



VIDEN OG INSPIRATION TIL PÆDAGOGISK UDVIKLING

De didaktiske principper for FGU i praksis



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut
Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:
Danmarks Evalueringsinstitut
T 3555 0101
bestil@eva.dk
www.eva.dk

ISBN tryk: 978-87-7182-660-9
ISBN www: 978-87-7182-659-3

Design: Essensen / Trykt hos Stibo Complete A/S / Foto: iStock, Unsplash

Indhold

Introduktion 3

Tema 1: Det inkluderende læringsmiljø 5

Tema 2: Læring i praksis 17

Tema 3: Struktur og progression 31

Syv ledelsesgreb til at styrke didaktikken 49

Litteraturliste 56



Introduktion

Da den forberedende grunduddannelse (FGU) blev oprettet, blev den ledsaget af 15 didaktiske principper, der skal kendetegne undervisningen og sikre, at eleverne møder et læringsmiljø, der på bedste vis understøtter deres faglige og personlige udvikling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, § 3).

I dette katalog sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fokus på de udfordringer, dilemmaer og løsninger, FGU-skoler kan stå over for, når de arbejder med de 15 didaktiske principper og former det særlige læringsmiljø, der skal kendetegne FGU. Kataloget fokuserer herunder på, hvordan man som leder kan understøtte arbejdet med de didaktiske principper blandt lærerne.

De 15 didaktiske principper for undervisningen på FGU er sammenfattet under tre temaer:

1. Inkluderende læringsmiljø
2. Læring i praksis
3. Struktur og progression.

Kataloget zoomer ind på principperne fordelt under hvert af de tre temaer med afsæt i den faktiske FGU-virkelighed. FGU-didaktik ser forskellig ud fra institution til institution og fra skole til skole under den enkelte FGU-institution. Der er dermed en meget stor spændvidde i, hvordan principperne fortolkes og udmøntes, og hvilke dele af didaktikken man har prioriteret først.

Nogle principper fylder derfor mere end andre i kataloget. Vægtningen er baseret på, hvilke af principperne man har haft størst fokus på at omsætte i praksis ude på FGU-skolerne.

Afslutningsvis præsenterer vi syv greb til, hvordan man som leder kan understøtte lærernes arbejde med at implementere de didaktiske principper i sin undervisningspraksis. De syv greb knytter sig både til pædagogisk ledelse og til organiseringen af rammerne omkring undervisningen.

Målgruppe og formål

Kataloget henvender sig især til ledere og pædagogiske udvalg, der har ansvar for at understøtte udviklingen af det pædagogisk-didaktiske arbejde på FGU-skolerne. FGU-lærere, -vejledere og andre, der er centrale for at føre FGU ud i livet, vil dog også kunne finde inspiration.

Formålet med kataloget er at inspirere til dialog på institutioner og skoler om, hvordan man ønsker at arbejde med den nye FGU-didaktik. Vi kommer ikke med en facitliste, men med pointer og eksempler, man kan lade sig inspirere af, i det omfang ens lokale forhold giver mulighed for det.

God læselyst!



Kort om FGU

Om FGU-institutioner og -skoler

I kataloget henvises der både til FGU-institutioner og FGU-skoler. Der findes 27 FGU-institutioner i Danmark, som hver dækker over og organiserer en række FGU-skoler. Der er i alt 85 FGU-skoler fordelt på de 27 FGU-institutioner.

Om de tre spor på FGU

Vi brugerforkortelserne agu, pgu og egu i kataloget. Forkortelserne dækker over de tre spor på FGU, som består i:

- Almen grunduddannelse (agu), der henvender sig til unge, som gerne vil have adgang til en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse.
- Produktionsgrunduddannelsen (pgu), der henvender sig til unge, som gerne vil tage en erhvervsuddannelse eller komme i ufaglært beskæftigelse.
- Erhvervsgrunduddannelsen (egu), der henvender sig til unge, som gerne vil i virksomhedspraktik og få konkrete erfaringer og kompetencer, der forbereder den unge til beskæftigelse eller en erhvervsuddannelse.

Kilde: Fgu.dk

Fakta om kataloget

Kataloget bygger på flere kilder.

For det første genbruger vi viden fra de rapporter i evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU, som EVA har udarbejdet for Børne- og Undervisningsministeriet. Det gælder især pointer og data fra anden delrapport om implementering af FGU (EVA, 2022).

For det andet har vi til dette katalog besøgt to FGU-skoler og talt med elever, lærere og ledere om deres praksis – og vi har interviewet yderligere to ledere. De skoler, der bidrager, er ikke nødvendigvis udvalgt, fordi de er "best practice", men fordi de, baseret på evaluering- og følgeforskningsprogrammet, er nået langt med at implementere flere af de didaktiske principper.

For at kvalificere indholdet har vi desuden samarbejdet med FGU Danmarks pædagogiske udvalg, der består af direktører/rektorer, mellemledere og undervisere på FGU.

Samlet set udgør datagrundlaget for kataloget:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt FGU-institutionsledere og ledere på skoleniveau (dataindsamling gennemført i perioden jun.-dec. 2021)
- En spørgeskemaundersøgelse blandt fagprofessionelle ansat i FGU, dvs. lærere og vejledere, inkl. ordblinde lærere og egu-ansvarlige (dataindsamling gennemført i perioden jun.-dec. 2021)
- Skolebesøg og interviews med ledere, medarbejdere og elever på fem FGU-institutioner (dataindsamling gennemført i perioden jun.-dec. 2021)
- Supplerende skolebesøg på to FGU-skoler samt telefoninterviews med ledere fra yderligere to skoler (dataindsamling gennemført i perioden aug.-okt. 2022).

Find alle EVA's udgivelser i regi af evaluering- og følgeforskningsprogrammet til FGU her:

www.eva.dk/grundskole/foelgeforskningsprogram-forberedende-grunduddannelse-fgu.

A young woman with dark hair and a nose ring is lying on her back on a surface covered in splatters of red, orange, and pink paint. She is wearing a light blue t-shirt and has a tattoo of a flower on her left shoulder. Her hands are resting on her chest, and she has pink paint on her fingers. She is smiling and looking upwards with her eyes closed. The background is a mix of white, red, and orange paint splatters.

Tema 1

Det inkluderende læringsmiljø





Det inkluderende læringsmiljø: Introduktion

FGU-eleverne er meget forskellige, og der er stor variation i, hvilke sociale, personlige og faglige forudsætninger de har. Det viste den anden delrapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU.

Det stiller særlige krav til FGU-lærerne, og det beskrives derfor som et grundvilkår på FGU, at lærerne må arbejde med elevgruppen dér, hvor de er, uden altid at have den fornødne tid eller rammer til både at dække de enkelte elevers behov og alt det andet, lærerrollen indebærer. Det betyder, at der somme tider må prioriteres mellem hensynet til den enkelte elev, holdet som helhed og de forventninger, der er til fagmål, produktkrav osv.

Den brede elevgruppe på FGU gør det didaktiske arbejde med at sikre et inkluderende læringsmiljø til en ambitiøs og kompleks opgave, men en opgave, der er vigtig at prioritere. Det inkluderende læringsmiljø er nemlig noget af det, eleverne fremhæver som noget helt særligt ved FGU. Eleverne oplever at blive rummet og imødekommet på en måde, de oplever som tryk og unik.

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan skoler går til opgaven med at skabe inkluderende læringsmiljøer.

Kapitlet kommer ind på:

- Betydningen af det sociale miljø og fællesskabet
- Lærerens rolle
- Hvordan skoler arbejder med at skabe et ordblindevenligt miljø
- Hvordan fremmøde kan understøttes.

Principperne for et inkluderende læringsmiljø

Fire af de femten didaktiske principper, der skal kendetegne læringsmiljøet på FGU, handler om det inkluderende læringsmiljø. De fire principper fremgår af boksen til højre.

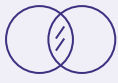
I evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU har vi undersøgt de mange måder, skoler kan arbejde med et inkluderende læringsmiljø. Evalueringen viser, at:

- Der er forskel på, hvilke didaktiske principper skolerne har prioriteret at arbejde med først, bl.a. afhængig af lokale forhold såsom elevsammensætning.
- Mange steder har de didaktiske principper om inkluderende læringsmiljø, sproglig opmærksomhed og dannelse fyldt mere end det didaktiske princip om sundhed, ernæring og motion.

De konkrete undertemaer og eksempler, som fremhæves i de følgende afsnit, er udvalgt på baggrund af, hvilke områder de ni interviewede skoler har gode erfaringer med at arbejde med for at skabe et inkluderende læringsmiljø.

”Jeg har set mange, som er fuldstændig ude at skide, når de starter her, men når de slutter, kommer de i gang med en almindelig uddannelse.

ELEV PÅ AGU



De fire didaktiske principper for et inkluderende læringsmiljø

1. Inkluderende læringsmiljø

I et inkluderende læringsmiljø oplever den enkelte elev sig som en del af det miljø og fællesskab, som eleven befinder sig i – både i undervisningen og i pauserne. Elevens oplevelse af at være inkluderet i de faglige fællesskaber afhænger af, at eleven ser sin rolle som betydningsfuld i den proces eller det produkt, som undervisningen drejer sig om.

2. Sproglig opmærksomhed

Sproglig opmærksomhed betyder, at man har fokus på det mundtlige og skriftlige sprog, som lærerne og eleverne anvender i uddannelsen, herunder bl.a. at lærerne forklarer eleverne, hvad fagord og faglige begreber betyder.

3. Dannelse

Dannelse drejer sig bl.a. om, at eleverne opnår forudsætningerne for at indgå i arbejdslivet og i samfundet som ansvarfulde og demokratiske medborgere. Dannelse handler dels om at have viden og færdigheder, og dels om at man personligt og socialt er i stand til at bringe sin viden og sine færdigheder i spil gennem handling og adfærd.

4. Sundhed, ernæring og motion

Sundhed, ernæring og motion drejer sig om at skabe sunde rammer og hjælpe eleven til at være motiveret og læringsparat. Sundhed forstås som både fysisk, mental og social sundhed.

Kilde: Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019.



Sådan oplever lærere og ledere det inkluderende læringsmiljø

96 % af medarbejderne er i høj grad (72 %) eller i nogen grad (24 %) enige i udsagnet "På vores skole er der plads til forskellighed".

36 % af medarbejderne angiver, at de i mindre grad (29 %) eller slet ikke (7 %) oplever, at deres tilbud kan rumme alle de elevtyper, der starter på FGU.

39 % af lederne vurderer i høj grad (2 %) eller i nogen grad (37 %), at deres elevers støttebehov samlet set bliver tilstrækkeligt dækket via det inkluderende læringsmiljø på FGU og de supplerende støtteressourcer.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

” Det er ens anden familie. Når man starter her, tager klasselæreren og alle de andre lærere én i hånden og slipper ikke, før man har nået sit mål.

ELEV PÅ AGU



Det inkluderende læringsmiljø: Sådan gør skolerne

Det sociale miljø og fællesskab

Et centralt element i FGU er det helhedsorienterede fokus på udvikling af såvel faglige, personlige og sociale kompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Det er en grundlæggende diskussion, hvordan arbejdet med faglige mål og sociale og personlige kompetencer skal balanceres, og hvordan de forskellige kompetencer forudsætter og føder ind i hinanden. Flere ledere og lærere anskuer dog det sociale som det bærende element på FGU, hvilket vil blive uddybet i det følgende.

Det didaktiske princip om inkluderende læringsmiljøer lægger bl.a. vægt på, at den enkelte elev skal opleve at være en del af det fællesskab og miljø, som eleven befinder sig i. En måde at understøtte dette aspekt af det inkluderende læringsmiljø består netop i at lægge vægt på det sociale som et bærende element på FGU. Det handler om aktivt at arbejde med udviklingen af en skolekultur præget af anerkendelse og åbenhed, hvor små og store fællesskaber prioriteres.

På flere skoler arbejder man bl.a. med dette ved at sikre, at alle elever føler sig velkomne på skolen. Ledelse og medarbejdere på en af skolerne fortæller fx, at de bevidst arbejder med at skabe en "hilsekultur", hvor det er normalt og forventet, at alle elever og medarbejdere hilser på hinanden ved navn:

”Noget af det bedste, man kan gøre, er at lære folks navne. Så føler de sig velkomne. Det gælder både medarbejdere og elever. Så jeg kan alle elevernes navne, ved, hvor de hører til, og ved mindst én ting, der er vigtig for dem.

LEDER

Sociale aktiviteter kan også være med til at understøtte det inkluderende læringsmiljø, ud fra argumentet om, at elevernes trivsel er en grundlæggende forudsætning for læring på FGU. En lærer udtrykker det med sætningen "ingen trivsel, ingen læring", mens en anden siger, at "trivsel og personlig udvikling er et større ben i FGU end det faglige".

Derfor er prioritering af sociale aktiviteter også et greb, mange skoler gør brug af. Det kan både være aktiviteter i løbet af – og efter – skoledagen eller rystesammenaktiviteter i begyndelsen af skoleåret. Aktiviteter som fælles måltider, fælles samlinger og en stærk fælles bevidsthed om, hvad der foregår på skolen, kan være med til at understøtte oplevelsen af fællesskab på FGU.

Følrdninger, hvor en ny elev kobles til en mere erfaren elev, er desuden et greb, som bruges til at "onboard" og understøtte dannelsen af relationer blandt nye elever, som starter på FGU. Eleverne oplever, at det fungerer godt, når man skal lære et nyt sted at kende – både ift. det praktiske og sociale.

To eksempler på, hvordan fælles samlinger kan understøtte det inkluderende læringsmiljø

1. Samlinger med praktik, patos og håndtryk

På en skole har man valgt at starte og slutte ugen sammen med fælles samlinger i kantinen mandag morgen og fredag eftermiddag for alle medarbejdere og elever. Samlingerne er med til at understøtte “en fælles skolekultur, hvor alle oplever sig som vigtige og værdsatte”.

Samlingerne har et praktisk formål og giver “en fælles forståelse af, hvad det er for en uge, vi kigger ind i, og hvad det er for en uge, vi har haft sammen”.

Samlingerne benyttes også til at italesætte, hvem der fx har været i erhvervstræning, hvornår der er kombinationsforløb, og hvornår elevrådet mødes.

Fredagssamlingen slutter med “patos og højskolegreb”, hvor eleverne fx får af vide, at de er dejlige, og at de fortjener, at der sker gode ting for dem. Eleverne opfordres til at gøre noget godt for sig selv og andre over weekenden. Til sidst sætter alle deres stole op, og alle elever trykker alle lærere i hånden og siger god weekend. Vurderingen er, at traditionen er med til at give eleverne et tilhørsforhold til lærerne, og at eleverne bliver bedre til at henvende sig til de voksne.

2. Frokost med familiefølelse og præsentation af nye elever

På en anden skole har frokosten en fast ramme, der har til hensigt at styrke fællesskabsfølelsen og give en “familiefølelse”.

Efter frokosten slås der altid på en klokke. Skolelederen fortæller om et aktuelt emne, og der gives fælles beskeder. Anledningen bruges også til at præsentere nye elever, som rejser sig op og præsenterer sig for hele skolen, som klapper af den nye elev.

”Da jeg startede herude i køkkenet, blev jeg sat til at følge efter en tidligere elev, så hun kunne vise, hvor tingene var. Det var ret smart. Så lignede jeg ikke en høne uden hoved, og jeg begyndte også at snakke med den tidligere elev og med dem, den tidligere elev kendte.

