

Kernekompetencer og kompetenceudvikling i FGU



INDHOLD

Kernekompetencer og kompetenceudvikling i FGU

1	Resumé	5
<hr/>		
2	Indledning	12
2.1	Baggrund	12
2.2	Formål	13
2.3	Datagrundlag	14
<hr/>		
3	Erfaringer fra gennemført kompetenceudvikling på FGU	16
3.1	Tværgående erfaringer med kompetenceudvikling	16
3.2	Fokus og indhold i kompetenceudviklingen	19
3.3	Organisering og tilrettelæggelse	28
3.4	Organisatorisk forankring	34
<hr/>		
4	Erfaringer fra eksisterende efteruddannelsesindsatser	40
4.1	Indledende tiltag ifm. "FGU-onboarding-kurser"	40
4.2	Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik	42
4.3	Gymnasialt pædagogikum	44

Appendiks A – Litteraturliste	45
Appendiks B – Casebeskrivelser	48
Appendiks C – Tabelbilag	51

1 Resumé

I dette notat samler Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) op på udvalgte erfaringer fra den gennemførte kompetenceudvikling på FGU. Notatet skal kvalificere udviklingen af et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus. Undersøgelsen er gennemført på vegne af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

Baggrund

FGU-lærernes kompetencer har betydning for, hvordan de lykkes med at løse den komplekse opgave, de står med ift. at løfte den mangfoldige gruppe af unge på FGU til at blive klar til uddannelse og job. For at understøtte realiseringen af FGU's formål og opbygningen af en fælles professionsidentitet er et omfattende pædagogisk-didaktisk kompetenceløft blevet gennemført på FGU i perioden 2019-2024 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

I efteråret 2023 blev der igangsat en række initiativer, der skal understøtte implementeringen af FGU-reformen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a). Et af disse initiativer er et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus, hvor en model for pædagogisk/didaktisk kompetenceudvikling vil blive udviklet og afprøvet.

Med udgangspunkt i erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling skal dette notat kvalificere pilotprojektet, som konkret vil bestå af et FGU-pædagogisk lærerkursus. Kurset skal ruste nyere FGU-lærere til at varetage de mangfoldige opgaver, FGU-lærere skal løfte.

Notatet tager afsæt i en forståelse af, at kompetenceudvikling er virkningsfuld, når læring fra kompetenceudviklingen overføres til lærerens undervisningspraksis og forankres. Denne forståelse knytter an til begrebet transfer, der handler om at kunne anvende det, man lærer, i nye sammenhænge – i dette tilfælde i sit virke som FGU-lærer (Wahlgren & Aarkrog, 2012). I notatet sættes der fokus på, hvad der har betydning for, at læring fra kompetenceudviklingen overføres og forankres.

Om datagrundlaget

Undersøgelsen bygger på en kvalitativ analyse af fem FGU-institutioners kompetenceudviklingsforløb, eksisterende litteratur om bl.a. diplomuddannelsen i erhvervspædagogik og pædagogikum på de gymnasiale uddannelser samt supplerende analyser af spørgeskemadata fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU.

Resultater

Erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling på FGU er blandede

Resultater fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU viser, at erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling på FGU har været af varierende kvalitet. Mens nogle skoler har haft gode erfaringer med dele af kompetenceudviklingen, er det også en udbredt oplevelse, at kvaliteten og udbyttet af kompetenceudviklingen i mange tilfælde har været tvivlsom.

De steder, hvor erfaringerne med kompetenceudvikling har været negative, har det først og fremmest handlet om en oplevelse af manglende relevans af den gennemførte kompetenceudvikling. Manglen på relevans knytter sig bl.a. til en oplevelse af, at leverandørerne ikke har haft et tilstrækkeligt kendskab til FGU og målgruppen, hvilket har betydet, at lærerne har oplevet kompetenceudviklingen som fjern fra hverdagen på FGU. Derudover peger nogle lærere på, at kompetenceudviklingen har været for teoretisk og abstrakt. Erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling skal ses i lyset af, at det i FGU's første leveår har været vanskeligt for skolerne at finde tid og overskud til kompetenceudvikling i en tid, hvor alt har skullet opbygges fra bunden (EVA, 2022a).

Tre forhold, der har betydning for forankring af kompetenceudvikling

Med afsæt i erfaringerne fra de fem caseinstitutioner peger undersøgelsen på en række forhold, der har betydning for, om kompetenceudviklingen er virkningsfuld. Det gælder forhold knyttet til fokus og indhold, organisering og tilrettelæggelse samt den ledelsesmæssige og organisatoriske understøttelse af forankring i praksis.

1: Vigtigt, at indhold og fokus i kompetenceudviklingen både tilgodeser lærernes individuelle behov og bidrager til udviklingen af en fælles professionsidentitet

FGU-lærerne kommer med mange forskellige baggrunde og kompetencer. Det betyder bl.a., at de har forskellige kompetenceudviklingsbehov. Fx ses der en tendens til, at faglærere har behov for at blive klædt på til opgaver som undervisningsplanlægning og prøvoføring, mens almenlærere bl.a. efterspørger kompetenceudvikling inden for praksisbaseret undervisning. Samtidig er der også et behov for fælles kompetenceudvikling, som kan styrke lærernes samarbejde på tværs af fagligheder og bidrage til en fælles forståelse af opgaven som FGU-lærer.

Undersøgelsen peger på, at henholdsvis individuelt tilpasset og fælles kompetenceudvikling har forskellige fordele. En fordel ved individuelt tilpassede kompetenceudviklingsaktiviteter er, at lærerne oplever, at udbyttet er størst, når kompetenceudviklingen rammer deres behov, fordi kompetenceudviklingen – når dette gør sig gældende – opleves som relevant og meningsfuld. Omvendt har fælles kompetenceudvikling en vigtig funktion ift. samarbejdet mellem lærerne og udviklingen af den fælles professionsidentitet.

2: Praksisnære tilrettelæggelsesgreb som fx aktionslæring og undervisningsobservation understøtter forankring

Undersøgelsen viser, at tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingsaktiviteter har stor betydning for, om kompetenceudvikling er virksomhedsfuld. Særligt kompetenceudviklingsleverandørerne har en afgørende rolle i tilrettelæggelsen og organiseringen af kompetenceudviklingen.

Helt overordnet peger undersøgelsen på, at kompetenceudvikling, der er teoriformidlende, abstrakt, kommer drypvis eller i form af ”nålestiksoperationer”, er sværere at koble til praksis og dermed udfordrer lærernes udbytte og forankring i praksis.

Omvendt viser undersøgelsen, at både forankringen og lærernes udbytte understøttes, når kompetenceudviklingen kommer tæt på lærernes praksis ved hjælp af tilrettelæggelsesformer som fx aktionslæring, undervisningsobservation og kollegial sparring. Disse tilrettelæggelsesformer kan bidrage til, at kompetenceudviklingen i højere grad tager afsæt i lærernes konkrete praksis og udfordringer i hverdagen, ligesom de kan understøtte, at læring fra kompetenceudviklingen trænes og fastholdes. Endelig kan disse tilrettelæggelsesformer også bidrage til at træne lærernes professionelle refleksionskompetencer, som kan anses som et overordnet formål med kompetenceudviklingen ift. at skabe reflekterende praktikere, der kontinuerligt arbejder med at udvikle deres praksis alene og i fælleskab.

Det er derudover en gennemgående pointe, at virksomhedsfuld kompetenceudvikling på FGU har krævet, at leverandørerne har opbygget et indgående kendskab til FGU og de enkelte FGU-institutioner og har formået – og prioriteret – at komme helt tæt på lærernes hverdag og praksis. I forlængelse heraf er det fra et lærerperspektiv en vigtig motivationsfaktor, at kompetenceudviklingen opleves som en hjælp til at løse kerneopgaven. Er det ikke tilfældet, kan kompetenceudviklingen opleves som en ekstra byrde, der ikke altid er plads og overskud til i en FGU-lærers hverdag.

3: Ledelsesfokus understøtter den organisatoriske forankring

Undersøgelsen viser, at den organisatoriske forankring af kompetenceudviklingen er afgørende for, at kompetenceudviklingen er virksomhedsfuld. Her har den pædagogiske ledelse en vigtig rolle ift. at understøtte og sikre den organisatoriske forankring af kompetenceudviklingen.

Der er flere ting, den pædagogiske ledelse kan gøre for at understøtte den organisatoriske forankring på FGU-institutionerne. Dels er det vigtigt, at ledelsen gennem samarbejdet med leverandøren sikrer, at kompetenceudviklingen spiller tæt sammen med institutionens strategi, så kompetenceudvikling ikke bliver et mål i sig selv, men indgår som et naturligt led i den mere langsigtede institutionsudvikling med de fokuspunkter, som institutionen arbejder med på et givent tidspunkt. Når kompetenceudviklingen gøres til et fælles anliggende, der både involverer den enkelte lærer, teamet og skolen, er lærerne i højere grad forpligtet til at fastholde opmærksomheden på kompetenceudviklingen, ligesom kompetenceudviklingen i højere grad opleves som meningsfuld.

I forlængelse heraf er det vigtigt, at den pædagogiske ledelse følger kompetenceudviklingen tæt, fx ved at følge op på kompetenceudviklingen på pædagogiske møder, til samtaler med lærerne eller ved at understøtte, at kompetenceudviklingen er et tilbagevendende tema på dagsordenen til teammøder. I den forbindelse viser undersøgelsen, at over halvdelen af lederne (64 %) vurderer, at

der i høj eller nogen grad er behov for kompetenceudvikling ift. den pædagogiske ledelse blandt lederne på deres institution.

Det har også betydning for forankringen, at kompetenceudviklingen er organisatorisk rammesat i den forstand, at der er sat tid af til, at lærerne kan arbejde med kompetenceudviklingen, herunder fx arbejdet med aktioner, undervisningsobservation eller kollegial sparring mellem kursusdagene.

FGU-relevante erfaringer fra DEP og pædagogikum på de gymnasiale uddannelser

Med afsæt i en række evalueringer og undersøgelser af DEP og pædagogikum på de gymnasiale uddannelser peger undersøgelsen på en række erfaringer, der kan være relevante for udviklingen af et FGU-pædagogisk lærerkursus. Undersøgelsen viser, at hovedparten af lærerne overordnet er tilfredse med DEP'en, men at der samtidig er udfordringer forbundet med DEP'en. Forankringen er udfordret, og lærerne oplever ikke altid at kunne anvende det, de har lært, i praksis. En pointe er, at selvom lærerne oplever, at undervisningen er praksisrelateret i den forstand, at praksiseksempler ofte danner afsæt for en diskussion af teoretiske problemstillinger, efterspørger lærerne, at undervisningen i højere grad bidrager med sparring eller værktøjer, der knytter sig mere direkte til deres egen undervisning. Derudover fremhæves det som en udfordring, at lærerne oplever at stå alene med deres kompetenceudvikling på institutionerne; ledelse og kolleger har ikke nødvendigvis indblik i, hvad der foregår på uddannelsen, og der følges sjældent op på lærerens udbytte. Fx viser en tidligere evaluering fra NCE, at knap to ud af tre af erhvervsskole- og AMU-lærere ikke har drøftet udbyttet af deres pædagogiske efteruddannelse med deres ledelse (Lund, 2020).

Erfaringerne med det gymnasiale pædagogikum er overordnet set er positive. En tidligere evaluering viser, at pædagogikumordningen vurderes at leve op til sit formål om at give pædagogikumkandidaterne et solidt pædagogisk og didaktisk afsæt. Især sparring fra vejlederen og udviklingen af den kollegiale sparring fremhæves som positive elementer i ordningen. På trods af de gode erfaringer med den praktiske del af pædagogikum viser evalueringen imidlertid også, at det kan være en udfordring at skabe koblingen mellem det teoretiske og praktiske pædagogikum. Evalueringen peger på, at især vejlederen spiller en vigtig rolle i at hjælpe kandidaten med at skabe disse koblinger (EVA, 2013).

Perspektiver ift. udvikling af FGU-pædagogisk lærerkursus

Med afsæt i undersøgelsens fund peger vi i det følgende på en række perspektiver, som er relevante i udviklingen af et FGU-pædagogisk grundkursus. Perspektiverne bidrager ikke nødvendigvis med entydige svar, men anskueliggør nogle af de overvejelser og afvejninger, der skal gøres i forbindelse med udviklingen af pilotprojektet om et nyt FGU-pædagogisk lærerkursus.

Kursets indhold og fokus

I udviklingen af pilotprojektet om et FGU-pædagogisk lærerkursus indgår naturligvis overvejelser om, hvilke fokusområder og emner der vil være de vigtigste at inddrage, så det rammer institutionernes behov på tværs af sektoren. Nærværende undersøgelse har vist, at den gennemførte kompetenceudviklings fokus og indhold har spændt vidt fra bl.a. relationsarbejde, inkluderende, praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning, vejledningsopgaver og opfølgning på elevernes progression til udarbejdelse af undervisningsmaterialer og prøvning. Der er således mange ting, en FGU-lærer skal kunne for at undervise og vejlede i overensstemmelse med intentionerne med FGU (EVA, 2021).

Afhængig af rammerne for, hvor omfattende et FGU-pædagogisk lærerkursus skal være, vil der være behov for en stram prioritering af de emner, man anser som de allervigtigste eller almenlydige ift. at undervise på FGU. I denne prioritering det vigtigt at være sig bevidst om den konstituerende betydning, et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere kan få ift. professionsidentiteten i sektoren. Undersøgelsen giver ikke et konkret svar på, hvilket indhold der bør prioriteres, men beskriver allerede udviklede onboarding-kurser for FGU-lærere, som kan være relevante at skele til. Derudover oplistes følgende overvejelser, som er relevante i forbindelse med fokus og indhold i et FGU-pædagogisk grundkursus:

- **En overvejelse om vægtning mellem individuelle kompetenceudviklingsbehov og opbygningen af en fælles professionsidentitet:** De forskelligartede kompetenceudviklingsbehov blandt lærerne på FGU indebærer, at det kan være vanskeligt at ramme alle lærere lige godt med det samme kursusindhold. Omvendt er det en pointe, at et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere kan være med til at understøtte opbygningen af en fælles professionsidentitet og forståelse på tværs af lærerskel som fx almen- og faglærere. En overvejelse i forlængelse heraf kunne være, om kurset både kunne rumme nogle fælles og målrettede elementer til subgrupper af lærere, fx faglærerne.
- **En overvejelse om vægtning mellem refleksion og konkrete værktøjer:** Undersøgelsen viser, at lederne på den ene side tilstræber kompetenceudvikling, der sætter lærerne i stand til at reflektere over deres praksis, mens lærerne på den anden side efterspørger kompetenceudvikling, som giver dem konkrete værktøjer, de kan anvende direkte i deres undervisningspraksis. Disse fund tydeliggør nødvendigheden af, at kompetenceudviklingen tilgodeser forskellige formål og forventninger. Undersøgelsen her peger på, at aktionslæring, undervisningsobservation, kollegial sparring og eksemplariske tilgange er tilrettelæggelsesformer, som kan forene refleksion og praksisnære værktøjer.
- **En overvejelse om, hvordan man får alle lærere med uanset baggrund:** Undersøgelsen har vist, at lærerne har forskellige baggrunde og derfor også har forskellige forudsætninger for at deltage i kompetenceudvikling, bl.a. ift. læsebyrde og skriftlighed. Hertil knytter sig også pointen om, at kompetenceudviklingen ikke skal være for abstrakt og teoretisk, og spørgsmålet om, hvordan man bedst sikrer "gode lærere – ikke akademikere". For at sikre motivation og størst muligt udbytte blandt alle, er det derfor vigtigt at overveje, hvordan aktiviteterne i et FGU-pædagogisk lærerkursus kan tilgodese lærernes forskellige udgangspunkter for at deltage i kurset.

Kursets organisering og tilrettelæggelse

I udviklingen af pilotprojektet om et FGU-pædagogisk lærerkursus indgår naturligvis overvejelser om, hvordan kompetenceudviklingen bedst organiseres og tilrettelægges.

