling, spredes til kolleger og forankres i hverdagens opgaveløsning. Flere uddannelsesledere og faglærere fortæller, at man på erhvervsskolen har en praksis, hvor faglærere, der har deltaget i kompetenceudvikling, inviteres til at fortælle om det, de har lært. Flere uddannelsesledere peger dog på, at denne praksis ikke understøtter, at de nye kompetencer spredes til øvrige kolleger, fordi de faglærere, der ikke har været afsted, „keder sig ihjel“ ved sådanne oplæg fra deres kolleger. Samtidig peger en del faglærere som nævnt ovenfor på, at de har brug for at kunne implementere noget konkret, for at det giver mening og værdi at deltage i kompetenceudvikling.

Flere af faglærerne og uddannelseslederne på tværs af de fire hovedområder peger derudover på, at brugen af sidemandsoplæring faglærerne imellem er et effektivt redskab til at sprede kompetencer til flere. Samtidig er det en væsentlig pointe, at formaterne for kompetenceudvikling skal have fokus på at bidrage til udviklingen af konkrete værktøjer og undervisningsaktiviteter, der kan prøves direkte af i praksis. Det peger samlet på, at hvis den enkeltes kompetenceudvikling også skal komme kolleger til gode og skabe bredere værdi i organisationen, så skal flere have mulighed for at gennemføre konkrete aktiviteter, der baserer sig på den nyeste viden.

At være klædt på til at løse opgaverne som en faglærer knytter stærkt an til den enkelte faglærers viden. I flere interviews drøfter lærerteamet, hvordan de holder sig opdaterede på deres fag. Mange peger på, at det kan være svært i en hverdag, der er fyldt op med undervisning og administrative opgaver. Dog er der flere eksempler på, hvordan faglærerne skaber tid til at følge med i den nyeste viden. På en skole har man investeret i, at faglærerne har fri og gratis adgang til relevante nyhedskanaler som eksempelvis aviser og blade. Derudover har man organiseret faglærerne i nogle teams, afhængigt af deres faglige ekspertise, særligt med henblik på, at faglærerne mødes og deler viden og nørder sammen. Flere faglærere og uddannelsesledere peger på, at begejstring smitter. På en uddannelse inden for Kontor, handel og forretningservice fortæller lederen om, at nogle

af faglærerne er hans tordenskjoldssoldater, fordi de i langt højere grad kan lykkes med at involvere og engagere kolleger, når der skal implementeres nye initiativer. På flere andre skoler fortæller ledere såvel som faglærere, at deltagelsen i projekter, netværk og konferencer bidrager til en motivation for at engagere sig i nye dagsordener og bringe en begejstring „med hjem“.

Ledelsen har stor betydning for værdien af kompetenceudvikling

For at kompetenceudvikling skal understøtte kompetent praksis, skal ledelsen følge op på den kompetenceudvikling, der gennemføres af faglærerne. Hvis ledelsen ikke er engageret i faglærernes kompetenceudvikling, risikerer den nye viden og nye færdigheder at gå i glemmebogen. Ledelsen spiller derudover en afgørende rolle ifm. at skabe rammer for faglærernes arbejde og kompetenceudvikling, hvor tid og midler prioriteres til kompetenceudvikling også ud over den obligatoriske DEP.