ELEV PÅ PGU



En fælles introuge har styrket elevernes fællesskaber

På en skole fortæller ledere, lærere og elever om en vellykket introuge. Introugen varede seks dage og omfattede alle skolens elever, hvor eleverne var blandet på tværs af deres normale hold. Skolens lærere deltog også i alle fællesaktiviteterne. Eleverne fremhæver holddannelsen, konkurrenceelementet, og at aktiviteterne har givet eleverne nogle fælles minder, som afgørende for en positiv oplevelse. Ugen bød bl.a. på:

- Byvandring og museumsbesøg i nærliggende storby
- Produktion af – og konkurrence med – sæbekassebiler
- Vandretur
- Teambuilding: slå søm i, lege ministryger, skubbe en trailer, fangeleg med bind for øjnene
- Kanotur.



” Jeg har lige været igennem familieretshuset med min søns far. Da jeg fik mailen om samværet, knækkede jeg. Men så gav min lærer mig plads til at gøre, hvad jeg havde behov for. Jeg kunne bare gå en tur med en, jeg gerne ville have med. Det varmer at få den slags omsorg, og min lærer giver en fantastisk omsorg.

ELEV PÅ AGU

” Jeg lærte at arbejde med mig selv på FGU, og jeg blev klar til at starte på uddannelse. Jeg havde en god lærer, som jeg havde mange snakke med. Når jeg blev ked af det og græd meget, så trak hun mig til side. Hun sagde, at jeg er en positiv person og kaldte mig for ‘solstrålen’. Det gjorde, at jeg blev positiv. Jeg lærer stadig mig selv bedre at kende, og lærerne er gode til at snakke med én om det.

ELEV PÅ PGU

Lærers rolle

Det er ligeledes en del af det didaktiske princip om det inkluderende læringsmiljø, at den enkelte elev skal opleve at være inkluderet i fællesskaber i og uden for undervisningen og se sin rolle som betydningsfuld i den proces eller det produkt, som undervisningen drejer sig om.

En pointe i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet er, at læreren på FGU spiller en afgørende rolle i at skabe et inkluderende læringsmiljø. Læreren er nemlig en stor del af forklaringen på, at eleverne oplever at blive rummet og føler sig betydningsfulde på FGU. Det handler bl.a. om, at læreren viser omsorg for dem og giver sig tid til at tage hånd om deres personlige udfordringer, både med hensyn til forhold, der ligger inden for – og uden for – skolen. Eleverne oplever også at blive set og forstået som individer, særligt i forbindelse med samtaler med læreren i og uden for undervisningen, hvor lærerne tager sig tid til at coache, lytte og lære eleven at kende.

Trivsel i det faglige

Det didaktiske princip om et inkluderende læringsmiljø vedrører læringsmiljøet på FGU som helhed – både i og uden for undervisningen. En række af de didaktiske principper, der på papiret hører til under temaerne om læring i praksis og struktur og progression, spiller også en rolle i det inkluderende læringsmiljø. Det drejer sig fx om arbejdet med undervisningsdifferentiering, der i hverdagen er en central del af FGU-lærernes værktøjskasse i at etablere et inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever oplever, at undervisningen giver mulighed for deltagelse og mestring.

Det store spænd i elevgruppens behov og forudsætninger kræver en høj grad af undervisningsdifferentiering, som også hænger tæt sammen med vurderingen af den enkelte elevs dagsform. Det stiller krav til, at lærerne er i stand til på fleksibel vis at tilpasse opgaver på dagen. Konkret gøres der brug af forskellige typer af undervisningsdifferentiering, som beskrives nærmere under tema 3.

Ledere og lærere fremhæver, at det er en krævende pædagogisk opgave at undervisningsdifferentiere – en opgave, der fx forudsætter overblik over niveauer, hvordan man bedst muligt støtter forskellige elever, føling med, hvornår eleverne kører trætte, og hvad der motiverer den enkelte elev.

Flere elever oplever dog FGU som en skole, hvor man bliver mødt og set som individ. Det handler bl.a. om, at undervisningen er individuelt tilpasset, fx i forhold til opgaveform, ramme for opgaven, emner eller niveau. Flere elever beskriver ligeledes FGU som et sted, hvor der er tid til forklaringer, og hvor man ikke bliver hængt af undervisningen.

” Min lærer spurgte mig, om der var noget, jeg havde brug for, og om han kunne gøre noget. Det føltes, som om han havde skræddersyet forløbene til mig. Man kunne sige: ‘Jeg har lige brug for at snakke’, og så ville han fx svare: ‘Jeg kommer, når jeg har snakket med Sebastian’. De giver sig tid til mig, og det har jeg aldrig oplevet før på andre skoler.

ELEV PÅ AGU

Et ordblindevenligt miljø

Et af de didaktiske principper, der skal medvirke til at skabe et inkluderende læringsmiljø, er sproglig opmærksomhed. Det didaktiske princip om sproglig opmærksomhed vedrører, at man skal sætte fokus på det mundtlige og skriftlige sprog, som lærerne og eleverne anvender i uddannelsen. Det inkluderer bl.a., at lærerne forklarer eleverne, hvad fagord og faglige begreber betyder.

På skolerne går man bl.a. til arbejdet med sproglig opmærksomhed ved at skabe et ordblindevenligt og dermed inkluderende læringsmiljø. Der lægges derfor vægt på at opspore elever med ordblindhed i starten af deres FGU-forløb, og flere steder understreges betydningen af at screene *alle* elever for ordblindhed ved opstarten af et forløb.

I et ordblindevenligt undervisningsmiljø er det afgørende, at eleverne støttes kontinuerligt i undervisningen, bl.a. ved at elevernes brug af hjælpemidler indarbejdes i hverdagen og kommer til at "sidde på rygraden". Det er derfor vigtigt, at instruktion i hjælpemidler ikke isoleres til særskilte vejledningstimer med ordblindeunderviseren. Det stiller krav til faglærerne, og til hvordan ordblindeundervisere løfter opgaven med at understøtte og kompetenceudvikle faglærerne. Det er ikke alle lærere, der føler sig klædt på til at varetage denne opgave.

Der er gode erfaringer med at lade ordblindeundervisere deltage i undervisningen i både almene fag og på værksteder. På den måde kan ordblindeunderviserne hjælpe elever med at bruge hjælpemidler direkte i undervisningssituationen, hjælpe faglærere med at blive fortrolige med elevernes hjælpemidler og give dem inspiration til, hvordan de i konkrete undervisningssituationer kan tænke i ordblindevenlige løsninger. På nogle skoler har man ligeledes prioriteret at sende samtlige lærere på pædagogisk diplomuddannelse i ordblindundervisning af voksne.

”Jeg bruger mine hjælpemidler mere nu, end jeg har gjort i folkeskolen, og det sætter jeg pris på. Det har hjulpet mig rigtig meget med at skrive opgaver og sådan noget.

ELEV PÅ AGU

Tiltag som disse har bidraget med viden, værktøjer og greb til at gøre undervisningen ordblindevenlig. Det kan fx dreje sig om, at fagene kan have en anden modalitet end det skriftlige, så eleverne eksempelvis arbejder med video eller lyd. Det kan også handle om, at eleverne får lov at benytte sig af stikord frem for fulde sætninger i det skriftlige arbejde, eller at hjælpe eleverne gennem skabeloner og korte sætninger, der sætter det sproglige i system.

Lærere, der har været på pædagogisk diplomuddannelse i ordblindundervisning af voksne, fremhæver, at diplomuddannelsen har givet dem konkrete fifs til ordblindevenlig undervisning, kendskab til SPS-området, indsigt i værktøjer som AppWriter og en faglig ro ift. ordblindevenlig undervisning.



Sådan oplever medarbejderne arbejdet med det ordblindevenlige miljø

90 %

af medarbejderne vurderer, at skolen i høj grad (60 %) eller i nogen grad (30 %) får identificeret alle elever med ordblindhed ved starten af deres FGU-forløb.

50%

af ordblindelærerne på FGU angiver, at de i høj grad (17 %) eller i nogen grad (33 %) varetager opgaver med sparring og understøttelse af lærere inde i undervisningen.

64 %

af medarbejderne angiver, at de i høj grad (21 %) eller i nogen grad (43 %) føler sig klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærere ift. at understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen, mens 36 % af medarbejderne angiver, at dette i mindre grad (32 %) eller slet ikke (4 %) er tilfældet.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.



Ordblindeundervisningen er med succes integreret i den almindelige fag- og værkstedsundervisning

På en skole har man gode erfaringer med at integrere ordblindeunderviserne i undervisningen – både i de almene fag og i værkstedsfagene. Det er ikke kun i dansk, man som ordblind har behov for støtte – det er også, når man skal læse instruktionerne på en malerbøtte på et værksted. Skolen har mange ordblinde elever, og man arbejder efter en ambition om, at det ordblindvenlige miljø skal være en naturlig del af skolens identitet. Derfor er det vigtigt, at alle lærere underviser ordblindevenligt.

Konkret integreres ordblindeunderviserne i undervisningen, ved at de planlægger undervisningsforløb sammen med faglærerne. Undervisningsforløbene gennemføres for hele holdet – ikke kun for de ordblinde elever. Ordblindeunderviserne spørger typisk de enkelte faglærere, om faglærerne har ønsker til indholdet af

forløbet. Derefter kommer ordblindeunderviseren med forslag til konkrete opgaver, fx en krydsogtværs med navne på værktøjer fra værkstedet. Både ordblindeunderviseren og faglæreren deltager i undervisningen. Ordblindeunderviserne oplever, at deltagelsen i undervisningen, ud over at understøtte eleverne, også giver mulighed for at give faglærerne tricks, som faglærerne kan trække på, når ordblindeunderviserne ikke er til stede.

For at ordblindeunderviserne får tid til at have en så aktiv rolle i undervisningen på holdene, har ledelsen på skolen prioriteret, at ordblindeunderviserne primært dækker ordblindeundervisning og DSA, samt at der er blevet ansat en ordblindeunderviser mere, end det først var tilfældet.



Samarbejde om portfolio blev en genvej til bedre læringsmiljø for ordblinde

På en FGU-institution oplevede ordblindeunderviserne, at det ordblindevenlige undervisningsmiljø var afkoblet fra den daglige undervisning i fag og fagtemaer. Derfor begyndte man at bruge ordblindeundervisere, som ofte også er dygtige til it-didaktik, til at understøtte lærernes brug af portfolio. Det har lettet arbejdet med portfolio for lærere og elever, og det har fungeret som en vej til at styrke det ordblindevenlige læringsmiljø mere generelt.

Konkret har ordblindeunderviserne været med ude i undervisningen. Indledningsvist i tre intensive hele dage og herefter med noget opfølgning. Som værktøj til at sammensætte portfolioen har ordblindeunderviserne introduceret til og installeret Padlet på elevernes telefoner, der fungerer som en digital opslagstavle, og underviser faglærerne i hjælpeprogrammer til ordblinde. Skolens leder fortæller:

” Eleverne har lært at bruge Padlet og har fået installeret det rigtigt. Vi har bokset meget med portfolio, fordi eleverne ikke vidste, hvad det var. Men pludselig er det blevet legende let. Det har også givet et øget fokus på sproglig opmærksomhed ift. at italesætte og synliggøre, fx ved at lave lister med fagord og få koblet billeder på, få det gjort ordblindevenligt og skabe deltagelsesmuligheder for dem, der fx er bange for tavler.

LEDER

Fast kompetenceudviklingsforløb har styrket det ordblindevenlige miljø

På en institution har ledelsen som en del af opbygningen af FGU valgt at prioritere det ordblindevenlige miljø højt. Ledelsen har bl.a. prioriteret en række faste kompetenceudviklingsforløb, som løbende tilbydes alle lærere. Et af disse forløb omhandler et ordblindevenligt miljø.

Forløbet er bygget op om fire fælles pædagogiske dage i løbet af et år for alle lærere på institutionens skoler. Derudover består forløbet af 6-7 enkelte dage, hvor en ekstern konsulent kommer ud på hver af institutionens skoler og understøtter lærernes arbejde i det daglige.

Forløbet sætter bl.a. fokus på kendskab til og brug af hjælpemidler i undervisningen. En af forløbets øvelser går fx ud på, at lærerne selv har skullet opleve, hvad det vil sige at være ordblind gennem opgaver, der simulerer den oplevelse, man har som ordblind. Øvelsen har givet lærerne føling med den frustration, det udløser, når man ikke kan forstå det, der bliver sagt eller skrevet i undervisningen.

En del af skolens kultur

Prioritering af området handler også om at etablere en skolekultur, hvor der er en gennemgående opmærksomhed på ordblindhed og en forventning om, at alle lærere arbejder med opgaven. En leder beskriver, at en sådan kultur bl.a. kommer af, at man har været vedholdende ift. at bruge midler og energi på emnet. Desuden handler det konkret om at italesætte ordblindhed som en vigtig og fælles opgave, fx på morgenmøder, til pædagogiske dage eller leder- og lærermøder. Italesættelsen af ordblindhed bidrager til, at indsatsen gøres til en integreret del af det at være underviser.

En ordblindevenlig skolekultur drejer sig desuden om at aftablisere emnet. Derfor har lærere, der selv er ordblinde, fået en særlig position og fungerer som en slags ressourcepersoner for skolens andre lærere. De ordblinde lærere hjælper skolens øvrige lærere ved at dele deres egne teknikker til at understøtte et ordblindevenligt miljø og skabe bevidsthed om de udfordringer, de ordblinde elever står med. Skolens initiativer og fokus har bl.a. resulteret i, at lærerne skriver anderledes, taler anderledes og bruger ordblindevenlige redskaber.

Fokus på at understøtte fremmøde

Et af de fire didaktiske principper, der skal fremme et inkluderende læringsmiljø, er dannelse. Dannelse drejer sig i en FGU-sammenhæng bl.a. om, at eleverne skal gennemgå en personlig og social udvikling, der giver dem forudsætninger for at indgå i arbejdslivet og i samfundet omkring dem som ansvarlige medborgere.

En vigtig forudsætning for at kunne indgå i arbejdslivet er mødestabilitet. Faste procedurer for håndtering af fravær opleves som et vigtigt greb til at styrke elevernes fremmøde og udvikle deres mødestabilitet på FGU. Skolernes erfaringer handler bl.a. om at have en klar ansvarsfordeling og tydelige retningslinjer mht. opfølgning på elevers fravær.

Der er samtidig flere forhold, der kan udfordre arbejdet med fremmøde. Fravær kan fx være svært at sanktionere, når FGU for nogle elever og i nogle kommuner stort set er det eneste relevante og tilgængelige tilbud på det forberedende område. Elevnedgang er også en faktor, der kan påvirke den konkrete håndtering af fravær, og FGU-lærerne kan savne, at der er tydelige konsekvenser ved manglende fremmøde. På mange skoler lykkes man dog bedst med fraværshåndteringen ved at have en undersøgende tilgang til elevernes fravær med blik for den enkelte elevs situation.



Skolernes syv gode råd til at styrke elevers fremmøde

1. Reager hurtigt på fravær

I det daglige anbefales det at reagere effektivt og systematisk over for den enkelte fraværende elev – også ift. begyndende tegn på mistroivsel. Eksempelvis har en skole en klar arbejdsgang, der indebærer, at lærere skal have registreret fravær senest kl. 8.30. Herefter står vejledere for at ringe til alle fraværende elever, som ikke har meldt sig syge. Hurtig respons på fravær kan også dreje sig om, at lærere involverer vejledere eller KUI hurtigt, så der kan igangsættes opfølgende indsatser tidligt.