Nærværende undersøgelse har vist, at særlig aktionslæring, undervisningsobservation og eksemplariske tilgange er virksomme greb, der kan understøtte forankring. Undersøgelsen viser også, at kompetenceudviklingens omfang og udstrækning i tid har betydning for udbyttet. I forlængelse heraf oplistes en række overvejelser, som er relevante forbindelse med organisering og tilrettelæggelse af et FGU-pædagogisk grundkursus:

- **En overvejelse om omfang og kadence af et FGU-pædagogisk lærerkursus:** Nærværende undersøgelse har peget på, at det – særligt i den tidlige fase af implementeringen af FGU – har været en barriere for kompetenceudvikling at finde tid til kompetenceudviklingen, hvilket bl.a. har resulteret i aflysning af undervisning. Det er derfor relevant at overveje, hvad omfanget af kurset skal være, under hensyntagen til hvor ofte og hvor længe skolerne kan undvære deres lærere i løbet af den periode, kurset afvikles. Overvejelser om omfang hænger nødvendigvis også sammen med de ressourcemæssige rammer, der sættes for kompetenceudviklingen.
- **En overvejelse om, hvordan man bedst giver lærerne mulighed for at bringe praksis i spil:** Undersøgelsen har – bl.a. pba. erfaringer fra de eksisterende onboarding-kurser på FGU – vist, at spredning af kursusgangene over en længere periode understøtter lærernes mulighed for at forankre det lærte i egen praksis undervejs, fordi der er tid til afprøvninger mellem kursusgangene. Et perspektiv, der også kommer til udtryk – både i relation til lærernes mulighed for at bringe praksis i spil og i relation til timingen af kurset – er, at det ikke nødvendigvis er en ulempe, at lærerne har nået at gøre sig en del erfaringer inden kurset, som de kan trække på i undervisningen og det videre arbejde. Det giver netop bedre muligheder for, at lærerne kan trække på eksisterende erfaringer og bringe deres egen praksis i spil som en del af kompetenceudviklingen.
- **En overvejelse om, hvordan man sikrer en ensartet kursus kvalitet på tværs:** Undersøgelsen viser, at der har været stor forskel i kvaliteten af kompetenceudviklingen på tværs af FGU-institutionerne. Derudover er det en gennemgående pointe, at virksom kompetenceudvikling på FGU har krævet, at leverandørerne har opbygget et indgående kendskab til FGU og er kommet helt tæt på lærernes hverdag og praksis. Disse fund understreger vigtigheden af at overveje, hvordan man sikrer en ensartet og høj kvalitet af et FGU-pædagogisk lærerkursus på tværs af landet. Ser man på andre efteruddannelsesudbud, er der stor forskel på konstruktionerne. Fx udbydes det gymnasiale pædagogikum udelukkende af Syddansk Universitet, i samarbejde med de øvrige universiteter, mens Diplom i Erhvervspædagogik (DEP) udbydes på alle landets professionshøjskoler. I en FGU-kontekst er det værd at overveje, hvordan man skaber de bedste betingelser for et stærkt og robust FGU-videns- og efteruddannelsesmiljø. Her vil det være relevant at trække på de gode erfaringer og stærke FGU-kapaciteter, der allerede findes blandt leverandørerne, i udviklingen af et kommende FGU-pædagogisk lærerkursus.

Kursets lokale forankring

Det er en præmis for et tværgående FGU-pædagogisk lærerkursus, at kursets kobling til den enkelte institution vil se anderledes ud, end det har været tilfældet under den hidtil gennemførte kompetenceudvikling, der bl.a. har haft et institutionsudviklende sigte. De anderledes vilkår stiller særlige krav til, at forankringen understøttes lokalt. Undersøgelsen viser, at den pædagogiske leder spiller en central rolle i at gøre kompetenceudviklingen til et fælles anliggende på skolen, der rækker ud over den enkelte lærers praksis. I det følgende oplystes en række overvejelser, der er relevante ift. at understøtte den lokale forankring af et FGU-pædagogisk lærerkursus.

- **En overvejelse om, hvordan man bedst understøtter opfølgningen på kompetenceudviklingen:** Undersøgelsen viser, at det er afgørende for ledelsens mulighed for at følge op på den gennemførte kompetenceudvikling, at ledelsen har et indgående indblik i kompetenceudviklingen. Det er derfor relevant at sikre, at FGU-skolernes ledelse får grundig indsigt i, hvad det FGU-pædagogiske lærerkursus indebærer. I den forbindelse giver undersøgelsens fund om, at 64 % af lederne i høj grad eller i nogen grad oplever, at der blandt lederne på deres institution aktuelt er et behov for kompetenceudvikling ift. pædagogisk ledelse, også anledning til at overveje, om ledelsen bør klædes bedre på til at varetage den pædagogiske ledelsesopgave. I relation til dette er det ligeledes relevant at overveje, hvordan man kan understøtte den pædagogiske ledelse i at spille en større rolle ift. fx undervisningsobservation. Undersøgelsen viser nemlig, at denne del af ledelsesopgaven ikke har fyldt så meget, som nogle ledere ønsker.
- **En overvejelse om, hvorvidt der er elementer i praktisk pædagogikum på gymnasiet, der vil kunne anvendes til at understøtte lokal forankring:** Undersøgelsen viser, at der i de allerede eksisterende FGU-onboarding-kurser er indtænkt nogle opgaver fra gang til gang, som lærerne skal arbejde med i deres praksis – fx i form af aktionslæring – og som der efterfølgende følges op på. Det er nogle af de samme didaktiske greb, der gøres brug af på DEP'en, og som kan understøtte forankringen. Fælles for onboarding-kurserne og DEP'en er dog, at der er ikke et formaliseret system på lærernes skoler, der understøtter, at aktionslæringen finder sted og kvalificeres undervejs. Det betyder, at ansvaret for forankring primært er placeret hos den enkelte lærer. Det er derfor relevant at overveje, hvordan man i udviklingen af et FGU-pædagogisk lærerkursus rent strukturelt kan understøtte forankringen, fx om en vejlederordning i stil med vejlederordningen på det gymnasiale pædagogikum kan udgøre en inspiration. Pædagogikumuddannelsen er en vekseluddannelse, hvor man gør brug af mesterlæreprincipper. Hvis man kan se en sådan vejlederordning for sig i en FGU-kontekst, vil det være centralt, at vejlederrollen er formaliseret og organisatorisk rammesat, så det er klart, hvor ofte og hvordan vejledningen skal foregå, herunder at vejlederen har tiden og kompetencerne til at varetage opgaven. Samtidig vil det også være centralt, at vejlederrollen har den nødvendige støtte fra den pædagogiske ledelse.

2 Indledning

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at foretage en kvalitativ indsamling af erfaringer med udvalgte elementer i kompetenceudviklingen i FGU gennemført i perioden 2019-2024. Undersøgelsen forventes at kunne kvalificere den konkrete tilrettelæggelse af et efterfølgende pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere på nationalt plan, så nye FGU-lærere opnår kompetencer til at arbejde med målgruppen på FGU.

Notatet henvender sig primært til beslutningstagere på området samt repræsentanter fra professionshøjskolerne, som skal forestå udviklingen pilotprojektet om et FGU-pædagogisk lærerkursus. Notatet indeholder også pointer, som er relevante for kompetenceudviklingsleverandører og FGU-ledere med ansvar for kompetenceudvikling.

2.1 Baggrund

Den forberedende grunduddannelse (FGU) blev igangsat i august 2019. Uddannelsen er målrettet unge, der efter grundskolen ikke går videre i uddannelse eller job, og har til formål at sikre, at eleverne opnår de nødvendige kompetencer, afklaring og motivation til at fortsætte i uddannelse eller job.

Elevgruppen på FGU er mangfoldig på en lang række parametre og består både af elever med begrænsede faglige forudsætninger og dårlige skoleerfaringer, elever med dansksproglige udfordringer samt udsatte unge, der fx har været i berøring med psykiatrien, har været anbragt uden for hjemmet eller tidligere er sigtet for kriminalitet (EVA, 2021).

En central del af FGU handler om implementeringen af en særlig pædagogisk-didaktisk tilgang, der skal understøtte elevernes læring og udvikling og – i sidste ende – overgang til uddannelse og job. Som led i denne tilgang er der opstillet 15 didaktiske principper, der skal kendetegne undervisningen på FGU (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, §3).

Forventningerne til den særlige pædagogisk-didaktiske tilgang på FGU og FGU's mangfoldige elevgruppe stiller store krav til lærernes kompetencer. Samtidig følger der med FGU-reformen en forventning om, at der blandt lærerne opbygges en ny professionsidentitet, der centrerer sig om arbejdet med målgruppen og den særlige indsats, målgruppen har behov for, i form af stort personligt engagement, faglig indsigt og effektive pædagogiske metoder (Undervisningsministeriet, 2017).

Som led i *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* blev det besluttet, at lærere og ledere på FGU skulle have et pædagogisk-didaktisk kompetenceløft. Der blev afsat 130 mio. i form af puljemidler til kompetenceløftet, fordelt henover perioden 2019 til 2022 (senere udvidet til 2024). Kompetenceløftet for lærerne skulle 1) bidrage til at udvikle lærernes samarbejde og skabe en fælles kultur, 2) styrke lærernes pædagogisk-didaktiske redskaber ift. FGU-didaktikken og målgruppen og 3) styrke lærernes viden om og kompetencer til håndtering af målgruppen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

2.2 Formål

Formålet med denne undersøgelse er dels at indsamle erfaringer med kompetenceudviklingsindsatsen generelt, dels – med udgangspunkt i lovende kompetenceudviklingsforløb – at indhente viden om, hvad der kendetegner virkningsfuld kompetenceudvikling.

Undersøgelsen har fokus på pædagogisk-didaktiske indholdsemner i kompetenceudviklingen, erfaringer med organiseringen og tilrettelæggelsen af selve kompetenceudviklingsaktiviteterne, og hvordan FGU-institutionerne og kompetenceudviklingsleverandører har arbejdet med at understøtte forankring af kompetenceudviklingen.

2.2.1 Forståelse af virkningsfuld kompetenceudvikling

Virkningsfuld kompetenceudvikling forstås i det følgende som kompetenceudvikling, hvor læring fra kompetenceudviklingen overføres til lærerens undervisningspraksis og forankres. Denne forståelse knytter an til begrebet transfer, der handler om at kunne anvende det, man lærer, i nye sammenhænge – i dette tilfælde i sit virke som FGU-lærer. I kompetenceudviklingen handler det altså om at skabe den bedst mulige overgang mellem kompetenceudviklingsaktiviteterne og den praksis, man efterfølgende skal indgå i (Wahlgren & Aarkrog, 2012).

2.2.2 Afgrænsning

Da fokus i denne rapport er på erfaringer, som kan kvalificere udviklingen pilotprojektet om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere, kan undersøgelsen ikke læses som en systematisk evaluering af den gennemførte kompetenceudviklingen på FGU. I undersøgelsens design har der været fokus på at udvælge og afdække lovende forløb, der kan give inspiration til fremtidige forløb.

Derudover er det centralt at have for øje, at den pædagogisk-didaktiske kompetenceudvikling, som er blevet gennemført på FGU som led i *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*, har haft fokus på institutionsudvikling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Målet har været at opbygge FGU og opnå en fælles professionsidentitet. De erfaringer, som undersøgelsen trækker på, har fundet sted på andre præmisser, end det vil gøre sig gældende for et kommende pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus, som i højere grad vil fokusere på mere individuelle kompetenceudviklingsforløb af nye FGU-lærere på tværs af institutioner. I undersøgelsen har vi taget højde for dette

ved at skelne imellem erfaringer fra gennemført kompetenceudvikling og perspektiver ift. udvikling af et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere, der indgår i resuméet.

2.3 Datagrundlag

Undersøgelsen bygger primært på en kvalitativ analyse af fem kompetenceudviklingsforløb, men trækker også på eksisterende litteratur samt analyser af data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Der har derudover været en arbejdsgruppe tilknyttet undersøgelsen.

2.3.1 Desk research

Undersøgelsens dataindsamling er informeret af litteratur om voksnes læreprocesser, herunder teoretisk viden om, hvad der har betydning for transfer blandt voksne (Wahlgren, 2010; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Dataindsamlingen er derudover informeret af litteratur om, hvordan man kan understøtte nyuddannede lærere i grundskolen samt af litteratur om kompetenceudvikling på FGU (EVA, 2023; Via University College, u.å).

Evalueringer af eksisterende pædagogisk-didaktiske uddannelser, herunder diplom i erhvervspædagogik (DEP) og gymnasialt pædagogikum, har desuden indgået i undersøgelsens desk research med fokus på at informere sammenligninger til andre pædagogisk-didaktiske efteruddannelser (Bak-Thomsen & Bang-Larsen, 2017; Danske Professionshøjskoler, 2020; Duch & Andreasen, 2017; EVA, 2013, 2015, 2021).

Litteraturen bidrager samlet set med vinkler på, hvad der kendetegner virkningsfulde kompetenceudviklingsforløb, herunder hvad der har betydning for, om tilegnede kompetencer anvendes i praksis og forankres lokalt.

2.3.2 Interview

I forbindelse med undersøgelsen er der blevet gennemført en kvalitativ caseundersøgelse af fem udvalgte kompetenceudviklingsforløb, som på forskellig vis har vist "læringspotentiale". To cases har indgået som kernecases, og tre cases har indgået som supplerende cases.

I de to kernecases er lærere og pædagogiske ledere blevet interviewet under fysiske casebesøg på deres skoler, mens kompetenceudviklingsleverandørerne til de to kernecases er blevet interviewet virtuelt. Undersøgelsens to kernecases er FGU Trekanten & UC Syd samt FGU Nordvest & UCN act2learn. I de tre supplerende cases er leverandører og pædagogiske ledere blevet interviewet virtuelt. Undersøgelsens tre supplerende cases er FGU Nordvestsjælland & Implement, FGU Syd- og Midtjylland & UCL samt FGU Østjylland og en konsulent fra Foreningen til fremme af praksislæring (FFP), senere i regi af Bedre Praksis. I interviewene har der været fokus på at afdække lederes, leverandørers og læreres refleksioner og erfaringer med kompetenceudvikling og oplevelser af kompetencebehov.

2.3.3 Spørgeskemadata fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet

Undersøgelsen trækker derudover på analyser af kvantitative data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Som led i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er der i foråret 2023 gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere og medarbejdere på alle landets FGU-institutioner. Spørgeskemaerne indeholder bl.a. information om lærernes baggrund og erfaringer samt ledere og læreres vurdering af kompetencer og specifikke kompetencebehov. Spørgeskemaundersøgelsen i 2023 følger op på en spørgeskemaundersøgelse gennemført i 2021 (EVA, 2022a). Analyserne af data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU anvendes til at understøtte og supplere den kvalitative analyse.

2.3.4 Arbejdsgruppe

Som en del af undersøgelsen har EVA nedsat en arbejdsgruppe bestående af to medarbejder- og tre ledelsesrepræsentanter fra sektoren samt en repræsentant fra FGU Danmark. Arbejdsgruppen har haft til opgave at kvalificere undersøgelsen undervejs og er samlet set blevet inddraget tre gange. I den tidlige fase af projektet har arbejdsgruppen kommenteret på formål og fokus for undersøgelsen, herunder undersøgelsesspørgsmål og fokus i interviewene. I den afsluttende fase af projektet har arbejdsgruppen bidraget med perspektiver på undersøgelsens fund og formidling. Endelig har arbejdsgruppen haft mulighed for at kommentere skriftligt på et udkast til undersøgelsens notat.

3 Erfaringer fra gennemført kompetenceudvikling på FGU

Kapitlet retter fokus mod de erfaringer, man har gjort sig med kompetenceudvikling på FGU som led i det pædagogisk-didaktiske kompetenceløft. Det gælder både tværgående erfaringer, baseret på data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, samt konkrete erfaringer fra de udvalgte caseinstitutioner.

3.1 Tværgående erfaringer med kompetenceudvikling

I dette afsnit er der fokus på de tværgående erfaringer med kompetenceudviklingen.

3.1.1 Den gennemførte kompetenceudvikling på FGU har været af varierende kvalitet

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU har vist, at den kompetenceudvikling, der er blevet gennemført på FGU, har været af varierende og – i nogle tilfælde – tvivlsom kvalitet. Vurderingerne af den gennemførte kompetenceudvikling har dog udviklet sig positivt fra 2021 til 2023. Evalueringen viser bl.a. følgende:

- I 2023 vurderer 55 % af medarbejderne i 2023, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i høj (13 %) eller nogen grad (42 %) har bidraget til at klæde dem bedre på til opgaven som FGU-lærer/vejleder. Det fremgår af tabel B.1 i tabelbilaget.
- I 2021 var der 45 %, der angav, at kompetenceudviklingen i høj (12 %) eller nogen grad (33 %) havde bidraget til at klæde dem på til opgaven. Det fremgår af tabel B.1 i tabelbilaget.