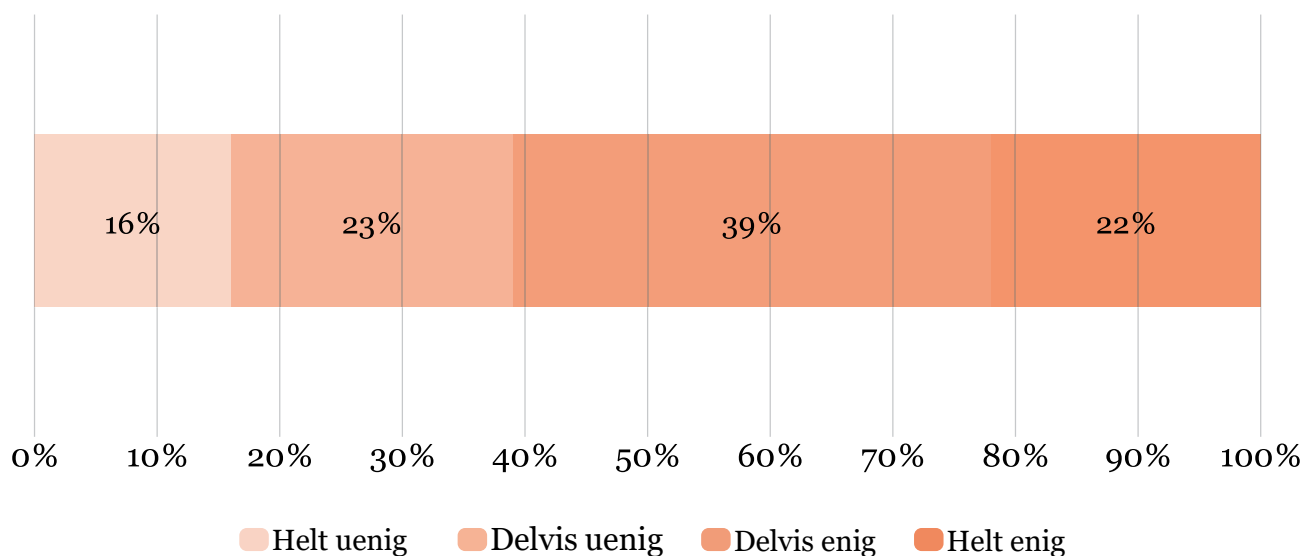
Flere lærerteams peger på, at ledelsen spiller en væsentlig rolle i forhold til, om kompetenceudvikling bliver omsat i praksis eller ej. En faglærer siger:

Fordi hvis der ikke bliver fulgt op på det, så er der jo ingen, der bruger det, og så går det i glemmebogen. [...] Vi mangler bare lidt mere struktureret opfølgning, hvor lederen tager teten og siger: Nu har vi haft temadag, og nu skal I gøre noget, og sige noget, vi skal have det i spil. (Faglærer, Omsorg, sundhed og pædagogik)

Surveyen viser ligeledes, at ledelsesopfølgning har betydning for faglærernes vurdering af værdien af deres kompetenceudvikling. Der lader til at være en sammenhæng mellem oplevelsen af ledelsesopfølgning, og hvor stort udbytte faglærerne oplever at få af kompetenceudviklingen. Hvis man alene ser på de svarene fra de faglærere, som er helt enige i, at deres leder følger op, når de har været på kompetenceudvikling, er det 46%, der er helt enige i, at kompetenceudviklingen inden for de sidste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde (Bilag 1, tabel 3). Hvis man alene ser på svarene fra de faglærere, der er helt uenige i, at deres leder følger op, så er det til sammenligning kun 21%, der svarer, at de er helt enige i, at den samlede kompetenceudvikling har klædt dem bedre på (Bilag 1, tabel 3). Der er altså flere faglærere, der vurderer værdien af deres kompetenceudvikling positivt, hvis de oplever, at deres leder følger op på deres kompetenceudvikling.

I undersøgelsen peger en del uddannelsesledere dog på, at de i hverdagen sjældent får samlet op på faglærernes kompetenceudvikling. I surveyen svarer 39% af faglærerne da også, at de er helt eller delvist uenige i, at deres leder følger op på deres kompetenceudvikling (figur 13).

Jeg oplever, at min leder følger op, når jeg har deltaget i kompetenceudvikling (n=1344)



Figur 13
Ledelsesopfølgning

Det efterlader en opmærksomhed på behovet for at udvikle gode praksisser for ledelsesopfølgning, der understøtter, at kompetenceudviklingen ikke bare går i glemmebogen, som er den konsekvens, faglærere i citatet ovenfor peger på. I forlængelse heraf peger en leder på, at for at ledelsesopfølgningen understøtter kompetent praksis, kræver det et samarbejde mellem faglærere og uddannelsesleder:

Så vi laver selvfølgelig en indsats, hvis der er noget, som indikerer, at der er noget, der ikke fungerer, men ellers så er de rigtig selvstyrende, så skal de selv få det til at være i den kvalitet, som... Altså det er jo dem, der kender det faglige indhold, så det er svært for mig at vurdere, om kvaliteten er der, for jeg har jo ikke fagligheden. (Uddannelsesleder, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Pointen er, at ledelsesopfølgning understøtter og styrker faglærernes evne til at kvalitets-sikre deres praksis, men at kvalificeringen af praksis må ske i et samarbejde.

På tværs af interviewene peger uddannelseslederne samlet på, at de gerne vil styrke ledelsesopfølgningen, og en uddannelsesleder peger på, at de i nogen grad er lykkedes med et format, hvor han initierer samtaler med faglærerne før, under og efter deres kompetenceudvikling.