Tidlig involvering af KUI kan sikre, at forebyggende fraværindsatser og støtte til eleven iværksættes, inden eventuelle udfordringer vokser sig store. På nogle skoler har KUI faste mødedage på FGU-skolen, hvilket bidrager til et effektivt samarbejde om fraværforebyggelse.

2. Hav styr på elevernes fraværshistorik

Når elever melder sig syge til samme person/instans, fx en kontaktlærer eller vejleder, sikres det, at der er overblik over elevens fraværshistorik. Det kan fx være, ift. hvor mange dage eleven har været fraværende eller på hvilke tidspunkter. Det giver bedre mulighed for at vurdere elevens situation, rådgive og følge op.

3. Håndter fravær gennem ensartet praksis og klar arbejdsdeling

Det kan fx indebære, at man som skole har en fremmøde-procedure eller lignende, der beskriver, hvem (lærer, vejleder, KUI) der gør hvad, hvornår. Det er dog en pointe, at der kan være en balancegang mellem klare regler og "trivsels-differentiering", som fx henviser til forskellige særaftaler elever kan have med skolen ift. fremmøde, som tager højde for en elevs specifikke situation.

4. Opbyg en undersøgende tilgang til elevers fravær

Det er centralt, at der er fokus på at lytte til eleven og være undersøgende ift. årsagerne til fraværet som en del af arbejdet med at understøtte fremmøde. Eleverne fremhæver det som virkningsfuldt, at de møder en nysgerrighed fra lærerne omkring, hvad de kan have brug for, hvis de skal styrke deres fremmøde.

5. Hav fokus på fremmøde frem for fravær

Det kan fx indebære, at man sørger for at italesætte "sejre og succeser" ift. fremmøde og ikke kun har en negativ opmærksomhed mod fravær.

6. Beton den enkelte elevs betydning for fællesskabet

Betoningen af den enkelte elevs betydning for fællesskabet består i at gøre det tydeligt over for eleverne, at det betyder noget, om de er til stede eller ej. Det kan fx ske ved at bemærke, at eleven er væk, og udtrykke undring, fx via sms eller opkald, eller ved at være positiv omkring fremmøde, også når eleven kommer for sent. Morgenopkald fremhæves blandt nogle elever som afgørende for deres fremmøde.

At understrege for en fraværende elev, at vedkommende er savnet i undervisningen, kan også foregå ved, at andre elever står for at sende "vi mangler dig"-sms'er, så eleverne oplever, at det ikke går ubemærket hen, at de er fraværende.

7. Undgå selvforstærkende fraværstendenser

Særligt elever er optagede af, at fravær kan fungere selvforstærkende, hvis antallet af elever til undervisningen er meget svingende. Når elever oplever en fraværskultur, påvirker det motivationen i undervisningen og engagementet ift. fremmøde, hvilket kan lede til, at man som elev selv bliver mere tilbøjelig til at udeblive fra undervisningen.

Fjernundervisning kan hjælpe elever på kanten

På en skole har man et agu-hold, som primært undervises online. Holdet er oprettet som et tilbud til de elever, der af forskellige årsager ikke kan møde fysisk på FGU, og er dermed et greb til at inkludere flere elever, herunder elever, der opleves som værende på kanten af målgruppen. Holdet kan derfor fungere som et skridt på vejen til fysisk fremmøde.

Fjernundervisning kan fx være relevant for elever, som er i behandlingsforløb, eller som lider af alvorlig angst. Elever kan være på holdet som en del af deres indslusning eller gennem hele deres forløb.

Mange elever på holdet har en målsætning om på sigt at blive i stand til at deltage fysisk i undervisningen. Fjernundervisning rummer kompromiser, fordi det bl.a. kan være svært at inkludere elever på fjernundervisningsholdig i de fysiske fællesskaber på skolen.

Sådan fungerer holdet:

- Eleverne har et fast skema. De har dansk, matematik, engelsk og PASE. Der er ca. 14-18 elever på holdet.
- Eleverne modtager somme tider "praksispakker", som er en del af deres praksisbaserede undervisning. Under et tema om kost og sundhed fik eleverne fx ingredienser til at lave en rawbar, som de lavede "sammen" foran skærmen. De har også været på tur hver for sig og indsamle materialer til et kunstprojekt, som de arbejdede med i undervisningen.
- Eleverne får meget klare rammer, når de skal arbejde selv og ikke er til stede i plenum. Undervejs i en opgave er læreren til stede i chatten, så eleverne kan kommunikere med læreren og stille spørgsmål.



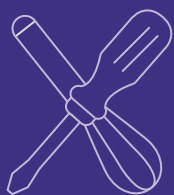
” Vi har sådan en fælleschat kørende i teams. Jeg er meget kommunikerende i chatten, både på den fælles chat, men også individuelt med eleverne, så de kan skrive: ‘Hvad var det nu, jeg skulle’, ‘Det der forstod jeg ikke’ eller ‘Der er uro derhjemme, jeg kan slet ikke koncentrere mig’. Den der tætte kontakt tror jeg er ret vigtig, når man sidder på fjernundervisning.

LÆRER PÅ AGU

Tema 2

Læring i praksis





Læring i praksis: Introduktion

Den praksisbaserede undervisning kan være med til at styrke FGU-elevernes motivation og faglige udbytte. Det viser evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU.

Den praksisorienterede undervisning kan fx give elever med dårlige skoleerfaringer en ny vej ind i det faglige stof, og den helhedsorienterede undervisning kan hjælpe eleverne med at se, hvordan det, de lærer på FGU, kan bruges i virkeligheden. For mange elever bliver undervisningen også sjovere, når den baserer sig på autentiske opgaver, ture ud af huset eller lignende.

Der er dog også nogle særlige udfordringer, når man vil skabe læring i praksis på FGU. Den fagspecifikke læring kan fx blive utydelig, hvis fagene ikke er klart afgrænset, eller de helhedsorienterede undervisningsforløb kan stille (for) store krav til elevernes selvstændighed. Og især på agu kan det være en udfordring for lærerne at realisere intentionerne om læring i praksis.

Læring i praksis kan dermed være lettere sagt end gjort.

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan skoler er gået til arbejdet med læring i praksis.

Kapitlet kommer ind på:

- Eksempler på konkrete tværfaglige- og helhedsorienterede undervisningsforløb
- Hvordan samarbejde med lokalsamfundet kan styrke praksisbaseret undervisning
- Hvordan praksisfællesskaber, sidemandsoplæring og mesterlæreprincipper kan virke understøttende for læring i praksis.

Principperne for læring i praksis

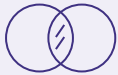
Læring i praksis indeholder fem didaktiske principper, der handler om at skabe praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning på FGU. De fem didaktiske principper fremgår af boksen til højre.

Der er ikke én måde at udmønte læring i praksis på, men de fem didaktiske principper for læring i praksis har det til fælles, at de baserer sig på en handlingsorienteret didaktik.

- I agu er det tanken, at undervisningen centrerer omkring en praksis, der findes i elevernes omverden, fx unges sundhed, økonomi eller fritidsliv.
- I pgu vil undervisningen typisk tage afsæt i produktionsopgaver og afsætning af reelle produkter eller ydelser. Her vil der være en tæt kobling mellem de almene fag og det værksted og den produktion, som eleven er en del af.
- I egu er praktikken udgangspunktet for elevens læring. Elevens skoleforløb skal tilrettelægges således, at det bedst muligt understøtter elevens læring og udvikling i praktikken.

”Jeg har lært en del matematik ved palleprojektet uden at have bemærket det, fx har vi lavet 9. klasses fælles færdighedsregning. Der er jeg faktisk gået fra knap nok at kunne bestå til nu at få mellem 4 og 7 i karakter.

ELEV PÅ AGU



De fem didaktiske principper for læring i praksis

1. Praksisbaseret dannelse og læring

Undervisningen tager udgangspunkt i – og er centreret omkring – autentiske opgaver, reel produktion og praktisk arbejde.

2. Autenticitet

Lærerne skaber i samarbejde med eleverne et autentisk læringsmiljø, som afspejler beskæftigelsesområdet i forhold til arbejdstider, regler, relationer til samarbejdspartnere, kollegaer etc. Autenticitet knytter sig også til lærernes møde med eleverne i rollen som underviser og mentor i en slags mesterrolle.

3. Praksisfællesskaber

Et praksisfællesskab er et fællesskab, hvor eleverne er sammen om en bestemt praksis mod et fælles praktisk mål. Alle er nødvendige for at kunne løse opgaven, og den enkelte bidrager med det, han/hun kan i forhold til opgaven.

4. Helhedsorienteret undervisning

Helhedsorienteret undervisning går ud på, at helheder deles op i mindre dele, samtidig med at sammenhængen synliggøres for eleverne. Ved at tage udgangspunkt i en helhed (fx konstruktionen af et legehus) bliver de enkelte dele af faget (fx beregning af vinkler og længder) i højere grad meningsfulde for eleven, end hvis delene blev introduceret som selvstændige emner.

5. Innovation og produktudvikling

Innovation er at finde og udvikle nye og nyttige løsning(er) til et konkret, autentisk problem, som er et problem for 'nogen', altså en bestemt bruger eller målgruppe.

Kilde: Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019.



Sådan oplever lærerne arbejdet med læring i praksis

81 % af lærerne oplever, at deres arbejde med læring i praksis i høj grad (27 %) eller i nogen grad (54 %) understøtter elevernes læring og progression.

41 % af lærerne på agu vurderer, at værkstedsbaserede/praktiske opgaver i høj (12 %) eller nogen grad (37 %) bliver inddraget i den undervisning i almene fag, de er involveret i.

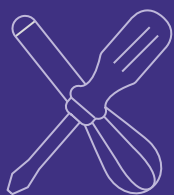
64 % af lærerne på pgu vurderer, at almene fag i høj (19 %) eller nogen grad (45 %) inddrages i den værkstedsundervisning, de er involveret i.

57 % af lærerne vurderer, at de i høj (14 %) eller nogen grad (43 %) tilrettelægger undervisningen med afsæt i helhedsorienterede fælles forløb eller projekter, der går på tværs af fx fag eller hold.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

” En elev kan opleve at være dårlig til dansk, men når de selv skal lave en folder, så synes de pludselig, de er nødt til at arbejde på det sproglige. Og inden man ser sig om, så skriver de pludselig ikke længere ‘di’, men ‘de’. På den måde motiverer den praksisorienterede undervisning eleverne til at få tillært sig nogle nye ting, som de før har haft svært ved.

VEJLEDER



Læring i praksis: Sådan gør skolerne

Skolernes arbejde med læring i praksis har bl.a. handlet om at udforme tværfaglig undervisning og helhedsorienterede forløb samt at understøtte praksisbaseret læring og autenticitet ved at samarbejde med det lokale civilsamfund. Samtidig er der blevet arbejdet med at skabe autenticitet i omgangsformen i undervisningen og i lærer/elevrelationerne samt at gøre brug af mesterlærerprincipper og praksisfællesskaber i undervisningen.

I det følgende sætter vi fokus på, hvordan skolerne er gået til dette arbejde.

Tværfaglig undervisning

Praksisbaseret dannelse og læring indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i autentiske opgaver for derved at gøre almene perspektiver håndgribelige og meningsfulde. Det kan fx foregå ved, at elementer fra elevernes fag anvendes i virkelige opgaver, som skal bruges af en konkret målgruppe i omverdenen.

Tværfaglig undervisning er et greb til praksisbaseret dannelse og læring, som primært anvendes på pgu. I den tværfaglige undervisning knyttes de almene og værkstedsbaserede fag sammen – både rumligt, tematisk og relationelt. Konkret betyder det, at man på nogle skoler underviser i matematik på værkstedet, ofte med afsæt i aktuelle produktionsopgaver. Det fremlægges nogle steder som en bevægelse fra, at en lærer underviser i sit fag, til at læreren nu skal undervise *med* sit fag.

Der, hvor man oplever at lykkes godt med at samtænke værkstedsundervisning og almenundervisning, er almenlærer og værkstedslærer ofte sammen om undervisningen – både i planlægningen og gennemførelsen. Det gør, at det bliver lettere at skabe en rød tråd i undervisningen, og at lærersamarbejdet styrkes, hvilket skaber grobund for yderligere udvikling af gode undervisningsforløb.

”Nede i industri skulle eleverne lave et essebord. Så sagde jeg til værkstedslæreren: ‘Kunne vi ikke få en cylinder ind?’. Så sagde han: ‘Jo, vi laver bare et oliekar’. På den måde fik vi tilføjet noget til det essebord, som passede godt med matematikundervisningen. Værkstedslærerne er meget lydhøre over for at udforme undervisningen, så den også kommer til at passe til fagene.

LÆRER PÅ AGU

Skolecafé kan gøre undervisningen mere praksisbaseret for agu-elever

På en skole har et agu-hold ansvar for at drive en café på skolen. Holdets undervisning tager udgangspunkt i driften af caféen, og gør derigennem agu-undervisningen praksisbaseret. Café-holdet er målrettet elever, hvis mål med FGU er at opnå G-niveau i dansk og matematik.

I caféen er der fokus på at have eleverne med i alle dele af driften af caféen. Eksempelvis står mindre grupper af elever skiftevis for at betjene kunderne i caféen én måned ad gangen. De arbejder løbende med opgaver, hvor de billedokumenterer og beskriver de opgaver, de har arbejdet med.

Almenundervisningen tager også udgangspunkt i driften af caféen, så matematikopgaver fx er centreret omkring beregninger af caféens kundeflow, eller hvad caféen sælger hvornår. Andre opgaver er fx planlægning af indkøb, at udføre egenkontrol og at lave vagtplaner.

Skolens café har åbent fra 8-15 og tager også ud af huset for at holde "pop-up caféer" til forskellige arrangementer, fx på uddannelsesmesser.

”Vi fik en opgave, hvor vi skulle lave en is-emballage i karton i forhold til et vist litermål. Vi skulle bruge hænderne i stedet for at sidde og skrive det hele ned. Lærerne er gode til at give os nogle andre opgaver end bare det samme hele tiden. Og de tager vores interesser og putter ind i opgaven i stedet for at give os et eller andet sygt kedeligt pis, som en eller anden klog professor har lavet.

ELEV PÅ AGU



Helhedsorienterede forløb

Det didaktiske princip om helhedsorienteret undervisning indebærer, at undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i helheder, som eleven kender fra sin omverden.

På nogle skoler arbejder man med et fælles tema på tværs af hold eller hele skolen, som greb til at skabe helhedsorienteret undervisning. Det fælles tema fungerer som en fælles ramme for alle fag og hold, hvilket kan være med til at skabe en rød tråd i undervisningen og synliggøre sammenhænge mellem fagene. Samtidig forudsætter den fælles ramme, at lærerne samarbejder på kryds og tværs, hvilket opleves som positivt på skolerne.

Undervisning af elever på egu-sporet stiller nogle helt særlige krav til helhedsorienteringen af undervisningen, hvilket bl.a. har at gøre med bredden af fagtemaer. Det kan særligt være en udfordring på små skoler. Egu-elever vil ofte være samlet på tværs af forskellige fagtemaer, og her er udfordringen at finde noget, der giver mening for alle. Erfaringer viser dog, at der kan findes emner, der kan gå på tværs af fagtemaer, fx spild i produktionen eller lignende.