De steder, hvor erfaringerne med kompetenceudvikling har været negative, peger evalueringen på, at det har handlet om, dels at kompetenceudviklingen ikke altid er blevet oplevet som relevant, dels at timingen for kompetenceudviklingen ikke har været optimal. I de tilfælde, hvor kompetenceudviklingen ikke er blevet oplevet som relevant, hænger det bl.a. sammen med en oplevelse af, at det ikke er alle leverandører, der har haft et tilstrækkeligt kendskab til FGU og målgruppen. Det har betydet, at kompetenceudviklingen er blevet oplevet som fjern fra hverdagen på FGU og mødet med eleverne. Derudover har det også været en pointe blandt lærerne, at kompetenceudviklingen nogle steder har været for teoretisk og abstrakt. Oplevelsen af dårlig timing har primært handlet

om, at det har været vanskeligt at finde tid og overskud til kompetenceudvikling i FGU's første levetid, hvor alt har skullet opbygges fra bunden. For nogle lærere har kompetenceudviklingen været en så stor forstyrrelse i hverdagen, at det har udgjort en stressfaktor, og de har haft en oplevelse af, at kompetenceudviklingen har været på bekostning af eleverne, bl.a. pga. aflysning af undervisningstimer (EVA, 2021).

3.1.2 Stor spredning i lærernes erfaringer med målgruppen

Supplerende analyser af data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammets spørgeskemaundersøgelse fra 2023 viser, at der – ikke overraskende – er forskel på lærernes baggrund og erfaringer med målgruppen. Det fremgår af tabel 3.1. nedenfor, at:

- 45 % af *almenlærerne* har erfaring med målgruppen fra flere forskellige tidligere ansættelser, 16 % har fra folkeskolen, og 10 % har fra VUC. 19 % har erfaring fra anden uddannelse.
- 46 % af *faglærerne* har erfaring fra produktionsskole, 24 % har fra anden uddannelse, og 21 % har erfaring fra flere steder.

Disse forskellige erfaringer kan have en betydning for lærernes kompetencer og kompetenceudviklingsbehov. Ift. pilotprojektet om et FGU-pædagogisk lærerkurs er det dog centralt at bemærke, at nye medarbejderes erfaringer vil adskille sig fra virksomhedsoverdragede medarbejderes erfaringer.

Tabel 3.1
Erfaring fra tidligere ansættelse fordelt på almenlærere, faglærere og lærere, der underviser i både almenfag og værkstedfag (n = 480).

Tidligere erfaring	Almenlærer (n = 184)	Faglærer (n = 256)	Både almen- og faglærer (n = 40)	Total
	Procent	Procent	Procent	Procent
Produktionsskole	3	46	5	26
VUC	10	0	5	4
Folkeskole	16	2	15	8
Anden uddannelse	19	24	28	23
Erfaringer fra flere forskellige ansættelser	45	21	45	32
Ingen tidligere erfaring	7	7	3	7

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Krydstabel er baseret på spørgsmålene "Fra hvilke(n) tidligere ansættelse(r) har du primært erfaring med målgruppen på FGU?" og 2) "Hvilken jobtitel passer på dig? Hvis du varetager flere funktioner, kan du krydse flere af."

Note: "Tidligere erfaring" er kategoriseret på baggrund af svarfordelinger, hvor det har været muligt at vælge erfaringer fra flere forskellige ansættelser, herunder: 1) Produktionsskole, 2) VUC, 3) Kombineret ungdomsuddannelse, 4) Erhvervsgrunduddannelsen (egu), 5) Specialskole, 6) Gymnasie-uddannelser, 7) Ordblindeskole, 8) Folkeskole, 9) Fri-/privatskole, 10) EUD, 11) Sprogskole, 12) Var i uddan-

nelse før min nuværende ansættelse, 13) Andet, 14) Jeg har ikke erfaring med målgruppen fra tidligere ansættelser. Kategorien "Erfaringer fra flere forskellige ansættelser" dækker over andelen af lærere, der har krydset mere end én af ovenstående svarkategorier af. Altså fx "Folkeskole + VUC" eller "Produktionsskole + EUD + egu".

3.1.3 Forskellige behov for kompetenceudvikling blandt lærerne

Supplerende analyser af data fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet viser også, at der er stor forskel på, hvordan lærerne føler sig klædt på til de forskellige opgaver på FGU.

Tabel 3.2. sammenfatter lærernes oplevelse af at være klædt på til forskellige opgaver, opdelt på henholdsvis almenlærere, faglærere og lærere, som både underviser som almen- og faglærere. Tabellen viser, at *færrest lærere* i høj grad føler sig klædt på til:

- At understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, herunder psykiatriske diagnoser. Blot 14 % af almenlærerne og 17 % af faglærerne føler sig i høj grad klædt på til denne opgave.
- Blandt *faglærerne*: at understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen og at føre eleverne til prøve. Her angiver henholdsvis 16 % og 17 %, at de i høj grad føler sig klædt på disse opgaver.
- Blandt *almenlærerne*: at undervise praksisbaseret. Her angiver 15 %, at de i høj grad føler sig klædt på til den opgave.

Omvendt er de opgaver, som *flest lærere* i høj grad føler sig klædt på til:

- Blandt *faglærerne*: at arbejde praksisbaseret. Her angiver 62 %, at de i høj grad føler sig godt klædt på denne opgave.
- Blandt *almenlærerne*: at arbejde med portfolio og føre eleverne til prøve. Her angiver henholdsvis 45 % og 56 %, at de i høj grad føler sig godt klædt på til disse opgaver.

Tabel 3.2

Andel, der har svaret "I høj grad" til spørgsmålet: I hvilken grad føler du dig klædt på til at løfte op-gaven som FGU-lærer ift. følgende?

	Almenlærer (n = 184)	Faglærer (n = 256)	Både almen- og faglærer (n = 40)	Total (n = 480)
	Procent	Procent	Procent	Procent
At understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, herunder psykiatriske diagnoser	14	17	18	16
At undervisningsdifferentiere, så forskellige niveauer og behov tilgodeses	35	29	38	32
At arbejde praksisbaseret*	15	62	42	42
At arbejde helhedsorienteret, herunder at skabe samspil mellem almene fag og værkstedsfag	22	21	35	23
At arbejde systematisk med opfølgning på elevernes læring og progression	25	24	12	23

	Almenlærer (n = 184)	Faglærer (n = 256)	Både almen- og faglærer (n = 40)	Total (n = 480)
	Procent	Procent	Procent	Procent
At understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen*	32	16	25	23
At arbejde med portfolio*	45	21	28	30
At føre eleverne til prøve*	56	17	28	33

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: * angiver, at der er statistisk signifikant forskel mellem lærergrupperne ved et signifikansniveau på 5 %.

3.2 Fokus og indhold i kompetenceudviklingen

I dette afsnit er der fokus på, hvad de udvalgte caseinstitutioner har valgt at fokusere på i deres kompetenceudvikling, herunder hvilke emner kompetenceudviklingen har indeholdt. Overordnet viser erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling på FGU en spredning, mht. hvilke emner man har haft fokus på, og hvilken vægtning der har været mellem de forskellige emner.

3.2.1 Kompetenceudviklingen skal tjene forskellige formål

En overordnet pointe i erfaringsopsamlingen er, at den gennemførte kompetenceudvikling har skullet tjene forskellige formål.

I de foregående afsnit fremgik det, at der er stor variation i, hvor lærerne har deres erfaring med målgruppen fra, og hvad lærerne oplever at have behov for kompetenceudvikling indenfor. Disse forskellige behov kan have implikationer for den kompetenceudvikling, der sættes i gang, da et centralt formål med kompetenceudvikling jo er på bedst mulig vis at klæde den enkelte på til at løfte opgaven som FGU-lærer. Samtidig er det en gennemgående erfaring, at udbyttet af kompetenceudviklingen er størst, når lærerne oplever, at kompetenceudviklingen rammer deres behov, fordi kompetenceudviklingen – når dette gør sig gældende – opleves som relevant og meningsfuld.

Omvendt er det også en pointe, at der med opbygningen af FGU som en ny uddannelse med etableringen af nye institutioner også har været et behov for at etablere et fælles sprog og opbygge et samarbejde på tværs af lærergrupper.

Lærerens forskellige kompetenceudviklingsbehov på den ene side og behovet for institutionsudvikling og opbygning af en fællesprofessionsidentitet på den anden side betyder, at der både har været fordele ved kompetenceudvikling målrettet den enkeltes behov og fælles kompetenceudvikling på tværs.

De forskellige formål kommer også til udtryk i lærere, ledere og leverandørers forventninger til kompetenceudviklingen. Her er det en tværgående pointe, at der blandt ledere og leverandører er fokus på, at kompetenceudviklingen skal munde ud i, at lærerne bliver ”reflekterende praktikere”, så de – efter endt kompetenceudvikling – bliver i stand til at videreføre en pædagogisk praksis med

fokus på kontinuerlig udvikling og refleksion. Dette fokus har ikke nødvendigvis knyttet sig til et specifikt emne i kompetenceudviklingen, men har i højere grad indgået som et gennemgående sigte på tværs af kompetenceudviklingsindsatser. I modsætning til lederenes og leverandørernes fokus på de mere overordnede refleksionskompetencer efterspørger lærerne i højere grad konkrete værktøjer, de kan bruge direkte i deres undervisning.

Erfaringerne viser, at der er gode erfaringer med at tilgodese disse forskellige forventninger gennem konkrete tilrettelæggelsesformer såsom aktionslæring, undervisningsobservation og kollegial sparring, der både tager afsnit i den konkrete kerneopgave og understøtter en reflekterende praksis. Tilrettelæggelsesformerne udfoldes nærmere i afsnit 3.3.

3.2.2 Elevsyn, forståelse af målgruppen og FGU's opgave

De kvalitative interviews med caseskolerne viser, at man flere steder har valgt at sætte fokus på etableringen af et fælles elevsyn, en fælles forståelse af målgruppen og fælles forståelse af, hvad FGU's opgave består i. Både i arbejdet med at skabe et fælles elevsyn og en fælles forståelse af målgruppen på tværs af lærergrupper har man arbejdet med et helhedsperspektiv på eleverne, hvor der er blik for elevens dannelse, herunder både elevens faglige, personlige og sociale udvikling. Flere steder er elevsynet præget af en ressourceorienteret tilgang til eleverne, hvor man fokuserer på elevernes styrker.

En stor del af den kompetenceudvikling, der har haft fokus på elevsyn, forståelse af målgruppen og FGU's opgave, har været tilrettelagt som fælles kompetenceudvikling på tværs af lærergrupper. Det hænger sammen med, at formålet netop har været at skabe en fælles forståelse blandt lærerne og dermed har haft et kulturudviklende sigte ift. at understøtte udviklingen af en fælles professionsidentitet.

3.2.3 Inkluderende læringsmiljø, undervisningsdifferentiering og specialpædagogiske behov

De kvalitative interviews med caseinstitutionerne viser, at arbejdet med at skabe et inkluderende læringsmiljø, herunder at sikre deltagelsesmuligheder for alle elever, også er et emne, der har været fokus på i den gennemførte kompetenceudvikling. Inden for dette område har der bl.a. været fokus på, hvordan man favner bredden i elevernes faglige behov, hvordan man underviser ordblindedevenligt, samt hvordan man kan favne DSA-elever i undervisningen.

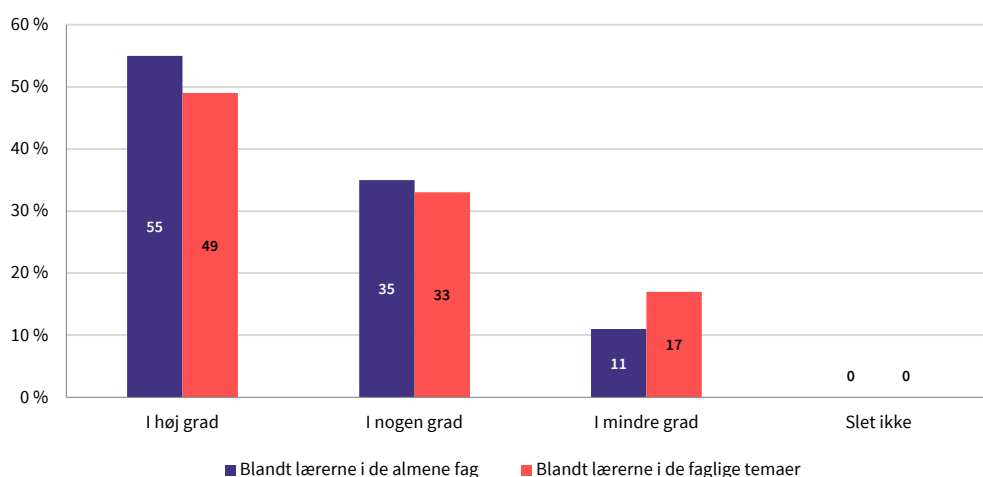
Kompetenceudviklingen om inkluderende læringsmiljøer, undervisningsdifferentiering og specialpædagogiske behov har været tilrettelagt på forskellig vis. Nogle steder har man fx afholdt interne kompetenceudviklingsforløb med skolens ordblindedeunderviser. Der har også været holdt oplæg, hvor lærerne har fået viden om diagnoser og elever med specialpædagogiske behov.

Der er mange aspekter af et inkluderende læringsmiljø, og blandt lærerne er der også variation i, hvor godt de føler sig klædt på til forskellige dele af opgaven med at skabe et inkluderende læringsmiljø (jf. afsnit 3.1.3). Det overordnede billede er, at almenlærere oftere føler sig klædt på til at

understøtte et ordblindevenligt miljø, mens både almen- og faglærere sjældnere føler sig klædt på til at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov.

I forlængelse af at mange lærere oplever at være utilstrækkeligt klædt på til at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, viser spørgeskemaundersøgelsen, at mellem 49 % og 55 % af lederne vurderer, at der i høj grad er et aktuelt behov for kompetenceudviklingen blandt lærerne inden for området viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov. Der er ikke signifikant forskel på ledernes vurderinger af almenlærernes og faglærernes behov, men der ses alligevel en tendens til, at lederne i lidt højere grad oplever et behov blandt faglærerne.¹ Det fremgår af figur 3.1.

Figur 3.1
I hvilken grad vurderer du, at der er et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for området viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov? (n = 75)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Der er ikke statistisk signifikant forskel på ledernes vurdering af de to lærergruppers behov ($p = 0.3093$).

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende områder: 1) Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU, 2) Pædagogisk-didaktiske redskaber, 3) Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov, 4) Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling, 5) It-kompetencer, 6) Portfolio og prøver, 7) Andet.

I det kvalitative datamateriale er det et perspektiv blandt lederne, at man gerne vil finde en balance, hvor lærerne klædes på til mødet med eleverne uden at signalere, at FGU skal være et specialpædagogisk tilbud. Nogle steder er der en bekymring for, at fokus på diagnoser kan være på bekostning af en tilgang til eleverne, hvor man fokuserer på elevernes styrker frem for deres udfordringer. Lærerne oplever dog samtidig et behov for viden på området for bedre at være i stand til

¹ Pga. det begrænsede antal observationer i lederpopulationen er den statistiske styrke begrænset, hvorfor der også afrapporteres på tendenser i spørgeskemaundersøgelsen.

at tilrettelægge undervisningen med blik for elevernes individuelle behov og dermed undgå unødvendige udfordringer i klasserummet.

3.2.4 Kompetencer til relationsarbejdet

Både lærere og ledere fremhæver i de kvalitative interviews vigtigheden af, at lærerne på FGU er stærke i relationsarbejdet med eleverne på FGU. Det varierer, hvorvidt relationsarbejdet eksplicit har været genstand for kompetenceudvikling i sig selv, eller om emnet har indgået som en del af kompetenceudviklingens andre emner.

Relationsarbejdet fremhæves som centralt, fordi eleverne på FGU ofte har negative skoleerfaringer med sig i bagagen. Det italesættes på den baggrund som afgørende for elevens faglige, personlige og sociale udvikling, at lærerne lykkes med at etablere en tillidsfuld relation til den enkelte elev.

I interviewene italesættes det også som vigtigt for lærerne at blive klædt på til at passe på sig selv i mødet med eleverne, fordi man som lærer kan slå sig på relationerne til eleverne eller risikere at brænde ud. Endvidere efterspørger nogle lærere at være bedre klædt på til at håndtere konflikter mellem eleverne på FGU på en professionel måde.

3.2.5 Helhedsorientering og praksisbaseret

De kvalitative interviews på caseinstitutionerne viser, at helhedsorientering og praksisbaseret har spillet en central rolle i den gennemførte kompetenceudvikling på FGU. Kompetenceudviklingen inden for dette emne har bl.a. haft til formål at klæde lærerne på, ift. hvad det vil sige at arbejde helhedsorienteret, og hvordan man kobler det almenfaglige og det værkstedsfaglige sammen. Derudover har et element i denne del af kompetenceudviklingen også mange steder involveret et fokus på samarbejdet mellem lærerne, fordi det ofte kræver et samarbejde mellem lærerne på tværs af fagligheder at arbejde helhedsorienteret og praksisbaseret.