Samtidig med at uddannelseslederne gerne vil prioritere kompetenceudvikling og ledelsesopfølgning i højere grad, peger en del af lederne også på, at der er en række barrierer for at understøtte og styrke den kompetente faglærerpraksis. Flere af uddannelseslederne peger fx på, at de skal finde penge til kompetenceudviklingen i deres eget budget. Det oplever de dog som en svær øvelse, fordi budgetterne i forvejen ikke er høje.

En stor del af ressourcerne til kompetenceudvikling går i mange afdelinger til den obligatoriske DEP. Derudover peger særligt faglærerne på, at skemalægningen ikke efterlader tid til kompetenceudvikling. Hvis man alene ser på de faglærere, der har svaret, at de er helt uenige i, at der tages hensyn til kompetenceudvikling i deres skemaplanlægning, så svarer 47% af dem, at de er enten helt eller delvist uenige i, at de samlet set er blevet klædt bedre på til deres arbejde af kompetenceudviklingen inden for de seneste to år. Hvis man kun ser på svarene fra de faglærere, der er helt enige i, at der tages hensyn, er det kun 12% af dem, der svarer, at de er delvist eller helt uenige i, at kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har klædt dem bedre på (Bilag 1, tabel 4).

Det indikerer, at i jo højere grad, der tages hensyn til kompetenceudviklingen i skemalægningen, jo mere oplever faglærerne at få noget ud af kompetenceudviklingen. Denne pointe træder også frem på tværs af flere interviews, hvor faglærerne peger på, at tidspres udgør en barriere for deltagelse i og udbytte af kompetenceudvikling.

Fælles kompetenceudvikling skaber værdi

For at kompetenceudvikling skal understøtte kompetent praksis, skal kompetencer gøres tilgængelige for fællesskabet, samtidig med at den enkelte faglærer skal opleve at have den nødvendige viden og de nødvendige færdigheder til at løse de opgaver, de bliver stillet.

Fælles kompetenceudvikling er et ideal, som både faglærere og ledere peger på, fordi de oplever, at det giver størst værdi.

I surveyen fremgår det, at 48% af de faglærere, der svarer, at de er helt enige i, at de deltager i kompetenceudviklingsaktiviteter sammen med deres team, angiver, at kompetenceudviklingen inden for de seneste to år samlet set har klædt dem bedre på til deres arbejde (Bilag 1, tabel 5).

Det er interessant, i sammenligning med besvarelserne fra de faglærere, som ikke oplever at deltage i kompetenceudvikling med deres team. Kun 19% af dem er helt enige i, at kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har klædt dem bedre på. Det indikerer, at der er en positiv sammenhæng mellem faglærernes udbytte af kompetenceudvikling og deres mulighed for at gennemføre det sammen med kolleger. I fokusgruppeinterviewene

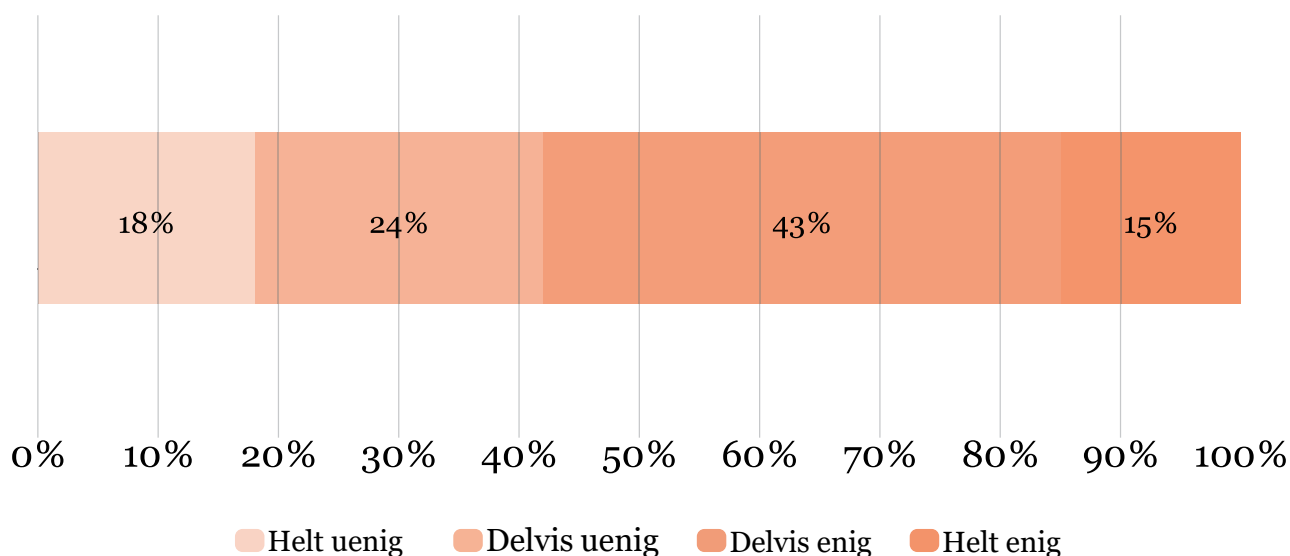
peger mange faglærere på, at det er til stor inspiration og styrker fælles sparring, hvis man deltager i kompetenceudvikling med fagfæller og kolleger. Lederne peger bredt set også på, at kompetenceudviklingen har størst effekt, når faglærerne får lov til at tage afsted sammen.