”Jeg er ikke båret af en kunde, der har bestemt rammen for opgaven, så hvis matematiklæreren skal lære eleverne noget om statistik, så kan jeg se, at hvis vi gør sådan og sådan, så bliver det et godt måleredskab til statistik. Det havde jeg aldrig kunnet gøre i produktions-skolen. Nu har jeg en masse muligheder for at strukturere undervisningen efter mit eget hoved og efter dansk- og matematiklærernes ønsker, så eleverne lærer det, de skal, på FGU.

LÆRER PÅ PGU

Vekslen mellem helhedsorienterede forløb og ‘rugbrødsuger’ muliggør motiverende undervisning for elever og lærere

På en skole har man organiseret en stor del af undervisningen omkring helhedsorienterede forløb, der går på tværs af alle skolens spor og hold. Skolens årshjul er delt op i “helhedsorienterede forløb” og “rugbrødsuger”, der er organiseret mere klassisk.

I rugbrødsuger er der fx mulighed for at arbejde med de læringsmål, der ikke har været mulighed for at arbejde med i helhedsorienterede forløb. Rugbrødsuger kan skabe faglige byggesten til helhedsorienterede forløb og giver mulighed for, at lærerne kan “samle kræfter”. I løbet af et år har skolen ca. 17 uger med helhedsorienterede forløb. De resterende uger udgør bl.a. en blanding af rugbrødsuger, kombinationsforløb og uger med prøver.

Skolen har fx kørt et forløb om vikinger, hvor al undervisning knyttede sig til dette tema. Man har arbejdet med kildekritik i dansk, arkæologi i naturfag, bygget Thors hammer på værkstedet i byg, bolig og anlæg – og anvendt matematik i konstruktionen af hammeren – samt lavet og lært om mad fra vikingetiden i mad og ernæring.

” **Elev 1:** Det skaber en rød tråd i det hele, når man ikke arbejder med noget forskelligt i fx dansk og matematik.

Elev 2: Ja, det er til at forstå, og det er, fordi der er et emne inde over det. Og så kører emnet også i flere fag. I det her tilfælde er det vikinger. Så har vi om vikinger i dansk, matematik og i værkstedet.

ELEVER PÅ PGU

Proces for udvikling

De helhedsorienterede forløb udvikles af alle skolens lærere i en fælles proces – lige fra valg af tema til planlægningen af forløbet. Indledningsvist er der afsat en fælles planlægningsdag, hvor eleverne er hjemme med en studieopgave. Her er der først en fælles brainstorm, og dernæst holder lærerne møder i deres forskellige teams. Lærere i dansk som andetsprog og ordblinde-undervisere giver sparring til de forskellige teams undervejs i denne proces. Her bliver man enige om, hvad undervisningen skal indeholde, der deles materialer og erfaringer, og det planlægges, om der er ture ud af huset eller eksterne samarbejder, der skal sættes i værk.

Dernæst udarbejder lærerteamet i fælleskab “konkretiseringsark” og “opgaveformuleringsark”, som er nogle fælles skabeloner, der understøtter udviklingen af forløbene ift. at definere læringsmål og inddele i niveauer. Lærerne fremhæver det som afgørende at få tid og rum til at udføre denne opgave i fælleskab, fordi det har været en svær opgave at løse alene. Særligt fordi tænkningen omkring konkretiserings- og opgaveformuleringsark er ny og udfordrende for mange.

Skolens erfaringer viser imidlertid også, at planlægning af de helhedsorienterede forløb tager tid, og lærere og ledere fortæller, at de allerede begynder at tænke på det næste helhedsorienterede forløb, inden et igangværende forløb er afsluttet. Samlet set er der ca. afsat to hele dage til forberedelse af et helhedsorienteret forløb.

Kræver tilvænning, men giver engagement

Det har været en omvæltning for mange medarbejdere at arbejde med helhedsorienterede forløb på denne måde, men der er gradvist opstået en oplevelse af, at man har fundet en god struktur på skolen. At det er lykkedes så godt, tilskrives bl.a., at den helhedsorienterede indsats fra starten har været en klar prioritering hos ledelsen.

Både blandt ledere og medarbejdere oplever man, at modellen giver en god ramme for at skabe helhedsorienteret undervisning og er med til at understøtte et tæt samarbejde blandt lærerne – både i og mellem teams – og at det både virker engagerende for lærere og elever. Lærerne lægger her vægt på vigtigheden af den fælles opstart og den fælles forberedelsestid.

Seks eksempler på helhedsorienterede forløb

1. Maritimt liv i lokalområdet

På en skole har man arbejdet med det maritime liv i lokalområdet som udgangspunkt for et helhedsorienteret forløb. Undervisningen tog udgangspunkt i en lokal forening for det maritime liv. Eleverne havde mulighed for at arbejde med markedsføring, identificering af foreningens målgrupper samt fremstilling af reportager og plakater til foreningen afhængig af elevernes interesse. Undervisningsforløbet blev afsluttet med en sejltur og fremstilling af årer og sejl i foreningens lokaler.

2. Køkken

På en skole har eleverne på agu og agu basis arbejdet med temaet "køkken". Temaet var motiveret af, at skolen havde et kontor, der skulle ombygges til et lille køkken. I matematikundervisningen målte eleverne det eksisterende kontor, tegnede det kommende køkken, valgte køkkenelementer til deres drømmekøkken på IKEA's hjemmeside og tilpassede efterfølgende drømmekøkkenerne til skolens budget. I dansk læste eleverne noveller, hvor køkkener indgik i handlingen. Derudover arbejdede eleverne også med selve opsætningen af køkkenet, herunder indkøb af køkkenet i IKEA og maling af rummet.

3. Bæredygtighed

På en skole har eleverne på værkstedet "Byg og bolig" arbejdet med bæredygtighed som et helhedsorienteret forløb. Gennem forløbet har eleverne fx arbejdet med at bygge møbler af gamle paller. Eleverne har lavet skitser over deres byggeprojekt og har derved fået overblik over, hvilke mål deres genbrugsmaterialer skulle have. Efterfølgende har eleverne skilt pallerne ad og bygget et møbel. Som en del af forløbet har eleverne lavet brainstorm om begrebet bæredygtighed og fremstillet forklaringer på, hvorfor deres projekt kunne betegnes som bæredygtigt.

4. Tid

På en skole har man på agu-sporet arbejdet med "tid" som tema i et helhedsorienteret forløb. Under dette tema har man arbejdet med reaktionstid, hastighed og bremselængde i matematik. Eleverne lavede fx forsøg med hastigheder og bremselængder på cykel og beregnede bremselængder i bil. I danskundervisningen arbejdede eleverne med, hvordan samfundet er bundet op på tid i form af kalendere, ure osv., og læste artikler om forskelle i mænd og kvinders tidsforbrug på dagligdagsaktiviteter såsom husholdning, at gå på arbejde, toiletbesøg mv. Derudover gennemførte eleverne også en spørgeskemaundersøgelse blandt skolens andre elever mhp. at afdække deres tidsforbrug på de samme aktiviteter. Elevernes egne data om tidsforbrug ift. digitale vaner indgik også i undervisningsforløbet.

5. Fremstilling af øl

På en skole har man på et agu-hold arbejdet med fremstilling af øl i naturfag. Efterfølgende fremstillede eleverne etiketter til øllene og beregnede salgspriser, moms og fortjeneste i matematik.

6. Pressefotos

På en skole har et af agu-holdene haft et undervisningsforløb om pressefotos. I undervisningen talte man bl.a. om et billede af syriske flygtninge, der går på en motorvej, og brugte dette pressefoto som udgangspunkt for undervisning i sociale medier og kildekritik. Det helhedsorienterede ved undervisningsforløbet bestod i at forbinde undervisningsforløbet om pressefotos til den omverden, eleverne fx møder på Facebook.

” Inden jeg kan give kunden videre til eleven, så har jeg jo talt i telefon, mailet eller holdt møder. Jeg har skullet sende et tilbud – og jeg er nødt til at have tid, ro og overskud til at regne på, om det er en opgave, kunden kan få løst hos os. Det er et kæmpe arbejde. Men jeg gør det gerne, for jeg kan se på mine elever, at den motivation, det skaber, kan jeg ikke købe for penge. Det er så vanvittigt, men det er også meget krævende.

LÆRER PÅ PGU



Autentisk læringsmiljø gennem virksomheds-samarbejde

Et af de didaktiske principper, der hører under læring i praksis, består i at skabe autentiske læringsmiljøer på FGU, som fx afspejler beskæftigelsesområdet ift. arbejdstider, regler og relationer.

Et greb, der gøres brug af for at skabe et autentisk læringsmiljø, er at samarbejde med kunder, som kan aftage de produkter, der fremstilles på FGU. Kundeopgaver med konkrete deadlines og konkrete mål bidrager bl.a. til, at FGU-eleverne oplever, at deres opgaver har relevans, og til at skabe et læringsmiljø, der afspejler en rigtig arbejdsplads. Det er med til at styrke elevernes motivation – både ift. at udføre opgaverne og ift. at udfordre sig selv og gøre sit bedste i opgaveløsningen.

Afsætning til reelle kunder kan også danne udgangspunkt for dansk- og matematikundervisningen. Der kan fx arbejdes med kundekommunikation og beskrivelse af produkter i dansk og udregning af tilbud og priser på produkter i matematik. På den måde kan samarbejde med kunder danne grundlag for helhedsorienteret undervisning, hvor der arbejdes med forskellige dele af kundesamarbejdet i forskellige fag. Det kan bidrage til, at meningen med undervisningen tydeliggøres for eleverne, fordi eleverne ser, hvordan de enkelte dele af et fag kan bringes i spil i en konkret sammenhæng.

Samarbejde med kunder rummer dog også udfordringer. Når store dele af undervisningen er baseret på at løse opgaver for eksterne kunder, kan deadlines for produktionen fx komme til at stå i vejen for andre typer læring. Et eksempel kunne være, at en lærer pga. tidspres føler sig nødsaget til selv at beregne et tilbud, som ellers kunne have været brugt som case i undervisningen. Opgaver som arbejde med portfolio og afholdelse af forløbssamtaler kan også blive nedprioriteret, fordi det primære fokus i undervisningen bliver at aflevere et produkt til kunden som planlagt.

Behovet for at kunne tage relevante hensyn til elevers personlige og sociale udfordringer harmonerer desuden ikke altid med deadlines for produktionen. Autentiske læringsmiljøer stiller således krav til at arbejde strategisk med kunder og civilsamfund, herunder nøje planlægning og prioritering af de produktionsopgaver, der indgås aftaler om.

Kunder behøver ikke nødvendigvis at være eksterne. En FGU-skole kan også selv være aftager af det, eleverne producerer. Et projekt kan fx indebære at bygge en ny terrasse på skolen eller at designe og fremstille møbler til skolen. ”Inhouse” opgaver som disse kan have den fordel, at de tilgodeser hensynet til at skabe autentiske opgaver, uden at man er nødt til at gå på kompromis med andre eventuelle hensyn til elevens læring og udvikling.

Autentisk læringsmiljø gennem værksteds-undervisning og relationer

Et andet greb til at skabe autentiske læringsmiljøer er at udvikle en arbejdskultur på værkstedet, som afspejler miljøet i brancher med samme fagområde. Værkstedslærerne kan på denne måde arbejde med elevernes faglige, personlige og sociale udvikling ved at have fokus på deres disciplin, opførelse og arbejdsomfang i værkstedet.

Reel produktion kan bidrage til, at eleverne oplever forventningerne til deres arbejdsindsats som autentiske, fordi produktionen er med til at tydeliggøre over for eleverne, hvorfor der fx stilles krav til deres fremmøde eller arbejdsdisciplin. Hvis eleverne ikke møder til tiden, er det fx ikke muligt at koordinere dagens opgaver og dermed heller ikke muligt at sikre, at alt bliver leveret til kunden som planlagt.

Arbejdet med at skabe en autentisk omgangsform på FGU kan også handle om, at eleverne trænes i at omgås hinanden på en måde, der afspejler, hvordan man omgås kollegaer på en arbejdsplads, og at lærerne opleves som troværdige, engagerede, nærværende og anerkendende.

Et greb, som nogle lærere benytter sig af for at fremstå autentiske og skabe en engageret og respektfuld omgangstone på holdet, er, at de deler ud af sig selv og egne erfaringer for på den måde at agere faglige såvel som personlige rollemodeller for eleverne. Lærerne oplever, at det skaber en mere lige-værdig og forstående relation mellem lærer og elev.

” Hver gang jeg skal danne en relation til en elev, så gør jeg altid mit ypperste for at være mig selv så meget, at de kan mærke, at jeg vil dem det godt. De skal ikke føle, at jeg har en agenda. Jeg prøver at skabe et rum, hvor de kan fortælle voksen til voksen, hvad de går og tumler med. Hvis man går for meget ned i øjenhøjde, så har jeg tabt dem fra starten af.

VEJLEDER OG LÆRER PÅ AGU

Praksisbaseret dannelse og læring gennem samarbejde med civilsamfundet

Praksisbaseret dannelse og læring er et af de didaktiske principper under læring i praksis. På agu indebærer det, at undervisningen er centreret omkring en praksis, der findes i elevernes omverden, mens det på pgu indebærer, at produktionsopgaverne er omdrejningspunktet for elevernes dannelse og læring.

Samarbejde med det lokale civilsamfund er et greb, der benyttes til at styrke elevernes praksisbaserede dannelse og læring. Samarbejdspartnerne i civilsamfundet kan fx være lokale virksomheder, offentlige institutioner eller lokale foreninger. Samarbejdet kan eksempelvis fokusere på elevernes læring inden for et bestemt fagligt område eller på at understøtte elevernes personlige og sociale udvikling. Samarbejdet kan også danne udgangspunkt for helhedsorienterede undervisningsforløb på tværs af fag. De udfordringer, der kan være i at samarbejde med kunder, fx ift. pres fra deadlines, kan dog også optræde i forbindelse med samarbejde med det øvrige civilsamfund.

Samarbejdet med det lokale civilsamfund skaber autenticitet i undervisningen og bidrager til, at eleverne får et indblik i de brancher, de samarbejder med, hvilket også hjælper eleverne med at blive afklarede omkring, hvad de vil efter FGU. Samarbejdet kan også være gavnligt ift. aftaler om erhvervstræning eller konkrete jobmuligheder efter FGU, ligesom det kan bidrage til, at FGU-eleverne i højere grad bliver aktive i deres lokalsamfund.

Nogle skoler afholder arrangementer for og med det omgivende lokalsamfund, hvor eleverne bringes i spil med udgangspunkt i deres spor og eventuelle værkstedsfag. Ét eksempel er en høstfest for lokalområdets børnefamilier. Til høstfesten laver skolens kommunikations- og mediehold fx plakater om arrangementet og står for at lave popcorn over bål, skolens mad- og ernæringshold står for mad, og skolens pædagogik- og naturværksted arrangerer lege. Andre skoler har gode erfaringer med at drive en café og derigennem engagere sig i lokalsamfundet.

”Vi havde et langt projekt, hvor vi blev introduceret for kommunikationsmodellen ved selv at skulle lave reklame og plakater. Det var en virkelig fed opgave, fordi vi selv fik lov til at interviewe kunden om deres ønsker. Hvis vi bare havde fået at vide, at vi skulle lave en reklame, så havde vi ikke haft samme mulighed for at putte vores eget touch på, fordi vi ikke havde snakket med kunden.