Som det fremgik af afsnit 3.1.3., er der stor forskel på, hvor godt lærerne oplever at være klædt på til at arbejde praksisbaseret, hvor faglærerne i langt højere grad end almenlærerne føler sig klædt på til denne opgave. Når det kommer til helhedsorienteret undervisning, er der ikke samme forskel at spore.

I de kvalitative interviews med lærere er der eksempler på, at tidligere produktionsskolelærere har oplevet at profitere af kompetenceudvikling med fokus på praksisbaseret læring, selvom de har følt sig godt klædt på til at arbejde praksisbaseret, fordi det kan opleves som en legitimering af den praksisbaserede arbejdsform at få et teoretisk perspektiv på denne tilgang til undervisningen.

3.2.6 Professionelle læringsfællesskaber, teamsamarbejde og kollegial sparring

De kvalitative interviews med caseinstitutionerne viser, at etablering af samarbejde mellem lærerne har været et centralt fokusområde i den gennemførte kompetenceudvikling. Når etablerin-

gen af samarbejde mellem lærerne har fyldt meget, skyldes det både, at udviklingen og forberedelse af helhedsorienteret og praksisbaseret undervisning på tværs af fagligheder kræver et vel-etableret samarbejde og en intention om, at lærerne skal være et team omkring de unge. Derudover har man nogle steder haft fokus på at etablere en kultur blandt lærerne, hvor man kollegialt sparrer med hinanden og trækker på hinandens styrker.

Konkret har man nogle steder arbejdet med at opbygge samarbejdet blandt lærerne ved at have kompetenceudvikling om professionelle læringsfællesskaber. Denne tilgang til samarbejdet blandt lærerne har samtidig haft til formål at understøtte lærernes fælles refleksioner om deres undervisningspraksis. Andre steder har man taget udgangspunkt i undervisningsopgaven ved at facilitere fælles forberedelse af helhedsorienterede forløb. Derved har lærerne været samlet om en fælles opgave, der bedst løses, hvis alle faglighedens styrker bringes i spil og supplerer hinanden med forskellige faglige perspektiver.

De dele af kompetenceudviklingen, som har haft fokus på at opbygge gode samarbejder mellem lærerne har i sagens natur primært været tilrettelagt som fælles kompetenceudvikling på tværs af lærerbaggrunde og fagligheder, evt. tilrettelagt med udgangspunkt i den konkrete teamorganisering.

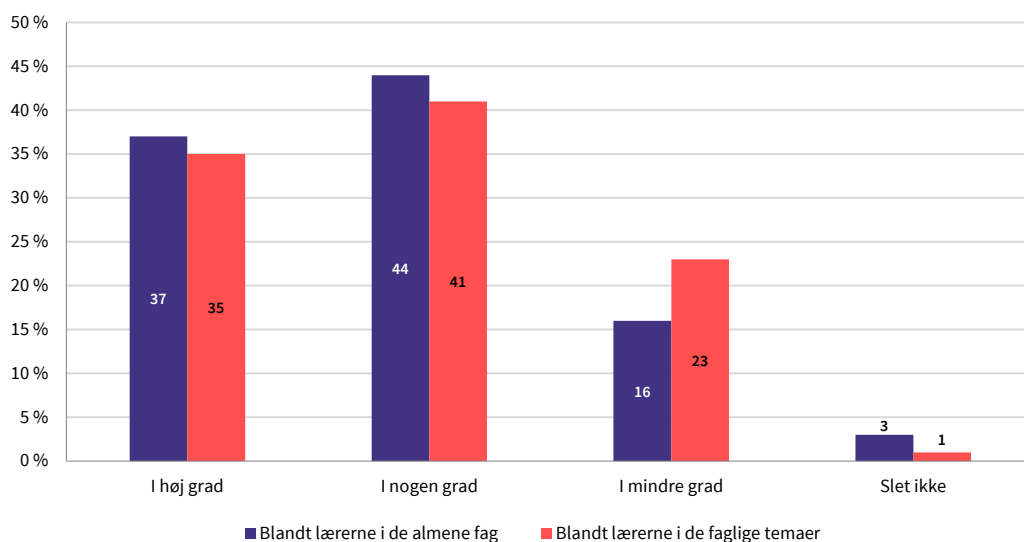
Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser, at lederne fortsat oplever, at der er et behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for emnet opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU. Det fremgår af figur 3.2. I alt mellem 35 % og 37 % af lederne vurderer, at der i høj grad aktuelt er et behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for dette emne. Der er ikke signifikant forskel på ledernes vurderinger af almenlærernes og faglærernes behov, men der ses alligevel en tendens til, at lederne i lidt højere grad oplever et behov blandt faglærerne.²

2 Pga. det begrænsede antal observationer i lederpopulationen er den statistiske styrke begrænset, hvorfor der også afrapporteres på tendenser i spørgeskemaundersøgelsen.

Figur 3.2

I hvilken grad vurderer du, at der er et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for området opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU? (n = 75)

Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Der er ikke statistisk signifikant forskel på lederens vurdering af de to lærergrupper behov ($p = 0.6062$).

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende områder: 1) Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU, 2) Pædagogisk-didaktiske redskaber, 3) Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov, 4) Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling, 5) It-kompetencer, 6) Portfolio og prøver, 7) Andet.

3.2.7 Planlægning af undervisning, klasserumsledelse og omsætning af fagbilag

De kvalitative interviews viser, at planlægning af undervisning, klasserumsledelse og omsætning af fagbilag er et af de emner, hvor lærernes kompetenceudviklingsbehov både har været mest differentieret, og hvor der samtidig har været et stort behov for fælles kompetenceudvikling for at skabe et fælles sprog og en fælles måde at gå til undervisningen på.

Kompetenceudviklingen har bl.a. behandlet spørgsmål om, hvad det vil sige at undervise, hvordan man planlægger sin undervisning, og hvilke betingelser der skal være til stede, for at læring kan finde sted. Nogle steder har undervisningsplanlægningen været koblet til arbejdet med synlige læringsmål og forberedelsen til prøver, bl.a. ved at udvikle skabeloner, der understøtter, at man allerede i sin undervisningsplanlægning integrerer læringsmål, som kan bruges direkte i prøven.

I interviewene med både ledere, leverandører og lærere er det et udbredt perspektiv, at faglærere med produktionsskolebaggrund typisk har manglet en pædagogisk-didaktisk baggrund ift. undervisningsplanlægning, klasserumsledelse og omsætning af fagbilag. Samtidig er det også en pointe, at der blandt almenlærere med fx folkeskole- eller VUC-baggrund typisk har været behov for at udvikle en anden læringsforståelse, selvom denne lærergruppe har været godt klædt på ift. opgaver som fx undervisningsplanlægning og prøveføring. En kompetenceudviklingsleverandør forklarer

følgende om de forskellige behov, som FGU-lærerne fra begyndelsen havde:

”Alle FGU-lærere var meget nye og kom fra forskellige sammenhænge og skulle begynde at tænke i, at vi ikke kun laver produktion for produktion, vi laver produktion for læring. Vi laver ikke kun læring for eksamen, men læring, som kan bruges til noget; to forskellige positioner, som almenlærerne og værkstedslærerne kommer med.

KOMPETENCEUDVIKLINGSLEVERANDØR

Flere steder har man både haft fælles kompetenceudvikling inden for disse emner og kurser specifikt målrettet faglærere. De steder, hvor al den pågældende kompetenceudvikling har været fælles, har erfaringerne været, at nogle lærere har haft en oplevelse af, at kompetenceudviklingen har taget vigtig tid fra eleverne og undervisningen til fordel for at genopfriske viden, som lærerne i forvejen besad. Samtidig er erfaringerne dog også, at kompetenceudviklingen har bidraget til at skabe et fælles grundlag og sprog blandt lærerne. En lærer sætter følgende ord på udbyttet af den fælles kompetenceudvikling:

”Når du er uddannet pædagog eller lærer, så er der mange gentagelser. Men det er også det, der gør, at man lærer at tale sig ind i samme sprog i sidste ende. Så selvom man måske ikke bliver klogere på teorien, så bliver man klogere på hinanden, og det var en væsentlig faktor.

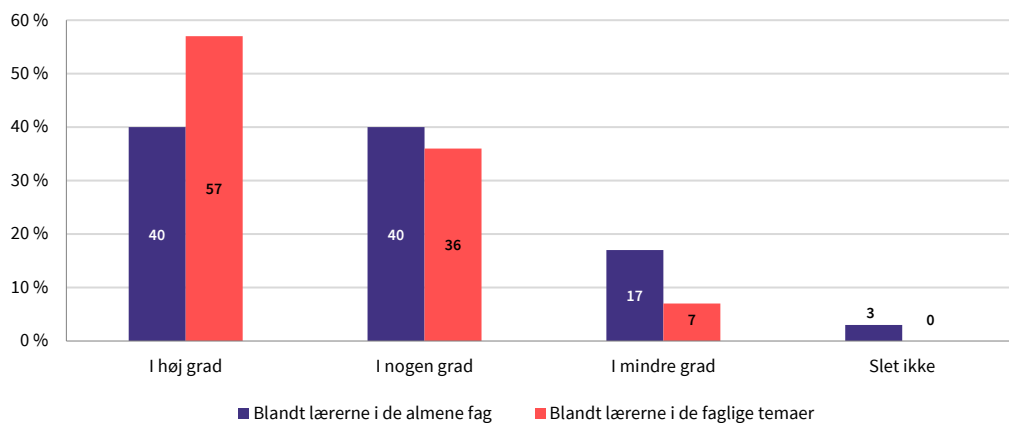
ALMENLÆRER

De steder, hvor kurser inden for disse emner har været målrettet faglærere, har der overordnet været gode erfaringer, dog med den undtagelse, at faglærere med pædagogisk/didaktisk baggrund i en vis udstrækning har oplevet kurserne som en gentagelse af kendt stof.

Analyser af spørgeskemadata fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet viser, at lederne vurderer, at der aktuelt er et større behov for kompetenceudvikling ift. ”pædagogisk-didaktiske redskaber” blandt faglærerne sammenlignet med blandt almenlærerne. Mens 57 % af lederne vurderer, at der i høj grad aktuelt er behov for kompetenceudvikling blandt faglærerne inden for dette område, vurderer 40 % af lederne, at det samme gør sig gældende for almenlærerne. Det fremgår af figur 3.3.

Figur 3.3

I hvilken grad vurderer du, at der er et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for området pædagogisk-didaktiske redskaber? (n = 75)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Der er statistisk signifikant forskel på ledernes vurdering af de to lærergrupperes behov ($p = 0.0054$).

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende områder: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*, 7) *Andet*.

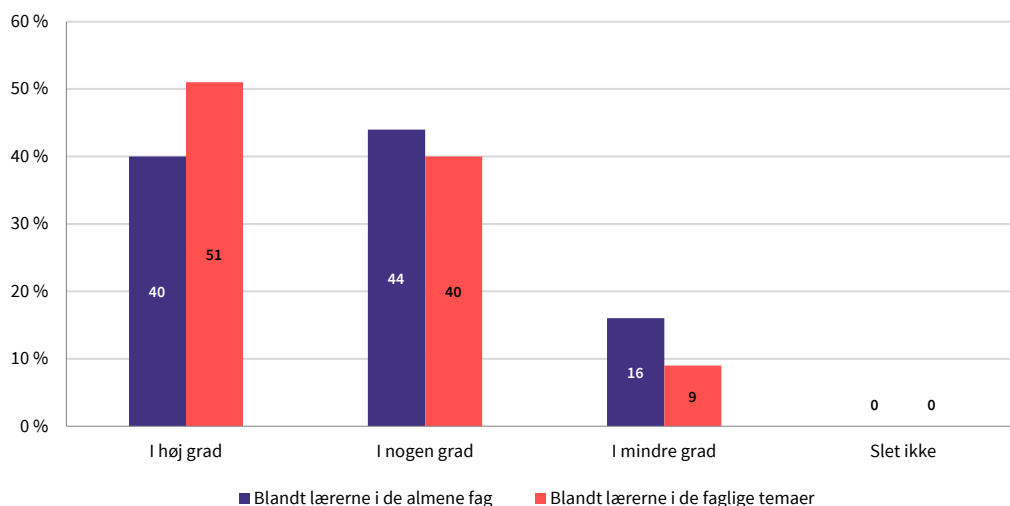
3.2.8 Læringsmål, forløbsplaner og -samtaler

De kvalitative interviews på caseinstitutionerne viser, at kompetenceudviklingen om læringsmål, forløbsplaner og -samtaler især har fokuseret på, hvordan man opstiller og formulerer læringsmål, hvordan man følger op på og dokumenterer elevernes udvikling samt på, hvordan man afholder gode forløbssamtaler. Nogle steder har man arbejdet med skabeloner for afholdelse af forløbssamtaler, herunder arbejdet med forskellige samtale- og spørgeteknikker. Især lærerne fremhæver, at det er vigtigt at være en god kommunikator, når man afholder forløbssamtaler med eleverne, og at man skal kunne finde en balance mellem både at stille krav til eleverne og være omsorgsfuld. Derudover har kompetenceudviklingen også været et led i arbejdet med at skabe en kontinuerlig opmærksomhed på at evaluere på elevernes udvikling.

Som det fremgik af afsnit 3.1.3, er der ikke nogen markante forskelle mellem lærergrupperne, med hensyn til i hvilken grad de oplever at være klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer ift. at "arbejde systematisk med opfølgning på elevernes læring og progression". Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser imidlertid en tendens til, at lederne vurderer, at der fortsat er behov for at klæde faglærerne bedre på inden for området "krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling". Her vurderer 51 % af lederne, at der i høj grad er et aktuelt behov for

kompetenceudvikling blandt faglærerne inden for dette område, mens 40 % af lederne vurderer det samme for almenlærerne. Forskellen er dog ikke statistisk signifikant.³ Det fremgår af figur 3.4.

Figur 3.4
I hvilken grad vurderer du, at der er et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for området krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling? (n = 75)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Der er ikke statistisk signifikant forskel på ledernes vurdering af de to lærergrupper behov ($p = 0.1245$).

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende områder: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*, 7) *Andet*.

3.2.9 Portfolio og prøver

De kvalitative interviews med caseinstitutionerne viser, at kompetenceudviklingen om portfolio og afholdelse af prøver især har haft til formål at klæde lærerne på, ift. hvordan man konkret kan arbejde med portfolio i undervisningen, og hvordan man fører elever til prøve.

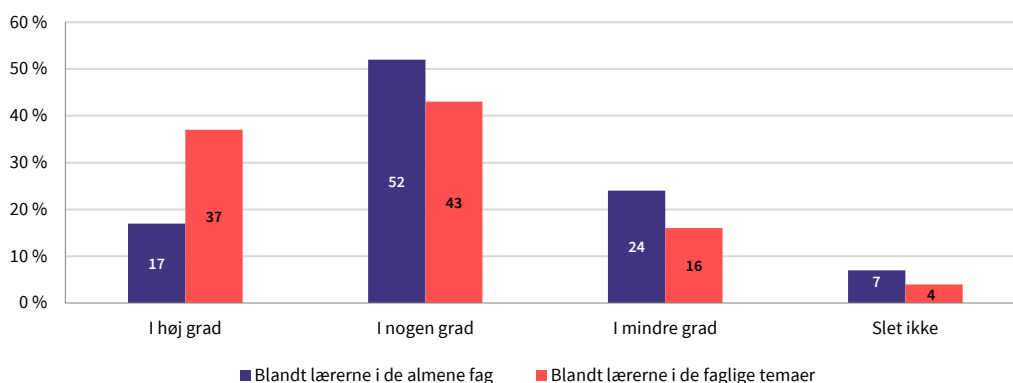
I afsnit 3.1.3 fremgik det, at almenlærerne i langt højere grad end faglærerne føler sig klædt på til denne opgave, men i det kvalitative datamateriale er det et udbredt perspektiv, at portfolioformen har været ny for alle, mens det særligt for faglærerne har været nyt at skulle prøveføre.

Analysen af spørgeskemadata fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU viser, at lederne ser et fortsat behov for kompetenceudvikling inden for portfolio og prøver, særligt blandt faglærerne. Her vurderer 37 % af lederne, at der i høj grad er behov for kompetenceudvikling

³ Pga. det begrænsede antal observationer i lederpopulationen er den statistiske styrke begrænset, hvorfor der også afrapporteres på tendenser i spørgeskemaundersøgelsen.

blandt faglærerne inden for emnet, mens 17 % af lederne vurderer, at det samme gør sig gældende for almenlærerne. Det fremgår af figur 3.5.