Langt de fleste faglærere er organiseret i teams i hverdagen. Flere uddannelsesledere beskriver, at teamorganiseringen har stor værdi for faglærernes praksis. En uddannelsesleder fra hovedområdet Sundhed, omsorg og pædagogik eksemplificerer det med, at teamsamarbejde kan være med til at styrke helhedsorienteret undervisning, og at teams kan styrke transfer fra kompetenceudvikling til undervisningspraksis, fordi faglærerne bliver fælles om at dykke ned i faglige interesser. Flere faglærere understreger i forlængelse heraf, at teamene særligt får værdi, når de danner rammen om at mødes om mere og andet end undervisning:

Man får bare en anden synergi i teamet, når man er sammen på en anden måde end kun undervisning og dialog om undervisningen. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Alligevel visere surveyen, at knap halvdelen af faglærerne ikke oplever at deltage i kompetenceudvikling med kolleger. Figur 14 viser, at 42% af faglærerne er helt eller delvist uenige i, at de deltager i kompetenceudvikling sammen med deres team.

Mit Team og jeg deltager i kompetenceudvikling sammen (n=1351)



Figur 14
Teamdeltagelse i kompetenceudvikling

Hvis faglærerne skal være kompetente til at imødekomme eksempelvis kravet om helhedsorienteret undervisning, er det nødvendigt at se på, hvordan faglærerne kan løse opgaven i fællesskab frem for kun at initiere kompetenceudvikling, der udvider den enkelte faglærers repertoire af viden og færdigheder.

Flere uddannelsesledere beskriver, hvordan de i hverdagen har fokus på, at faglærerne skal have tid til at mødes om både undervisningsforberedelse og kompetenceudvikling. En uddannelsesleder beskriver, at de på uddannelsen har afsat minimum en dag om ugen til fælles forberedelse, og på en anden uddannelse fortæller uddannelseslederen, at faglærerne har frihed til at koordinere fælles forberedelse. Mange faglærere oplever dog, at det i hverdagen sjældent kan lade sig gøre at afsætte fælles tid. De oplever i udpræget grad at blive skemalagt i så stort et omfang, at det ikke er muligt at være fleksibel, eller at den tid, der er afsat til andet end undervisning, sluges af elever, der har brug for forskellig støtte.

Der er blandt faglærerne en stor opmærksomhed på, at fællesskabet spiller en afgørende rolle for dels kompetenceudviklingen, og dels for hvorvidt man føler sig kompetent til at udføre de mange forskellige opgaver, der følger med rollen som faglærer. Samtidig er der også flere faglærere, der peger på, at den viden, de færdigheder og de erfaringer, man som faglærer bærer med sig ind i rummet, er afgørende for, om man føler sig klædt til at løse en opgave kompetent. Det peger på, at den kompetente faglærerpraksis også

knytter an til, at den enkelte faglærer får den kompetenceudvikling, der er nødvendig for at løse de individuelle opgaver, der også i høj grad præger hverdagen i praksis. At 19% af faglærerne oplever, at de er helt enige i, at kompetenceudvikling inden for de seneste to år – selvom de er helt uenige i, at de deltager i kompetenceudvikling med deres team – peger på, at faglærerne også kan opleve stort udbytte af kompetenceudvikling, selvom det ikke foregår i teams.