ELEV PÅ PGU

Tre eksempler på samarbejde med civilsamfundet

1. Samarbejde med lokal virksomhed

På en skole har man samarbejdet med et lokalt jernstøberi om at fremstille standere til virksomhedens nyligt lancerede grill. Samarbejdet dannede udgangspunkt for et helhedsorienteret forløb, der bl.a. bestod i, at virksomheden holdt oplæg på skolen om, hvad det indebærer at starte en virksomhed, at eleverne skulle udregne, hvordan standeren skulle placeres under grillen for bedst muligt at understøtte grillens vægt og at fremstille selve standerne. I dansk arbejdede eleverne med at skrive artikler om virksomheden. Det var også planlagt, at nogle elever skulle med virksomheden på erhvervsmesse og præsentere produktet.

2. Samarbejde med lokal frivilligforening

På en skole har man samarbejdet med en lokal idrætsorganisation og det lokale frivilligcenter. Når skolen samarbejder med lokale foreninger, kan samarbejdet fx være et udgangspunkt for helhedsorienterede forløb for hele skolen – andre gange for enkelte hold. Det konkrete samarbejde med idrætsorganisationen har bl.a. ført til, at nogle unge agerer hjælpetrænere på lokale fodboldhold. Samarbejdet med frivilligcenteret har resulteret i et undervisningsforløb om erindringsbilleder, hvor ældre i kommunen sendte erindringsbilleder om lokalområdet til eleverne. Disse erindringsbilleder besvarede eleverne med breve til de ældre. Forløbet fokuserede samtidig på ensomhed blandt ældre.

3. Samarbejde med lokal institution

På en skole har nogle af skolens omsorg- og sundhedslever ugentligt et par dages undervisning i en lokal institution. Her agerer eleverne frivillige ekstrahænder og hjælper med småopgaver, fx ved at hjælpe en ældre borger med at lægge bingobrikker på en plade. Opsamlingen på elevens læring foregår i klasserummet, fx under tjek-ind, hvor der tales om, hvad eleven har oplevet den foregående dag i institutionen. Her inddrages relevant teori, og elevens oplevelser bliver på den måde genstand for læring på hele holdet.

Undervisning uden for skolen i supermarked og forlystelsespark

På en institution har man oprettet to pgu-hold, hvor store dele af undervisningen afholdes uden for skolen. Det ene hold undervises i en forlystelsespark under temaet byg, bolig og anlæg, og det andet hold undervises i et supermarked under temaet handel og kundeservice.

Holdet, der undervises i forlystelsesparken, varetager vedligeholdelses- og byggeopgaver. Om morgenen mødes holdet på FGU-skolen og kører sammen afsted. Holdet, der undervises i supermarkedet, møder ind i supermarkedet, hvor de har deres eget lokale. Her starter de dagen med at tale om, hvilke opgaver der skal løses, og afslutter dagen ved fx at tale om kundeservice eller andre emner, der er relevante at tage op, baseret på dagen, der er gået.

Holdenes dansk- og matematikundervisning finder både sted i hhv. forlystelsesparken, i supermarkedet og på skolen. Overordnet set er eleverne typisk på skolen mandag og fredag og i hhv. supermarkedet og forlystelsesparken de resterende tre hverdage. En danskopgave på supermarkedsholdet kan fx være, at eleverne skal tage billeder af og beskrive et stykke arbejde, de er i gang med at udføre i butikken. I forlystelsesparken inddrages matematik fx ved at tegne pythagoras i sandet, når det er relevant ift. et byggeprojekt.

Arbejdet med portfolioopgaver finder som regel sted på skolen, og opgaverne tager udgangspunkt i praksiserfaringer fra dagene på arbejdspladserne. Eleverne har valgfag på skolen, da disse kun afholdes her.

For at gøre samarbejdet mellem fagene velfungerende afholdes der planlægningsmøder mellem lærerne, hvor der fx snakkes om, hvad ugens opgaver på arbejdspladserne består i, så almenlæreren kan tilrettelægge undervisningen i forhold til det.

Institutionen oplever følgende fordele ved undervisning uden for skolen:

- Eleverne har mindre modstand mod dansk- og matematikfaglige opgaver, fordi opgaverne kobles til en konkret kontekst, som eleverne finder relevant.
- Eleverne kommer i kontakt med medarbejderne i virksomheden og lærer især gennem mesterlæreprincippet.
- Eleverne færdes i et autentisk arbejdsmiljø.
- Der er flere voksne om de unge, hvilket særligt er en fordel for de mest udfordrede elever.
- Eleverne bliver godt klædt på til overgangen til arbejdsmarkedet.



Praksisfællesskaber

Når eleverne arbejder i praksisfællesskaber, indebærer det, at de arbejder sammen mod et fælles praktisk mål. Praksisfællesskaber kan bidrage til elevernes faglige, personlige og sociale udvikling, fordi det både kræver faglig viden og færdigheder samt personlige og sociale kompetencer at arbejde sammen med andre elever om en praktisk opgave. Praksisfællesskaber kan også styrke autenticiteten i undervisningen, fordi samarbejdet med andre elever kan afspejle samværsformer i både uddannelses-, arbejds- og samfundsliv.

Skolerne arbejder med praksisfællesskaber på mange forskellige måder, og ofte overlapper brugen af praksisfællesskaber med brugen af mesterlære og sidemandsoplæring. Praksisfællesskaber kan styrke elevernes læring, fordi elever, der videreformidler deres viden eller færdig-

heder, får sat ord på deres kunnen, samtidig med at andre elever bliver klogere på, hvordan en opgave kan løses. Det er en øvelse for eleverne at videreformidle deres viden på en måde, der kan gavne andre elevers forståelse af et emne eller en opgave. Eleverne oplever det desuden som et "klap på skulderen" at skulle oplære en anden elev, fordi ansvaret for andre elevers læring ses som en anerkendelse af, at man har styr på det, man laver.

Når eleverne løbende lærer af hinanden, bliver det tydeligt for dem, at de har hver deres styrkeområder, og at alle har noget at tilbyde til fællesskabet. Samtidig øver de sig i at samarbejde med andre elever. FGU's løbende optag kan i denne sammenhæng være en fordel ift. at gøre brug af sidemandsoplæring, fordi der altid er elever, der fx har bedre kendskab til typiske arbejdsgange på deres værksted end andre.

” Min tanke er, at hvis der er nok faglig identitet på holdet, så eleverne oplever, at de kommer med noget, når de bliver sammensat i grupper på tværs af holdene, så kan hver elev tilbyde gruppen noget. Og så lærer de også noget om at arbejde sammen med andre mennesker, der ikke nødvendigvis har den samme baggrund som dem selv. De lærer at værdsætte hinandens evner. Det er ideologien bag det.

LÆRER PÅ PGU





”Jeg synes faktisk, det er vildt fedt, at elevgruppen er så forskellig, for så kan man blande dem: ‘Du kan programmere, og det vil ham her gerne lære. Du vil gerne blive bedre sprogligt, og det kan han hjælpe dig med. I får et projekt sammen’. På den måde kan man faktisk lave nogle produkter, der virkelig sparker røv for de her elever.

LÆRER PÅ PGU

Tre måder at sammensætte praksisfællesskaber på

1. Praksisfællesskaber sammensat på tværs af niveau

Praksisfællesskaber kan sammensættes på baggrund af elevernes niveau ift. den opgave, eleverne skal løse. Det kan fx være, ved at en elev, der er god til at bruge en vinkelsliber, lærer en nyere elev at bruge en vinkelsliber, eller ved at en erfaren elev bliver sat sammen med en mindre erfaren elev i et længerevarende gruppearbejde.

2. Praksisfællesskaber sammensat på tværs af hold

Praksisfællesskaber kan også sammensættes på tværs af hold. Ved at sammensætte praksisfællesskaberne på tværs af hold bidrager eleverne ikke alene med forskellig styrkeområder inden for samme fagområde, men også med forskellig faglig viden. På den måde bliver elevernes faglige identiteter tydeliggjort – både for eleverne selv og for de elever med andre fagligheder, de samarbejder med.

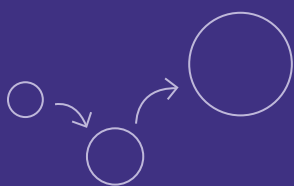
3. Praksisfællesskaber sammensat på baggrund af elevernes relationer

Praksisfællesskaber kan også sammensættes på baggrund af elevernes sociale samspil. Denne tilgang til sammensætningen af praksisfællesskaber kan fx have til hensigt at skabe et stærkere socialt miljø i klassen, at skabe gode betingelser for, at eleverne kan udvikle deres sociale kompetencer, eller at skabe et trygt socialt miljø for eleverne, så de kan fokusere på at udvikle deres faglighed.

Tema 3

Struktur og progression





Struktur og progression: Introduktion

Det er et bærende element i FGU, at eleverne oplever en faglig progression, en fast struktur, og at de bliver udfordret i trygge rammer. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU viser, at ledere og medarbejdere på skolerne generelt oplever, at det virker positivt på eleverne, når det er tydeligt, hvad skolerne forventer af dem, og hvad de skal lære.

Men ledere og medarbejdere oplever også udfordringer, når det kommer til at leve op til målet om struktur og progression. De oplever, at de faglige mål i fagbilag/lærerplaner og produkt- og prøvekrav ikke altid harmonerer med elevgruppen på FGU, og at det kan være svært at balancere hensynet til de faglige mål med udviklingen af elevernes sociale og personlige kompetencer.

Ledere og medarbejdere oplever desuden, at det kan være svært at finde gode processer for den løbende opfølgning på elevernes progression – både ift. forløbsplanerne og forløbsamtalerne. Forløbsamtalerne kan være udfordrende at få afviklet på månedlig basis, samtidig med at det opleves som svært at finde en god form for samtalerne, der sikrer en vis grad af systematik, uden at det går ud over autenticiteten i samtalsituationerne.

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan skolerne arbejder med at skabe struktur og progression for eleverne på FGU.

Kapitlet kommer ind på:

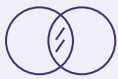
- Hvordan skemalagte forløbsamtaler, dokumentation og forløbsamtaler i øjenhøjde kan styrke arbejdet med forløbsamtaler
- Hvordan konkrete læringsmål kan støtte eleverne i deres udvikling
- Gode råd til arbejdet med portfolio
- Hvordan skolerne arbejder med undervisningsdifferentiering og struktur i undervisningen.

Principperne for struktur og progression

Seks af de femten didaktiske principper handler om struktur og progression. Struktur og progression omfatter den del af didaktikken på FGU, som har fokus på at understøtte elevernes udvikling i løbet af uddannelsesforløbet. Det gælder både udviklingen af elevernes sociale, personlige og faglige kompetencer og kan handle om:

- Undervisningens tilrettelæggelse
- Den systematiske og løbende opfølgning på elevens udvikling.

De seks didaktiske principper for struktur og progression fremgår af boksen til højre.



De seks didaktiske principper for struktur og progression

1. Synlige læringsmål

Formålet med at opstille læringsmål er at synliggøre for eleverne, hvad de skal lære af et undervisningsforløb eller en opgave. Læringsmål udarbejdes med afsæt i fagenes og de faglige temaers mål og formuleres i et elevenligt sprog. Læringsmålene kan både være faglige, personlige og sociale.

2. Læringsstrategier

Læringsstrategier er processer, teknikker eller procedurer, som eleven anvender, når noget nyt skal læres, og opgaver skal løses.

3. Tydelig struktur

Den daglige undervisning, samarbejdsformerne og opgaveløsningen skal i FGU være præget af en tydelig struktur. Struktur i undervisningen indebærer bl.a. en fast ramme for dagens program og formulerede mål for dagens opgave.

4. Differentiering

Differentiering betyder, at der tages udgangspunkt i de enkelte elevers faglige niveau og forudsætninger i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen. Differentiering er tæt forbundet med det inkluderende læringsmiljø.

5. Evaluering

Evaluering handler om systematisk og løbende at vurdere elevernes læringsudbytte af den gennemførte undervisning. Evalueringen er relateret til fagenes og de faglige temaers mål og til elevens forløbsplan og uddannelsesplan.

6. Afklaring og vejledning

Afklaring og vejledning handler om arbejdet med at forberede eleverne til overgang til enten beskæftigelse eller ungdomsuddannelse. Afklaring og vejledning hænger sammen med evaluering, fordi afklaringen af elevens videre forløb er baseret på den viden, der løbende samles om elevens læring.

Kilde: Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019: 3f.



Sådan oplever ledere og medarbejdere arbejdet med struktur og progression

36 % af lederne vurderer, at de på deres skole i mindre grad (34 %) eller slet ikke (2 %) lykkes med at opstille synlige læringsmål for eleverne.

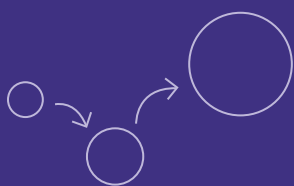
35 % af lederne vurderer, at de på deres skole i mindre grad (33 %) eller slet ikke (2 %) lykkes med systematisk at evaluere elevernes progression og læringsudbytte.

58 % af medarbejderne angiver, at der afholdes forløbsamtaler hver måned, 18 % angiver, at forløbsamtalerne afholdes hver anden måned, 14 % hver tredje måned eller sjældnere.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

”Vi har elever, der er så psykisk dårlige, at man nærmest ikke kan bede dem om mere end bare at træde ind ad døren og sidde lidt inde på værkstedet. Hvis de er svært deprimerede, så kan man ikke forvente alt det, som FGU kræver af dem.

LÆRER PÅ PGU



Struktur og progression: Sådan gør skolerne

I dette afsnit beskriver vi skolernes erfaringer med at omsætte de didaktiske principper knyttet til struktur og progression i praksis.

Skolerne har især erfaringer med at arbejde med de didaktiske principper, der handler om synlige læringsmål og evaluering, herunder greb til arbejdet med forløbssamtaler, forløbsplaner, portfolio, undervisningsdifferentiering og tydelig struktur i undervisningen.

Kontinuerligt fokus på elevernes progression gennem forløbssamtaler

På FGU er der en forventning om, at man løbende evaluerer og følger op på elevernes progression og læringsudbytte, bl.a. via månedlige forløbssamtaler, som tager afsæt i elevernes forløbsplaner. Den løbende evaluering skal medvirke til at styrke elevens udvikling og motivation.

På skolerne opleves det især som udfordrende at finde en organisering, der gør det muligt at leve op til forventningen om en månedlig forløbssamtale, og desuden finde en form, der giver tilstrækkelig værdi for eleven.

Skoler med gode erfaringer på området fremhæver, at det kontinuerlige fokus på elevernes progression er værdifuldt, og at systematikken er central, fordi det sikrer, at lærerne og vejlederne kommer omkring alle elever og hele vejen rundt om den enkelte elev.

”Vores mål er fastlagt i samarbejde med læreren. Hun er med til at sætte målene og hjælpe os på vej. Og hun har forløbssamtaler med os ca. hver anden måned. Der snakker hun med os om vores mål, hvor langt vi er kommet og vores næste plan. Og det gør vejlederen også. Hvis vi ikke fik den støtte, så ville vi heller ikke nå i mål med, hvad vi skal lære på FGU.

ELEV PÅ AGU

” Forløbssamtalerne har hjulpet mig til at komme lidt i sving med det faglige. Læreren, jeg har haft samtalerne med, hjalp mig til at forstå, hvor vigtigt det egentlig var, at jeg kom i gang.