Figur 3.5
I hvilken grad vurderer du, at der er et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lærerne inden for området portfolio og prøver? (Procent) (n = 75)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Der er signifikant forskel på ledernes vurdering af de to lærergruppers behov ($p = 0.0135$).

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende områder: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*, 7) *Andet*.

3.3 Organisering og tilrettelæggelse

I dette afsnit er der fokus på organisering og tilrettelæggelse af kompetenceudviklingsaktiviteter, da erfaringerne viser, at dette har stor betydning for, om kompetenceudviklingen er virkningsfuld.

Leverandørerne spiller en særlig rolle i organiseringen og tilrettelæggelsen af kompetenceudviklingen, og afsnittet fokuserer derfor især på leverandørens rolle i organiseringen og tilrettelæggelsen, men det kommer også ind på pointer, der omhandler samarbejdet mellem ledere og leverandører.

De virkningsfulde greb, der fremhæves i det følgende, er udledt på baggrund af ledere, lærere og leverandørers beskrivelser af, hvordan og hvilke elementer i kompetenceudviklingen der har virket særlig godt. I de tilfælde, hvor kompetenceudviklingen har været mindre virkningsfuld, har den således typisk været karakteriseret ved fraværet af de pågældende greb – fx været for langt fra lærernes praksis, ikke talt ind i organisationskulturen på den enkelte skole eller virket som en ekstra opgave for lærerne.

3.3.1 Kompetenceudvikling målrettet praksis og FGU-institutionerne

Det går på tværs af leverandørerne til de fem udvalgte cases, at de er gået til kompetenceudviklingen på FGU med en indstilling om at målrette kompetenceudviklingsforløbene til de konkrete FGU-

institutioner. Flere steder har leverandørerne haft en opmærksomhed på at komme helt tæt på kulturen og hverdagen på skolerne for at kunne ramme plet med kompetenceudviklingen.

Blandt caseleverandørerne går det igen, at få nøglepersoner har været tilknyttet arbejdet med kompetenceudvikling på FGU og haft samarbejdet med FGU-ledelsen på institutionerne. Flere af leverandørerne er mindre professionshøjskoler eller konsulenter, der af forskellige årsager har haft interesse i FGU-sektoren og -målgruppen. Et kendetegn ved leverandørerne har derudover været, at leverandørerne har anskuet deres rolle som faciliterende for institutionens udvikling og har lagt vægt på ikke at være teoriformidlende i deres tilgang, selvom de står på skuldrene af teori.

Leverandørerne i de fem cases er således gået til opgaven med at udvikle kompetenceudvikling på FGU på en måde, der på flere måder adskiller sig fra den kritik af kompetenceudviklingen, som fremgår af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet (jf. afsnit 3.1.1). Det gælder særligt ift. de kritikpunkter, der handler om, at dele af kompetenceudviklingen har været for langt fra hverdagen på FGU og for abstrakt og teoriformidlende.

3.3.2 Virksomme greb i organisering og tilrettelæggelse

Leverandørerne fra de fem cases har gjort brug af vekslende tilrettelæggelsesformer i kompetenceudviklingsaktiviteterne på FGU, herunder både vidensinput, fælles drøftelser, opgaver, observation mv. Et mønster er, at mange af kompetenceudviklingsaktiviteterne fra begyndelsen var tilrettelagt som fælles kompetenceudvikling med vægt på at formidle intentionerne med og retningen for FGU. Gradvis har kompetenceudviklingen bevæget sig mere ud i praksis, fx i undervisningen eller i lærernes teams. De greb og opmærksomhedspunkter, som man på tværs af de fem cases oplever er afgørende for at skabe kobling mellem kompetenceudvikling og praksis, udfoldes i det følgende.

Bring lærernes erfaringer og praksis i spil

Det er afgørende for koblingen mellem kompetenceudviklingen og lærernes praksis, at lærernes erfaringer og praksis bringes i spil i forbindelse med kompetenceudviklingen. At bringe lærernes erfaringer og praksis i spil kan ansues som et fundament for virkningsfuld kompetenceudvikling, hvor konkrete greb og tilrettelæggelsesformer på mere eller mindre praksisnær vis kan understøtte koblingen.

Erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling på FGU har vist, at det er vigtigt, at kompetenceudviklingen på FGU taler direkte ind i hverdagen på FGU, herunder i elevgruppen og den særlige undervisningsopgave, lærerne på FGU står overfor. Når oversættelsesarbejdet fra kompetenceudviklingsaktiviteterne til lærernes egen praksis bliver for stort, bliver det for svært at bruge læringen fra kompetenceudviklingen i praksis, og kompetenceudviklingen bliver derfor ikke overført og forankret. Når lærernes egne erfaringer og praksis bringes i spil i kompetenceudviklingen, bliver oversættelsesarbejdet imidlertid mindre, og kompetenceudviklingen bliver lettere at anvende. Samtidig tydeliggøres relevansen af kompetenceudviklingen for lærerne, hvilket også bidrager til, at de oplever at få et udbytte.

At bringe lærernes erfaringer og praksis i spil i kompetenceudviklingen kan fx indebære, at man som en del af kompetenceudviklingen arbejder med opgaver, som man alligevel skulle løse som

en del af sit daglige virke. Fx har man nogle steder arbejdet med at udvikle ”rigtige” undervisningsforløb i teams, når kompetenceudviklingen har handlet om undervisningsplanlægning. Nogle af de greb og tilrettelæggelsesformer, som gennemgås i det følgende, fx aktionslæring, undervisningsobservation og kollegial sparring, udgør konkrete tilrettelæggelsesformer, hvor fællesnævneren er, at lærernes erfaringer og praksis bringes i spil. Oplæg og øvelser, hvor lærerne bidrager med erfaringer fra praksis, opleves derfor som mere ansporende end oplæg og øvelser, hvor lærerne ikke bidrager med deres erfaringer fra praksis – men erfaringerne viser, at koblingen allerbedst understøttes, hvis udgangspunktet for kompetenceudviklingen er lærernes egne handlinger – fx gennem aktionslæring eller undervisningsobservation.

Aktionslæring som greb

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de fem caseinstitutioner viser, at der er gode erfaringer med at gøre brug af aktionslæring ifm. kompetenceudviklingen.

Typisk har aktionslæringsforløb været tilrettelaget ved, at kompetenceudviklingsleverandøren holder et oplæg eller faciliterer en samtale, som skal danne udgangspunkt for, at lærerne udarbejder en aktion, som efterfølgende afprøves i praksis. Derefter opsamles der på de erfaringer, lærerne har gjort sig. Opsamlingen på aktionerne har fundet sted på forskellige måder, men der har især været gode erfaringer med at samle op lokalt i teams eller i plenum på pædagogiske møder faciliteret af enten leverandøren eller den pædagogiske leder. At samle op lokalt betyder, at arbejdet med aktionerne giver anledning til refleksioner om praksis, som dels kan bidrage ind i udviklingen af den pædagogiske praksis i teamet eller blandt lærerne, dels kan bidrage til udviklingen af en fælles forståelse blandt lærerne. Derudover skaber de fælles opsamlingsbasis for kollegial sparring, hvor man kan lære af hinanden og trække på hinandens styrker.

De gode erfaringer med aktionslæring hænger sammen med, at kompetenceudviklingen bringes i spil direkte ind i lærernes praksis. Det betyder, at det ikke er op til den enkelte lærer at sikre, at kompetenceudviklingen bruges, og at oversættelsesarbejdet fra den nye læring til praksis mindskes, fordi lærerne støttes i at omsætte læringen til konkrete aktioner, som efterfølgende afprøves og evalueres. En lærer sætter følgende ord på, hvorfor aktionslæring fungerer godt:

”If you don’t use it, you lose it”. Man kan godt være afsted på teoretiske kurser, hvor man ikke har tid til at bruge det. Vi var på et kursus, som var spændende, men det var meget teori. Der var godt nok lagt op til, at der var nogle lektier, men der er også en hverdag, der fylder. Så meget af den viden, vi fik, gik tabt, fordi der ikke blev fulgt op på det på samme måde, som når vi laver kompetenceudvikling her, hvor vi har ét fokuspunkt, og så kører vi med det i et års tid. Vi får viden, går ud og prøver det af, følger op på det og gentager. Det er en god spiral.

FAGLÆRER

Erfaringerne med aktionslæring viser, at det er vigtigt for lærernes udbytte af aktionslæringen, at der er afsat tilstrækkelig tid til at arbejde med aktionerne mellem kompetenceudviklingsaktiviteterne. Dels kræver det forberedelsestid at gøre noget andet, end man plejer, og dels er det afgø-

rende, at man har haft mulighed for at arbejde ordentligt med aktionen, hvis man skal drage erfaringer fra aktionen og efterfølgende etablere den som en fast del af sin undervisningspraksis. En passende kadence mellem opstart og opfølgning har altså betydning for udbyttet af kompetenceudviklingen.

Undervisningsobservation og kollegial sparring som greb

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de udvalgte caseinstitutioner viser, at undervisningsobservation og kollegial sparring også er effektive greb ift. at sikre, at kompetenceudviklingen bruges i praksis. Det hænger sammen med, at kompetenceudviklingen foregår i selve praksis, når kompetenceudviklingen er tilrettelagt som undervisningsobservation og kollegial sparring. De gode erfaringer hænger også sammen med, at man understøtter lærernes refleksion over egen undervisningspraksis og den professionelle samtale herom, når kompetenceudviklingen tager afsæt i lærerens konkrete praksis – fx en udfordring eller en undren.

Undervisningsobservation kan både bestå i, at kompetenceudviklingsleverandøren, den pædagogiske leder eller lærerkollegaer, fx fra teamet, observerer en lærers undervisning og efterfølgende har en reflekterende og sparrende samtale om undervisningssituationen. Der er gode erfaringer med, at læreren forud for en undervisningsobservation er i kontakt med observatøren om, hvad læreren gerne vil have fokus på under observationen. Den forudgående dialog om observationen fungerer som en forventningsafstemning, der både understøtter, at undervisningsobservationen bliver en tryk oplevelse, og at undervisningsobservationen fungerer som en form for facilitering af lærerens udvikling.

Kollegial sparring kan både finde sted i form af uformel sparring om konkrete udfordringer i lærerens arbejdsopgaver, sparring om undervisning eller elever i teams eller mere formel sparring i form af intern kompetenceudvikling. Den interne kompetenceudvikling kan fx bestå i sidemandsoplæring, men kan også være i form af mere strukturerede aktiviteter, hvor en lærer fx holder oplæg for skolens andre lærere om et område, læreren har særlige kompetencer indenfor. På en skole har man fx gode erfaringer med, at ordblindeunderviseren holder oplæg om ordblindevenlig undervisning for skolens andre lærere og efterfølgende er med i de andre læreres undervisning mhp. at sparre om konkrete greb. Der er også gode erfaringer med, at en eller flere lærere klæder andre lærere på til fx at arbejde med skolens skabeloner til undervisningsplanlægning og efterfølgende fungerer som ressourcepersoner, som de andre lærere kan henvende sig til. En central nuance er dog, at det kræver ressourcer at have lærere til at afholde intern kompetenceudvikling og fungere som ressourcepersoner.

I de kvalitative interviews fremhæves det, at god kollegial sparring kræver en tillidsfuld relation lærerne imellem, hvor det er trygt at tale om, hvad der udfordrer. En sådan kollegial relation kræver prioritering og understøttes af, at der internt blandt kollegaerne er blik for hinandens styrker. Derudover er det vigtigt, at lærerne er klædt på til give hinanden feedback. En del af kompetenceudviklingen tilrettelagt som kollegial sparring består derfor også i at træne lærerne i kollegial sparring. Gode kollegiale sparringsamtaler eller gode reflekterende teamsamtaler er bl.a. kendetegnet ved, at en lærer præsenterer praksisfortællinger, som teamet forholder sig til, for at alle afslutningsvis i fællesskab drøfter, hvad den reflekterende samtale har givet (VIA University College, u.å.).

Eksemplarisk tilgang som greb

Et greb, som nogle leverandører fremhæver som nyttigt ift. at understøtte koblingen til lærernes praksis, er at anlægge en eksemplarisk tilgang til kompetenceudviklingsaktiviteterne. Den eksemplariske tilgang betegnes af nogle som ”refleksiv praksislæring” (Horn et al., 2020), hvor kompetenceudviklingsleverandøren fx reflekterer højt om egne didaktiske overvejelser og valg undervejs i kompetenceudviklingen, eller at lærerne undervises med udgangspunkt i samme didaktik, lærerne selv skal undervise eleverne med udgangspunkt i. Konkret kan det fx indebære, at lærerne selv udarbejder en portfolio undervejs i kompetenceudviklingen, eller at leverandøren skriver planen for dagen på tavlen som led i at skabe en tydelig struktur i undervisningen. En leverandør forklarer følgende om den eksemplariske tilgang til kompetenceudviklingsaktiviteterne:

”Vi har stået på skuldrene af rigtig meget teori, når vi har været ude, men har ikke sagt noget teori. Vi har oversat det, demonstreret det og tilrettelagt nogle øvebaner til dem, fx nogle skabeloner, hvor de har kunnet arbejde med læringsmål. Det er en svær proces at kigge i bekendtgørelserne, hvordan ser det så ud, når mine elever skal se det? Og hvordan ser jeg tegn på læring? Det kan man ikke bare tale om. Vi viser dem, hvordan det kan se ud, og så gør de det selv.

KOMPETENCEUDVIKLINGSLEVERANDØR

De gode erfaringer med den eksemplariske tilgang hænger bl.a. sammen med, at lærerne på egen krop oplever, hvordan et givent undervisningsgreb kan virke. Samtidig kan den eksemplariske tilgang bidrage til at konkretisere det abstrakte og kan give anledning til fælles refleksioner om emnet, kompetenceudviklingen fokuserer på.

Kendskab til organisationskulturen er central

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de udvalgte caseinstitutioner viser, at det er en central forudsætning for virkningsfuld kompetenceudvikling, at kompetenceudviklingen hviler på et indgående kendskab til FGU som uddannelse og forståelse af den konkrete organisation, hvori kompetenceudviklingen skal gennemføres. Det hænger dels sammen med, at kompetenceudviklingen skal adressere organisationens specifikke udviklingsbehov, dels at kompetenceudviklingsleverandøren skal lykkes med at tale ind i den enkelte FGU-institution eller -skoles konkrete hverdag for at give det største mulige udbytte af kompetenceudviklingen. Leverandørens indsigt i organisationen skal således afspejle sig i den måde, leverandøren går til opgaven på. En leverandør fortæller følgende om at få indblik i den konkrete hverdag på skolerne:

”Jeg har brugt ustyrligt meget tid med forklæde på, med pensel i hånden, med hele dage på værkstedet; gået med medarbejderne og set, hvordan de interagerer med eleverne. Jeg har været på mange forskellige værksteder på minimum et par timer ad gangen for at få en dyb forståelse for, hvilke udfordringer der er. Her har jeg observeret, stillet spørgsmål, og vi har samlet hinanden og talt om forskellige problemstillinger.

KOMPETENCEUDVIKLINGSLEVERANDØR

De steder, hvor man har prioriteret en grundig indledende – og løbende – dialog mellem ledelse og kompetenceudviklingsleverandør, og hvor der har været en kontinuitet i de involverede aktører, har det øget chancerne for, at kompetenceudviklingen har ramt plet ift. det efterspurgte fra institutionens side.

Derudover fremhæves det som en understøttende faktor for lærerens motivation og læringsproces, at der er blevet opbygget en tæt relation mellem leverandøren og lærerne. Relationen har både stor betydning, når kompetenceudviklingen fx er tilrettelagt som undervisningsobservation, men også i forbindelse med bl.a. oplæg, fordi det tætte samarbejde gør leverandørerne i stand til at tale direkte ind i lærernes hverdag. Derudover har relationen, set fra et leverandørperspektiv, også betydning for lærernes velvilje ift. kompetenceudvikling og kan derfor være med til at modvirke modstand.

I interviewene er det også en pointe, at kompetenceudviklingsbehovene udvikler sig hastigt, fordi udviklingstempoet i FGU-sektoren er højt. Der kan derfor være behov for at justere planerne for kompetenceudviklingen løbende. Muligheden for at tilpasse og justere, ift. hvor organisationen befinder sig på det pågældende tidspunkt, kræver et tæt samarbejde mellem leverandør og ledelse, herunder at leverandøren har føling med, hvad der rører sig i organisationen. Ledelsens rolle ift. at informere leverandøren om organisationens retning uddybes i afsnit 3.4.2 under ”Tæt samspil mellem kompetenceudvikling og organisationens strategi”.