Kapitel 7:

Faglærerrollen i den kompetente praksis

Analyserne i denne rapport peger hovedsageligt på, hvilke kompetencer der er behov for i den kompetente faglærerpraksis. Dette afsluttende kapitel tager afsæt i empiri og hovedfund på tværs af projektet og præsenterer herudfra en række centrale kendetegn for rollen som faglærer. Disse kendetegn er et relevant afsæt for det videre arbejde med at skabe gode rammer for, at faglærerne på erhvervsuddannelserne kan udøve kompetent praksis, og kapitlet afrundes med en kort præsentation af tre konkrete kompetencebehov, som størstedelen af faglærerne, der har besvaret projektets survey, peger på som nødvendige for deres praksis i fremtiden.

Faglærerrollen er kompleks

Faglærerrollen er kendetegnet ved at være kompleks. En faglærer beskriver, hvordan han oplever, at kompleksiteten er steget, ved at pege på den udvikling, han selv har oplevet gennem de sidste 23-24 år som faglærer:

For 23-24 år siden, der var der ikke den helt store tvivl om, hvordan man skulle undervise. Læreren op til tavlen, og så stod man deroppe og brægede i tre timer. Sådan er det jo ikke mere. Så der er jo sket en kæmpe udvikling i den tid, jeg har været lærer. Som man også har været nødt til at følge med i. Altså, det er jo ikke nok at være opdateret på, hvad skal man sige, det fagfaglige. Det er én ting. Det kan være svært nok, men man er også nødt til at være opdateret på hele det der didaktiske område. Hvordan gør vi det her? Hvordan er det bedst for eleverne? (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Citatet illustrerer, at kompleksiteten i faglærerrollen er øget, og at det knytter an til et ændret læringssyn, hvor elevens behov, motivation og trivsel i centrum for en læreproces faciliteret af faglæreren. Kompleksiteten knytter også an til, at faglæreren i sin daglige opgaveløsning skal kunne trække på et løbende opdateret kendskab til sit håndværk, hvad end det er god kundeservice, permanentoprulning eller at håndtere elektriske installationer, og på evnen til at kunne formidle og videregive netop samme håndværk gennem

undervisningen på erhvervsuddannelserne. Faglærerrollen på erhvervsuddannelserne er herigennem særligt kendetegnet ved, at den enkelte faglærer både skal være en dygtig faglært og en kompetent faglærer.

Dette forskningsprojekt peger på, at faglærerne løfter en meget bred vifte af opgaver i hverdagen. Opgaverne knytter sig til:

- At forberede, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning
- Samarbejde med andre faglærere og øvrige kolleger
- Relationsdannelse til elever og lærlinge
- Elever og lærlinges oplæring
- Praktisk og administrativt arbejde

Der ligger under hver kategori en stor portefølje af opgaver omkring kerneopgaven, som faglærerne skal kunne varetage for at lykkes i rollen som faglærer ved en erhvervsuddannelse.

Alle disse opgaver er nogle, som faglærerne dels lærer ved at prøve sig frem og gennem gentagelse og dels skal klædes på til gennem formel og uformel kompetenceudvikling. En faglærer sammenligner faglærerrollen og faglærerarbejdet med Pippi Langstrømpe:

Jamen det er jo rent Pippi Langstrømpe det job her, for „det har jeg ikke prøvet før, så det kan jeg godt finde ud af“. Det tænker jeg nogle gange. Altså, der er rigtig meget at lære. (Faglærer, Fødevarer, jordbrug og oplevelser)

Selvom faglæreren citerer Pippi for noget, hun vist aldrig har sagt, så peger citatet på en vigtig pointe, nemlig at læringskurven, når man bliver ansat som faglærer på en erhvervsuddannelse, er stejl, fordi der er så mange opgaver, de skal lære at kende og på sigt kunne løse. Og det er ikke kun for de nye faglærere, at læringskurven er stejl. For i takt med at der sker ændringer i og omkring uddannelserne, skal også de erfarne lære nyt og tilpasse sig, og det er langt fra det meste nye, der er noget, hvor man bare kan prøve sig frem.