ELEV PÅ PGU



Sådan oplever medarbejderne arbejdet med forløbssamtaler

62 % af medarbejderne angiver, at forløbssamtalerne er skemalagte, mens 33 % angiver, at de ikke er skemalagte. 5 % ved det ikke.

46 % af medarbejderne angiver, at det primært er en lærer, der står for at afholde forløbssamtaler, mens 35 % angiver, at det både er en lærer og en vejleder.

71 % af medarbejderne oplever, at forløbssamtalerne med eleverne i høj grad (25 %) eller i nogen grad (46 %) har tilstrækkelig værdi ift. den tid, der bruges på dem.

7 % af vejlederne oplever, at det i høj grad lykkes at skabe ejerskab til forløbsplanerne blandt eleverne. 42 % oplever, at det i nogen grad lykkes, mens 41 % oplever, at det i mindre grad lykkes.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.



Hvad er forløbsplaner og forløbssamtaler?

Forløbsplan

- FGU skal sammen med eleven udarbejde en forløbsplan på baggrund af elevens uddannelsesplan. Forløbsplanen beskriver målene med elevens FGU-forløb. Elevens uddannelsesforløb tilrettelægges efter forløbsplanen.
- Når eleven har gennemført sin forløbsplan, foretages en slutevaluering, og eleven afslutter de relevante prøver.
- Forløbsplanen kan ses som et bindeled ift. FGU's arbejde med opstilling og synliggørelse af læringsmål samt arbejdet med afklaring og evaluering (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020).

Forløbssamtaler

- Forløbsplanen skal danne baggrund for en systematisk opfølgning på den enkelte elevs udvikling i uddannelsesforløbet, ved at læreren afholder en månedlig evalueringssamtale (også kaldt forløbssamtale), hvor man konsulterer den enkelte elevs forløbsplan og opdaterer den (Undervisningsministeriet, 2019). Når læreren vurderer, at eleven har nået et delmål i henhold til forløbsplanen, sættes nye delmål med henblik på at nå målene, beskrevet i elevens uddannelsesplan.
- Det fremgår af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, at det varierer meget, hvordan skolerne helt konkret udmønter forløbssamtalerne. Det varierer fx, hvilke slags mål der opstilles for eleverne, hvordan forløbssamtalerne spiller sammen med forløbsplaner, hvem der deltager i samtalerne, hvor ofte de gennemføres og hvor formaliserede de er. Forløbssamtalerne kaldes også forskellige ting, fra "evalueringssamtaler", til "forløbssamtaler", "progressionssamtaler", "trivselsamtaler", "vejledningssamtaler" og "opfølgningssamtaler" (EVA, 2022).

Skemalagte forløbssamtaler

En vigtig forudsætning for, at forløbssamtaler kan finde sted i overensstemmelse med intentionerne, er, at der er afsat tid til, at lærerne kan afholde samtalerne. På skoler, hvor ledelsen har afsat tid i lærernes og elevernes skema på ugentlig eller månedlig basis (fx 2 timer om ugen eller 1 dag om måneden), har man generelt bedre erfaringer med at gennemføre forløbssamtaler end på skoler, hvor ansvaret for at finde tid til samtalerne er lagt ud til den enkelte lærer.

Der er ikke noget fast mønster i, hvem der deltager i forløbssamtalerne på tværs af skoler, hvor man har gode erfaringer med konceptet. Typisk er det dog kontaktlæreren, der selv – eller sammen med en vejleder – afholder forløbssamtalerne. Nogle steder veksler det desuden, så der fx deltager en vejleder til forløbssamtalen hver tredje gang, hvor der også er sat længere tid af til samtalen.

Det er centralt for udbyttet af forløbssamtalerne, at der er afsat tilstrækkelig tid. Det handler både om at sikre, at læreren har tid til at gennemføre samtaler med alle elever, og at den afsatte tid til den enkelte samtale giver mulighed for det nødvendige nærvær og til at komme omkring de relevante temaer.

På nogle skoler har man en tommelfingerregel, om hvor mange elever en lærer maksimalt kan være kontaktlærer for. Tommelfingerreglen skal sikre, at læreren kan håndtere mængden af forløbssamtaler, og har bedre mulighed for at fokusere på de enkelte elever og deres forløbsplaner. Omvendt kan det være et dilemma, hvis en given lærer er den primære lærer for mere end det maksimale antal elever, så nogle elever bliver koblet til en kontaktlærer, de ikke har fast omgang med i dagligdagen. Erfaringerne viser nemlig, at relationen mellem lærer og elev er et af de vigtigste parametre at fordele elever ud fra.

På skoler, hvor forløbssamtalerne er skemalagt, er der i flere tilfælde ikke ekstra lærerressourcer i den undervisningstid, hvor læreren afholder sine forløbssamtaler. Det kan derfor være en udfordring, hvad man tilbyder de andre elever, der ikke er til forløbssamtale. Der er eksempler på skoler, som har afsat en hel dag om måneden til forløbssamtaler, mens de andre elever arbejder med en opgave derhjemme, indtil de skal til forløbssamtale. Der er også skoler, hvor man har lavet en plan for, hvem der underviser eleverne, mens der bliver afholdt forløbssamtaler.

Dokumentation kan kvalificere forløbssamtalen

Forløbssamtalen skal i udgangspunktet kvalificeres ved hjælp af dokumentation – både før, under og efter samtalen. Det kan fx være relevant at inddrage information fra elevens andre lærere om, hvordan det går med eleven. Her er der eksempler på, at lærerne løbende noterer i forløbsplanen i skolens fælles system, såsom "FGU-planer" eller "Studie+", hvis der er oplysninger om en elev, der kunne være relevante at inddrage i forløbssamtalen.

På en skole noterer alle almenlærere elevens aktuelle niveau, progression og "næste skridt" som afsæt for hver forløbssamtale. På andre skoler indgår elevernes portfolier i forløbssamtalerne som afsæt for en dialog om elevens progression. Lærerne giver desuden udtryk for, at forløbssamtalerne kan ændre karakter, afhængig af hvor langt eleverne er i deres forløb. I starten vil der typisk være fokus på fremmøde, trivsel samt sociale og personlige kompetencer, mens det faglige fokus styrkes, når forløbets afslutning nærmer sig.

I forbindelse med selve forløbssamtalen er der også en forventning om, at drøftelserne og eventuelle aftaler dokumenteres. Er der fx delmål, der er opnået, eller nye mål, der skal tilføjes? Dokumentationen skal både tjene et internt formål på skolen ift. at følge elevernes udvikling, men det kan også tjene et eksternt formål ift. dialogen med KUI. Hvis en elev fx skal forlænges, skal det kunne dokumenteres, på hvilket grundlag FGU vurderer, at der er behov for det. Hvis der fx er problemer med en elevs fravær, skal det kunne dokumenteres, at alt er forsøgt, inden en eventuel udskrivning kan komme på tale.

Forventningerne til dokumentation opleves nogle steder som en udfordring, fordi det tager tid og fokus fra det, lærerne oplever som kerneopgaven, mens vejlederne lægger vægt på nødvendigheden af den løbende dokumentation.

” Elev 1: Lærerne er gode til at hjælpe os med at få overblik over vores mål.

Elev 2: De sørger også for, at vi når at lave vores ting. Nu skal vi snart til eksamen, og så skriver de en seddel, hvor der står, hvad vi skal nå at have kigget på inden, så der er overblik.

ELEVER PÅ AGU



” Jeg synes, det er nogle helt vildt flotte og imponerende ord, der er i det skema, men det er svært at forstå. Det er bare lange ord, man ikke ved, hvad betyder.

ELEV PÅ PGU



Forløbssamtaler i øjenhøjde kan styrke de unges udbytte

Det er afgørende for elevernes udbytte af forløbssamtalerne, at de har en form, der ikke bliver for fastlåst og formel. Det er derfor vigtigt, at samtalen er i øjenhøjde med eleverne, og at eleverne føler sig hørt og oplever et ejerskab til eventuelle aftaler og planer, der følger af samtalerne. Ledere og lærere peger dog på, at den “kvalificerede forløbsløbssamtale” kræver kompetencer, man ikke umiddelbart kan forvente af en lærer. På nogle skoler har man derfor valgt at sende alle medarbejdere på kursus i “kognitiv vejledning”.

Det kan være nyttigt at benytte redskaber til forløbssamtalerne, der bringer eleven på banen, men det er afgørende, at de er tilpasset målgruppen, fx ved at det er visuelt overskueligt, og sprogbruget er tilpasset eleverne. Brugen af redskaber kan bl.a. bidrage til en struktur for forløbssamtalerne, men både lærere og elever finder det vigtigt, at man kan fravige fra strukturen, når det giver mening ift. den enkelte elev. Det handler også om, at det er afgørende for elevernes udbytte, at der skabes rum for en tillids- og respektfuld dialog under forløbssamtalen.

Det er derfor vigtigt, at man i forløbssamtalen tilbyder eleverne et trygt rum, hvor de selv kan komme på banen og sætte dagsordenen for, hvad de ønsker at drøfte. Det kan fx være nogle bekymringer, de har, feedback på undervisningen eller et ønske om at komme i praktik. Det er centralt, at forløbssamtalen både kan rumme det, der fylder for de unge her og nu, og et fastholdt blik på deres langsigtede udvikling.

” Jeg har ikke rigtig fået noget ud af at snakke med vejlederne. Jeg bliver tit ked af det, når jeg har snakket med dem, for de siger ting som ‘Det er det, du skal’, ‘Du skal bare i praktik der’ og ‘Du skal skynde dig’. Det får jeg ikke noget ud af.

ELEV PÅ PGU



Skemalagt “kontaktlærertid” til forløbssamtaler

På en skole har man arbejdet med at organisere kontaktlærertiden til forløbssamtaler på følgende måde.

- Alle lærere på skolen er som udgangspunkt kontaktlærer for maks. 10 elever. Kontaktelever fordeles ud fra faglige og relationsmæssige hensyn.
- Hver mandag er der skemalagt to timer til “kontaktlærertid”, hvor kontaktlærere afholder elevsamtaler, som afvikles som forløbssamtaler minimum én gang månedligt for den enkelte elev.
- En samtale varer i gennemsnit ca. 20 minutter. Varigheden afhænger dog af, om der er tale om en statussamtale eller en mere formaliseret forløbssamtale.
- I relevante tilfælde kan en vejleder eller andre lærere deltage. Hvis der fx står i elevens forløbsplan, at dansk snart skal afsluttes, kan det være relevant at invitere dansklæreren med. Vejlederen inviteres med, når en elev har brug for overgangsvejledning ift. næste skridt.

Lærerudviklet samtaleark til forløbssamtaler

På en skole har en gruppe lærere fået til opgave at udarbejde et samtaleark til forløbssamtalerne. I udviklingen er der lagt vægt på, at arket er simpelt og understøtter den gode dialog. Lederen på skolen lægger vægt på, at det er et inspirationspapir, og at det er vigtigt, at samtalen ikke bliver for “slavisk”. Lærerne oplever generelt, at det er anvendeligt ift. at strukturere samtalen, uden at det bliver for tungt. De temaer, som samtalen skal omkring, er følgende:

- Er målene i uddannelsesplanen fortsat de samme?
- Hvordan er det gået siden sidste samtale?
- Fravær.
- Trivsel.
- Opfølgning på faglige mål.
- Er der ønsker til erhvervstræning og kombinationsforløb?
- Fokuspunkter indtil næste forløbssamtale.

Konkrete læringsmål kan støtte eleverne i deres udvikling

Skolernes arbejde med forløbsplaner og læringsmål spiller en central rolle for at kunne følge elevernes progression på FGU. Der er også en forventning om, at skolerne skal arbejde med synlige læringsmål i undervisningen. Tanken er, at tydelige og konkrete læringsmål kan støtte eleverne i deres udvikling og give eleverne ejerskab ift. det, de skal lære, ved at gøre det klart, hvilke kriterier de bliver vurderet ud fra, og hvad de skal gøre for at nå målene. Derfor er det vigtigt, at målene er formuleret, så eleverne kan forstå dem.

Det kan være svært at få de synlige læringsmål til at fungere godt i praksis. Det gælder både arbejdet med læringsmål af mere kollektiv karakter, der knytter sig til undervisningsforløb i klassen, og de individuelle læringsmål, der tager afsæt i elevens forløbsplan.

”Jeg synes, at koden lige skulle knækkes i forhold til læringsmålene. De er jo formuleret ret generelt, så jeg skulle selv oversætte dem til min praksis og til mine elever.

LÆRER PÅ AGU

Visualisering som greb

Visualisering af elevernes mål og udvikling kan understøtte arbejdet med forløbsplaner og læringsmål. Nogle skoler arbejder med kompetencetavler, som man kender fra de forhenværende produktionsskoler. Det er særligt i værkstederne, man er glade for dem. Her har man med afsæt i fagbilag oplistet forskellige læringsmål eller kompetencer på tavler, der hænger i værkstedet. Den enkelte elev kan fx have en grøn (FGU 3), gul (FGU 2) eller rød (FGU 1) markering ift. de forskellige kompetencer. Det gælder både værkstedsspecifikke kompetencer (fx farvelære eller stilladsarbejde i malerværkstedet), kompetencer knyttet til de almene fag og mere generelle kompetencer.



Sådan oplever ledere og medarbejdere arbejdet med læringsmål

64 % af lederne vurderer, at de i høj grad (12 %) eller i nogen grad (52 %) lykkes med at sikre, at der opstilles synlige læringsmål for eleverne.

72 % af medarbejderne vurderer, at de i høj grad (17 %) eller i nogen grad (55 %) lykkes med at sikre opstilling af synlige læringsmål for eleverne.

66 % af lederne vurderer, at de i høj grad (9 %) eller i nogen grad (57 %) lykkes med at sikre en systematisk evaluering af elevernes progression og læringsudbytte.

71 % af medarbejderne vurderer, at de i høj grad (14 %) eller i nogen grad (57 %) lykkes med systematisk at følge op på elevernes læring og progression.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Elever, der har oplevet brugen af tavler til at skabe overblik over kompetencer, har en overvejende positiv indstilling til metoden. Eleverne forklarer, at metoden både kan være med til at synliggøre deres progression og skabe overblik over, hvilke andre elever man kan spørge om hjælp ift. en given kompetence.

Læringsmål gøres synlige gennem “konkretiseringsark”

På en institution gør man brug af skabeloner til at synliggøre læringsmål knyttet til de forskellige læringsforløb. Det gøres gennem såkaldte “konkretiseringsark” og “opgaveformuleringsark”. På institutionen er udarbejdelsen af konkretiseringsark et redskab, der bruges som del af lærernes fælles forberedelse af helhedsorienterede forløb. Konkretiseringsarket udfyldes derfor af hele lærerteamet omkring et hold.

Et konkretiseringsark indeholder en oversigt over formålene med et forløb, herunder hvilke konkrete læringsmål forløbet indeholder opdelt på niveau. Et opgaveformuleringsark indeholder forløbets læringsmål formuleret i elevvenligt sprog, beskrivelser af konkrete opgaver, hvilke opgaver fra forløbet der skal i elevernes portfoliomappe, samt hvordan forløbet skal evalueres.

Ved at udarbejde konkretiserings- og opgaveformuleringsark før et undervisningsforløb bliver undervisningsforløbets mål tydelige og kan synliggøres for eleverne, når forløbet startes op. Samtidig fungerer konkretiserings- og opgaveformuleringsarkene som procesredskab, der kan støtte lærerne i at opstille læringsmål på baggrund af fagbilagene, når de udarbejder helhedsorienterede undervisningsforløb.