Leverandørernes dybe indsigt i FGU og forståelse for den enkelte organisation har af åbenlyse grunde ikke været til stede fra start. Men de steder, hvor man er lykkedes godt med kompetenceudviklingen, har leverandøren prioriteret at komme helt tæt på praksis.

Kompetenceudvikling som en hjælp til at løse kerneopgaven frem for en ekstra byrde

Når kompetenceudvikling er tilrettelagt på en måde, så kompetenceudviklingen opleves som en hjælp til at løse lærernes kerneopgaver frem for som en ekstra byrde, understøtter det lærerne i at bruge kompetenceudviklingen i deres praksis. Denne pointe er særligt tydelig i interviewene med lærere, men er også et opmærksomhedspunkt blandt leverandørerne.

Opmærksomheden på at lade kompetenceudviklingen være en del af lærernes opgaveløsning hænger sammen med, at lærerne befinder sig i en hverdag, hvor der er mange forskellige opgaver, de skal løse. Det kan være svært at få tiden til at slå til, og hvis kompetenceudviklingen opleves som en ekstra byrde, er det derfor ikke altid, at lærerne finder tid og overskud til den nye opgave.

Konkret er der gode erfaringer med, at leverandørerne tilrettelægger kompetenceudviklingen med udgangspunkt i opgaver, som lærerne alligevel skal løse, eller ved at justere arbejdsgange, som lærerne i forvejen har. Det kan fx være ved at arbejde med skabeloner for undervisningsplanlægning, der understøtter, at læringsmålene til prøven tænkes ind i et undervisningsforløb fra begyndelsen, eller at et værksteds eksisterende system til at have overblik over udefrakommende opgaver udvides til også at synliggøre læring og progression. På den måde kan kompetenceudviklingen blive et rum, hvor lærerne får støtte til at løse kerneopgaven, samtidig med at lærernes horisonter udvides, og de bliver klogere på, hvordan opgaver konkret kan løses.

De fysiske rammer for kompetenceudviklingen kan på forskellig vis understøtte forankring

Den gennemførte kompetenceudvikling har både fundet sted på internater, på lærernes egne skoler, på andre skoler og hos leverandørerne. Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de fem caseinstitutioner viser, at de fysiske rammer for kompetenceudviklingen kan understøtte forankringen på forskellig vis. Der kan derfor være fordele forbundet med at kombinere forskellige fysiske rammer i et samlet kompetenceudviklingsforløb – dels for at opnå variation, dels for at udnytte de fysiske rammers forskellige styrker.

Erfaringerne viser, at internater kan give et koncentreret rum til fordybelse, fordi lærerne kommer væk fra deres vanter rammer og dermed også bedre kan slippe de opgaver, der følger med den daglige praksis på skolerne. Konkret undgår man fx, at elever eller kollegaer henvender sig med spørgsmål, som lærerne er nødt til at tage sig af. Samtidig understøtter internater det sociale fællesskab blandt lærerne, fordi internater skaber rum til at være sammen i en anden kontekst, end man er vant til i dagligdagen på skolen. Derudover kan internater opleves som en ”forkælelse”, hvis der er gjort noget særligt ud af rammerne omkring kompetenceudviklingen.

Kompetenceudvikling på egen skole har modsat den fordel, at rammerne om og konteksten for kompetenceudviklingen er de samme som dagligdagens rammer. Det kan være med til at understøtte koblingen mellem kompetenceudviklingen og den daglige praksis, fordi kompetenceudviklingen kan finde sted direkte i lærernes praksis. En leverandør sætter følgende ord på, hvad forskellige fysiske rammer kan:

”Kompetenceudviklingsforløbene hos os har jo aldrig foregået hos os. Det har foregået ude hos skolen – eller hvis vi har været på internat, har det været på et hotel. Så har lederne syntes, at der også skulle være noget lækkert for medarbejderne. Lidt hygge om aftenen og sådan. Så vi har ofte stået ude i praksis. Det gør en forskel, at vi er i deres rammer, men de synes jo også, at der er noget fedt i at komme væk hjemmefra.

KOMPETENCEUDVIKLINGSLEVERANDØR

Kompetenceudvikling på andre skoler kan understøtte videndeling på tværs af skoler, fordi indblikket i andre skolers indretning, deres tilrettelæggelse af undervisningen og deres tilgang til samarbejdet kan inspirere lærerne på tværs af skoler.

Kompetenceudvikling, der afholdes i leverandørernes rammer, fx på professionshøjskolerne, har nogle af de samme fordele, som gør sig gældende ved kompetenceudvikling på internater i den forstand, at rammerne skaber mulighed for uforstyrret fordybelse.

3.4 Organisatorisk forankring

I dette afsnit er der fokus på den organisatoriske forankring af kompetenceudviklingen, da erfaringerne viser, at dette er afgørende for, at kompetenceudviklingen finder fodfæste og fastholdes.

Især den pædagogiske ledelse spiller en central rolle ift. at sikre den organisatoriske forankring. Afsnit 3.4.1 belyser derfor behovet for kompetenceudvikling ift. pædagogisk ledelse, mens grebene i afsnit 3.4.2 handler om, hvad den pædagogiske ledelse kan gøre for at understøtte virksomhedsfuld kompetenceudvikling – i nogle tilfælde i samarbejde med leverandøren.

De virksomhedsfulde greb, der fremhæves, er udledt på baggrund af ledere, lærere og leverandørers beskrivelser af, hvordan man på institutionerne kan understøtte forankringen. I de tilfælde, hvor kompetenceudviklingen har været mindre virksomhedsfuld, har det typisk handlet om, at disse greb ikke i tilstrækkelig grad har været bragt i anvendelse. Det kan fx være, at der ikke har været overensstemmelse mellem kompetenceudviklingen og organisationens øvrige tiltag, at den pædagogiske ledelse ikke har fulgt op på kompetenceudviklingen, eller at der ikke har været afsat tilstrækkeligt tid til at arbejde med kompetenceudviklingen mellem kompetenceudviklingsaktiviteterne.

3.4.1 Behov for kompetenceudvikling ift. pædagogisk ledelse

Den pædagogiske ledelse spiller en central rolle i at understøtte, at kompetenceudviklingen forankres på skolerne. Derfor har det betydning for forankringen, om ledelsen kompetencemæssigt er klædt på til at varetage den pædagogiske ledelsesopgave.

Spørgeskemaundersøgelsen fra evaluerings- og følgeforskningsprogrammet blandt ledere indikerer, at der generelt er et behov for kompetenceudvikling inden for pædagogisk ledelse blandt lederne på FGU. Vurderingerne af den gennemførte kompetenceudvikling er dog samtidig overvejende positive. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at:

- 64 % af lederne i høj grad (21 %) eller i nogen grad (43 %) oplever et aktuelt behov for kompetenceudvikling blandt lederne på deres institution. 36 % oplever, at dette i mindre grad (31 %) eller slet ikke (5 %) er tilfældet. Det fremgår af tabel B.6 i tabelbilaget.
- 75 % af lederne angiver, at kompetenceudviklingsaktiviteterne gennemført i 2022 og 2023 i høj grad (20 %) eller i nogen grad (55 %) har bidraget til at klæde dem bedre på til ledelsesopgaven i FGU. 25 % angiver, at dette i mindre grad (24 %) eller slet ikke (1 %) er tilfældet. Det fremgår af tabel B.7. i tabelbilaget.

3.4.2 Virksomme greb til forankring

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de fem caseinstitutioner viser, at der er en række greb og opmærksomhedspunkter, som kan understøtte, at kompetenceudviklingen forankres.

Tæt samspil mellem kompetenceudvikling og organisationens strategi

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de fem caseinstitutioner tegner et billede af, at den organisatoriske forankring af kompetenceudviklingen understøttes, når kompetenceudviklingen spiller sammen med organisationens strategi, herunder de ønsker, ledelsen har for, hvor institutionen skal bevæge sig hen, hvordan lærerne skal gå til opgaveløsningen, og hvilke

kompetencer der er behov for at styrke i organisationen. På den måde bliver kompetenceudviklingen en del af en helhedsplan for organisationen, hvorfor opfølgning på kompetenceudviklingen også bliver et led i at indfri organisationens strategi.

Vigtigheden af et tæt samspil mellem kompetenceudvikling og organisationens strategi hænger sammen med, at samspillet understøtter, at der er overensstemmelse mellem de forventninger, lærerne møder fra ledelsen, og det, som lærerne trænes i og klædes på til. Samtidig indebærer det også, at kompetenceudviklingen dækker et konkret behov hos lærerne, fordi lærerne i kraft af de forventninger, ledelsen har, har brug for at kunne det, som kompetenceudviklingen klæder dem på til.

For at skabe et tæt samspil mellem kompetenceudviklingen og organisationens strategi er det vigtigt, at ledelsen er bevidst om at kommunikere ledelsens planer for organisationen til leverandøren, så leverandøren har mulighed for at tilrettelægge kompetenceudviklingen i overensstemmelse hermed.

Den pædagogiske ledelse følger kompetenceudviklingen tæt

Erfaringerne fra den gennemførte kompetenceudvikling på de fem caseinstitutioner viser, at den organisatoriske forankring af kompetenceudvikling afhænger af, at den pædagogiske ledelse følger kompetenceudviklingen tæt.

De steder, hvor man er lykkedes godt med at forankre kompetenceudviklingen organisatorisk, har ledelsen arbejdet aktivt med at fastholde fokus på kompetenceudviklingen. Konkret har man nogle steder brugt opfølgning på kompetenceudviklingen som omdrejningspunkter for personalemøder, ligesom man andre steder har haft fokus på at arbejde med kompetenceudviklingen i lærernes teams. Denne form for fastholdelse af opmærksomhed på kompetenceudviklingen opleves især som vellykket, når kompetenceudviklingen har handlet om nye arbejdsgange eller strukturer for samarbejdet mellem lærerne. Der er også gode erfaringer med at fastholde opmærksomheden på den gennemførte kompetenceudvikling gennem løbende dialog mellem ledere og lærere, fx på statussamtaler.

Erfaringerne viser, at ledelsens kontinuerlige fokus på at fastholde opmærksomheden på kompetenceudviklingen har bidraget til, at det ikke er blevet den enkeltes ansvar at fastholde nye arbejdsgange og læring fra kompetenceudviklingen, men at læringen fra kompetenceudviklingen i stedet er blevet et omdrejningspunkt for selve organisationen, fx gennem den måde, lærerne planlægger deres undervisning på. Det fælles fokus på kompetenceudviklingen opleves mere forpligtende, hvilket bidrager til, at kompetenceudviklingen fastholdes – også efter et kompetenceudviklingsforløb er afsluttet.

Hvis den pædagogiske ledelse skal være i stand til at følge op på kompetenceudviklingen, er det afgørende, at ledelsen ved, hvad der foregår under kompetenceudviklingsaktiviteterne. Der er i den forbindelse gode erfaringer med, at den pædagogiske ledelse deltager eller sidder med som fluen på væggen under kompetenceudviklingsaktiviteter. En leverandør sætter følgende ord på den pædagogiske ledelses opgave med at følge op:

”Det er også vigtigt, at lederen ved: Hvad er det, vi skal kigge på bagefter? Jeg [leverandøren] forlader jo rummet. Hvem er det så, der følger op på, at den der gode succes, der var med det der, at vi får det til at leve videre? Det kræver jo understøttelse hele tiden. Og det blik har man jo kun, hvis man har lyttet til de didaktiske samtaler.

KOMPETENCEUDVKLINGSLEVERANDØR

Der er også gode erfaringer med, at ledelsen rammesætter kompetenceudviklingen ved at tydeliggøre baggrunden for kompetenceudviklingen over for lærerne. I ledelsesinterviewene er det derudover en pointe, at deltagelsen kan give et værdifuldt indblik i lærernes arbejde, herunder hvad de bøvler med, og hvor de enkelte lærere har nogle særlige styrker.

På tværs af casene tegner der sig imidlertid et billede af, at det er begrænset, hvor direkte en rolle den pædagogiske ledelse har spillet ift. fx undervisningsobservationer eller kollegial sparring. I interviewene giver lederne udtryk for et ønske om at komme tættere på undervisningen; både fordi det vil kunne kvalificere lærernes opgaveløsning, men også fordi det vil give dem som ledere en bedre indsigt i lærernes hverdag, og hvilke udviklingsbehov der trænger sig mest på. Det er dog et udbredt perspektiv blandt lederne, at rollen som skoleleder efterlader begrænset plads til den del af den pædagogiske ledelse, der kommer helt tæt på undervisningen. Derudover er der ledere, der peger på et behov for kompetenceudvikling ift. at klæde dem bedre på til opgaver forbundet med undervisningsobservation og feedback. Endelig er der eksempler på skoler, der har benyttet sig af pædagogiske konsulenter til arbejdet med den pædagogiske udvikling på FGU.

Lærerinddragelse for at sikre kompetenceudviklingens relevans

Det er afgørende for kompetenceudviklingens organisatoriske forankring, at kompetenceudviklingen rammer lærernes kompetenceudviklingsbehov. Det har betydning for, om kompetenceudviklingen opleves som meningsfuld og brugbar. Lærerinddragelse har stor betydning for, om ledelsen har føling med, hvad der rører sig blandt lærerne, herunder i hvilke kontekster lærerne oplever de største udfordringer i deres daglige praksis.

Blandt de fem caseinstitutioner er der eksempler på, at man har gode erfaringer med at inddrage lærerne i selve planlægningen af kompetenceudviklingen, fordi lærerne kan bidrage med andre perspektiver end ledelsen. Det kan fx være i regi af TR eller andre medarbejderudvalg. Derudover viser interviewene også, at der er gode erfaringer med løbende evalueringer af den gennemførte kompetenceudvikling, så kompetenceudviklingen kan justeres og tilpasses undervejs.

Kompetenceudviklingen er organisatorisk rammesat

Den organisatoriske rammesætning af kompetenceudviklingen har betydning for lærernes mulighed for at integrere læring fra kompetenceudviklingen i deres praksis. Det gælder både ift. at afsætte tid til arbejdet og at skabe nogle organisatoriske strukturer, der kan understøtte, at lærerne kan arbejde med kompetenceudviklingen på den tiltænkte måde.

I interviewene er det en gennemgående pointe, at det er vigtigt, at der afsættes tid til arbejdet, fordi lærerne i forvejen har meget at se til. Hvis arbejdet med kompetenceudviklingen fx kræver, at

man samarbejder med sit team, skal teamstrukturen understøtte, at lærerne mødes i deres teams, ligesom der skal være afsat tid på teammøderne til arbejdet. På samme måde kan personalemøder etc. som tidligere nævnt også fungere som en organisatorisk rammesætning af arbejdet med kompetenceudviklingen.

På nogle skoler har man gode erfaringer med at gøre brug af "fyrtårne" til organisatorisk at understøtte et vedvarende fokus på kompetenceudviklingen. De lærere, der agerer fyrtårne, har et område, som de har særligt meget viden om og derfor er godt klædt på til at følge op på. De fungerer som ressourcepersoner, som andre lærere kan gå til med spørgsmål eller behov for sparring. På de skoler, hvor man gør brug af fyrtårne, er der planer om at samle fyrtårnene i et pædagogisk læringscenter.

Det lange seje træk – vedvarende fokus og træning

En central indsigt fra erfaringerne med den gennemførte kompetenceudvikling på de udvalgte caseinstitutioner er, at kompetenceudviklingen har haft mest gennemslagskraft der, hvor kompetenceudviklingsindsatsen har været fokuseret og langsigtet. I interviewene er det således et gennemgående perspektiv, at vellykket kompetenceudvikling er kendetegnet ved at være et "langt sejt træk", fordi enkeltstående kompetenceudviklingsaktiviteter sjældent forankres. I den forbindelse har man nogle steder gode erfaringer med at fokusere på få emner i kompetenceudviklingen for til gengæld sikre, at aktiviteterne får den nødvendige opmærksomhed og bliver ført hele vejen i mål.

Det kræver både tid, opfølgning og de rette organisatoriske rammer at sikre et vedvarende fokus på kompetenceudvikling.

Incitamenter til at deltage i kompetenceudvikling

Lærernes tilslutning og engagement i forbindelse med kompetenceudviklingen kan have betydning for deres udbytte. Ud over de allerede nævnte greb, der kan være med at understøtte lærernes tilslutning ved, at de kan se meningen med kompetenceudviklingen – både ift. deres egen opgaveløsning og ift. organisationen som helhed – kan man også overveje andre incitamenter til at øge lærernes tilslutning.