Kompleksiteten i faglærerrollen på erhvervsuddannelserne i dag er altså især båret af, at faglærerne skal løse mange og forskellige opgaver som en del af deres praksis. Samtidig er faglærernes opgaveløsning kendetegnet ved en høj grad af samtidighed. Faglærernes opgaveløsning er præget af mange skift mellem simultane opgaver som fx at undervise, løse praktiske opgaver, håndtere elevsager og samarbejde med kolleger. Derudover peger denne undersøgelse på, at en del af opgaverne, særligt de relationelle, risikerer at blive usynlige i et hav af definerede opgaver, da særligt det relationelle arbejde ikke er kendetegnet ved et fælles professionelt sprog eller praksis (Johannsen, Hougaard, Benthien, & Kamstrup, 2026).

Denne kompleksitet understreger behovet for at anskue kompetent praksis som noget, der kun kan lykkes, når kompetencer bliver et fælles anliggende frem for et individuelt ansvar. Undersøgelsen viser, at faglærerne i overvejende grad oplever at bidrage til kompetent faglærerpraksis, blandt andet fordi opgaveløsning foregår i fællesskab med andre faglærere og øvrige kolleger.

Faglærerrollen og fremtidige kompetencebehov

Selvom undersøgelsen peger på, at faglærerne oplever at de i mange henseender har de relevante kompetencer til at kunne løse deres opgaver, peger undersøgelsen også på, at faglærerne og ledelsen efterspørger særlige kompetencer for at kunne lykkes i rollen som faglærere. Dette knytter sig særligt til den gennemgående pointe i rapporten om, at faglærernes kompetencebehov ikke kan forstås som statiske, men snarere som betingede af **1)** den løbende udvikling af de erhverv og fag, faglærerne underviser i, herunder den teknologisk udvikling og den grønne omstilling, samt **2)** de løbende forandringer, der sker i målgruppen for erhvervsuddannelserne, herunder behovet for at kunne lave mere inkluderende undervisning. Og det er netop i relation til både faget/erhvervets udvikling samt udviklingen i elevernes behov, at faglærerne efterspørger kompetencer til at imødekomme **1)** den teknologiske udvikling, **2)** den grønne omstilling og **3)** behovet for at lave mere inkluderende undervisning.

Mange faglærere peger på, at den teknologiske udvikling betyder, at der sker en fortsat og hastig forandring i erhvervene, hvor nye maskiner og programmer gør sin entré. Faglærerne beskriver, at undervisningen på skolerne halter efter udviklingen, både fordi maskinerne her ikke er opdaterede, og fordi faglærerne mangler viden om, hvilke konkrete forandringer den teknologiske udvikling skaber i erhvervene, samt færdigheder til at kunne anvende nye maskiner, programmer og teknologier. Derudover skriver mange af faglærerne, at generativ AI udfordrer faglærernes didaktiske muligheder fx i forhold til, hvordan man vurderer elevernes arbejde og det fagfaglige indhold i undervisningen.

Derudover peger mange faglærere på, at de ikke har nok viden om, hvilken rolle deres fag og erhverv spiller i forhold til den grønne omstilling, og mange beskriver, hvordan det øgede fokus på bæredygtighed betyder, at kendte arbejdsgange og -processer ændres, nye tilføjes og gamle maskiner erstattes med nye og mere bæredygtige versioner. Det udfordrer faglærerne, blandt andet fordi de oplever, at de ikke er klædt på til at kunne undervise på en måde, der klæder eleverne på til at indgå i den grønne omstilling.

Endelig peger faglærerne og ledelsen på, at viden om og værktøjer til at håndtere en meget differentieret elevgruppe bliver afgørende for at lykkes i rollen fremover. Faglærerne beskriver, at det er svært at tage ansvar for elevernes læring, motivation og trivsel, når langt de fleste af deres elever og læringe træder ind på deres uddannelse med diagnoser

og andre støttebehov, som faglærerne ikke kender ret meget til. Faglærerne efterspørger at blive klædt bedre på til at lave inkluderende undervisning. I tillæg hertil peger undersøgelsen på, at faglærerne mangler et fælles professionelt sprog og praksis for det betydelige relationelle arbejde, som faglærerne udfører.

Litteraturliste

- Andersson, P. & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training* 7(7). <https://doi.org/10.1186/s40461-015-0019-3>
- Andersson, P., & Köpsén, S. (2015). Continuing professional development of vocational teachers: participation in a Swedish national initiative. *Empirical Research in Vocational Education and Training*.
- Antera, S. (2021). Professional Competence of Vocational Teachers: a Conceptual Review. *Vocations and Learning*, pp. 459-479. doi:<https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
- Antera, S., Teräs, M., Nilsson, S., & Rehn, H. (2022). Important and achieved competence for Swedish vocational teachers: A survey with teachers and principals. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*(1), pp. 76-1012. doi:<https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.2212176>
- Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), pp. 588–596. doi:<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). Lærerkompetencer i erhvervsuddannelserne – Vejledning. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- CEVEU. (2024). Projektbeskrivelse – den kompetente faglærerpraksis. Københavns Professionshøjskole, Nationalt Center for Erhvervspædagogik. København: Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- DEA. (2022). Kvalitet i erhvervsuddannelserne. København: DEA.
- DEA. (2022). Kvalitet i erhvervsuddannelserne. Retrieved from <https://dea.nu/publikationer/kvalitet-i-erhvervsuddannelserne/>
- Dysthe, O. (1997). Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for lærere. Århus: Forlaget Klim.
- Dysthe, O. (2009). Evaluering i klassen til støtte for læring: hvordan bruge fællesskabet for at fremme læring hos den enkelte? *KvaN – Individ og fællesskab*, 29(85).
- Ebsen, M., Hjermov, P., Rieland, S., Bisgaard, J., & Christensen, L. C. (2024). Elevengagerende klimaundervisning og -oplæring i erhvervsuddannelserne – Erfaringer fra skoler og lærepladser. København: Nationalt Center for Erhvervspædagogik.
- EVA. (2021). Elevtrivsel på erhvervsuddannelserne. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hackett, A., & Strickland, K. (2018). Using the framework approach to analyse qualitative data: a worked example. *Nurse Researcher*.
- Halkier, B. (2025). Fokusgrupper. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Hersom, H., Andersen, O., Østergaard, J., & Allermænd, G. (2019). Stolthed i erhvervsuddannelserne. Nationalt Center for Erhvervspædagogik.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2005). Didaktik for fag- og professionslærere. Gyldendals lærerbibliotek.
- Johannsen, A. M., Hougaard, N. B., Benthien, F. L., & Kamstrup, A. (2026). Faglærernes opgaver. Københavns Professionshøjskole, Nationalt Center for Erhvervspædagogik. København: Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- Johannsen, A. M., Rieland, S. R., & Frandsen, T. K. (2025). Elevperspektiver på undervisning. København: Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Københavns Universitet. København: Det Humanistiske Fakultet.
- Klinge, L. (2025). Relationskompetent praksis – i pædagogiske kontekster. Hans Reitzels Forlag.
- KU. (n.d.). Metode – Etnoraid. Retrieved from <https://innovation.sites.ku.dk/metode/etnoraid/>
- Mahler, A., Thomsen, E. S., & Louw, A. (2024). Frafald, fastholdelse og gennemførsel på erhvervsuddannelser. Center for Viden om Erhvervsuddannelser.
- Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2020). At blive på sporet. Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne. Aarhus Universitet.
- Metode – Etnoraid. (n.d.). Retrieved from Københavns Universitet: <https://innovation.sites.ku.dk/metode/etnoraid/>
- Misra, P. K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of Vocational Education & Training*, pp. 27-45.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In S. Billet, C. Harteis, & Gruber, H., *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107-137). Springer.
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M., & Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education – what will the process require from teacher education and teacher identities? *CEPS Journal*(2), pp. 13-34. doi:10.25656/01:10988
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-Term Ethnography: Intense Routes to Knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), pp. 351-361. doi:<https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Regeringen. (2023). Retrieved from Regeringen: <https://regeringen.dk/nyheder/2023/ny-aftale-afsaetter-300-millioner-til-erhvervsuddannelserne/>
- Regeringen. (2025, Maj 6.). Aftale om en markant styrkelse af erhvervsuddannelserne 2025. Børne- og Undervisningsministeriet.

- Sutton, A., Clowes, M., Preston, L., & Booth, A. (2019). Meeting the review family: exploring review types and associated information retrieval requirements. *Health information & Libraries Journal*, pp. 202-222.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2025). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tricco, A., Antony, J., Wasifa, Z., Strifler, L., Ghassemi, M., Ivory, J., . . . Straus, S. (2015). A scoping review of rapid review methods. *BMC Medicine*.
- Undervisningsministeriet. (2025). BEK nr 1671 af 13/11/2025. Retrieved from <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2025/1671>
- UVM. (2023, 06 22). Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser. BEK nr 953.

Tabelrapport

Tabel 1

Fordeling af uddannelser i undersøgelsens 14 etnoraid.

Hovedområde	Uddannelse	
Teknologi, byggeri og transport	▪ Personvognsmekaniker ▪ Mureruddannelsen	▪ Tømreruddannelsen ▪ Data og Kommunikation
Kontor, handel og forretningsservice	▪ EUD Business ▪ EUD Business	▪ Eventkoordinator
Omsorg, sundhed og pædagogik	▪ Pædagogisk assistent ▪ Social- og sundhedsassistent	▪ Fitnessuddannelsen
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	▪ Tjeneruddannelsen ▪ Bager/konditoruddannelsen	▪ Landbrugsuddannelsen ▪ Gartneruddannelsen

Tabel 2

Fordeling af uddannelser repræsenteret i undersøgelsens fokusgruppeinterviews

Hovedområde	Uddannelse
Teknologi, byggeri og transport	▪ Lastvognsmekaniker ▪ Smedeuddannelsen
Kontor, handel og forretningsservice	▪ EUD Business
Omsorg, sundhed og pædagogik	▪ Social- og sundhedsassistent ▪ Pædagogisk assistentuddannelsen
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	▪ Landmandsuddannelsen ▪ Anlægsgartner ▪ Tjeneruddannelsen

Tabel 3

Sammenhæng mellem faglærernes vurdering af om deres samlede kompetenceudvikling inden for de seneste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde og deres oplevelse af, at deres leder følger op.

A: besvarelser opgjort i procent.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Jeg oplever, at min leder følger op, når jeg har deltaget i kompetenceudvikling		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	16%	24%	38%	21%	100%
	Delvist uenig	7%	27%	47%	19%	100%
	Delvis enig	3%	12%	56%	30%	100%
	Helt enig	2%	10%	42%	46%	100%
	I alt	5%	17%	48%	30%	100%

B: Besvarelser opgjort i antal besvarelser.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Jeg oplever, at min leder følger op, når jeg har deltaget i kompetenceudvikling		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	27	40	63	34	164
	Delvist uenig	18	72	124	51	265
	Delvis enig	14	56	261	139	470
	Helt enig	4	24	107	117	252
	I alt	63	192	555	341	1.151

Tabel 4

Sammenhæng mellem faglærernes vurdering af om deres samlede kompetenceudvikling inden for de seneste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde og deres oplevelse af, at der tages hensyn til deres kompetenceudvikling i skemaplanlægningen.

A: besvarelser opgjort i procent.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Der tages hensyn til min kompetenceudvikling i skemaplanlægningen		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	16%	31%	37%	17%	100%
	Delvist uenig	6%	25%	50%	20%	100%
	Delvis enig	4%	15%	54%	28%	100%
	Helt enig	4%	8%	43%	44%	100%
	I alt	6%	17%	49%	29%	100%

B: Besvarelser opgjort i antal besvarelser.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Der tages hensyn til min kompetenceudvikling i skemaplanlægningen		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	19	37	44	20	120
	Delvist uenig	13	57	115	45	230
	Delvis enig	19	73	269	138	499
	Helt enig	12	25	128	131	296
	I alt	63	192	556	334	1.145

Tabel 5

Sammenhæng mellem faglærernes vurdering af om deres samlede kompetenceudvikling inden for de seneste to år har klædt dem bedre på til deres arbejde og deres oplevelse af i hvor høj grad de deltager i kompetenceudvikling med deres team og deres.

A: besvarelser opgjort i procent.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Mit team og jeg deltager i kompetenceudvikling sammen		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	13%	25%	43%	19%	100%
	Delvist uenig	5%	22%	48%	25%	100%
	Delvis enig	4%	14%	54%	29%	100%
	Helt enig	3%	10%	39%	48%	100%
	I alt	5%	17%	48%	29%	100%

B: Besvarelser opgjort i antal besvarelser.

Kompetenceudviklingen inden for de seneste to år har samlet set gjort, at jeg føler mig bedre klædt på til mit arbejde						
Mit team og jeg deltager i kompetenceudvikling sammen		Helt uenig	Delvis uenig	Delvist enig	Helt enig	I alt
	Helt uenig	24	44	77	33	178
	Delvist uenig	14	59	129	68	270
	Delvis enig	19	71	280	149	519
	Helt enig	5	18	71	88	182
	I alt	62	192	557	338	1.149

Rapporten er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelserne (CEVEU). CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Tænk tanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).