Læringsmål gøres synlige via forløbssamtaler

På en institution, hvor man oplever at være godt i gang med det systematiske opfølgingsarbejde mht. elevernes udvikling, er man gået i gang med at operationalisere læringsmål og samtaleredskaber yderligere, så samtalen med eleverne får et mere konkret afsæt. På institutionen har man udformet en praksis, hvor “stamlærerne” står for at afholde månedlige forløbssamtaler med eleverne. En gang i kvartalet deltager vejlederen også i samtalerne.

Tidligere har de tremånedlige samtaler, hvor vejlederen deltager, foregået på et meget overordnet niveau. På institutionen arbejder man på, at disse samtaler skal have et mere konkret afsæt, der gør det lettere for eleven at forholde sig til sine mål. Konkret er vejlederne gået fra fx at spørge om, hvordan det går i matematik, til i stedet at spørge ind til, hvorvidt en elev fx har nået sine læringsmål ift. procentregning.

Vejlederne på skolen lægger desuden vægt på at sætte elevernes læringsmål og progression i relation til elevens samlede mål med at være på FGU under forløbssamtalerne. På den måde bliver det synliggjort for eleverne, at de enkelte læringsmål er relateret til elevernes samlede mål med FGU-forløbet.



At gøre portfolioarbejdet håndgribeligt

Portfolioarbejde kan – ud over at forberede eleverne til prøver – tydeliggøre elevernes progression og læring. Når en elev har en portfolio, der indeholder forskellige opgaver, som eleven har løst gennem sit FGU-forløb, synliggøres den faglige læring og udvikling, som eleven har gennemgået. Det kan bidrage til elevernes oplevelse af, at de udvikler sig, og give dem et konkret indblik i, hvad de lærer på FGU.

På flere skoler fortæller lærere dog om, at arbejdet med portfolio endnu ikke fungerer. Det er ikke ualmindeligt, at der blandt lærerne fx kan være tvivl om, hvad en portfolio skal indeholde, og hvilke dele af de faglige mål der skal være repræsenteret i portfolien.



Sådan oplever medarbejderne arbejdet med portfolio

75 % af medarbejderne anvender i høj grad (32 %) eller i nogen grad (43 %) portfolio som redskab til at synliggøre læring og progression for eleverne selv.

72 % af medarbejderne anvender i høj grad (26 %) eller i nogen grad (46 %) portfolio som redskab til at evaluere elevernes læringsudbytte.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.



Skolernes fem gode råd til arbejdet med portfolio

1. Gør konkrete eksempler på portfolier tilgængelige for lærerne

Det fremhæves blandt lærerne, at portfolioarbejdet bliver mindre abstrakt, hvis der er konkrete eksempler på portfolier tilgængelige, som de kan lade sig inspirere af.

2. Giv portfolioarbejdet en fast form

Ved at give portfolioarbejdet en fast form på de enkelte hold kan man strukturere og tydeliggøre over for eleverne, hvad portfolioarbejde er. På nogle hold har man gode erfaringer med, at læreren udpeger specifikke opgaver i et forløb til at være portfolioopgaver. På andre hold, særligt værkstedshold, har man gode erfaringer med at have skemaer med faste spørgsmål, som eleverne altid skal udfylde, når de fx har færdiggjort et byggeprojekt.

3. Lad arbejdet med portfolio gennem digitale hjælpemidler

Brug af digitale hjælpemidler i arbejdet med portfolier kan sikre, at opgaver og besvarelser automatisk gemmes, så det bliver muligt for både elever og lærere at se tilbage på de opgaver, som eleven har løst.

4. Fælles skemalagt portfoliotid kan understøtte, at portfolier bliver lavet og færdiggjort

De steder, hvor der er gode erfaringer med fælles, skemalagt portfoliotid, er der 1,5 times fælles portfoliotid ugentligt. Portfoliotiden fungerer som en form for lektiecafé, hvor faglærerne er til rådighed, så eleverne kan samle op på de elementer af deres portfolioarbejde, de ikke er kommet i mål med, og øve sig i at fortælle om deres portfolier til de tilstedeværende lærere.

5. Drøft portfolio til forløbssamtaler

Forløbssamtalerne kan bruges som anledning til at vende, hvordan elevens arbejde med sin portfolio i specifikke forløb skrider frem, herunder hvilke læringsmål det enkelte forløb har til formål at opfylde.



Løbende arbejde med præsentationsportfolier giver eleverne tryghed

På et agu-hold anskuer lærerteamet alle de opgaver, eleverne laver i deres tid på FGU, som relevante for elevernes portfolio.

Lærerne skelner mellem arbejdsportfolio og præsentationsportfolio. Gennem hele året gemmes alle elevernes opgaver i praxisOnline – disse indgår i elevernes arbejdsportfolio. Løbende udvælger lærere og elever de bedste opgaver til en præsentationsportfolio, som de sætter op i præsentationsprogrammet Microsoft Sway. Dette program bruges på tværs af lærerteamets fag.

Lærerne oplever, at eleverne finder en tryghed i at lave præsentationsportofolierne løbende, så de har flere præsentationer klar, når prøven nærmer sig. På denne måde skal eleverne kun forfine præsentationerne i afslutningen af forløbet, og “knoklearbejde” undgås op til prøven. Præsentationsportfolien medvirker desuden til at synliggøre, at eleverne har flere forløb, som de er klar til at gå til prøve i.

” Det er også fedt for dem at se tilbage på portfolien. Vi arbejder meget med, at de laver en video og gemmer den, og om nogle måneder eller år kan de kigge tilbage: ‘Jamen jeg har lavet den og den video, og jeg har lavet det her modul til et spil’. Pludselig har de en masse ting, de kan vise til en eventuel arbejdsgiver.

LÆRER PÅ PGU

”Jeg tænker altid undervisningsdifferentiering ind i alle forløb. Det er vigtigt, at alle elever kan se sig selv i det. Så er der nogle, der laver de svære vinkler, og så er der andre, der maler, og så har de været lige så meget med til det.

LÆRER PÅ PGU



Undervisningsdifferentiering er nødvendigt, men kan være en udfordring

Det store spænd i elevgruppens forudsætninger og behov kræver en høj grad af undervisningsdifferentiering. Undervisningsdifferentiering er som et af de 15 didaktiske principper placeret under temaet om struktur og progression, men er et pædagogisk greb, der i praksis knytter sig til både det inkluderende og det praksisbaserede læringsmiljø (fx når det drejer sig om sidemandsoplæring).

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU viser, at lærerne kan støde på en række benspænd ift. at lykkes med at undervisningsdifferentiere. Elevernes store niveauforskelle og forskelligartede behov kan bl.a. gøre det udfordrende at tilpasse undervisningen lige godt til alle elever.

Hertil kommer, at lærerne savner relevant undervisningsmateriale, som understøtter arbejdet med undervisningsdifferentiering. Lærerne oplever samtidig at have begrænset forberedelsestid, hvilket gør det udfordrende selv at tilrettelægge undervisningsforløb eller -materialer, der i tilstrækkelig grad rammer alle elevers behov.



” Der har aldrig været tid til den enkelte elev i matematik på nogen af de folkeskoler, jeg har gået på. Forstod man ikke opgaven i første omgang, så var det bare ærgerligt, og jeg endte ret ofte på kontoret. På FGU har lærerne tid og overskud til at hjælpe den enkelte elev. Forstår man det ikke i første omgang, så bliver det forklaret igen.

ELEV PÅ AGU

To eksempler på opgaver, hvor der differentieres ud fra elevernes niveau

1. Funktioner i matematik: holdmål med indbygget mulighed for at differentiere ift. elevens niveau

Som led i et forløb om funktioner i matematik er målet, at alle elever skal kunne fortælle om funktioner med egne ord. Den sidste dag i forløbet skal alle eleverne fremlægge en funktion, de har arbejdet med for de andre elever. Afhængig af hvilket niveau den enkelte elev er på, skal forklaringen indeholde forskellige niveauer af viden om funktioner, således at elever på E-niveau fx skal kunne forklare mere indgående om funktioner end elever på G-niveau.

2. Opbygning af gipsvæg i byg, bolig og anlæg: opgave med mulighed for ekstraøvelser

På en skole har en lærer fra byg, bolig og anlæg arbejdet med et forløb om opsætning af gipsvægge. Alle elever har til opgave at bygge en gipsvæg, der efterfølgende skal sættes fliser på. Afhængig af elevernes niveau kan det fx være en udfordring at få gipsvæggen til at blive lige. Elever som kommer hurtigt i mål med denne opgave, får også til opgave at lave og derefter lappe et hul i gipsvæggen, inden de kan gå videre til opsætning af fliser.

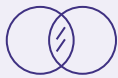


Sådan oplever medarbejderne arbejdet med undervisningsdifferentiering

87 % af medarbejderne vurderer, at de i høj (32 %) eller i nogen grad (55 %) lykkes med at undervisningsdifferentiere, således at mål og/eller undervisningsmetoder tilpasses den enkelte elev.

79 % af medarbejder føler sig i høj grad (32 %) eller i nogen grad (47 %) klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer ift. at undervisningsdifferentiere, så forskellige niveauer og behov tilgodeses.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følge-forskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.



Skolernes organisatoriske greb til at differentiere undervisningen

1. Holddeling

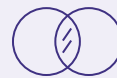
Nogle steder er der gode erfaringer med at oprette hold inddelt på baggrund af fagligt niveau. Holddelingen kan fx afspejle, om eleverne hhv. har eller ikke har gennemført en 9. klasses afgangsprøve. Andre steder er der gode erfaringer med at inddele eleverne på hold på baggrund af deres personlige og sociale behov. Det kan fx ske ved at skele til elevernes eventuelle specialpædagogiske behov.

2. Tilbud om ekstrahold i fx dansk og matematik

På nogle skoler har man oprettet ekstrahold i dansk og matematik. Disse ekstrahold kan fx være målrettet elever, der er på introducerende niveau, eller elever, der arbejder hen mod at gå til prøve.

3. Dobbeltlærerordning

Dobbeltlærerordning kan både bruges til holddeling eller til at styrke muligheden for at gøre brug af de forskellige greb til undervisningsdifferentiering.



Lærernes greb til undervisningsdifferentiering

1. Forskellige opgaver

Forskellige opgaver målrettet elevernes individuelle niveau kan udformes på mange måder. Et eksempel er at udforme to forskellige opgaver om samme emne målrettet elever på to forskellige niveauer på holdet. Et andet eksempel er at udforme et samlet opgavesæt, der udleveres til hele klassen, hvor opgaverne bliver sværere og sværere, jo længere i opgavesættet eleven kommer. Forskellige opgaver kan også indebære, at eleverne står for at fremstille hver sin del af en samlet opgave.

2. Åbne opgaver, der kan løses på forskellige niveauer

Lærere, der har gode erfaringer med at stille den samme åbne opgave til alle elever, fortæller, at de åbne opgaver indebærer, at man som lærer har forskellige forventninger til elevernes løsninger af opgaven. Nogle lærere fremhæver eksplicit, hvilke forventninger der er til elever på fx G- og E-niveau, mens andre lærere fx fremhæver for elever på forskellige niveauer, at de godt kan arbejde sammen om nogle dele af opgaven, men skal arbejde hver for sig om andre.

3. Peer-to-peer-undervisning

Peer-to-peer-undervisning kan fx indebære side-mandsoplæring, eller at en elev forklarer en opgave til en anden elev. Differentieringselementet består i, at begge elever lærer ved hhv. at lære fra sig og at få forklaret, hvordan en opgave løses.

4. Individuelle hensyn

En måde, mange lærere arbejder med at differentiere undervisningen, er ved at skabe rum for de behov, den enkelte elev måtte have, for på bedst mulig vis at kunne deltage i og drage nytte af undervisningen. Individuelle hensyn kan fx være at give elever med behov for frisk luft mulighed for det i løbet af undervisningen, give plads til brug af høretelefoner etc.



Tydlig struktur i undervisningen

Tydlig struktur i undervisningen indebærer bl.a., at der er en fast ramme for dagens program, klarhed ift. arbejdsformer og gruppearbejde samt tydelighed med hensyn til opgavebeskrivelser (formål, varighed, proces, materialer, slutprodukt mv.). Intentionen med tydelig struktur som didaktisk princip er således at skabe overskuelighed for eleverne og dermed give dem overskud til at blive udfordret fagligt.

Fokusset på tydelig struktur i undervisningen opleves som særlig vigtig for netop FGUs målgruppe, og knytter sig især til arbejdet med at tydeliggøre og forberede eleverne på ugens eller dagens program. Der kan dog være forhold ved hverdagen på FGU, som gør det udfordrende for lærerne at følge den forberedte struktur for ugen eller dagen fuldstændig. Det kan fx dreje sig om, at elever kan kæmpe med udfordringer, der gør, at de pludselig har behov for en individuel samtale med læreren, som derfor kan være nødsaget til at afvige fra dagens program for undervisningen.



Sådan oplever medarbejderne arbejdet med tydelig struktur i undervisningen

93 %

af medarbejderne angiver, at de i høj grad (52 %) eller i nogen grad (41 %) arbejder bevidst med at sikre, at den daglige undervisning er præget af en tydelig struktur (fx ved at tydeliggøre dagens program, mål eller forventninger til eleverne).

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022: Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Fire eksempler på tydelig struktur i praksis

- 1. Bruge tavlen til at præsentere dagens program** (evt. præsentere programmet dagen forinden, så eleverne ved, hvad der venter).
- 2. Udforme ugeplaner og upload online**, så elever kan orientere sig i ugens forløb.
- 3. Fælles morgenmad**, hvor dagens program rammesættes, og hvor man har mulighed for at drøfte, hvem der har behov for hvad.
- 4. Præsentation af dagens opgaver i værkstedet på stor skærm** med henblik på at koordinere dagens opgaver: Hvem gør hvad, og hvem har brug for hjælp til hvad? Hvem kan hjælpe hvem, og hvor er der brug for læreren?

» Når man skitserer dagen for eleverne, så virker det også som en uformel kontrakt: 'Vi har pause dér, og på det her tidspunkt laver vi det her.' Så har eleverne mulighed for at stille spørgsmål til planen, og så kan vi gå ind i det.

LÆRER PÅ PGU

Syv ledelsesgreb der kan understøtte lærernes arbejde med didaktikken



Syv ledelsesgreb til at understøtte didaktikken

Som leder har man et ansvar for, at lærerne har de bedst mulige rammer for at omsætte de didaktiske principper for FGU til praksis. Det indebærer at "guide" lærernes arbejde med didaktikken, så opgaven bliver håndgribelig, meningsfuld og overkommelig i hverdagen.

I dette kapitel beskriver vi syv greb til, hvordan man som leder kan understøtte lærernes arbejde med de didaktiske

principper. Vi kommer både ind på betydningen af pædagogisk ledelse (greb 1-4) og organiseringen af rammerne omkring undervisningen (greb 5-7).

De syv ledelsesgreb er baseret på pointer fra anden delrapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU (EVA, 2022) og supplerende interviews med ledere og medarbejdere fra to FGU-skoler.

Greb 1: Prioritering af forberedelsestid

Lærerne peger på tid som en vigtig faktor for deres mulighed for at udvikle undervisningen og planlægge gode undervisningsforløb. Det skyldes ikke mindst, at FGU er så ny en uddannelse, at der i mange tilfælde skal udvikles undervisningsmateriale og udtænkes undervisningsforløb fra bunden.

Forberedelsestid handler både om tid til individuel og fælles forberedelse blandt de lærere, der skal samarbejde om undervisningen. Mange FGU-lærere oplever især, at den helhedsorienterede undervisning kræver rammesat forberedelsestid, for at de kan finde tid til at udvikle undervisningsforløb og samtænke deres undervisning.

Som en leder påpeger, kan det endda være en forudsætning for fælles forberedelse og samarbejde om undervisningsforløb, at lærerne er på forkant med planlægningen af deres undervisning, fx ved at man i starten af skoleåret planlægger eller skitserer årets undervisningsforløb.

På en skole, hvor man har gode erfaringer med fælles forberedelse, har ledelsen valgt at holde antallet af undervisningstimer nede for at give lærerne mere tid til at udvikle undervisningen i fællesskab. Det har styrket samarbejdet om undervisningen og udviklet didaktikken. Ledelsen på den pågældende skole oplever, at der er tre ting, som kan understøtte den fælles forberedelse:



Sådan oplever ledere og lærere prioriteringen af forberedelsestid

53 % af lærerne vurderer, at ledelsen i mindre grad (40 %) eller slet ikke (13 %) prioriterer tid til at forberede undervisningen.

90 % af lederne vurderer, at skolen i høj grad (48 %) eller i nogen grad (42 %) prioriterer at afsætte tid til lærernes individuelle forberedelse af undervisningen.

92 % af lederne vurderer, at skolen i høj grad (43 %) eller i nogen grad (49 %) prioriterer at afsætte tid til lærernes fælles forberedelse af undervisningen.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

1. At der er skemalagt tid til fælles forberedelse. Konkret har skolens lærere fx én fælles forberedelsesdag op til længerevarende helhedsorienterede forløb.
2. At der er lokaler til fælles forberedelse. Skolens lærere bruger fx ledige klasseværelser, mødelokaler eller deres kontorer til den fælles forberedelse.
3. At antallet af medarbejdere, der skal forberede undervisning sammen, ikke er for stort.

Greb 2: Systematisk videndeling

Systematisk videndeling mellem lærerne er noget af det, ledere og lærere peger på som et nyttigt greb til at understøtte lærernes opgaveløsning. Det er ledelsens opgave at skabe gode rammer for, at man både internt på skolen og eksternt systematisk kan dele sin viden.

På en skole har man gode erfaringer med at udpege lærere som "ambassadører" eller "frontløbere" som et greb til at sprede gode praksisser på skolen og institutionens øvrige skoler. På skolen oplever man, at det kan være inspirerende for lærerne, når de hører om, hvordan kolleger lykkes med at løfte en opgave, de selv synes er udfordrende. Samtidig fremhæves eksemplets magt som en styrke: At det ikke er lederen, der fortæller, hvordan en opgave kan løses, men at det er en kollega, som viser, hvordan opgaven i praksis er blevet løst.



Sådan oplever lærerne prioriteringen af systematisk videndeling

41 % af lærerne oplever, at ledelsen i mindre grad (30 %) eller slet ikke (11 %) understøtter systematisk sparring og videndeling blandt medarbejderne.

47 % af lærerne oplever, at de i høj (13 %) eller nogen grad (34 %) har adgang til relevant undervisningsmateriale (fx fra kolleger, online-materiale eller andet), mens 53 % oplever, at det i mindre grad (41 %) eller slet ikke (12 %) er tilfældet.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeundersøgelserne for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Greb 3: Pædagogisk sparring tæt på undervisningen

Med alle de nye tiltag, FGU har medført, oplever mange lærere, at de har brug for tæt sparring fra deres leder til at omsætte de didaktiske principper til praksis.



Sådan oplever lærerne prioriteringen af ledelsesmæssig sparring

65 % af lærerne oplever, at ledelsen i høj (20 %) eller i nogen grad (45 %) sætter pædagogisk og didaktisk retning for deres opgaveløsning som FGU-lærere.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeundersøgelserne for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Det er dog en udbredt udfordring på skolerne at sikre tilstrækkelig ledelseskapacitet til at komme tæt på undervisningen. Mange institutioner har været nødsaget til at afskedige pædagogiske konsulenter og ansatte i lignende roller, hvilket vanskeliggør opgaven med tæt pædagogisk sparring. På trods af dette peger ledere og lærere på fire forhold, der kan være med til at understøtte, at lærerne får den pædagogiske sparring, de har brug for:

1. Lederen er tilgængelig i det daglige, så lærerne let kan opsøge hjælp og sparring.
2. Lederen hjælper med at skabe overblik over lærernes opgaver, fx ved at hjælpe med at fortolke lovgivning eller udarbejde årshjul, opgavebeskrivelser og skabeloner.
3. Lederen deltager på teammøder, i holdgennemgange eller lignende.
4. Lederen udliciterer den pædagogiske sparringsopgave til pædagogiske udviklingskonsulenter/-ledere på institutionens skoler, hvis der er langt fra medarbejder til ledelseslag.

Greb 4: Medarbejderinddragelse og uddelegering af ansvar

Medarbejderinddragelse er også centralt ift. at understøtte udviklingen af didaktikken på FGU. Det er helt afgørende for lærernes opgaveløsning, at de oplever måden, deres opgaver forventes løst på, som meningsfuld. Det kan fx være ift. de temaer, der skal drøftes til forløbssamtalerne, eller de teams, man skal indgå i.

Når medarbejderne bliver hørt, giver det mulighed for, at deres praksisnære viden og erfaringer kan bidrage til at kvalificere de beslutninger, der træffes af ledelsen. Dermed er der også større sandsynlighed for, at ledelsen træffer beslutninger, som medarbejderne oplever som meningsfulde.

”Vores leder uddelegerer meget ansvar. Det blev fx lagt ud til mig og en kollega at definere, hvad et basishold skulle indeholde, og hvordan skemaet skulle se ud. Derfor tager man mere ansvar.

LÆRER PÅ AGU

Erfaringerne viser, at det kan understøtte udvikling af didaktikken, når ledelsen skaber en god balance mellem på den ene side at udstikke retning og rammer og på den anden side at være nysgerrige og lydhøre over for løbende justeringer efterspurgt af lærerne.

En nuance i dette er, at man fra medarbejderhold har en forståelse for, at det ikke er alle ønsker og forslag, der kan imødekommes. Medindflydelse er ikke lig med tilsidesættelse af ledelsesretten, men medarbejderne peger på vigtigheden af transparens i ledelsens beslutninger, så baggrunden for valg og fravalg fremstår tydelig.

Når ledelsen inddrager og uddelegerer ansvar, medfører det også, at de involverede medarbejdere oplever en høj grad af motivation for og medejerskab til opgaveløsningen.

Institutions- og skolestørrelse har dog også betydning for, hvordan inddragelse og dialog om en skoles strategiske retning bedst kan foregå. På mindre skoler vil der være dialoger og videndeling, der med fordel kan foregå i plenum, som ikke vil være en lige så frugtbar tilgang til inddragelse på større skoler. På større skoler vil der derfor være behov for andre fora, hvor inddragelsen af medarbejdere kan foregå. Der er fx gode erfaringer med at inddrage tillidsrepræsentanter i sådanne drøftelser, som kan være bindeled mellem ledelse og medarbejdergruppen.

Greb 5: Fokus på holdstørrelse og holddeling

Mindre hold kan bidrage til et inkluderende læringsmiljø. Lærerne oplever, at små hold gør det nemmere for dem at have blik for alle elever i undervisningen og imødekomme elevernes forskellige behov. Opfølgning på elevernes progression vil ofte også være mere krævende for den enkelte lærer, hvis holdene er store. Eleverne fremhæver ligeledes, at små hold skaber mere ro og fokus i undervisningen og derfor bidrager til et bedre læringsmiljø.

Skolernes organisering af holdstørrelse afhænger dog bl.a. af forhold såsom skolestørrelse, elevvolumen og ressourcehensyn. Derfor kan man som skole være nødsaget til at oprette større hold, end hvad man havde foretrukket ud fra et pædagogisk synspunkt.

Opdeling af hold efter niveau eller interesse understøtter undervisningsdifferentiering og helhedsorientering. Men mulighederne for holdopdeling afhænger naturligvis også af, hvor mange og hvilke elever en skole har.

Flere skoler har gode erfaringer med at inddele hold efter elevernes niveau eller særlige behov. Inddelingen kan både være en permanent inddeling af fx agu-elever på “højniveauhold” og “DSA-hold”. Det kan også være i form af midlertidige holdinddelinger af elever på tværs af spor eller værksteder, fx elever, der har behov for basis-matematik, eller elever, der snart skal til prøve.

Andre skoler udbyder agu-linjer, der er “tonet” i retning af en bestemt interesse, fx bæredygtighed eller STEM, som kan være med til at skabe en fælles ramme for undervisningen. Denne form for holdinddeling gør det ligeledes mere oplagt at praksisbasere undervisningen for mange lærere.



Greb 6: Teamsamarbejde om didaktikken

En god organisering af lærerens teamsamarbejde kan være med til at understøtte arbejdet med at omsætte de didaktiske principper for FGU til praksis. Teamet er derfor et vigtigt forum for lærerne, hvor de sammen med kolleger har mulighed for at sætte ord på egen praksis og hente inspiration i andres erfaringer med at benytte sig af de didaktiske principper i undervisningen.

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU viser, at der er tre ting, der påvirker udkommet af teamsamarbejdet:

- **Antal teams og antal deltagere.** Antallet af teams, den enkelte lærer skal indgå i, samt antallet af deltagere i de enkelte teams har betydning for kvaliteten af lærersamarbejdet. Nogle lærere fremhæver det som en fordel, at antallet af teams, de indgår i, er begrænset såvel som antallet af deltagere i de enkelte teams. På en skole viser erfaringerne, at faste teams omkring et til tre hold skaber ro og gør det nemmere at lave tværfaglige helhedsorienterede forløb og drøfte muligheder og udfordringer på de enkelte hold.
- **Lokaler.** Det er vigtigt, at lærerne rent fysisk har et sted, hvor de kan mødes og samarbejde, hvilket ikke er tilfældet alle steder.
- **Teamkoordinator.** Nogle skoler benytter sig af teamkoordinatorer, der fungerer som tovholdere for deres team, og som ledelsen arbejder tæt sammen med for at være tæt på lærernes praksis. Teamkoordinatorfunktionen opleves som meningsfuld, da der herved er en, der har ansvar for at samle enderne og sørge for, at teamet når det, de skal. Det forudsætter dog en tydelighed fra ledelsen omkring, hvad teamlederens rolle og mandat er.

” Lederne udvikler, planlægger, sparrer og vejleder tæt med medarbejderne. Vi sætter ikke bare en ramme og beder medarbejderne om at gå i gang. Vi sidder med for bordenden på teammøder omkring holdene og prioriterer, at medarbejderne får god tid til at planlægge de helhedsorienterede forløb sammen.

LEDER



Sådan oplever lærere organiseringen af lærersamarbejde

84 % af lærerne angiver, at deres samarbejde i høj (50 %) eller nogen grad (34 %) er organiseret omkring klasser/hold. Andre organiseringer er: fag (64 %), linjer/temaer (64 %), spor (58 %) og andet (57 %).

67 % af lærerne angiver, at organiseringen af lærersamarbejdet understøtter deres opgaveløsning i høj (19 %) eller nogen grad (48 %). 33 % vurderer, at dette kun i mindre grad (28 %) eller slet ikke (5 %) er tilfældet.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Selve sammensætningen af teams kan også være med til at understøtte udviklingen af en fælles profession og FGU-kultur. Nogle steder er der gode erfaringer med at blande almen- og værkstedslærere i teamet omkring et hold. En leder fortæller, at man bevidst har arbejdet med at nedbryde skellet mellem agu- og pgu-lærere. Derfor underviser alle lærere på begge spor for at understøtte det tværgående samarbejde og for at gøre det lettere at lave helhedsorienteret undervisning.

Greb 7: Brug af flerlærerordninger

Det fremgår af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, at flerlærerordninger kan være med til at understøtte implementeringen af FGU-didaktikken i undervisningen. Skolernes erfaringer viser, at flerlærerordninger bl.a. kan være med til at fremme undervisningsdifferentiering og relationsarbejdet med eleverne.

Flerlærerordninger kan fx give mulighed for at tilgodese elever med særlige behov, uden at undervisningen sættes på pause. Når flere lærere underviser sammen, er det også lettere at gå fra undervisningen med en enkelt elev eller at løse en konflikt mellem to elever, samtidig med at undervisningen af de øvrige elever kan fortsætte.

Flerlærerordninger kan også anvendes til at understøtte den sproglige opmærksomhed i undervisningen, hvis ordningen anvendes til at inddrage ressourcepersoner som fx ordblindeundervisere eller undervisere i dansk som andetsprog i undervisningen.

Flerlærerordninger kan også give mulighed for at bygge broer mellem det, pgu-elever laver i de almene fag og værkstedsfagene.

Flerlærerundervisning foregår oftest ved, at en værkstedslærer kommer med ind i almenundervisningen, eller at almenunderviseren kommer med ind i værkstedet. Lærerne beskriver, hvordan det bliver lettere at knytte an til – og referere tilbage til – undervisning i andre fag, når de præcis ved, hvad der er foregået. Samtidig kan det også give et mere helhedsorienteret blik på eleverne at se dem i forskellige situationer.

”I går var jeg med i matematik, hvor det gik helt i hårdknude for en gruppe. En af eleverne blev så frustreret, at han gik. Så kunne jeg gå med ud og hjælpe med det og få ham med ind igen, uden at det involverede matematiklæreren, så hun kunne fortsætte den almindelige undervisning. Når vi er to lærere, kan vi hurtigere komme ud og hjælpe eleverne i gang med deres opgaver. Så generelt giver det bare mere overskud til alle.

LÆRER PÅ PGU



Sådan oplever ledere og medarbejdere flerlærerundervisning

62 % af lærerne angiver, at de har skemalagt undervisning, hvor flere lærere deltager sammen, mens 38 % ikke har flerlærerundervisning.

55 % af lederne angiver, at flerlærerundervisning anvendes i noget af undervisningen, mens 22 % angiver, at flerlærerundervisning anvendes i en mindre del af undervisningen. 17 % af lederne angiver, at flerlærerundervisning finder sted i hovedparten af undervisningen, og 2 % i al undervisningen.

Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2022. Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.

Litteraturliste

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019a).

Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse: LBK nr. 606 af 24/05/2019.

Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/606>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019b).

Bekendtgørelse om forberedende grunduddannelse: LBK nr. 479 af 26/04/2019. Lokaliseret 22.

april 2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/479>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2020).

Vejledning til lov og bekendtgørelse om forberedende grunduddannelse (FGU).

Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/pdf20/200505-vejledning-til-lov-og-bekendtgørelse-om-forberedende-grunduddannelse-fgu-ua.pdf>

EVA. (2021). *Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2022). *Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Anden delrapport: Implementering af FGU.* København: Danmarks Evalueringsinstitut

FGU Danmark. (u.å.). *FGU-institutionerne.* Lokaliseret 10. januar 2023 på <https://fgu.dk/uddannelsen/27-institutioner/>

Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN. (2019). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU.* Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Vejledning%20til%20de%2015%20didaktiske%20principper%20for%20FGU.pdf>

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

Undervisningsministeriet (UVM). (2019). *Rundt om den forberedende grunduddannelse – FGU.* Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/feb/190207-rundt-om-forberedende-grunduddannelse-v2>

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