I den forbindelse har en af caseinstitutionerne tilrettelagt en del af deres kompetenceudvikling som et diplommodul for alle lærere, der skulle afsluttes med en obligatorisk prøve. Et af argumenterne for denne tilgang var, at gennemførelse af kurset ville udløse ETCS-points og et formelt uddannelsesbevis, der også har gyldighed ud over FGU-sektoren. Det kan både være en fordel for den enkelte lærer og ift. at styrke FGU's brand udadtil som en uddannelsesinstitution, der giver formel uddannelse. Samtidig så ledelsen også en pointe i, at kurset skulle afsluttes med en prøve. For nogle FGU-lærere ligger deres skoleerfaringer langt tilbage, samtidig med at det er en ny opgave for dem at skulle føre elever til prøve. Derfor var antagelsen, at det kunne ruste lærerne til denne opgave, at de selve havde bestået en prøve. Fra et lærerperspektiv oplevede nogle det som en fordel at få formel dokumentation på deres nye kompetencer, ligesom bevidstheden om, at man skulle til eksamen, kunne bidrage til, at de prioriterede kompetenceudviklingsaktiviteterne, herunder forberedelse inden uddannelsesdagene. En ulempe ved denne tilgang var imidlertid, at det virkede afskrækkende på de lærere, der var ukomfortable med elementer som læsestof og prøver. Dog var det ledelsens opfattelse, at det – til trods var en vis modstand undervejs – i sidste ende lønnede sig

og gav lærerne et kæmpe rygstød. Dog valgte man ifm. det efterfølgende modul at gøre det mere frivilligt for læreren, om de ønskede at gå til prøve. Lærerne stod ikke alene med opgaven om at gå til prøve, men arbejdede i grupper og gik også til prøve som en gruppe.

4 Erfaringer fra eksisterende efteruddannelsesindsatser

I dette kapitel er der fokus på erfaringer fra eksisterende efteruddannelsesindsatser, der evt. kan informere arbejdet med at udvikle et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere. De pointer, der fremdrages her, bygger på erfaringer fra indledende tiltag ifm. onboarding af nye lærere på FGU samt erfaringer fra henholdsvis DEP'en og det gymnasiale pædagogikum.

I kapitlet skeles der til DEP'en og det gymnasiale pædagogikum, fordi disse efteruddannelser har til formål at klæde nye lærere på til at undervise på konkrete ungdomsuddannelser. Begge ungdomsuddannelser adskiller sig fra FGU, og opgaven, lærerne skal klædes på til, gør derfor også – men alligevel kan erfaringerne fra efteruddannelserne være relevante at tage højde for i udviklingen af et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere.

4.1 Indledende tiltag ifm. ”FGU-onboarding-kurser”

Blandt de fem cases er der eksempler på FGU-institutioner, som allerede har udviklet onboarding-kurser. Kurserne er dog stadig ganske nye, så det er begrænset, hvor mange erfaringer man har gjort sig indtil nu. Det kan dog være relevant at skele til disse kurser og tankerne bag i arbejdet med at udvikle et pilotprojekt om et FGU-pædagogisk lærerkursus for nye FGU-lærere.

4.1.1 Overvejelser

UC Syd og UCN act2learn har tilrettelagt kurser for nye lærere på FGU-skolerne.⁴ Målet har været at understøtte, at nye lærere er klædt på til opgaven som FGU-lærere. Det indebærer både at give lærerne et minimum af basisviden til at støtte dem i opgaven som FGU-lærere samt at understøtte, at lærerne er klædt på til at indgå udvikling af FGU-praksis og fælles professionsidentitet. FGU Nordvestsjælland har ligeledes sammensat et kursusprogram, som i første omgang har været afholdt for alle skolens lærere, men hvor tanken er, at det i en lignende form skal videreføres til opkvalificering af nye lærere. FGU Nordvestsjælland har anvendt forskellige leverandører til hver kursusgang, så hver leverandør er ekspert inden for det emne, der er i fokus den pågældende kursusdag.

4 UC Syds onboarding-kursus ”Ombord i FGU” er udviklet i dialog med lederne fra FGU-institutioner i den vestlige del af Region Syddanmark.

Organisering og tilrettelæggelse

Varigheden af kurserne varierer mellem de tre onboarding-kurser. Antallet af kursusgange spænder fra to til seks dage. Overvejelserne omkring varigheden af kurserne har været en afvejning af, hvilke grundkompetencer lærerne skal have med sig, holdt op imod, hvor længe lærerne kan undværes i hverdagen, både praktisk og økonomisk. Alle kurserne er tænkt som ”grundkurser” i den forstand, at de skal give en grundlæggende introduktion til FGU-sektoren og lærerrollen, som kan omfavne alle nye lærere. Derudover forventes der stadig at være behov for anden kompetenceudvikling, som i højere grad kan skræddersyes til lærernes forskellige kompetencebehov.

En vigtig overvejelse i tilrettelæggelsen af onboarding-kurserne har været at gøre dem så praksisorienterede som muligt. Bl.a. ved i undervisningen at knytte an til lærernes praksis ved fx at tage afsæt i deres eksempler og erfaringer. Desuden har man i organiseringen lagt vægt på, at der skal være et passende tidsrum mellem kursusgangene, så det er muligt at integrere elementer af aktionslæring i forløbet, hvor lærere og andre pædagogiske medarbejdere har mulighed for at afprøve ny praksis inspireret af onboarding-kurserne. Tidsrummet mellem kursusgangene er også tiltænkt at give lærerne plads til refleksion, videndeling og sparring. På UC Syd har der fx været ca. en måned mellem hver kursusgang. De indledende erfaringer er, at en måned er godt mellem første og anden dag i kurset, men at der er halvanden måned mellem anden og tredje dag, for at de kan få flere afprøvninger og elevevalueringer. På FGU Nordvestsjælland har man afholdt seks kursusgange spredt henover et skoleår. Vurderingen er her, at tiden mellem kursusgangene og længden på kompetenceforløbet med fordel kunne have været længere for at give bedre tid til praksisarbejdet mellem kursusdagene. Erfaringen er, at praksisarbejdet mellem kursusgangene er vigtigt ift. forankringen af kompetenceudviklingen. Institutionen overvejer derfor i fremtiden at sprede de seks kursusgange over halvandet skoleår.

Kurserne adskiller sig fra hinanden i lokation. UCN afholder deres kursus online og fysisk på UCN, mens UC Syd afholder onboarding-kurser i deres egne lokaler på professionshøjskolen, dog med mulighed for at gennemføre forløb lokalt på FGU-skoler. FGU Nordvestsjælland veksler mellem henholdsvis at være til stede på FGU-skolerne og på kursuscentre. Valg af lokation er langt hen ad vejen sket ud fra praktiske hensyn, og hvad der er realistisk ift. hverdagen på skolerne. I interviewene med både leverandører, ledere og lærere peges der endvidere på, at forskellige lokationer kan tjene forskellige formål, som beskrevet i afsnit 3.3.2.

Indholdsemner

Indholdet i kurserne afspejler en prioritering af, hvilke emner der er mest centrale ift. at klæde at klæde nye pædagogiske medarbejdere på til at udfylde den særlige lærer- og vejlederrolle, der følger med opgaven på FGU. Her har man særligt lagt vægt på følgende emner – i forskellige afskygninger:

- Det særlige ved FGU – elevgruppen, uddannelsens opbygning og opgave samt det, UC Syd har kaldt ”FGU’s DNA”
- Planlægning af god FGU-undervisning, herunder helhedsorienteret og praksisnær undervisning samt differentiering

- Progression i elevernes udvikling og læring, herunder arbejdet med uddannelsesplaner og forløbsplaner, forløbsamtaler, læringsmål, dokumentation og portfolio
- Inklusion og det elevsyn, man møder eleverne med.

4.2 Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik

Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik (DEP) blev oprettet i 2010 (EVA, 2015). Målet for DEP'en er i tæt samspil med praksis at give de studerende bedre forudsætninger for at tilrettelægge og evaluere undervisningsforløb på erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelserne (Danske Professionshøjskoler, 2023). DEP'en erstattede Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). Baggrunden for at omdanne DEL'en til en diplomuddannelse handlede bl.a. om at styrke legitimiteten udad til og om at harmonisere med europæiske standarder, hvilket betyder, at DEP'en nu indgår i kvalifikationsrammen for livslang læring på niveau 6. Omdannelsen betød imidlertid også, at det vekseluddannelsesprincip, som var karakteristisk for DEL'en, er blevet erstattet af skærpede akademiske krav og mere teori, mens den praktiske del af uddannelsen har fået mindre betydning (Duch & Andreasen, 2017).

DEP'en svarer til 60 ECTS-point⁵ og kan tages enten som enkelte moduler eller som en samlet uddannelse. De 60 ECTS-point svarer til en heltidsstuderendes arbejde i ét år, men kan tages som deltidstudie ved siden af arbejde. Det er et krav, at lærere, der ansættes på en erhvervsuddannelse, skal have erhvervet kompetencer fra en erhvervspædagogisk uddannelse svarende til mindst en gennemført erhvervspædagogisk diplomuddannelse senest fire år efter ansættelsen, hvis de ikke har det på ansættelsestidspunktet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). En kortlægning viser dog, at kun 33 % af lærere, som er omfattet af kravet om en diplomuddannelse i erhvervspædagogik, og som har været ansat i mere end fire år, har gennemført DEP (EVA, 2022b). Uddannelsen udbydes af alle professionshøjskoler. Uddannelsen består af tre obligatoriske moduler, to valgfrie moduler og et afgangsprøve (Danske Professionshøjskoler, 2023). De obligatoriske moduler består af følgende:

- Undervisning og læring (10 ECTS)
- Undervisningsplanlægning og didaktik (10 ECTS)
- Videnskabsteori i erhvervspædagogisk praksis (5 ECTS).

Som den grundlæggende del af uddannelsen er der altså fokus på emner som fx læringsteorier, differentiering, tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløb, men der dækkes også emner som fx magt, etik og videnskabsteori. I afgangsprøvet skal de studerende inden for et valgfrit emne demonstrere, at de kan sætte de relevante teorier, metoder og værktøjer i spil,

⁵ ECTS (European Credit Transfer System) er et system, der kan benyttes til meritoverførsel inden for videregående uddannelser i udlandet eller i Danmark. 60 ECTS point svarer til arbejdsindsatsen for et helt studieår. Som studerende tildeles man ECTS-point for gennemførte kurser og beståede eksamener ikke blot at følge undervisningen.

der er opnået undervejs i uddannelsen. Afgangsprojektet skal afsluttes med en eksamen (Danske Professionshøjskoler, 2023).

4.2.1 Erfaringer

En evaluering af DEP'en, som EVA har gennemført i 2015 (EVA, 2015), viser, at selvom hovedparten af lærerne er tilfredse med uddannelsen, er det stadig 18 % af lærerne, der oplever i mindre grad eller slet ikke at kunne anvende det, de har lært i praksis. Evalueringen er af ældre dato, men nyere undersøgelser af DEP'en tegner et billede af, at fundene fortsat er relevante. Fx viser en kortlægning af pædagogisk kompetenceudvikling blandt lærere på eud fra 2022, at 19 % af de lærere, der har deltaget i diplomuddannelse i erhvervspædagogik, angiver, at deltagelsen i mindre grad (15 %) eller slet ikke (4 %) har bidraget positivt til kvaliteten af deres undervisning (EVA, 2022b). Evalueringen fra 2015 viser, at den manglende anvendelighed af det lærte i praksis bl.a. skyldes, at lærerne oplever at mangle tid til at anvende de nye kompetencer i deres hverdag, samt at nogle af lærerne ikke finder diplomuddannelsen tilstrækkelig praksisorienteret. Det er især lærere med en erhvervsfaglig uddannelse, der oplever, at der er for meget og for tungt læsestof på uddannelsen. Samtidig oplever mange lærere at stå alene med deres kompetenceudvikling. Fx viser en tidligere evaluering fra NCE, at knap to ud af tre af erhvervsskole- og AMU-lærere ikke har drøftet udbyttet af deres pædagogiske efteruddannelse med deres ledelse (Lund, 2020). Dette understreger den ledelsesmæssige betydning for forankringen af kompetenceudviklingen.

EVA's undersøgelse af lærere fra de erhvervsrettede institutioners erfaringer med deltagelse i DEP'en peger ligeledes på, at der ligger en udfordring i at gøre DEP'en tilstrækkeligt praksisrettet til, at lærerne oplever, at de kan omsætte deres læring i praksis. I evalueringen anvendes der en skelnen mellem "praksisrelateret" og "praksisinstruerende" undervisning. Pointen er her, at undervisningen ganske rigtig opleves som praksisrelateret i den forstand, at praksiseksempler ofte danner afsæt for en diskussion af teoretiske problemstillinger, men at lærerne samtidig efterspørger, at undervisningen også er praksisinstruerende, der giver lærerne sparring eller værktøjer, der knytter sig mere direkte til deres egen undervisning.

I forlængelse heraf synliggør evalueringen grundlæggende forskellige opfattelser af, hvad formålet med DEP'en er, herunder om uddannelsen har den rette balance mellem teori og praksis. En holdning i den ene ende af spektret er, at man skal være påpasselig med at gøre uddannelsen for teoretisk. Den skal være rettet mod erhvervsuddannelses- og AMU-lærerne med de forskellige deltagerforudsætninger, de har, og den skal sikre "gode lærere – ikke akademikere". En holdning i den anden ende af spektret er, at det er vigtigt at fastholde uddannelsens akademiske niveau for at undgå, at den bliver en andenrangs pædagogisk diplomuddannelse, der ikke lever op til sit niveau i kvalifikationsrammen. En tredje holdning, der kommer til udtryk, er imidlertid, at det ikke nødvendigvis behøves at være "enten eller" på spektret, men at der er en forhåbning om, at DEP'en i fremtiden kan fastholde det teoretiske niveau, samtidig med at den også i højere grad kan indeholde flere direkte praksisrelaterede og instruerende elementer.

4.3 Gymnasialt pædagogikum

Pædagogikumuddannelsen er obligatorisk for nye lærere, der fastansættes i gymnasiet. Uddannelsen har til formål at ruste gymnasielærerne pædagogisk og didaktisk til at varetage undervisningen i gymnasiet. Uddannelsen svarer til 60 ECTS-point, hvoraf den teoretiske del udgør en tredjedel af uddannelsen, mens den praktiske del udgør to tredjedele (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). I modsætning til DEP'en er pædagogikumuddannelsen ikke skrevet direkte ind i kvalifikationsrammen for livslang læring (Duch, 2020), Uddannelsen gennemføres som udgangspunkt i ansættelsens første år. Det teoretiske pædagogikum administreres af Institut for Kulturvidenskaber (IKV) på Syddansk Universitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Den teoretiske del består dels af internater og dels af lokale endagsmoduler (SDU, 2020). Den praktiske del af pædagogikumet gennemføres på den studerendes egen skole i de relevante fag. Her har skolelederen det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen af pædagogikumforløbet, men udpeger ofte en kursusleder. Derudover udpeges der en eller flere vejledere i de relevante fag, hvor kandidaten både underviser og observerer i vejlederens klasser. Der bliver ligeledes tilknyttet en tilsynsførende fra en anden skole, der gennem besøg på skolen skal være med til at sikre kvaliteten af forløbet og i sidste ende vurdere, om den praktiske del af pædagogikumet er bestået (EVA, 2013). Alle aktørernes funktioner og ansvar er grundigt beskrevet i vejledningen til bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser og skal samlet set bidrage til at skabe sammenhæng og progression i forløbet og med at sikre koblingen mellem teori og praksis (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

4.3.1 Erfaringer

En evaluering gennemført af EVA i 2013 viser, at det gymnasiale pædagogikum overordnet set vurderes positivt (EVA, 2013). Hovedkonklusionen er, at pædagogikumordningen vurderes at leve op til sit formål om at give pædagogikumkandidaterne et solidt pædagogisk og didaktisk afsæt. Især sparring fra vejlederen og udviklingen af den kollegiale sparring fremhæves som positive elementer i ordningen. På trods af de gode erfaringer med den praktiske del af pædagogikumet viser evalueringen imidlertid også, at det kan være en udfordring at skabe koblingen mellem det teoretiske og praktiske pædagogikum. Evalueringen peger på, at især vejlederen spiller en vigtig rolle i at hjælpe kandidaten med at skabe disse koblinger. En yderligere pointe i evalueringen er, at perioden med pædagogikum kan opleves som presset, især hvis kandidaten har flere fag. Disse pointer understreger vigtigheden i, at man lykkes med at skabe kontinuitet i pædagogikumforløbet, og at der er tilstrækkelig tid og vejledning til at kunne træne det lærte og trække de relevante tråde mellem teori og praksis.

Appendiks A – Litteraturliste

Bak-Thomsen, J., & Bang-Larsen. (2017). *Evaluering af pædagogikumuddannelsen 2017*. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf17/jul/170705-evalueringsrapport-paedagogikum-kvalitativ-undersoegelse-maj-2017-v--final-med-citat.pdf>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-aftale-om-bedre-veje-til-uddannelse-og-job>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019). Bekendtgørelse om forberedende grunduddannelse: LBK nr. 479 af 26/04/2019. Lokaliseret 17. november 2023 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/479>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Vejledning til bekendtgørelse om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser (Pædagogikumbekendtgørelsen)*: Bekendtgørelse nr. 1169 af 24. september 2018. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf20/marts/200303-vejledning-til-paedagogikumbekendtgørelsen.pdf>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Vejledning om Pulje til kompetenceudvikling af lærere og ledere i FGU 2022-2023*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/puljer-priser-udbud/pdf21/sep/211109--nyvejledning-fgu-kompetenceudvikling-2022-2023.pdf>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023a). *Nyt rejsehold skal indsamle viden om FGU*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 2. november 2023 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jun/230616-nyt-rejsehold-skal-indsamle-viden-om-fgu>.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2023b). *Lærerkompetencer i erhvervsuddannelserne – Vejledning*. København: Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 25. oktober 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf23/feb/230214laererkompetencer-i-erhvervsuddannelserne.pdf>.

Danske Professionshøjskoler. (2023). *STUDIEORDNING: Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*. Lokaliseret 25. oktober 2023 på: <https://diplom.dkprof.dk/wp-content/uploads/2023/08/02-Studieordning-Diplomuddannelse-i-Erhvervspaedagogik-Gaeldende-fra-010823.pdf>.

Duch, H., & Andreasen, K. E. (2017). *Uddannelse til erhvervslærere inden for de tekniske uddannelsesområder*. Lokaliseret 25. oktober 2023 på: https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/uddhist_2017_uddannelse_til_erhvervslærer.pdf.

Duch, H. S. (2020). *At blive gymnasielærer. En sociologisk inspireret analyse af interviews med kandidater i pædagogikum*. VIA University College. Lokaliseret 21. oktober 2023 på: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/107138813/At_blive_gymnasiel_rer_Duch_januar_2020.pdf.

EVA. (2013). *Evaluering af pædagogikumordningen fra 2009*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/evaluering-paedagogikumordningen-2009>.

EVA. (2015). *Nye krav til de pædagogiske kompetencer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-07/Nye%20krav%20til%20de%20paedagogiske%20kompetencer.pdf>.

EVA. (2021). *Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.eva.dk/grundskole/evaluering-foelgeforskningsprogrammet-fgu-foerste-delrapport-maalgruppen-fgu-kommunale>.

EVA. (2022a). *Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Anden delrapport: Implementering af FGU*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/evaluering-foelgeforskningsprogrammet-fgu-anden-delrapport-implementering-fgu>.

EVA. (2022b). *Kortlægning af pædagogisk kompetenceudvikling blandt lærere på eud 2021*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/erhverv/pdf22/sep/220919-bilag-2--eva-s-kortlaegning-fra-2021.pdf>.

EVA. (2023). *Støtte til nyuddannede lærere*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2023-06/Katalog_St%C3%B8tte%20til%20ny-uddannede%20%C3%A6rere_FINAL.pdf.

Horn, L. H., Jensen, C. G., Kjærgaard, T., Sørensen, I. M., Valbak-Andersen, C., Bundgaard, S. B., & Lukassen, N. B. (2020). *Hvidbog om Refleksiv Praksislæring*. Danske Professionshøjskoler. Lokaliseret 21. oktober 2023 på: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/124261992/Hvidbog_om_RPL.pdf.

Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN. (u.å.). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. Lokaliseret 1. november på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Vejledning%20til%20de%2015%20didaktiske%20principper%20for%20FGU.pdf>.

Lund, A. A. (2020). *EUD- og AMU-lærere får sjældent sparring på diplomforløb*. København: Uddannelsesbladet. Lokaliseret 25. oktober 2023 på: <https://uddannelsesbladet.dk/artikel/eud-og-amu-laerere-faar-sjaeldent-sparring-paa-diplomforloeb>.

SDU. (2020). *Studieordning 2019 endelig rev. Maj 2020*. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: <https://nextcloud.sdu.dk/index.php/s/7P7FY3Zr4Rqc6m3>.

VIA University College. (u.å.) *Anvendelse af observation og sparring i FGU-kompetenceudvikling*. Lokaliseret 4. oktober 2023 på: https://www.emu.dk/sites/default/files/2022-09/fgu_Notat-Anvendelse%20af%20observation%20og%20sparring%20i%20FGU.pdf.

Wahlgren, B. (2010). *Voksnes læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.

Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2012). *Kompetence i en professionel sammenhæng*. Aarhus: Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.

Appendiks B – Casebeskrivelser

Beskrivelser af de fem cases

I det følgende beskrives de fem cases kort fokus på deres valg af leverandør samt fokus og indhold i kompetenceudviklingsforløbene. De fem cases udgør det empiriske udgangspunkt for undersøgelsens kvalitative analyse.

FGU Trekanten og UC Syd

FGU Trekanten har siden begyndelsen af FGU's levetid samarbejdet med UC Syd om kompetenceudviklingen af institutionens pædagogiske medarbejdere. Fra start besluttede ledelsen, at alle pædagogiske medarbejdere skulle gennemgå samme forløb – uanset baggrund og rolle. Kompetenceforløbene havde fokus på udvikling af FGU-institutionens pædagogiske medarbejdere og FGU-skolernes praksis. Dvs. workshops med oplæg og øvelser, observation og sparring i praksis. De overordnede emner i kompetenceforløbene havde til formål at styrke medarbejdernes kompetencer til at samarbejde om at skabe undervisning og læring og at arbejde helheds- og praksisrelateret på FGU-skolerne. Det blev til to længerevarende og sammenhængende kompetenceforløb. Det første blev afsluttet med et krav om, at alle pædagogiske medarbejdere skulle gå til prøve i kompetencemålene fra Diplomuddannelsen i erhvervspædagogik fra modulet: "Undervisning og læring", mens det andet forløb blev afsluttet med et tilbud om, at lærerne kunne gå til prøve i kompetencemålene fra modulet: "Praksisrelateret undervisning i de erhvervsrettede uddannelser".

Samarbejdet mellem UC Syd og FGU Trekanten har været kendetegnet ved tæt, løbende dialog mellem FGU Trekantens ledere og UC Syds konsulenter. Den tætte, løbende dialog er blevet muliggjort af, at kompetenceudviklingen på FGU Trekanten har været samlet på få hænder hos UC Syd. Udviklingen af forløbene er blevet styrket af, at samarbejdet har været etableret fra begyndelsen. UC Syd har et godt kendskab til både elevgruppen, lærere, vejledere og ledelse og har på den baggrund lettere kunnet facilitere kompetenceudvikling målrettet FGU Trekanten.

FGU Nordvest og UCN act2learn

Gennem hele FGU Nordvests kompetenceudviklingsforløb har UCN act2learn spillet en central rolle. FGU Nordvest har fra begyndelsen haft stort fokus på helhedsorienteret undervisning. Kompetenceudviklingens andre indholdsemner er i høj grad udsprunget herfra eller blevet koblet hertil. Kompetenceudviklingsforløbene har i starten haft et fælles fokus, hvor alle medarbejdere deltog, og har bygget på aktionslæring, hvor lærerne har gennemført prøvehandling med efterfølgende

observation og sparring. Efterfølgende har institutionen også haft lærere på kompetenceudviklingsforløb med udgangspunkt i de enkelte lærergruppers behov. Bl.a. er der blevet afholdt et didaktisk grundforløb målrettet lærere uden formel pædagogisk-didaktisk uddannelse.

UCN act2learn har haft en medarbejder fast tilknyttet hver FGU institution for at opretholde en tæt relation til skolen og for at kunne udvikle kompetenceudviklingen ift. behovet på hver enkelt skole. I UCN act2learns tilgang til kompetenceudviklingen er der blevet lagt vægt på at knytte kompetenceudviklingsaktiviteterne til lærernes daglige opgaveløsning. Derudover har UCN act2learn gjort brug af en eksemplarisk tilgang til kompetenceudviklingen, hvor undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i samme pædagogisk-didaktiske principper, som lærerne selv skal undervise ud fra.

FGU Nordvestsjælland og Implement

FGU Nordvestsjælland har i deres kompetenceudviklingsforløb haft et gennemgående samarbejde med Implement og har supplerende benyttet andre kompetenceudviklingsleverandører. Der har grundlæggende været to spor i kompetenceudviklingsaktiviteterne af lærerne. Dels har der været kompetenceudvikling for alle. Derudover har det været muligt at tage moduler i diplomuddannelsen i erhvervspædagogik individuelt.

Implement og FGU Nordvestsjællands samarbejde er kendetegnet ved en tæt dialog mellem Implement og ledelsen og en veletableret relation mellem relevante medarbejdere i Implement og FGU Nordvestsjællands lærere. På trods af at Implement er en stor organisation, så er der kun få Implement-konsulenter tilknyttet som tovholdere for kompetenceudviklingen på FGU Nordvestsjælland. De tilknyttede konsulenter har været med fra begyndelsen og har haft en særlig interesse og kompetence ift. den elevgruppe, FGU arbejder med.

FGU Syd- og Midtfyn og UCL

FGU Syd- og Midtfyn har især samarbejdet med UCL om kompetenceudviklingen på institutionen. Her er de startet ud med fælles kompetenceudvikling af alle medarbejdere, hvorefter de er gået i en mere praksisnær og differentieret retning på de tre skoler og teams. Kompetenceudviklingen med UCL har bl.a. haft fokus på helhedsorienteret undervisning, arbejdet med professionelle læringsfællesskaber, herunder at uddanne teamkoordinatorer, samt udviklingen af en IT-strategi på institutionen. Sideløbende med den fælles kompetenceudvikling har institutionen gjort brug af forskellige akademimoduler, der er tilpasset til FGU-lærere. FGU Syd- og Midtfyn har også givet deres vejledere PD-moduler i vejledning. FGU Syd- og Midtfyn har – ud over samarbejdet med UCL – også gennemført kompetenceudviklingsforløb med andre leverandører.

UCL har fulgt FGU Syd- og Midtfyn tæt i institutionens udvikling gennem dialog med ledelsen og observation af undervisningen og har kunnet bruge deres indblik i organisationen i tilrettelæggelsen af de efterfølgende kompetenceudviklingsforløb med blik for, hvad der hhv. fungerede og udfordrede i de gennemførte forløb. UCL anskuer deres rolle som samarbejdspartner frem for leverandør og lægger dermed vægt på institutionens samlede udvikling i deres kompetenceudviklingsforløb. Det indebærer også, at UCL har fokus på at kapacitetsopbygge FGU Syd- og Midtfyn til selv

at fortsætte institutionsudviklingen, i takt med at UCL er mindre til stede på institutionen.

FGU Østjylland og Bedre Praksis

FGU Østjylland samarbejdede i de første år især med VIA University College om kompetenceudviklingen på institutionen. Institutionens medarbejderevalueringer viste, at medarbejderne efterspurgte en mere praksisrettet tilgang til kompetenceudviklingen, hvorfor FGU Østjylland bl.a. er begyndt at samarbejde med Foreningen til Fremme af Praksislæring og senere Bedre Praksis. Valget har handlet om at gøre kompetenceudviklingen mere praksisnær og mindre teoriformidlende. Kompetenceudviklingen på FGU Østjylland har især været tilrettelagt som fælles kompetenceudvikling på tværs af almen- og faglærere for at understøtte udviklingen af en fælles professionsidentitet. Den fælles kompetenceudvikling har især haft fokus på, hvad der kendetegner FGU-målgruppen og målgruppens forskelligartede udfordringer, samt på FGU's virkemidler og didaktiske principper i forhold hertil. Valget af disse fokusområder har handlet om at give lærerne et fælles FGU-elevorienteret udgangspunkt, som ikke har været centralt i lærernes forskellige medbragte professionsidentiteter.

Konsulenten fra Foreningen til Fremme af Praksislæring (nu ansat i Bedre Praksis) har i sin tilgang til kompetenceudviklingen på FGU lagt vægt på at have en faciliterende rolle, hvor ledelsens ønsker om organisationens udvikling samt lærernes erfaring og viden er udgangspunktet for kompetenceudviklingen. Fokus har derfor været på at bevidstgøre lærerne og sætte deres viden i anvendelse samt på at udvikle de organisatoriske forudsætninger for forankring af kompetenceudviklingen.

Appendiks C – Tabelbilag

Appendiks-tabel C.1

2021: I hvilken grad oplever du, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde dig bedre på til opgaven som FGU-lærer/vejleder?

2023: I hvilken grad oplever du, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i 2022 og 2023 har bidraget til at klæde dig bedre på til opgaven som FGU-lærer/vejleder?

	2021 (n = 828)	2023 (n = 559)
I høj grad	12	13
I nogen grad	33	42
I mindre grad	42	39
Slet ikke	13	6
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 og 2023.

Note: Spørgsmål: "2021: I hvilken grad oplever du, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde dig bedre på til opgaven som FGU-lærer/vejleder?/2023: I hvilken grad oplever du, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i 2022 og 2023 har bidraget til at klæde dig bedre på til opgaven som FGU-lærer/vejleder?" p = 0,0000.

Appendiks-tabel C.2

2021: I hvilken grad oplever du samlet set, at de gennemførte

kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?

2023: I hvilken grad oplever du samlet set, at de kompetenceudviklingsaktiviteter, I har gennemført i 2022 og 2023, har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?

	2021 (n = 96)	2023 (n = 74)
I høj grad	19	29
I nogen grad	61	61
I mindre grad	20	9
Slet ikke		
Total	100	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 og 2023.

Note: Spørgsmål: "2021: I hvilken grad oplever du samlet set, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?/2023: I hvilken grad oplever du samlet set, at de kompetenceudviklingsaktiviteter, I har gennemført i 2022 og 2023, har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?" p = 0,0266.

Appendiks-tabel C.3

I hvilken grad er der i løbet af 2022 og 2023 gennemført kompetenceudvikling inden for temaet *opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU* blandt hele eller dele af jeres medarbejdergruppe? (n = 74)

	Antal	Procent
I høj grad	43	58
I nogen grad	23	31
I mindre grad	3	4
Slet ikke	5	7

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende temaer: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*.

Appendiks-tabel C.4

I hvilken grad er der i løbet af 2022 og 2023 gennemført kompetenceudvikling inden for temaet *viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov* blandt hele eller dele af jeres medarbejdergruppe? (n = 74)

	Antal	Procent
I høj grad	28	38
I nogen grad	31	42
I mindre grad	13	18
Slet ikke	2	3

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende temaer: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*.

Appendiks-tabel C.5

I hvilken grad er der i løbet af 2022 og 2023 gennemført kompetenceudvikling inden for temaet *portfolio og prøver* blandt hele eller dele af jeres medarbejdergruppe? (n = 74)

	Antal	Procent
I høj grad	14	19
I nogen grad	42	57
I mindre grad	16	22
Slet ikke	2	3

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.
Note: Spørgsmålet indgår i et batteri med følgende temaer: 1) *Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU*, 2) *Pædagogisk-didaktiske redskaber*, 3) *Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov*, 4) *Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling*, 5) *It-kompetencer*, 6) *Portfolio og prøver*.

Appendiks-tabel C.6

I hvilken grad oplever du aktuelt et behov for kompetenceudvikling blandt lederne på jeres institution *ift. pædagogisk ledelse*? (n = 75)

	Antal	Procent
I høj grad	16	21
I nogen grad	32	43
I mindre grad	23	31
Slet ikke	4	5

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.
Note: Tabellen indeholder oplysninger fra spørgsmålet "I hvilken grad oplever du aktuelt et behov for kompetenceudvikling blandt lederne på jeres institution på følgende områder?" Spørgsmålskategorierne hertil er 1) *Pædagogisk ledelse*, 2) *Forandringsledelse*, 3) *Data-baseret ledelse*, 4) *Administrativ ledelse*, 5) *Samlet set*. Der er svaret på en skala med svarkategorierne 1) *I høj grad*, 2) *I nogen grad*, 3) *I mindre grad* og 4) *Slet ikke*

Appendiks-tabel C.7

I hvilken grad har kompetenceudviklingsaktiviteter gennemført i 2022 og 2023 samlet set bidraget til at klæde dig bedre på til ledelsesopgaven i FGU? (n = 75)

	Antal	Procent
I høj grad	15	20
I nogen grad	41	55
I mindre grad	18	24
Slet ikke	1	1

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU indsamlet i regi af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2023.

Kernekompeterer og kompetenceudvikling i FGU

© 2024 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-720-0

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk