

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU

Anden delrapport: Implementering af FGU



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

INDHOLD

Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU

1	Resumé	5
<hr/>		
2	Indledning	14
2.1	FGU-reformen i store træk	14
2.2	Organisering af FGU	15
2.3	Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet	16
2.4	Rapportfokus: Implementering af FGU	17
2.5	Metode og design	18
<hr/>		
3	Status på implementeringsarbejdet	21
3.1	Kerneelementer i FGU	21
3.2	Overordnet vurdering af implementering blandt ledere og medarbejdere	22
3.3	Implementeringsstatus: Didaktik	24
3.4	Implementeringsstatus: Arbejdet med fravær	27
3.5	Implementeringsstatus: Arbejdet med trivsel	30
3.6	Status på opbygning af en ny profession	32
<hr/>		
4	Betydning af rammevilkår for implementeringsarbejdet	37
4.1	Overordnet vurdering af rammevilkår	38
4.2	Elevgrundlag	39
4.3	Økonomi	41
4.4	Ledelse og organisering	45
4.5	Lærernes kompetencer og kompetenceudvikling	54
4.6	Fysiske rammer, it-understøttelse og institutionsstørrelse	61

4.7	Samarbejde med KUI og eksterne aktører	62
<hr/>		
5	FGU's arbejde med de didaktiske principper	66
5.1	Overordnet status på implementering af de didaktiske principper	66
5.2	FGU's arbejde med læring i praksis	67
5.3	FGU's arbejde med struktur og progression	71
5.4	FGU's arbejde med et inkluderende læringsmiljø	82
5.5	Understøttelse af implementering af didaktikken	88
<hr/>		
6	FGU's arbejde med indslusning og udslusning	91
6.1	Indslusning: Basis og afsøgningsforløb	91
6.2	Udslusning	94
<hr/>		
7	FGU's arbejde med egu	98
7.1	Erfaringer med anvendelse af egu	99
7.2	Barrierer for at indfri intentionerne med egu	100
7.3	Erfaringer med tilrettelæggelse af egu og prøver	102
<hr/>		
	Appendiks A – Litteraturliste	104
<hr/>		
	Appendiks B – Tabelbilag	108
<hr/>		
	Appendiks C – Metodebilag	169
<hr/>		

1 Resumé

I denne rapport, *Implementering af FGU*, præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) resultaterne af anden del af evaluering- og følgeforskningsprogrammet for den forberedende grunduddannelse (FGU), som gennemføres på opdrag fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).¹ Rapporten sætter fokus på den del af reformen *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* (Regeringen, 2017), der knytter sig til implementeringen af FGU på institutionerne, herunder arbejdet med didaktik, fravær og trivsel samt opbygning af en fælles profession. Derudover identificeres ramme-faktorer, der henholdsvis understøtter og udfordrer implementering. Dette resumé giver et overblik over evalueringens resultater og perspektiver.

Rapporten bygger på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt ledere og medarbejdere på FGU samt på interview med FGU-ledere, -medarbejdere og -elever fra fem forskellige FGU-institutioner.

Resultaterne skal ses i lyset af, at der er tale om en omfattende struktur-, institutions- og indholdsreform, der tager tid at implementere – og det er forventeligt, at institutionerne ikke er i mål med denne proces godt to år efter FGU's opstart.²

Resultater

Opbakning til FGU, men udfordrende implementeringsproces

Generelt er der på FGU-institutionerne opbakning til FGU som tilbud, ligesom et flertal af lederne, og halvdelen af medarbejderne oplever, at FGU – som uddannelsen er tænkt – samlet set er en forbedring ift. de tidligere forberedende tilbud. Elevernes syn på og erfaringer med FGU vidner også om et potentiale. Eleverne er overordnet set glade for FGU og fremhæver bl.a. afklaring via de mange afprøvningsmuligheder på FGU, det brede fokus på faglig, social og personlig udvikling, tætte lærer-elev-relationer og et rummeligt fællesskab.

Samtidig er det en udbredt vurdering blandt både ledere og medarbejdere på FGU-institutionerne, at rammevilkårene for FGU udgør en barriere for at indfri intentionerne med FGU. Det har været en grundlæggende betingelse i implementeringsprocessen, at alt har skullet opbygges fra bunden, og

1 Første rapport i evalueringen satte fokus på målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats. Den tredje rapport i evaluering- og følgeforskningsprogrammet følger op på implementeringen af FGU og sætter fokus på elevernes udbytte og de foreløbige effekter af FGU.

2 En international forskningsoversigt peger på, at det kan tage mellem 5-15 år, før større uddannelsespolitiske reformer er fuldt implementeret, og de samlede effekter kan måles hos eleverne (Åsén, 2013). Ser man i en dansk kontekst på andre store reformer på uddannelsesområdet, fx folkeskolereformen og gymnasireformen, står det også her klart, at implementering tager tid. De nævnte reformer er omfattende, men FGU skiller sig ud i kompleksitetsgrad, idet stort set alt har skullet opbygges fra bunden.

mange af de praktiske og administrative systemer, inkl. den it-understøttelse, der skulle understøtte FGU-institutionernes opgaveløsning, var langt fra på plads, da de første elever startede på FGU. Derudover har covid-19-pandemien – med deraf følgende nedlukninger og restriktioner – haft indflydelse på rammerne for implementeringsarbejdet og hverdagen på skolerne.

Institutionernes implementeringsstatus

Evalueringen viser, at der er en betydelig variation, mht. hvordan institutionerne har grebet implementeringsprocessen an, og hvad status på implementeringen er på de forskellige institutioner.

Arbejdet med didaktik

Et kerneelement i FGU er implementeringen af 15 didaktiske principper, der skal kendetegne undervisningen på FGU, og som sætter fokus på hhv. læring i praksis, struktur og progression og et inkluderende læringsmiljø (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). I evalueringen beregnes et samlet mål for institutionernes implementeringsstatus for didaktik, der sammenfatter arbejdet med de didaktiske principper. Målet er baseret på lærernes vurdering af praksis på institutionerne. Den beregnede implementeringsstatus på institutionerne spænder fra 2,6 til 3,2 på en skala fra 1-4.³ Det er evaluators vurdering, at disse forskelle er substantielle.

Arbejdet med fravær

Et andet kerneelement i FGU er institutionernes arbejde med fravær. Evalueringen viser, at man mange steder arbejder målrettet med at forebygge fravær, men at fraværet på FGU fortsat udgør en udfordring. Et perspektiv i evalueringen er, at faste procedurer for håndtering af fravær kan være med til at forebygge fravær. Spørgeskemaundersøgelsen viser imidlertid, at det ikke er alle steder, at man har klare procedurer for fravær.

Arbejdet med trivsel

Institutionernes systematiske arbejde med elevernes trivsel udgør et tredje kerneelement i FGU. De nationale trivselsmålinger viser, at trivslen generelt er høj blandt eleverne i FGU, og interview tegner et billede af, at der på skolerne er fokus på trivselsarbejdet og velfungerende sociale miljøer på FGU-skolerne.⁴ Evalueringen viser samtidig, at det ikke er alle institutioner, der arbejder strategisk med trivsel.

Arbejdet med at opbygge en ny profession

Med FGU-reformen følger en forventning om, at der blandt lærerne opbygges en ny professionsidentitet, der centrerer sig om arbejdet med målgruppen og den særlige indsats, målgruppen har behov for i form af stort personligt engagement, faglig indsigt og effektive pædagogiske metoder (Regeringen, 2017).

Det element vedrørende opbygningen af en ny profession, der vurderes mest positivt blandt både ledere og medarbejdere, er en fælles opfattelse af *kerneopgaven for FGU*. Samlet set angiver 97 % af lederne, at de på deres skole i høj (41 %) eller nogen grad (56 %) har en fælles opfattelse af, hvad kerneopgaven på FGU er. Når det kommer til en fælles opfattelse af *målgruppen for FGU*, er det blot 20 % af lederne, der angiver, at det i høj grad er tilfældet på deres skole. Derudover er det 16 % af

3 Målet er baseret på spørgsmål vedr. lærernes vurdering af implementeringen af læring i praksis, struktur og progression og et inkluderende læringsmiljø. Scoren kan oversættes til den anvendte gradskala, hvor 4 svarer til "I høj grad", 3 til "I nogen grad", 2 til "I mindre grad" og 1 til "Slet ikke".

4 Indsatsen ift. trivsel er nært beslægtet med arbejdet med at sikre inkluderende læringsmiljøer.

lederne, der oplever, at de på deres skole i høj grad har en fælles opfattelse af, hvad *god FGU-pædagogik/didaktik* er. Tallene viser, at man fortsat er i proces med at definere og få en fælles opfattelse af, hvem FGU-målgruppen er, og hvad der kendetegner god FGU-pædagogik.

Rammevilkårs betydning for implementeringen

Evalueringen viser, at en række forskellige rammevilkår har betydning for implementering af didaktikken i FGU. Ledere og medarbejdere peger på, at der er en grundlæggende uoverensstemmelse mellem de rammevilkår, der er for FGU, og de ambitiøse intentioner, der er med FGU. Blandt ledere og medarbejdere er der en udbredt oplevelse af, at FGU's rammevilkår overordnet set udgør en barriere for implementeringsarbejdet. I alt 59 % af medarbejderne angiver, at der i mindre grad eller slet ikke er overensstemmelse mellem de krav, der stilles til dem som FGU-lærere/vejledere, og de rammer og ressourcer, der er til rådighed. Blandt lederne er der 60 %, der oplever, at man i mindre grad eller slet ikke har haft de nødvendige betingelser for at lede arbejdet med at etablere FGU.

Identifikation af betydende rammefaktorer er baseret på ledere og medarbejders oplevelse af implementeringsprocessen samt en række analyser af sammenhængen mellem et mål for status på institutionernes implementering af didaktik og forskellige rammefaktorer.

Disse analyser peger særligt på, at faktorer knyttet til organisering, ledelsens opgaveløsning og medarbejdernes kompetencer har betydning for institutionernes implementering af didaktikken. Når det gælder mere kontekstuelle rammefaktorer som fx udvikling i elevtilgang og udgifter til bygningsdrift, tegner der sig ikke nogen klare mønstre. Det tyder på et komplekst samspil mellem de overordnede økonomiske rammer og ledelsesmæssige og lokale forhold.

Elevgruppen på FGU

Elevgruppens sammensætning på FGU har betydning for den opgave, institutionerne står med ift. at skabe et uddannelsesstilbud, der kan rumme alle elever og samtidig sikre den relevante progression for eleverne, der i sidste ende kan munde ud i overgang til uddannelse eller beskæftigelse.

Evalueringen tegner et billede af, at elevgruppen på FGU er særdeles heterogen, herunder unge med begrænsede danskundskaber, et bredt spektrum af psykiske diagnoser, misbrugsproblemer, kognitive funktionsnedsættelser samt unge, der mangler faglig supplering. Derudover er det et udbredt perspektiv blandt ledere og medarbejdere, at elevgruppen i nogle henseender er "tungere" end forventet forud for implementeringen af FGU og at dette vilkår bidrager til at udfordre realiseringen af intentionerne med FGU.

Organisering og ledelse

Evalueringen viser, at ledelsen har stor betydning for, hvordan institutionerne oplever at lykkes med implementeringsarbejdet. Det gælder både ledelsesopgaver knyttet til pædagogisk ledelse, intern organisering samt forandringsledelse. Der tegner sig ikke noget entydigt billede vedrørende sammenhængen mellem formelle ledelseskvalifikationer og oplevelsen af at lykkes med implementeringsarbejdet. Det har altså ikke været muligt at identificere bestemte ledelsesprofiler som afgørende for en hhv. høj eller lav implementeringsgrad for didaktik.

Som vigtige elementer i pædagogisk ledelse peger evalueringen på ledelsens prioritering af lærernes forberedelsestid og understøttelse af systematisk videndeling mellem lærerne, der kan være med til at understøtte udvikling af undervisningen. Derudover peger evalueringen på betydningen af, at den pædagogiske ledelse kommer "tæt nok" på medarbejdernes opgaveløsning.

I forlængelse heraf har det også betydning for implementeringsarbejdet, hvordan ledelsen på skoler og institutioner har organiseret samarbejdet og undervisningen. Det gælder både organisering af hold, teamstruktur og evt. brug af flerlærerundervisning.

To centrale elementer i forandringsledelsen har vist sig betydende for implementeringsarbejdet: at ledelsen lykkes med at kommunikere den ønskede retning for organisationen, samt at medarbejderne føler sig lyttet til og inddraget i forbindelse med implementeringen. Evalueringen viser en klar sammenhæng mellem disse to indikatorer for forandringsledelse og det beregnede mål for implementeringsgrad for didaktik.

Kompetencer og kompetenceudvikling

Evalueringen viser, at FGU-lærernes opgaver er mangfoldige og stiller krav til mange forskellige kompetencer. Medarbejdernes oplevelser af at være klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer er stærkt knyttet til en oplevelse af at lykkes med implementering af didaktikken. De institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever at være klædt på til opgaven, har en højere implementeringsgrad for didaktik end de institutioner, hvor en mindre andel af lærerne oplever at være klædt på til opgaven. Det er således centralt for implementeringen af FGU, at de rette medarbejderkompetencer er til stede på FGU-institutionerne.

Evalueringen viser, at der opleves et behov for kompetenceudvikling og opkvalificering blandt medarbejderne på FGU. Medarbejderne efterspørger især kompetenceudvikling ift. at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, at understøtte et ordblindevenligt undervisningsmiljø på de enkelte hold samt at arbejde med helhedsorienteret undervisning. Derudover er behovet for kompetenceudvikling afhængigt af medarbejdersammensætningen og medarbejdernes forskellige erfaringer fra tidligere ansættelser.

Evalueringen viser, at selvom der i vid udstrækning har været gennemført kompetenceudvikling på skolerne, vurderes udbyttet af kompetenceudviklingen ikke udpræget positivt af medarbejderne. I alt 55 % af medarbejderne vurderer, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i mindre grad eller slet ikke har bidraget til at klæde dem bedre på til opgaven som FGU-lærer/-vejleder. Lederne vurderer imidlertid udbyttet af kompetenceudvikling for medarbejderne mere positivt. Her angiver 80 %, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i høj grad (19 %) eller i nogen grad (61 %) har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på.

I det kvalitative datamateriale fremhæves bl.a. følgende årsager til begrænset udbytte af den gennemførte kompetenceudvikling: dels at timingen for kompetenceudviklingen ikke har været optimal, fordi medarbejderne ikke haft tid eller overskud til kompetenceudvikling i FGU's første levetid, dels at der har været blandede oplevelser af relevansen og kvaliteten af den gennemførte kompetenceudvikling.

Finansiering

Det er en udbredt oplevelse blandt ledere og medarbejdere, at de ressourcemæssige rammer ikke stemmer overens med intentionerne for FGU. En af de udfordringer, der fremhæves ved den nuværende finansieringsmodel, handler om, at den betydelige andel, som elevtaxameteret udgør af finansieringen, udfordrer institutionernes drift, fordi den svingende elevaktivitet medfører betydelige udsving i institutionernes bevilling. Derudover er ledere og medarbejdere kritiske over for størrelsen på taxameteret – særligt set i lyset af at det i FGU ikke er muligt at få bevilliget støttetimer i form af specialpædagogisk støtte (SPS), som det fx er tilfældet på ungdomsuddannelserne. Baggrunden for dette er, at det inkluderende læringsmiljø i FGU skal kunne dække det støttebehov, som i ungdomsuddannelser bliver dækket af støttetimer via SPS. Det er imidlertid en gennemgående pointe, at ledere og medarbejdere stiller spørgsmålstejn ved, om det taxameter, der tilføres FGU, opvejer de omkostninger, der er forbundet med at skabe et inkluderende læringsmiljø. For

det tredje udtrykkes der blandt ledere og medarbejdere også visse forbehold ift. konstruktionen med, at den kommunale ungeindsats (KUI) står for ca. 65 % af de afholdte udgifter til FGU. Et perspektiv er her, at den kommunale medfinansiering kan give anledning til en række uhensigtsmæssige incitament, bl.a. ift. fastsættelse af uddannelseslængde, nedsat tid og brugen af andre tilbud end FGU, og at modellen dermed potentielt kan udfordre samarbejdet mellem FGU og KUI.

Det er oplagt, at uoverensstemmelser mellem rammer og ressourcer på den ene side og intentionerne med FGU på den anden side vil have implikationer for, hvordan opgaven i praksis kan løftes. Analyser af sammenhængen mellem implementeringsgrad for didaktik og hhv. elevaktivitet og andelen af midler, der går til bygningsdrift, viser dog ikke nogen entydige mønstre. Resultaterne vedrørende øvrige rammevilkår understreger også, at andre faktorer end økonomi har betydning for, hvordan institutionerne lykkes med at løfte opgaven med FGU inden for de givne rammer og ressourcer.

Fysiske rammer og it

De fysiske rammer på skolerne er noget af det, der mange steder opleves som en udfordring ift. at realisere reformens intentioner. 53 % af lederne vurderer, at de fysiske rammer på deres skole i mindre grad eller slet ikke er passende ift. at løfte opgaven med FGU. De utilstrækkelige fysiske rammer handler bl.a. om manglende udearealer og fælles opholdsrum, ringe værkstedsfaciliteter og trange lokaleforhold samt grundlæggende udfordringer ved bygningerne i form af manglende varme, svampeangreb etc. Derudover påpeges udfordringer forbundet med it-udstyr og -systemer som en stor barriere for FGU's opgaveløsning. Her peges der bl.a. på manglende brugervenlighed i it-systemerne i forbindelse med arbejdet med læringsmål samt mulighederne for at dele personfølsomme data mellem KUI og FGU.

Arbejdet med de didaktiske principper

De didaktiske principper opleves generelt som meningsfulde, men evalueringen viser, at der på institutionerne fortsat ligger et udviklingsarbejde i at få udfoldet og konkretiseret principperne på en måde, som skolerne kan håndtere rent logistisk, og som giver værdi for eleverne. Behovet for ledelsesunderstøttelse fremhæves på tværs af institutionerne, herunder både understøttelse i form af ressourceallokering og faglig- og pædagogisk sparring.

Implementering af læring i praksis er længst på pgu

Hovedparten af lederne vurderer, at man i høj (23 %) eller nogen grad (65 %) er lykkedes med at implementere principperne vedr. læring i praksis samlet set. Læring i praksis handler bl.a. om, at undervisningen i alle tre spor på FGU skal være praksisbaseret og helhedsorienteret, men evalueringen viser dog betydelige variationer mht. implementering af læring i praksis på de tre spor. På pgu-sporet er implementeringen længst, mens implementeringen på agu er udfordret. Blandt lærerne er der 57 %, der vurderer, at man i mindre grad eller slet ikke er lykkedes med implementeringen af *læring i praksis* på agu. Den tilsvarende andel er 14 % på pgu. Når det specifikt gælder helhedsorienteret undervisning,⁵ er der ikke så store forskelle mellem sporene. Hverken mht. gennemførelse af helhedsorienterede fælles forløb eller planlægning af undervisning under hensyntagen til emner eller opgaver i andre fag.

5 Helhedsorienteret undervisning er et didaktisk princip knyttet til 'læring i praksis', der handler om, at undervisningen skal knytte sig til de helheder, som eleverne enten allerede kender, eller som de skal til at lære at kende. Principper om praksisfællesskaber indebærer, at eleverne arbejder sammen om at løse opgaver (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

Det er et gennemgående perspektiv blandt ledere og lærere, at der ofte mangler forberedelsestid til at understøtte undervisning, der tager højde for principperne omkring læring i praksis. Nogle lærere oplever at være overladt til sig selv mht. realiseringen af praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning, mens der på andre skoler er udarbejdet redskaber og fundet strukturer ift. planlægning, der opleves som værdifulde for lærerne. Samtidig opleves det helhedsorienterede og praksisbaserede som en opgave, der forudsætter et tæt samarbejde mellem lærerne.

Arbejdet med struktur og progression er udfordrende

Evalueringen tegner overordnet set et billede af, at arbejdet med struktur og progression endnu er under opbygning.⁶ Det gælder både mht. arbejdet med læringsmål og den systematiske opfølgning på elevernes progression og læringsudbytte.

Mere end en tredjedel af lederne oplever, at de i mindre grad eller slet ikke lykkes med henholdsvis at opstille synlige læringsmål for eleverne (36 %) og systematisk at evaluere elevernes progression og læringsudbytte (35 %). Samtidig fremgår det, at der er stor variation mht. den praktiske udmøntning af de intentioner, der knytter sig til de forskellige principper. Det gælder fx opstilling af læringsmål og organisering af evaluerings/forløbssamtaler, herunder 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. Evalueringen viser bl.a., at forløbsplanen og forløbssamtalerne ikke spiller den nøglerolle, de var tiltænkt i arbejdet med progression. Fx tager lærerne kun i begrænset omfang afsæt i elevernes forløbsplaner, når de tilrettelægger undervisningen. Derudover viser spørgeskemaundersøgelsen, at 32 % af medarbejderne angiver, at forløbssamtaler med elever afholdes sjældnere end en gang om måneden, som er intentionen.

Blandt ledere og medarbejdere er der en grundlæggende oplevelse af, at det er positivt at sætte fokus på elevernes progression. Dels fordi det kan være med til at synliggøre læringen for eleverne selv, dels fordi det kan skærpe lærernes fokus på elevernes læringsudbytte. Evalueringen viser samtidig, at der på institutionerne er en oplevelse af, at de faglige mål, der kommer til udtryk i fagbilag/lærerplaner og produkt- og prøvekrav ikke altid harmonerer med elevgruppen på FGU, og i mange tilfælde skyder over mål ift. elevernes forudsætninger. Samtidig peges der på en udfordring ift. at balancere hensynet til faglige mål og arbejdet med elevernes sociale og personlige kompetencer. Her oplever medarbejderne, at de faglige krav kan være med til at fjerne fokus fra arbejdet med elevernes sociale og personlige udvikling – en balance, som blandt informanterne omtales som balancen mellem FGU som et ”lærested” og et ”værested”.

Implementering af det inkluderende læringsmiljø lykkes i nogen grad, men elevernes støttebehov dækkes ikke tilstrækkeligt

Størstedelen af ledere og medarbejdere vurderer, at man i nogen grad er lykkedes med at implementere principperne vedr. et inkluderende læringsmiljø.⁷ 73 % af lederne vurderer, at man i nogen grad er lykkedes, 12 % svarer i høj grad. For medarbejderne gælder det, at 61 % svarer i nogen grad og 16 % i høj grad. Det er værd at bemærke, at 23 % af medarbejderne svarer, at man i mindre grad eller slet ikke er lykkedes mht. det inkluderende læringsmiljø.

6 Struktur og progression indebærer bl.a. et systematisk fokus på elevernes progression. Som led i dette arbejde indgår der en række forskellige elementer og didaktiske principper, herunder forløbsplanen, synlige læringsmål, forløbssamtaler, portfolio og prøver etc.

7 Et inkluderende læringsmiljø er kendetegnet ved, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, behov og interesser, således at alle elever har mulighed for at deltage aktivt og bidrage reelt til de opgaver, der stilles (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, & UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2017).

I alt 36 % af medarbejderne angiver, at deres tilbud i mindre grad eller slet ikke kan rumme "alle elevtyper" på FGU. Det er et udbredt perspektiv, at elevgruppens sammensætning og behov, sammenholdt dels med medarbejdernes kompetencer og dels med en række strukturelle aspekter ved FGU-konstruktionen (forløbslængde, krav om faglige mål, lærernormering, mængde/spændvidde ift. lærernes opgaver), vanskeliggør FGU's mulighed for at skabe et inkluderende læringsmiljø.

Samtidig viser evalueringen, at der stadig er et stykke vej mht. i tilstrækkelig grad at understøtte elever med ordblindhed og begrænsede danskundskaber som en del af det inkluderende læringsmiljø bl.a. ift. at sikre, at lærerne er klædt på til at kunne tage de nødvendige hensyn og anvende didaktiske greb i undervisningen, der tilgodeser disse elevgrupper. Dette på trods af, at en væsentlig andel af eleverne på FGU udgøres af elever med læse- og skrivevanskeligheder eller begrænsede danskundskaber (EVA, 2021). Fx oplever 32 % af medarbejderne på FGU, at ressourcer til at skabe et ordblindevenligt miljø⁸ i mindre grad eller slet ikke er tilstrækkelige.

Kontaktpersonordningen hos KUI kan være med til at understøtte det inkluderende læringsmiljø. Ordningen er målrettet unge, som har brug for individuel støtte, og som får støtte fra flere enheder i kommunen. Evalueringen viser, at 68 % af medarbejderne på FGU oplever, at under en tredjedel af de elever, der har behov for en kontaktperson, faktisk har en.

På trods af de identificerede udfordringer oplever eleverne det inkluderende læringsmiljø som en stor styrke ved FGU. Der er blandt eleverne en udbredt oplevelse af at blive rummet og imødekommet på FGU, herunder at der tages højde for den enkelte elevs situation og forudsætninger, samt at lærerne understøtter opbygning af trygge relationer med plads til forskellighed.

Arbejdet med indslusning og udslusning

Evalueringen viser, at der er en række barrierer og potentialer ved FGU's indslusning og udslusning af elever. Basisforløbet på FGU har vist sig at rumme en række praktiske og pædagogiske udfordringer for institutionerne, og der er samtidig en vis uklarhed om reglerne vedrørende brugen af basisforløbet.⁹ I forbindelse med udslusningsarbejdet opleves særligt kombinationsforløb som et vigtigt greb til at understøtte overgangen til ungdomsuddannelse, og der efterspørges en udvidelse af mulighederne ift. de eksisterende regler.

Der er et udbredt ønske om at gentænke basis

Evalueringen viser, at basis mange steder tilrettelægges anderledes end oprindeligt tænkt. I alt 65 % af de adspurgte ledere angiver, at de gør brug af basisintroduktion med udbredt brug af løbende optag på spor, mens blot 17 % angiver, at de har hold på basis. De kvalitative interview viser, at der på institutionerne er en udbredt kritisk holdning til de nuværende krav og forventninger til basis. Ledere og medarbejdere oplever bl.a. en række praktiske udfordringer, der handler om ressource-træk ift. lokaler og medarbejdere til basishold – særligt på de små skoler – samt udfordringer med meget svingende holdstørrelser. Derudover peger ledere og medarbejdere på en række pædagogiske udfordringer, herunder at elevsammensætningen på basis stiller ekstra store krav til undervisningsdifferentiering, fordi der på basisholdene som regel både vil være elever, der skal optages på

8 Fx at tilbyde instruktion i brug af hjælpemidler, ordblindeundervisning på mindre hold, ordblindeunderstøttelse i undervisningen etc.

9 FGU er strukturelt opbygget med et basisforløb (basis), som der er løbende optag til, og de tre uddannelsesspor (agu, pgu, egu), som der kun er optag til to gange om året. Hvis eleven begynder på et tidspunkt mellem de to optagelsestidspunkter, skal eleven som hovedregel begynde på basis. Basis er ikke et niveau, men et element i uddannelsens struktur (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b).

agu og pgu, samt elever, der ikke opleves som klar til at starte på sporene. Samtidig kan basis udfordre den sociale tilknytning for eleverne, fordi de vil opleve at være ny elev to gange i løbet af deres tid på FGU – både på basisholdet og på sporet.

Kombinationsforløb er et vigtigt greb til at understøtte overgang

Evalueringen viser, at man på FGU-institutionerne har fokus på kædeansvaret i forbindelse med udslusning, men at samarbejdet med aftagerinstitutionerne stadig er under opbygning. I alt angiver 76 % af vejlederne, at deres samarbejde med aftagerinstitutionerne i høj (22 %) eller nogen grad (54 %) understøtter elevernes overgang fra FGU til uddannelse eller job. Den kvalitative analyse viser, at man fortsat er i proces med at få opbygget et systematisk og forpligtende samarbejde med de forskellige aftagerinstitutioner, og at det stadig i en vis udtrækning er FGU-medarbejdernes håndholdte indsatser, der bærer samarbejdet. Dog viser evalueringen, at der er gode erfaringer med at lade eleverne gå i kombinationsforløb i eud i udslningsperioden. Ved at bruge kombinationsforløb på denne måde får eleven mulighed for at afprøve eud, mens eleven stadig er indskrevet på FGU. Denne tilgang rummer ifølge ledere og lærere stort potentiale ift. at mindske frafaldsrisikoen i overgangen samt at holde hånden under de elever, der viser sig endnu ikke at være klar til ungdomsuddannelse.

Arbejdet med egu

Evalueringen viser, at der på FGU-institutionerne er en oplevelse af, at egu ikke fungerer efter hensigten. Over en tredjedel (37 %) af de egu-ansvarlige angiver, at egu-sporet, som det ser ud hos dem, i mindre grad (22 %) eller slet ikke (15 %) fungerer efter hensigten. Derudover viser spørgeskemaundersøgelsen, at man i flere tilfælde sender elever på andre spor end egu, selvom egu anses som det mest relevante spor for nogle elever. I de kvalitative interview fremhæves fire typer af barrierer for at indfri intentionerne med egu:

1. Tidsrammen på to år opleves som utilstrækkelig, da der er behov for tid til dels at afklare eleverne mht. valg af egu-spor og til at "modne" eleverne, inden de er klar til egu, dels at sikre et godt match mellem elever og virksomheder.
2. Oplevelse af manglende økonomiske incitamenter for FGU-institutionerne ift. at have egu-elever, sammenlignet med agu-/pgu-elever, da taxameter og vejledningstilskud ikke opleves at stå mål med de omkostninger, der er forbundet opgaven.
3. Elevløn opleves at udfordre virksomheders incitament til at indgå aftaler med egu-elever, da lønniveau vurderes at være for højt.
4. KUI's ansvar for praktikpladser til egu-elever opleves ikke som optimalt, da der er en oplevelse af, at KUI ikke altid har tilstrækkelig viden om FGU/egu og/eller løfter ansvaret med at finde praktikpladser til eleverne på egu.

Perspektiver

FGU's opgave med at løfte gruppen af unge under 25 år uden uddannelse og job er et led i at løse en kompleks samfundsudfordring, man politisk har haft stort fokus på i mange år, men som alligevel fortsat er uløst (Reformkommissionen, 2021). FGU-konstruktionen er desuden ambitiøs i den forstand, at der skal etableres nye måder at undervise på og skabes en ny profession. En række af de udfordringer, evalueringen peger på, er forventelige udfordringer i den tidlige implementeringsproces. Andre udfordringer centrerer sig om reformelementer, der med fordel kan justeres, og endelig kan nogle udfordringer være udtryk for deciderede barrierer og indbyggede dilemmaer i reformen og i de antagelser, der ligger til grund for økonomien for FGU.

Samlet set giver evalueringens resultater anledning til at fastholde en tiltro til FGU som uddannelses tilbud til unge, der ikke umiddelbart er parate til uddannelse eller arbejde. Evalueringens resultater understreger dog vigtigheden af vedvarende opbakning til reformen fra såvel centralt som kommunalt hold, således at tilbuddet kan blive bæredygtigt og for alvor spille den tiltænkte rolle.

Samtidig giver evalueringen anledning til en diskussion af de identificerede udfordringer. Helt centralt står spørgsmålet om, hvorvidt den aktuelle elevgruppe på FGU ikke matcher tilbuddet, eller om tilbuddet ikke matcher elevgruppen. Blandt de relevante aktører er der behov for en grundlæggende drøftelse af dette spørgsmål og målgruppen for FGU. Skal FGU skal være "hovedvejen" på det forberedende område, og hvilke kompetencer og ressourcer kræver det i så fald at skabe et tilbud, der kan rumme – og skabe progression for – hele målgruppen?

2 Indledning

Denne rapport er den anden rapport i evaluering- og følgeforskningsprogrammet for den forberedende grunduddannelse (FGU). Rapporten fokuserer på den del af *Aftalen om bedre veje til uddannelse og job*, der handler om implementeringen af FGU ude på FGU-institutionerne og -skolerne. I dette kapitel introduceres hovedlinjerne i reformen, herunder beskrivelse af rammer og struktur for FGU og den kommunale ungeindsats (KUI). Derudover skitseres det overordnede design af evaluering- og følgeforskningsprogrammet, efterfulgt af en mere udfoldet beskrivelse af de datakilder og analyser, der ligger til grund for nærværende rapport.

Rapporten henvender sig til primært til beslutningstagere på området, men det er håbet, at skoleledelser og fagprofessionelle i sektoren også kan have gavn heraf.

2.1 FGU-reformen i store træk

FGU er født ud af reformen *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*, der blev vedtaget i 2017. Der er tale om en stor og kompleks reform, som indeholder tre centrale elementer: en ny uddannelsespolitisk målsætning samt etableringen af KUI og etableringen af et nyt forberedende tilbud i form af FGU.

FGU skal medvirke til at indfri den uddannelsespolitiske målsætning, om at mindst 90 % af de 25-årige skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og at andelen uden tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet skal halveres. Målene skal være indfriet i 2030.¹⁰

Målgruppen for FGU er unge under 25 år, som ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse eller er i beskæftigelse, som har behov for en forberedende indsats, og som vurderes at kunne opnå personlig, social og faglig progression i FGU.¹¹ Målet med FGU er at give disse unge kundskaber, færdigheder, afklaring og motivation til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller opnå ufaglært beskæftigelse. FGU skal bidrage til at styrke elevens faglige, personlige og sociale udvikling. Det betyder bl.a., at uddannelsen skal rumme og skabe progression for elever med forskellige forudsætninger, ønsker og behov. Fælles for eleverne er, at de har brug for en anden vej for at komme i uddannelse eller job. Nogle skal have løftet deres faglige niveau, så de opfylder adgangskravene til en ungdomsuddannelse. Andre har brug for at udvikle sig personligt eller socialt.

10 Dette skal ses i sammenhæng med etableringen af KUI, idet KUI har til opgave at få alle unge gjort parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse. Kommunerne har således med reformen fået det fulde ansvar for at gøre de unge parate til uddannelse og job.

11 Se "Lov om kommunal indsats for unge under 25 år" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a) for mere om målgruppen og kommunernes målgruppevurdering. I særlige tilfælde kan unge over 25 år også tilbydes FGU, hvis det vurderes at være det mest relevante tilbud, men udgangspunktet er, at de unge skal være under 25 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b).

FGU erstatter en række af de tidligere forberedende tilbud på det forberedende område. Det drejer sig om produktionsskoler, almen voksenuddannelse (avu), kombineret ungdomsuddannelse (kuu) og erhvervsgrunduddannelsen (egu). Derudover integreres tilbud om ordblindeundervisning for voksne (obu) samt forberedende voksenundervisning (fvu) for de unge i målgruppen for FGU i den nye uddannelse. FGU er i nogle sammenhænge blevet beskrevet som en ny "hovedvej" på det forberedende område.¹²

Aftalen om bedre veje til uddannelse og job indebærer samtidig, at kommunerne får det fulde ansvar for at gøre alle unge under 25 år parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse. Det er således KUI, der har ansvar for at koordinere de unges forløb og sikre, at unge med behov for det understøttes undervejs i deres FGU-forløb i form af fx kontaktpersonordning el. lign. Det er samtidig KUI, der sætter rammerne FGU's opgaveløsning, idet det er KUI, der har ansvar for at målgruppevurdere de unge til FGU og i samarbejde med de unge at udarbejde en uddannelsesplan, der bl.a. definerer målene med og længden af den unges FGU-forløb.

2.2 Organisering af FGU

2.2.1 Institutions- og skolelandskab

FGU udbydes på 27 statsligt selvejende institutioner. Institutionerne dækker samlet set alle kommuner og er fordelt i hele landet. Hver institution består af et antal skoler. Der findes i alt 86 FGU-skoler, og der findes en FGU-skole i næsten alle kommuner.¹³

Finansieringen af FGU er delt mellem staten og kommunerne, således at kommunerne afholder cirka 65 % af de faktisk afholdte udgifter til FGU, og staten afholder de resterende cirka 35 %.

Institutionerne har pligt til at optage alle de unge, der er målgruppevurderet til FGU inden for institutionens dækningsområde.¹⁴ Det er op til institutionen, hvordan unge fra enkelte kommuner fordeles på institutionens skoler. Se Undervisningsministeriet (2018b) for et overblik over institutions- og skolelandskabet.

2.2.2 Tilrettelæggelse af uddannelsen

Strukturen i FGU skal imødekomme unge med mange forskellige interesser, forudsætninger og behov, og derfor skal uddannelsesforløbene tilrettelægges med en høj grad af fleksibilitet og individuel tilpasning. Det betyder bl.a., at der er løbende optag og løbende afstigning i FGU, både hvad angår tidspunkt/varighed og niveau, at der er mulighed for forløb med erhvervstræning og virksomhedspraktik,¹⁵ og at den enkelte elev kan komme i kombinationsforløb og således følge undervisning på en kompetencegivende ungdomsuddannelse eller lignende som en del af FGU.

12 Se fx "Rundt om den forberedende grunduddannelse – FGU" (Undervisningsministeriet, 2019b) for forklaring herom.

13 Antal oplyst fra Børne- og Undervisningsministeriets økonomiafdeling (intern korrespondance).

14 Det er dog ikke et krav til KUI, at de skal målgruppevurdere alle unge under 25 år uden job eller uddannelse til FGU. Der lægges op til, at FGU er hovedvejen for målgruppen, samtidig med at KUI foretager målgruppevurderingen på grundlag af en samlet afvejning ift. mulige tilbud og indsatser, der kan bringe den unge tættere på job og uddannelse. Se Lov om kommunal indsats for unge under 25 år (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a) og Lov om forberedende grunduddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a) for mere om målgruppen og kommunernes målgruppevurdering samt optag i FGU.

15 Virksomhedspraktik er muligt for elever på erhvervsgrunduddannelsen, mens erhvervstræning er muligt for elever på alle tre spor.

FGU består af tre forskellige spor: almen grunduddannelse (agu), produktionsgrunduddannelse (pgu) og erhvervsgrunduddannelse (egu). Tanken er, at *agu* hovedsageligt forbereder til hf eller en erhvervsuddannelse, mens *pgu* og *egu* i højere grad er målrettet overgang til en erhvervsuddannelse eller varig beskæftigelse. Fagligheden på agu er primært forbundet med almene fag og rummer et hf-forberedende niveau – som udgangspunkt med to tredjedele teori og en tredjedel praksis. På *pgu* er fagligheden primært forbundet med værkstedsundervisning og opgaveløsning med henblik på produktion. De faglige temaer på pgu tilrettelægges som udgangspunkt med to tredjedele produktion og en tredjedel teori. For *egu* er fagligheden primært forbundet med virksomhedspraktik på det private eller det offentlige arbejdsmarked. Undervisningen på egu tilrettelægges som udgangspunkt med to tredjedele virksomhedspraktik og en tredjedel skoleundervisning.

Elever i FGU gennemfører uddannelsen i et af de tre spor, men kan skifte spor undervejs, hvis uddannelsesmålet ændres. Elever kan også begynde FGU på et basisforløb, hvorefter de påbegynder det egentlige spor. Der er løbende optag på basis, mens optagelse på de forskellige spor finder sted to gange om året, medmindre individuelle hensyn tilsiger, at uddannelsesstart bør ske på et andet tidspunkt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

Didaktiske principper for FGU

En væsentlig del af nytænkningen i FGU handler om den pædagogisk-didaktiske tilgang, der skal understøtte elevernes læring og udvikling. Som led i denne tilgang er der opstillet 15 didaktiske principper, der skal kendetegne undervisningen i FGU (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). I *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU* er principperne inddelt i tre temaer: læring i praksis, struktur og progression og inkluderende læringsmiljøer (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, & UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2017). Kapitel 5 udfolder skolernes arbejde og erfaringer med at udmønte de forskellige didaktiske principper inden for de tre didaktiske temaer.

2.3 Evaluering- og følgeforskningsprogrammet

Som led i aftalen om bedre veje til uddannelse og job er der vedtaget et evaluering- og følgeforskningsprogram, der skal være med til at sikre systematisk opfølgning på implementeringen af FGU, herunder indsatsernes fremdrift og effekt i praksis.¹⁶

Opfølgningen omfatter alle reformens elementer og tager afsæt i en virkningsteoretisk forståelsesramme (Patton, 2008; Dahler-Larsen og Krogstrup, 2003). Styrken ved at arbejde med en virkningsteoretisk tilgang er, at tilgangen bidrager til at eksplicite og undersøge de underliggende antagelser om, hvordan, hvorfor og hvornår en given indsats bidrager til de ønskede virkninger. Samtidig kan det give en viden om, hvilke kontekst- og støttefaktorer der har betydning for fremdriften og implementeringen af selve indsatsen. En evaluering med afsæt i en virkningsteoretisk tilgang kan dermed være med til at belyse, om de bagvedliggende antagelser kan underbygges empirisk. Virkningsteorien opdeler implementeringen af reformen i to områder: et fokus på implementering inden for rammerne af den kommunale ungeindsats og et fokus på implementeringen af FGU på de

16 I aftaleteksten står: "Der udvikles et evaluering- og følgeforskningsprogram, der sikrer systematisk opfølgning på implementeringen, herunder indsatsernes fremdrift og effekt i praksis. Opfølgningen omfatter alle reformens elementer, herunder kommunernes målgruppevurderingspraksis, kontaktperson, ordblindeundervisningen, progression og evaluering samt mål for uddannelsen m.v. Aftalepartierne får en status for implementeringen efter ca. to år. Følgeforskningen skal desuden understøtte udviklingen af den nye profession og give viden om det forberedende område som særskilt fagligt felt" (Regeringen, 2017, s. 33).

forskellige institutioner og skoler. For et overblik over den samlede virkningsteori bag FGU-reformen, som danner udgangspunkt for evaluering- og følgeforskningsprogrammet, henvises til metodebilag C.

2.4 Rapportfokus: Implementering af FGU

Nærværende delrapport 2 i evaluering- og følgeforskningsprogrammet har fokus på implementering af FGU på institutioner og skoler. Rapporten belyser fremdriften og implementeringen af kerneelementer i FGU, herunder hvordan skolerne arbejder med at omsætte de didaktiske principper for FGU i undervisningen. Der er fokus på, hvordan man arbejder med læring i praksis, struktur og progression samt inkluderende læringsmiljøer, ligesom der er fokus på, hvordan man tilrettelægger og gennemfører indsatser ift. trivsel, fremmøde og fastholdelse. Derudover belyser rapporten, hvordan institutionerne arbejder med elevernes overgang ind i og ud af uddannelsen, herunder samarbejdet med aftagerinstitutionerne. Derudover er der fokus på at afdække, om der er kontekst- og støttefaktorer, der ser ud til at spille en særlig rolle for implementeringen, herunder rammer, som henholdsvis understøtter eller udfordrer implementeringen.

Reformen bygger på en præmis om, at synergien mellem de forskellige reformelementer bidrager til at indfri reformens mål. Derfor er det relevant at undersøge, hvor langt institutioner og skoler er med implementeringen, målt vha. ”implementeringsgrad”, og hvad der har betydning for, om reformen implementeres som ønsket.

2.4.1 Begrænsninger og forbehold

I nærværende rapport foretages første nedslag i implementeringsanalysen, som gentages i 2022/23, således at det er muligt at følge fremdriften i implementeringen over tid. Eftersom FGU på tidspunktet for dataindsamling kun har eksisteret i ca. to år,¹⁷ er det endnu for tidligt at se på resultater og effekter af reformen. Dette vil være i fokus i evaluering- og følgeforskningsprogrammets tredje rapport, der er planlagt til 2023.

I fortolkningen af rapportens resultater er det endvidere vigtigt at holde sig for øje, at FGU-reformen er en særdeles omfattende struktur-, institutions- og indholdsreform, og det vil kræve tid at få de mange elementer af reformen til at falde på plads. En international forskningsoversigt af Åsén (2013) peger på, at det kan tage mellem 5-15 år, før større skolepolitiske reformer er fuldt implementeret, og de samlede effekter kan måles hos eleverne. Ser man i en dansk kontekst på andre store reformer på uddannelsesområdet, fx folkeskolereformen og gymnasireformen, står det også her klart, at implementering tager tid. De nævnte reformer er omfattende, men FGU skiller sig ud i kompleksitetsgrad, idet stort set alt har skullet opbygges fra bunden.

17 Casebesøg blev gennemført i hhv. juni 2021 og oktober 2021, mens spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i december 2021 og januar 2022 (jf. afsnit 2.5.1 nedenfor).

2.5 Metode og design

2.5.1 Analysestrategi

Implementeringsforskningen peger på, at succesfulde forandringsprocesser i en skolekontekst både handler om forandringsmodenhed og implementeringsunderstøttelse. Forandringsmodenhed handler om den villighed, ressourcer og de kompetencer, der er på skolen til at tage forandringen til sig, mens implementeringsunderstøttelse handler om, hvorvidt der arbejdes systematisk med at understøtte forandringen på skolen. Besvarelsen af evaluering- og følgeforskningsprogrammets undersøgelsesspørgsmål forudsætter et undersøgelsesdesign, der rummer både kvantitative- og kvalitative analyseelementer. Der er i udvælgelsen og prioriteringen af datakilder og analysestrategi lagt vægt på at gennemføre solide kvantitative analyser af implementering i form af spørgeskemadata, suppleret med kvalitativ viden fra cases af forskelligartede institutioner/skoler. Ved at koble interviewdata til spørgeskemadata kan de udfoldede beskrivelser fra interviewene bidrage til at perspektivere, eksemplificere og nuancere de kvantitative fund. Lovgrundlag, aftaletekst og vejledninger har dannet grundlag for operationalisering af de forskellige krav og forventninger til praksis på institutionerne, der indgår i interviewguides og spørgeskemaer til ledelse og medarbejdere i FGU. Derudover har designet muliggjort, at de dybdegående beskrivelser af praksis, indhentet igennem interviewene, har kunnet bidrage til at kvalificere spørgeskemaerne forud for udsendelse.

2.5.2 Casebesøg på FGU-institutioner

Der er gennemført kvalitative casebesøg på fem udvalgte institutioner (med besøg på en af institutionernes skoler). Det er de samme caseinstitutioner/-skoler, der følges gennem hele evalueringperioden, således at der sikres et sammenhængende blik på implementeringen og udviklingen af FGU (se metodebilag C for udvælgelseskriterier).

Casebesøgene består af kvalitative interview med ledere, lærere, vejledere og elever. Der er interviewet i alt 24 ledere, 40 lærere, 14 vejledere (inkl. ordblind vejledere/-lærere) og 44 elever. Interviewene er gennemført som gruppeinterview (med to til seks informanter), mens enkelte interview med enten elever med særlige behov eller fx ordblindelærere er gennemført som enkeltinterview af enten praktiske hensyn eller af hensyn til elevens behov. Der har i interviewene været fokus på at indhente dybdegående viden om, hvordan institutioner og skoler er organiseret, og hvordan reformelementerne konkret bliver omsat til praksis, og hvilke erfaringer der er med dette arbejde, herunder hvordan eleverne oplever FGU'en. Der har været afsat to dage til hvert casebesøg. Fire casebesøg blev gennemført i juni 2021, mens det sidste casebesøg blev gennemført i oktober 2021. Alle interview er gennemført med afsæt i semistrukturerede spørgeguides, der er udarbejdet med udgangspunkt i de relevante undersøgelsesspørgsmål. Konsulenter fra EVA har gennemført alle casebesøg.

2.5.3 Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere og medarbejdere i FGU

Spørgeskemaundersøgelsen skal bidrage til at give et bredt indblik i implementeringen af de forskellige reformelementer samt belyse rammefaktorer af betydning for implementeringen.

Der er udsendt spørgeskemaer til to respondentgrupper, hhv.:

- FGU-institutionsledere og ledere på skoleniveau

- Fagprofessionelle ansat i FGU, dvs. lærere og vejledere, inkl. ordblindelærere og egu-ansvarlige (dette spørgeskema rummer spørgsmål, der er målrettet dele af respondentgruppen, hhv. lærere, ordblindelærere og vejledere).

Alle FGU-institutioner (27 stk.) er inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen. Hver institution har indsendt kontaktoplysninger på alle medarbejdere ansat på alle afdelinger tilknyttet institutionen. Begge spørgeskemaundersøgelser er gennemført som totalundersøgelser:

- Blandt lederne er der opnået en svarprocent på 73 %, svarende til 90 komplette besvarelser ud af 123 invitationer. Svarprocenterne på institutionsniveau spænder fra 33 % – 100 %.
- Blandt medarbejderne er der opnået en svarprocent på 56 %, svarende til 870 komplette besvarelser ud af 1550 invitationer. Svarprocenterne på institutionsniveau spænder fra 33 % – 76 %.

Det er Epinion, der har gennemført den tekniske del af spørgeskemaundersøgelsen på vegne af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), mens EVA har stået for udvikling og kvalitetssikring.

2.5.4 Operationalisering af implementeringsgrad

Med henblik på at kunne følge implementeringen over tid samt senere i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet at kunne koble implementering til udbytte og effekt er der på baggrund af lærerbesvarelser i spørgeskemaet blevet dannet en indikator for implementeringsgrad ift. didaktik samt en indikator for opbygning af fælles profession.¹⁸ Derudover beskrives status for arbejdet med trivsel og fravær med afsæt i konkrete spørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen. De anvendte indikatorer for implementering bygger således på selvrapporterede mål. Det indebærer en risiko for bias – særligt ”social desirability bias”, hvor der kan være en tendens til, at respondenter overrapporterer ”ønskværdige” praksisser. Dog er implementeringsindikatorerne beregnet som indeks baseret på flere spørgsmål, hvilket ofte øger validiteten. Derudover er implementeringsindikatorerne beregnet som et gennemsnit af medarbejdernes besvarelser på hver institution. Det gør indikatorerne mindre sårbare over for, at nogle respondenter fx er mere tilbøjelige til at bruge den ene ende af svarskalaen (Winter, 2017).

På baggrund af virkningsteorien for FGU er der identificeret en række centrale reformelementer, herunder arbejdet med didaktik (inkluderende læringsmiljø, læring i praksis, struktur og progression), trivsel og fravær. Derudover fokuseres der også på opbygning af fælles profession, selvom det ikke betragtes som et decideret reformelement. Operationaliseringen har bestået i følgende trin:

1. Spørgeskemakonstruktion
2. A priori udvælgelse af temaer og tilhørende spørgsmål, der kunne indgå i udvikling af indikatorer
3. Efterfølgende faktoranalyse mhp. udvikling og efterprøvning af de endelige mål

18 Baggrunden for at anvende lærerbesvarelser er at reducere den tilfældige variation på institutionsniveau, idet antallet af observationer blandt lærere er væsentlig større end de øvrige respondentgrupper. Derudover peger bl.a. Winter på, at dataindsamlingen bør lægge vægt på at få informationer netop fra frontlinjemedarbejdere, der kan svare ud fra tæt kendskab til daglig praksis (Winter, 2017).

4. Beregning af indikatorer på institutionsniveau.

Indikatorerne går fra 1-4 og baserer sig på spørgsmål, der anvender en gradskala, hvor 1 svarer til "Slet ikke", 2 til "I mindre grad", 3 til "I nogen grad", og 4 svarer til "I høj grad". I udviklingen af indikatorer har det været et fokus at afdække praksis på en måde, der tager højde for, at arbejdet med de forskellige reformelementer kan udmøntes forskelligt på de forskellige institutioner og skoler. Indikatorerne må således være tilpas rummelige til, at de ikke ekskluderer relevant praksis. Se i øvrigt afsnit 3.3.1 og bilag C for uddybende information.

3 Status på implementeringsarbejdet

En central del af FGU handler om implementeringen af en særlig pædagogisk-didaktisk tilgang, der skal understøtte elevernes læring og udvikling og – i sidste ende – overgang til uddannelse og job. Derudover formulerer de retningsgivende mål for FGU en forventning om, at FGU-institutionerne skal arbejde strategisk med at nedbringe fravær og styrke trivslen blandt eleverne.

Kapitlet giver et indblik i status på implementeringen af disse centrale elementer i FGU. Derudover gives der en status på opbygningen af en ny professionsidentitet blandt medarbejderne på FGU, som også fremgår af aftalen om bedre veje til uddannelse og job, som en vigtig del af forventningen til FGU. Arbejdet med mere specifikke reformelementer, knyttet til fx indslusning, udslusning og egu, behandles i selvstændige kapitler (jf. kap. 6 og 7).

Generelt er der – særlig blandt lederne – en positiv vurdering af FGU som uddannelses tilbud til målgruppen, men evalueringen tegner samtidig et billede af, at der på nuværende tidspunkt opleves et stort gab mellem intention og praksis, og der er både medarbejdere og ledere, der udtrykker bekymring for kvaliteten af det nuværende FGU-tilbud. I forlængelse heraf ses der forskel på, hvor langt institutionerne oplever være med implementeringen.

Nærværende status på implementeringen af FGU skal ses i lyset af, at der er tale om en særdeles omfattende struktur-, institutions- og indholdsreform, der tager tid at implementere – og at institutionerne forventeligt ikke er i mål med denne proces her godt to år efter FGU's opstart.

3.1 Kerneelementer i FGU

Evalueringen af implementeringen af FGU tager afsæt i en opstillet virkningsteori for evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, som skitserer de mest centrale elementer i FGU, hhv. de didaktiske principper, arbejdet med fravær og trivsel samt eksterne samarbejder. Virkningsteorien synliggør antagelserne bag reformen af FGU om sammenhængen mellem implementeringen af de centrale elementer i FGU og målopfyldelse (jf. figur C.1 i bilag C).¹⁹

19 Virkningsteorien er udviklet med afsæt i reformtekster, bekendtgørelser, vejledninger og lignende (fx Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, 2019b, 2020; Undervisningsministeriet, 2018a, 2019a, 2019b; Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse, 2017) med henblik på at identificere kerneelementerne af FGU-reformen og deres kobling til de ønskede resultater i form af udbytte og retningsgivende mål. Derudover er der i udviklingen af virkningsteorien inddraget relevant implementerings-teori og -forskning særligt ift. arbejdet med at identificere relevante kontekst- og støttefaktorer på det overordnede plan. Teori og forskning er videre inddraget ift. at prioritere og fokusere spørgeskemaet, så det er de forventeligt mest centrale elementer, der belyses. Endelig er virkningsteorien kvalificeret af en referencegruppe, bestående af praktikere fra sektoren og forskere med erfaring inden for feltet og målgruppen. Se også bilag C for en udfoldet beskrivelse af tilgang til at identificere kerneelementer, kontekst- og støttefaktorer.

Den overordnede status på institutionernes arbejde med de didaktiske principper beskrives i afsnit 3.2, mens arbejdet med de konkrete didaktiske principper udfoldes i kapitel 5. Derudover behandles arbejdet med fravær og trivsel²⁰ som selvstændige aspekter af implementeringen i afsnit 3.4.

Eksterne samarbejder behandles som en rammefaktor for realiseringen af intentionerne med FGU snarere end som et kerneelement i selve implementeringen og behandles derfor først i kapitel 4 (se afsnit 4.7).

I aftalen om bedre veje til uddannelse og job fremgår det også, at der på FGU skal opbygges en ny fælles kultur og professionsidentitet blandt lærere med forskellige baggrunde. Ud over implementeringen af de nævnte kerneelementer, følges der i dette kapitel op på arbejdet med at op-bygge en fælles kultur og ny professionsidentitet.

3.2 Overordnet vurdering af implementering blandt ledere og medarbejdere

Helt overordnet er der – særligt blandt lederne – en overvejende positiv vurdering af FGU som uddannelsesstilbud til målgruppen. Dog fremgår det også, at implementeringsarbejdet er i proces, og at der stadig er et stykke vej, førend man på institutionerne kan lykkes med at indfri de ambitiøse intentioner med FGU. Udover at der er tale om en omfattende reform, som tager tid at implementere, fremhæves det særligt, at rammebetingelser har vanskeliggjort implementeringen (rammebetingelser udfoldes særskilt i kap. 4).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 96 % af lederne vurderer, at FGU, *som uddannelsen er tænkt*, i høj (53 %) eller nogen grad (43 %) imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job. Medarbejdernes vurdering er mindre positiv. Blandt medarbejderne er det 70 %, der vurderer, at FGU, *som uddannelsen er tænkt*, enten i høj (23 %) eller nogen grad (47 %) imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job. Det fremgår af figur 3.1.

Når ledernes vurdering af FGU *som uddannelsen er tænkt* sammenholdes med vurderingen af FGU *i praksis*, er der imidlertid en betydelig større andel af lederne, der vurderer, at FGU, *som uddannelsen er tænkt*, i høj grad hjælper målgruppen (53 %), sammenlignet med FGU *i praksis* (27 %). Denne forskel kan illustrere, at der stadig er et stykke vej til at indfri intentionerne med FGU (jf. tabel B.1²¹ og tabel B.2²² i bilag B).

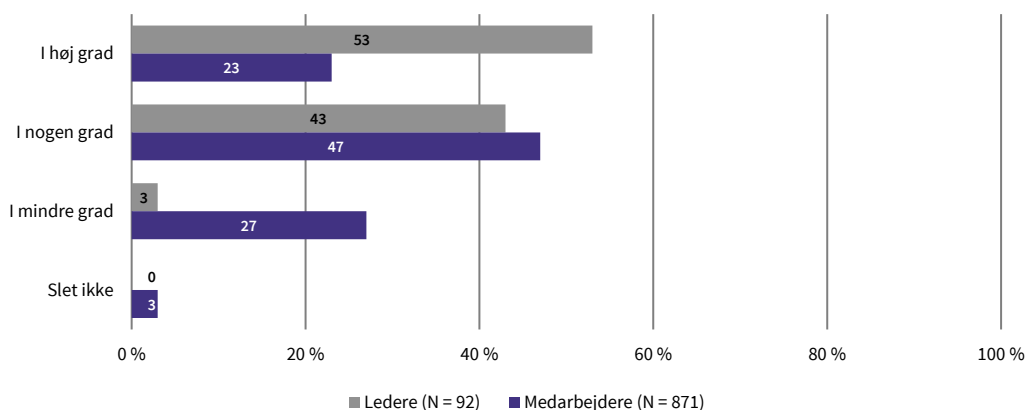
20 Fravær og trivsel indgår ikke i målene for implementeringsgrad, da spørgsmål vedr. disse elementer ikke meningsfuldt lod sig indfange i en enkelt indikator i faktoranalysen.

21 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vil du mene, at FGU (som uddannelsen er tænkt) samlet set imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?

22 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vil du mene, at jeres FGU-skole/-institution i praksis imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?

FIGUR 3.1

I hvilken grad vil du mene, at FGU (som uddannelsen er tænkt) samlet set imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?



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

De kvalitative perspektiver vedrørende institutionernes status på implementeringsarbejdet viser ligeledes, at FGU-institutionerne er under opbygning og implementeringen er undervejs. Der gives udtryk for en oplevelse, at der på nuværende tidspunkt er et stort gab mellem intention og praksis, og der er eksempler på både ledere og medarbejdere, der udtrykker frustration og bekymring over udviklingen på FGU. Sådanne perspektiver kommer til udtryk i både interview og åbne spørgeskemabesvarelser.



Jeg oplever en FGU-sektor, der er på vej i opløsning grundet ekstremt håbløse rammebetingelser. Mange fyringer er på vej, og skoler skal lukkes. Sektoren fik aldrig en chance. Det er til at græde over. Vi svigter en hel generation af unge mennesker – og vel at mærke den gruppe af unge, som har mest brug for personlig og faglig udvikling, støtte, trivsel og tryghed.

Leder [åben spørgeskemabesvarelse]

Det er eksempler fra interviewene, der illustrerer, hvordan nogle ledere i første omgang har haft fokus på det mere grundlæggende arbejde med at opbygge institutionen, og at der først derefter har været plads til at for alvor at tage hul på implementering af didaktikken og de øvrige kerneelementer. En af lederne fortæller:



Jeg synes, at der er mange ting, vi ikke er i mål med. Vi har styr på optag og på organisationen. Vi er nu en institution. Det var vi ikke, da vi startede. Vi har et afsæt til at starte en forandring. Vi har ikke styr på, hvordan vores tilbud skal se ud. Vi har ikke et eneste tilbud, som jeg er hamrende stolt af endnu. Jeg kan se, hvor vi er på vej hen, men vi er der ikke.

Leder

Interviewene tegner et billede af en kaotisk opstart, hvor implementeringen af didaktiske principper og opbygningen af en fælles profession har været udfordret af, at alt har skullet opbygges fra bunden, fx undervisningsindhold, arbejdsgange, organiseringer, administrative systemer mv. Yderligere har implementeringen været udfordret af, at der mange steder har været behov for at gennemføre personaletilpasningsrunder, ligesom der også berettes om stresssymptomer, som

følge af vilkårene i opstartsfasen. Billedet af en kaotisk opstart er også at genfinde i interview med elever. En af eleverne, der forud for FGU gik på produktionsskole, sætter ord på det således:



Det er en ny uddannelse, og der er nogle ting, der skal på plads. Men det kunne godt have været blevet gjort bedre. Så skulle man måske langsomt have introduceret det til en i stedet for full stop, nu laver vi det hele om og bruger alle vores penge og fyrer nogle lærere, fordi ups, vi havde ikke lige penge nok til at give dem løn, eller hvad der nu end er sket. For vi får ikke særlig meget information.

Elev

Selvom der på mange FGU-institutioner er en oplevelse af, at der er lang vej ift. at indfri intentionerne med FGU, er der i vid udstrækning en oplevelse af, at man er et relevant tilbud til målgruppen. En lærer fortæller:



Når alt det her er sagt, så er jeg ikke i tvivl om, at som tingene er nu – hvis jeg kigger på mit agerhold, så er jeg helt sikker på, at jeg rykker de elever, vi har der. Og jeg er helt sikker på, at de går styrket herfra, ift. da de kom ind. Så kan det godt være, at det ikke er det helt rigtige, de er styrket i. Men der er i hvert fald nogle, som bliver samlet op fra gulvet. Nogle, der har haft alt for mange nederlag i deres skoletid, fordi de er blevet kørt over fagligt eller socialt, som får nogle ting med herfra. Det er jeg ikke i tvivl om, fordi vi gør det skidegodt.

Lærer

3.3 Implementeringsstatus: Didaktik

Evalueringen viser, at institutionerne er gået forskelligt til implementeringsopgaven mht. at implementere de didaktiske principper for FGU.

En væsentlig del af nytænkningen i FGU handler om den pædagogisk-didaktiske tilgang, der skal understøtte elevernes læring og udvikling. Som led i denne tilgang er der opstillet 15 didaktiske principper, der skal kendetegne undervisningen på FGU (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b, §3). Tabel 3.1. viser en oversigt over, hvilke af de didaktiske principper lederne indtil nu har haft fokus på at omsætte til praksis. Heraf fremgår det, at praksisbaseret dannelse og læring, helhedsorienteret undervisning samt afklaring og vejledning er de didaktiske principper, som flest ledere angiver i høj grad at have haft fokus på at implementere indtil nu.

TABEL 3.1

I hvilken grad har I hos jer indtil nu haft fokus på at omsætte følgende didaktiske principper til praksis? (N = 97)

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)
Praksisbaseret dannelse og læring	54	41	5	0
Helhedsorienteret undervisning	52	40	8	0
Afklaring og vejledning	51	44	5	0
Autenticitet	45	46	8	0
Inkluderende læringsmiljø	42	52	6	0

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)
Praksisfællesskab	37	55	8	0
Differentiering	36	51	12	1
Dannelse	33	57	9	1
Tydelig struktur	23	67	9	1
Sproglig opmærksomhed	21	51	28	1
Synlige læringsmål	20	52	29	0
Innovation og produktudvikling	14	33	45	7
Evaluering	8	52	39	1
Læringsstrategier	5	37	57	1
Sundhed, ernæring og motion	4	52	44	0

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

Selvom nogle institutioner i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de arbejder parallelt med alle de didaktiske principper, er det et fremtrædende perspektiv i ledelsesinterviewene, at der med implementeringsopgaven følger et behov for at prioritere, hvor lederne har haft til opgave at ”dosere” alt det nye og at sikre, at man ”skynder sig langsomt”, således at opgaven ikke opleves for uoverskuelig.

Når det kommer til didaktikken på FGU, vurderer hovedparten af lederne, at deres FGU-tilbud, trods udfordringer, i høj eller nogen grad er en forbedring ift. de tidligere forberedende tilbud. Det gælder både ift. at tilbyde et inkluderende læringsmiljø, praksisbaseret undervisning og undervisning med fokus på læring og progression. Der er ikke noget, der tyder på nogen markante forskelle på ift. vurderingen af de forskellige principper. Det fremgår af tabel 3.2.

TABEL 3.2

I hvilken grad oplever du, at jeres FGU-tilbud i praksis er en forbedring ift. de tidligere forberedende tilbud mht. at tilbyde følgende: (N = 92)

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Ved ikke (%)
Et inkluderende læringsmiljø	33	48	16	0	3
Praksisbaseret undervisning	35	46	16	0	3
Undervisning med fokus på elevens læring og progression	32	54	10	1	3

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

De kvalitative interview med lærerne rummer forskellige perspektiver vedrørende status på implementeringen af de didaktiske principper. På nogle skoler er der en klar oplevelse af, at de didaktiske principper er meningsfulde, og at man er godt på vej ift. at finde en form, der fungerer ift. målgruppen, fag og fagtemaer. På andre skoler tegner interviewene et billede af, at det kan være en

vanskelig opgave at omsætte de didaktiske principper og fagbilag/lærerplaner til reel undervisning. Interviewene vidner om, at de didaktiske principper nogle steder endnu ikke er en integreret del af den daglige praksis, og at det kan være svært at få principperne tænkt ind i hverdagen i mødet med den elevgruppe, man står med, og set ift. de tilgængelige rammer og ressourcer. En af lærerne fortæller bl.a.:



Jeg har aldrig følt mig så utilstrækkelig som lærer, som mens jeg har været her. Når der tales udtil til, så hedder det hele tiden ”vi laver helhedsorienteret undervisning”, men det gør jeg sgu ikke. [...] Det er de dér fantastiske bålaler, men så ramte virkeligheden, og dér synes jeg stadig, at der er et gigantisk spring.

Lærer

Samtidig er det en pointe i interviewene, at store udfordringer med aflysninger og manglende afvikling af undervisningen i særdeleshed kan vanskeliggøre implementeringen af de didaktiske principper. Det kommer bl.a. til udtryk i det følgende citat:



Et overset og dominerende problem er en alt for hyppig aflysning af undervisning som følge af lærernes sygdom, pædagogiske dage, kompetenceudvikling [mv.]. Jeg har dokumentation for over 30 % aflysninger over en to-måneders periode. [...] Hver gang er det reelt eleverne, der ”betaler” prisen. Desuden skaber det usikkerhed og svigtende motivation hos eleverne, især de svage og skrøbelige elever, når kontinuitet udebliver.

Lærer

3.3.1 Forskel på, hvor langt FGU-institutionerne er med at implementere FGU-didaktikken

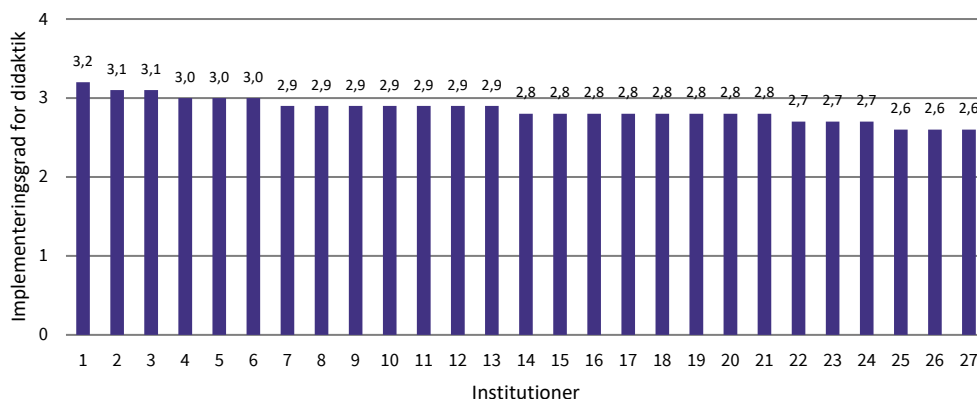
Med henblik på at gøre status på institutionernes implementering af de didaktiske principper beregnes i nærværende evaluering en ”implementeringsgrad” for didaktik, der sammenfatter implementeringsstatus vedr. tre temaer for didaktiske principper, hhv. læring i praksis, struktur og progression og inkluderende læringsmiljø. Institutionernes ”implementeringsgrad” er baseret på lærerbesvarelser, opgjort inden for de enkelte institutioner. Målet er baseret på spørgsmål vedr. lærernes vurdering af implementeringen af hhv. inkluderende læringsmiljø, læring i praksis og struktur og progression.²³

Evalueringen viser, at der er forskel på FGU-institutionernes implementeringsstatus mht. implementering af didaktikken. Figur 3.2 viser institutionernes implementeringscore for didaktik. Scoren kan oversættes til den anvendte gradskala, hvor 4 svarer til ”I høj grad”, 3 til ”I nogen grad”, 2 til ”I mindre grad” og 1 til ”Slet ikke”.

23 Der er beregnet ”subskalaer”, hvis der er flere spørgsmål, der knytter sig til et didaktisk tema, og derefter er subskalaerne samlet i et overordnet mål for didaktik. Der er gennemført en lang række robusthedstests, der bekræfter, at de beregnede skalaer korrelerer med mere udfoldende beskrivelser af praksis, der knytter til forskellige didaktiske temaer. Se bilag C for en udfoldet beskrivelse af operationaliseringen af implementeringsgrad.

FIGUR 3.2

Overblik over institutionernes implementeringscore mht. implementeringen af de didaktiske principper



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

Note: Konkret er målet baseret på følgende spørgsmål: I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et "inkluderende læringsmiljø" på jeres skole? I hvilken grad vurderer du, at I samlet set [på agu] er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole? I hvilken grad vurderer du, at I samlet set [på pgu] er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole? I hvilken grad vurderer du, at I samlet set [på egu] er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole? I hvilken grad vurderer du, at I alt i alt lykkes med at sikre følgende opstilling af synlige læringsmål for eleverne? I hvilken grad vurderer du, at I alt i alt lykkes med at sikre systematisk opfølgning på elevernes læring og progression?

Note: Figuren er udelukkende baseret på besvarelser blandt lærere.

Som figuren viser, har den institution, der scorer bedst, en implementeringsgrad på 3,2. Institutionerne med den laveste implementeringsgrad har en score på 2,6. Det er evaluators vurdering, at de observerede forskelle i implementeringsgrad må anses som substantielle, dels fordi de kvantitative forskelle afspejler store kvalitative forskelle blandt caseinstitutionerne, dels fordi de beregnede institutionsgennemsnit dækker over store individuelle forskelle og forskelle på skoleniveau.

3.4 Implementeringsstatus: Arbejdet med fravær

Et andet kerneelement i FGU er institutionernes arbejde med fravær. Det fremgår af de retningsgivende mål, at institutionerne skal arbejde med at nedbringe og fravær. Evalueringen viser, at man mange steder arbejder målrettet med at forebygge fravær, men at fraværet på FGU fortsat udgør en stor udfordring.

3.4.1 Fravær på FGU opleves som en udfordring

Fravær på FGU opleves som en udfordring både fra et ledelses- og et medarbejderperspektiv. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lederne på FGU oplever, at omfanget af fravær er en udfordring både ift. frafald og ift. tids- og ressourceforbrug i forbindelse med forebyggelsen af fravær.²⁴ I alt 94

24 Fraværstal fra STIL's datavarehus fra 2020 viser, at det samlede gennemsnitlige fravær på institutionerne spænder fra 7 % til 31 % (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021a), jf. tabel B.13 i bilag B).

% af lederne oplever, at omfanget i høj (42 %) eller nogen grad (52 %) er en udfordring ift. fastholdelse af eleverne. I alt 99 % af lederne oplever, at omfanget af fravær i høj (62 %) eller nogen grad (37 %) er en udfordring ift. tids- og ressourceforbrug knyttet til forebyggelsen af fravær (jf. tabel B.4 i bilag B²⁵).

Derudover oplever mellem 48 % og 60 % af medarbejderne, at omfanget af fravær i høj grad er en udfordring ift. at fremme fællesskaber blandt eleverne, understøtte læring og progression og ift. at skabe kontinuitet i undervisningen (jf. tabel B.5 i bilag B²⁶).

Der kan være mange årsager til fravær og frafald, og spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at det bl.a. kan handle om mødet mellem krav og forudsætninger på FGU. Fx skønner 84 % af vejlederne, at det er mellem 11-30 % af de FGU-eleverne, der afbryder deres forløb, fordi de "ikke magter" FGU (jf. tabel B.6 i bilag B²⁷). Derudover vurderer 73 % af vejlederne, at frafald i høj (32 %) eller nogen grad (41 %) handler om, at eleverne har utilstrækkelige forudsætninger for FGU (jf. tabel B.7 i bilag B²⁸).²⁹

Når eleverne selv skal pege på årsager til fravær, beskriver de ofte personlige årsager som en vigtig faktor. Derudover fremgår det, at elevernes oplevelse af undervisningen også kan spille en rolle. Hvis en elev oplever, at der er for lidt undervisning på en dag, eller at indholdet af undervisningen er for løst eller let, kan eleven være mere tilbøjelig til at beslutte, at det ikke er "værd" at møde frem. Samtidig peges der på, at et højt fravær også kan virke selvforstærkende. Når elever oplever, at der er mange elever, der ikke møder op, kan det gå det ud over motivationen til selv at møde op.

Rammer og regler – fravær

- Elever på FGU har pligt til at møde op til undervisning og andre aktiviteter, som institutionen afholder. Institutionen skal fastlægge procedurer til at registrere elevernes fravær digitalt.
- Institutionen skal reagere på elevens fravær eller manglende opfyldelse af møde- og deltagespligten med henblik på at forebygge, at fraværet gentages.
- Eleven skal trækkes i skoleydelse, hvis eleven uden lovlig grund udebliver fra eller kommer for sent til undervisning, andre aftaler med institutionen eller erhvervstræning. Lovligt fravær dækker bl.a. fravær, hvis eleven er syg eller deltager i elevdemokratiske møder el.lign.

- 25 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at omfanget af fravær på jeres skole er en udfordring ift. følgende? 1) Fastholdelse af eleverne. 2) Tid- og ressourceforbrug i forbindelse med arbejdet med at mindske fravær.
- 26 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at omfanget af fravær på jeres skole er en udfordring ift. følgende? 1) At understøtte læring og progression blandt eleverne. 2) At skabe kontinuitet i undervisningen. 3) At fremme fællesskaber blandt eleverne.
- 27 Spørgsmålsformulering: Hvor stor en andel af jeres elever afbryder deres FGU-forløb, fordi de ikke magter FGU (fx pga. personlige udfordringer eller utilstrækkelige forudsætninger)? Angiv dit bedste skøn.
- 28 Spørgsmålsformulering: Når elever afbryder deres FGU-forløb før tid, i hvilken grad handler det da om følgende årsager: Utilstrækkelige forudsætninger for FGU?
- 29 Disse resultater knytter an til resultater vedr. rummeligheden i FGU i første delrapport (EVA, 2021), der pegede på en oplevelse af, at der mangler tilbud til unge "på kanten af målgruppen" – unge, der ikke er klar til FGU (som tilbuddet aktuelt ser ud), men som heller ikke er udfordrede nok til STU.

- Fravær indsamles for alle elever under skoleophold. Det indsamles som lektionsfravær opgjort på dagsniveau. Fravær opgøres ud fra, om fraværet dækker over lovligt eller ulovligt fravær. Fravær indsamles ikke for elever i praktik.
- Der er ikke eksplicitte, formelle krav til, hvornår KUI skal orienteres i forbindelse med fravær. I *Rundt om den forberedende grunduddannelse – FGU, Introduktion for fagprofessionelle* står der dog: ”Det er også vigtigt, at den kommunale ungeindsats og FGU-institutionerne har en tæt dialog og håndterer de unges eventuelle overgange mellem forløb sammen. Det er et godt afsæt for at forhindre, at de unge falder fra uddannelsen. Dialogen kan tage naturligt udgangspunkt i FGU-institutionernes registrering af de unges fravær.”

Kilder: Børne- og Undervisningsministeriet, 2022a; Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b; Undervisningsministeriet, 2019a.

3.4.2 Behov for klare retningslinjer i arbejdet med fraværsforebyggelse

Et perspektiv i evalueringen er, at faste procedurer for håndtering af fravær kan være med til at forebygge fravær. Det handler bl.a. om at have en klar ansvarsfordeling og tydelige retningslinjer mht. opfølgning på fravær.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at i alt 18 % af medarbejderne oplever, at de i mindre grad (14 %) eller slet ikke (4 %) oplever, at de har en klar ansvarsfordeling i forbindelse med opfølgning på fravær på deres skole. 42 % angiver, at de i nogen grad har en klar ansvarsfordeling, mens 41 % oplever, at det i høj grad er tilfældet (jf. tabel B.8 i bilag B³⁰).

I forlængelse heraf, vurderer i alt 28 % af medarbejderne på FGU, at deres skoles praksis for forebyggelse af – og opfølgning på – fravær kun i mindre grad (26 %) eller slet ikke (2 %) er med til at nedbringe fravær. 72 % af medarbejderne vurderer modsat, at skolens praksis i høj grad (14 %) eller i nogen grad (58 %) er med til at nedbringe fravær (jf. tabel B.9 i bilag B³¹).

De kvalitative interview viser, at medarbejdere på FGU bredt set oplever udfordringer mht. at håndtere fravær. Det fremhæves bl.a. som en udfordring for lærere eller vejledere at sanktionere fravær. Skoleydelsen er en oplagt sanktionsmulighed, som også fylder meget for eleverne. Men hvis der ikke er nogen tiltag, der virker, vil næste skridt ofte være – i samarbejde med KUI – at udskrive eleven. Dette tiltag opleves som imidlertid problematisk i de tilfælde, hvor man har svært ved at se, hvilket tilbud eleven i stedet skal have. Samtidig beretter lærere og vejledere, at der også kan opleves et krydspres i forbindelse med udskrivning af elever pga. den økonomiske situation, mange skoler står i, hvor elevtallet er faldende.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at skolerne gør brug af forskellige greb til at forebygge fravær og frafald. Som opfølgning på fravær er der flest medarbejdere, der fremhæver individuelle samtaler

30 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at I har en klar ansvarsfordeling i forbindelse med opfølgning på fravær på jeres skole (således at det i praksis fx er klart, hvem der udsender advarsler, indkalder og afholder samtaler med elever i forbindelse med fravær?)

31 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at jeres praksis for forebyggelse af – og opfølgning på – fravær alt i alt er med til at nedbringe fravær?

med elev og kontaktlærer/vejleder/lærer (93 %) eller telefonisk opfølgning (92 %). Lidt færre medarbejdere peger på følgende indsatser: aftale om, at alle sygemeldinger skal ske telefonisk (75 %), dialog med KUI (73 %) og særaftaler om fleksible individuelle mødetider, der tilgodeser elevens behov (71 %) (jf. tabel B.10 i bilag B³²). Samlet set angiver 58 % af medarbejderne, at skolen i høj (13 %) eller nogen grad (45 %) gør brug af "særaftaler", hvor FGU-elever får lov til at have begrænset fremmøde i en kortere eller længere periode (lovligt fravær efter aftale med skolen). 39 % angiver, at skolen i mindre grad eller slet ikke gør brug af denne form for særaftaler (jf. tabel B.11 i bilag B³³).

Spørgeskemaundersøgelsen indikerer, at der er en sammenhæng mellem antallet af fraværsindsatser, medarbejderne angiver, at skolen jævnligt gør brug af, og hvor positivt medarbejderne vurderer skolens praksis for forebyggelse af og opfølgning på fravær. Blandt de medarbejdere, der har angivet, at de jævnligt gør brug af 8-11 indsatser, vurderer 83 %, at deres praksis i høj grad (17 %) eller i nogen grad (66 %) er med til at nedbringe fravær. Blandt de medarbejdere, der angiver, at de jævnligt gør brug af 1-4 indsatser, vurderer 62 % af medarbejdere, at deres fraværspraksis i høj (6 %) eller i nogen grad (53 %) er med til at nedbringe fravær (jf. tabel B.12 i bilag B³⁴).

I interviewene peger medarbejderne på, at relationsarbejdet i fraværsforebyggelsen er vigtig. Det handler bl.a. om at møde eleverne med nysgerrighed og være undersøgende ift. årsagerne til fravær. Derudover peges der på, at daglig opfølgning, hvis eleverne ikke kommer, eller opfølgning fra fx en vejleder, lærer eller trivselsmedarbejder være med til at tydeliggøre over for eleverne, at deres tilstedeværelse betyder noget, og at der er hjælp at hente ift. til at få styrket sit fremmøde.

3.5 Implementeringsstatus: Arbejdet med trivsel

Arbejdet med elevernes trivsel er en central del af kerneopgaven for FGU-institutionerne, der skal understøtte, at eleverne på FGU kommer godt videre i uddannelse og job. Derfor er trivsel ligeledes et af de retningsgivende mål for FGU. Evalueringen viser, at trivslen generelt er høj blandt eleverne på FGU, og at man mange steder er på vej med trivselsarbejdet. Evalueringen viser samtidig, at det langt fra er alle institutioner, der arbejder strategisk med trivselsdata.

I den nationale trivselsmåling angiver 69 % af eleverne, at de er enige eller meget enige i, at de er glade for at gå på FGU. Samtidig er 8 % uenige eller meget uenige, mens de resterende 23 % hverken er enige eller uenige.³⁵ Tallene viser, at hovedparten af eleverne trives på FGU, men at der samtidig er en relativt stor gruppe elever, der ikke trives lige så godt.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der mange steder arbejdes strategisk med trivsel. Det er dog langt fra alle steder, hvor lederne angiver, at de har en trivselspolitik eller har arbejdet med opfølgning på trivselsmålingerne.

32 Spørgsmålsformulering: Gør I jævnligt brug af følgende indsatser for at forebygge fravær og frafald?

33 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad gør I brug af "særaftaler", hvor FGU-elever får lov til at have begrænset fremmøde i en kortere eller længere periode (lovligt fravær efter aftale med skolen)?

34 Tabeltitel: Vurdering af praksis for forebyggelse af – og opfølgning på fravær, fordelt på antallet af indsatser, der jævnligt gøres brug af. (Krydstabel mellem: I hvilken grad vurderer du, at jeres praksis for forebyggelse af – og opfølgning på – fravær alt i alt er med til at nedbringe fravær? Og antallet af indsatser, der jævnligt gøres brug af.)

35 Baseret på tal fra STIL's datavarehus fra 2020 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

I alt angiver 72 % af lederne, at der enten er en trivselspolitik for den samlede institution (68 %) eller for den enkelte skole/afdeling (4 %). Modsat svarer 28 % af lederne, at der ikke er en trivselspolitik på deres skole³⁶ (jf. tabel B.14 i bilag B³⁷). 63 % af lederne angiver, at der er gennemført en eller flere trivselsmålinger (ift. eleverne) på skolen/institutionen ud over den obligatoriske nationale trivselsmåling, mens 37 % svarer, at dette ikke er tilfældet (jf. tabel B.15 i bilag B³⁸).

Når det gælder opfølgning på trivselsmålinger, angiver 75 % af lederne i høj (35 %) eller nogen grad (40 %), at man internt i ledelsen har drøftet resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling (hvad enten det er den obligatoriske nationale trivselsmåling eller en anden måling). Andelen er mindre, når det kommer til at drøfte resultaterne med hhv. lærere og vejledere og eleverne (jf. tabel B.16 i bilag B³⁹).

Når det kommer til at igangsætte initiativer på baggrund af trivselsmålingerne, angiver 71 %, at de i høj (17 %) eller nogen grad (54 %) har igangsat trivselsfremmende indsatser på baggrund af resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling, mens 28 % angiver, at det i mindre grad (22 %) eller slet ikke (6 %) er tilfældet (jf. tabel B.17 i bilag B⁴⁰).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 79 % af medarbejderne oplever, at de på deres skole i høj grad (22 %) eller i nogen grad (57 %) har et læringsmiljø, der understøtter elevernes trivsel og fastholdelse, mens 21 % oplever, at dette i mindre grad (19 %) eller slet ikke (2 %) er tilfældet (jf. tabel B.18 i bilag B⁴¹).

De kvalitative interview tegner generelt set et billede af, at der på skolerne er fokus på trivselsarbejdet og velfungerende sociale miljøer på FGU-skolerne. Noget af det, medarbejderne fremhæver i forbindelse med trivselsarbejdet, er, at de har fokus på at skabe en kultur, der er præget af åbenhed og respekt både indbyrdes mellem eleverne og mellem elever og ansatte. Der er fx en skole, hvor man praktiserer en "hilsekultur", hvor man som lærer og elev hilser på alle, man møder på skolen. Samtidig er det et fremherskende perspektiv blandt eleverne, at det er en styrke ved FGU, at mange af eleverne "har noget i bagagen". Det betyder, at man kan spejle sig i de andre elever og være mere tryk ved at være åben om sine udfordringer. Der er også eksempler på, at der nogle steder er udfordringer med trivsel og opbygningen af fællesskaber. På disse skoler fortælles bl.a. om dårlig sammenhængskraft både i de store og i de små fællesskaber og uro i undervisningen – ofte i forlængelse af sygdom og udskiftning blandt medarbejdere. Derudover nævnes covid-19-restriktionerne også som en udfordring – særligt i forbindelse med opbygningen af de større fællesskaber på skolerne.

36 FGU-institutionerne har pligt til at sikre, at ordens- og samværsreglerne understøttes af en trivselspolitik, som har til hensigt at understøtte det sociale liv og undervisningsmiljøet på institutionen. Derudover har eleverne ret til at danne et elevråd. Elevrådet er repræsenteret i institutionens bestyrelse uden stemmeret, og rådet skal høres, når institutionen fastsætter sine ordens- og samværsregler.

37 Spørgsmålsformulering: Har I en trivselspolitik (ift. eleverne) på jeres skole?

38 Spørgsmålsformulering: Er der gennemført en eller flere trivselsmålinger (ift. eleverne) på jeres skole/institution (ud over den obligatoriske nationale trivselsmåling)?

39 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har I på skolen drøftet resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling (ift. elevernes trivsel (hvad enten det er den obligatoriske nationale trivselsmåling eller en anden måling)?

40 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har I igangsat trivselsfremmende initiativer på baggrund af resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling?

41 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at I samlet set har et inkluderende læringsmiljø, der understøtter: 1) elevernes læring og progression, 2) elevernes læringslyst og motivation, 3) elevernes trivsel og fastholdelse.

Rammer og regler – trivsel

- FGU-institutionerne skal udarbejde og offentliggøre ordens- og samværsregler. Institutionerne har pligt til at sikre, at ordens- og samværsreglerne understøttes af en trivselspolitik.
- Trivselspolitikken kan indeholde retningslinjer for forebyggelse og håndtering af både det fysiske, det psykiske og det æstetiske undervisningsmiljø. Trivselspolitikken skal bl.a. indeholde en antimobbestrategi. Desuden skal trivselspolitikken indeholde retningslinjer for, hvordan ledere og lærere skal arbejde systematisk med trivsel og psykisk sundhed på institutionen, samt en konkret handlingsplan ved problemer med det psykiske undervisningsmiljø.
- En gang årligt skal FGU-institutionerne gennemføre en måling af elevernes trivsel.
- Eleverne har ret til at danne et elevråd. Elevrådet er repræsenteret i institutionens bestyrelse uden stemmeret, og rådet skal høres, når institutionen fastsætter sine ordens- og samværsregler.

Kilder: Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b.

3.6 Status på opbygning af en ny profession

Med FGU-reformen følger der en forventning om, at der blandt lærerne opbygges en ny professionsidentitet, der centrerer sig om arbejdet med målgruppen og den særlige indsats, målgruppen har behov for, i form af stort personligt engagement, faglig indsigt og effektive pædagogiske metoder (Undervisningsministeriet, 2017). Medarbejderne på FGU kommer med forskellige baggrunde og kompetencer, og det må forventes, at det tager tid at få opbygget en ny profession, herunder en fælles opfattelse af målgruppen, FGU's kerneopgave og de pædagogiske og didaktiske principper. Se også afsnit 4.4.5 om medarbejdersammensætning, hvor betydningen af virksomhedsoverdragelse ift. opbygning af en fælles profession belyses.

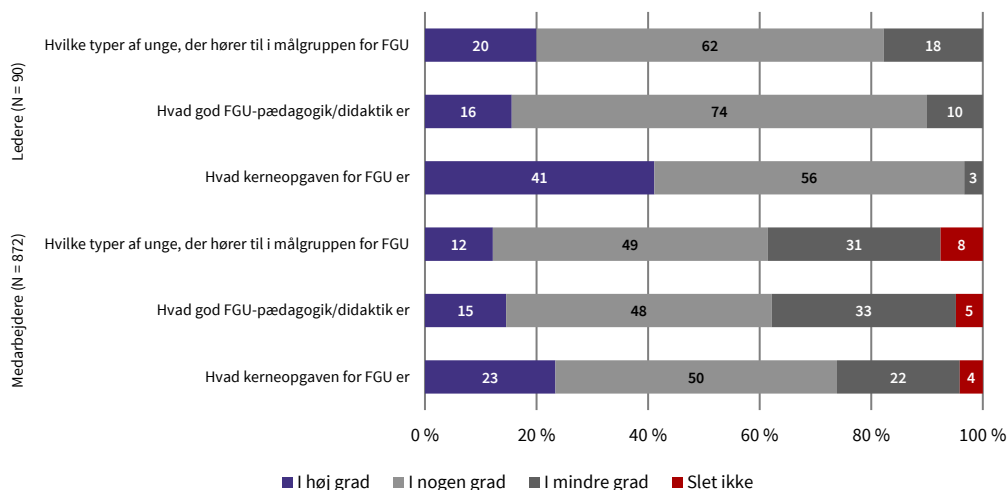
3.6.1 Forskel på, hvor langt institutionerne er i opbygningsprocessen

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lederne generelt svarer mere positivt end medarbejderne på spørgsmål, der vedrører opbygningen af en fælles profession. Det gælder både mht. opfattelser af kerneopgaven, målgruppen for FGU, og hvad god FGU-pædagogik/didaktik er. Det fremgår af figur 3.3 nedenfor.⁴²

42 Det er velkendt, at ledere ofte rapporterer mere positivt end medarbejdere. Det kan hænge sammen med flere ting: For det første at ledere i kraft af deres funktion som ledere har gjort sig flere overordnede tanker om, hvor institutionen skal hen og dermed er "længere" i implementeringsprocessen end medarbejderne, der er længere "nede" i implementeringssystemet. Derudover kan det tænkes, at risikoen for "social desirability bias" er større blandt ledere end medarbejdere, hvor "social desirability" udtrykker tendensen til at svare, som man forventer, er ønskværdigt. Endelig kan det have en betydning, at medarbejderne er tættere på praksis og de udfordringer, der er i den forbindelse (Winter, 2017).

FIGUR 3.3

Indikatorer for opbygning af fælles profession



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

Note: Baseret på spørgsmålene "I hvilken grad oplever du, at I på jeres skole har en fælles opfattelse af: 1) Hvilke typer af unge, der hører til i målgruppen for FGU?; 2) Hvad god FGU-pædagogik/didaktik er?; 3) Hvad kerneopgaven for FGU er?"

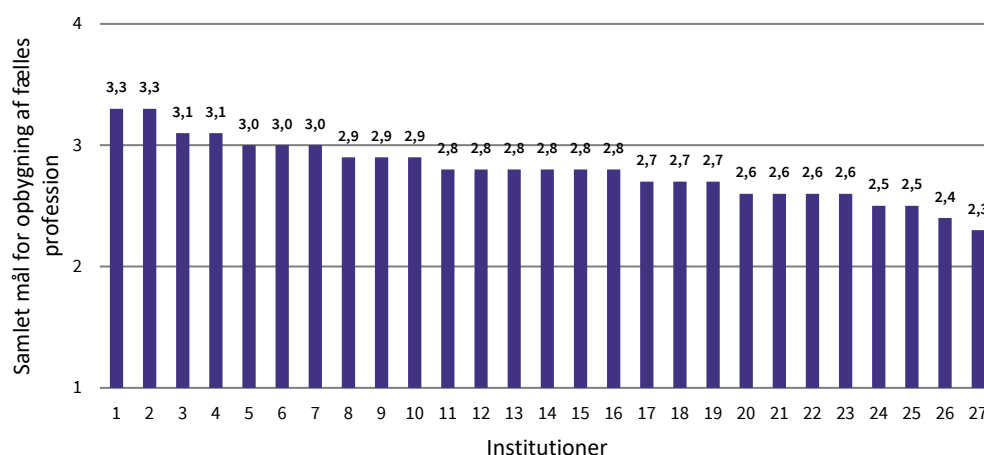
Som figuren viser, er det element, der vurderes mest positivt blandt både ledere og medarbejdere, en fælles opfattelse af *kerneopgaven for FGU*. Samlet set angiver 97 % af lederne, at de på deres skole i høj (41 %) eller nogen grad (56 %) har en fælles opfattelse af, hvad kerneopgaven på FGU er. Den tilsvarende andel for medarbejderne er 73 % (hhv. 23 % og 50 %).

Når det kommer til en fælles opfattelse af, hvilke typer af unge der hører til i *målgruppen* for FGU, er det blot 20 % af lederne og 12 % af medarbejderne, der angiver, at det i høj grad er tilfældet. Derudover er det hhv. 16 % af lederne og 15 % af medarbejderne, der oplever, at de på deres skole i høj grad har en fælles opfattelse af, hvad *god FGU-pædagogik/didaktik* er. Tallene viser, at man fortsat er i en proces med at definere og få fælles opfattelse af, hvem FGU-målgruppen er, og hvad der kendetegner god FGU-pædagogik.

Hvis man samler besvarelserne på ovenstående tre spørgsmål i et samlet mål for opbygning af en fælles profession og beregner det på institutionsniveau, tegner der sig et billede af, at der er forskel på, hvor langt skolerne er i processen med at få opbygget en fælles profession. Scoren for status på opbygning kan oversættes til den anvendte gradskala, hvor 4 svarer til "I høj grad", 3 til "I nogen grad", 2 til "I mindre grad" og 1 til "Slet ikke".

FIGUR 3.4

Status på institutionernes opbygning af fælles profession



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

Note: Konkret er målet baseret på følgende spørgsmål: "I hvilken grad oplever du, at I på jeres skole har en fælles opfattelse af: at I på jeres skole har en fælles opfattelse af: 1) Hvad kerneopgaven for FGU er?; 2) Hvad god FGU-pædagogik/didaktik er?; 3) Hvilke typer af unge, der hører til i målgruppen for FGU?"

Note: Figuren er udelukkende baseret på besvarelser blandt lærere.

Som figuren viser, har de institutioner, der scorer bedst, en score på 3,3. Den institution, der ligger lavest, har en score på 2,4. Det er evaluators vurdering, at de observerede forskelle må anses som substantielle, dels fordi de kvantitative forskelle afspejler store kvalitative forskelle blandt caseinstitutionerne, dels fordi de beregnede institutionsgennemsnit dækker over store individuelle forskelle og forskelle på skoleniveau.

De kvalitative interview tegner et billede af, at opbygningen af en fælles professionsidentitet blandt medarbejderne på FGU stadig er en udfordring nogle steder. Både blandt ledere og medarbejdere er der eksempler på fortællinger om forskellige kulturer og læringssyn, der mødes i FGU. En leder fortæller fx:



Jeg oplever to kulturer, der brænder lige meget for FGU og for de unge, men gør det på meget forskellige måder. [...] jeg har nogle, der er vant til at køre rundt med de unge, indtil de har fundet den rigtige tandlæge, og så ellers ud til et jobcenter, hvor de så afleverer dem. Man har været vant til at tænke hele vejen rundt med de unge. Og så er der nogle lærere, som er vant til, at der kommer unge vandrende ind ad døren, der gerne vil lære noget.

Leder

Der er også eksempler på skoler, som oplever at være godt på vej med processen med at opbygge en fælles profession. Ledere beskriver bl.a., hvordan medarbejderne har "knækket FGU-koden" og "indtaget reformen", og en leder beskriver, hvordan man på deres skole føler stolthed over, at FGU kan noget helt særligt ift. målgruppen og har oplevelse af, at FGU-didaktikken også rummer potentialer ift. andre uddannelser. En anden leder gør status på opbygningen af den fælles profession hos dem:



Vi er godt på vej, fordi vi er ved at få et fællesskab. Det er ret stort efter to år og corona. Der er ikke nogen, der sætter spørgsmålstejn ved FGU-tænkningen længere. Der er stadig noget med accepten af, at vi skal have dansk og matematik blandt nogle af de gamle produktionsskolelærere. Men paraderne er nede [...]. Der er en oprigtig nysgerrighed og interesse for at komme videre.

Leder

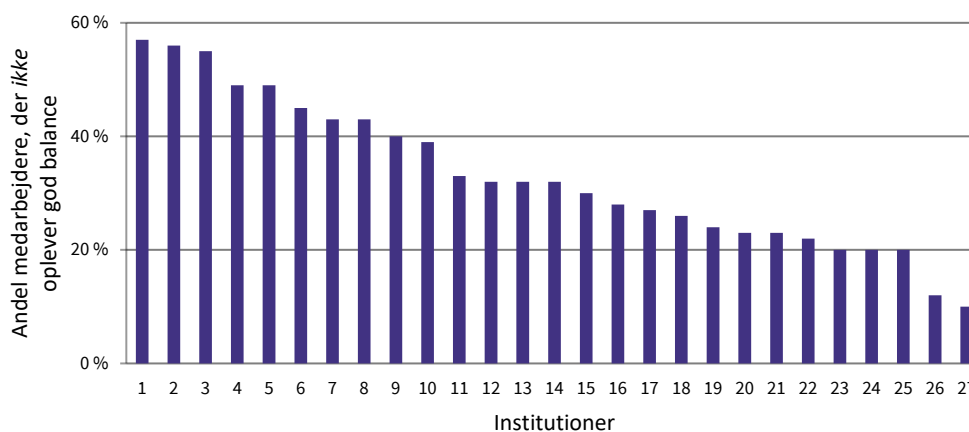
3.6.2 Balance mellem eksisterende erfaringer og opbygning af en ny fælles profession

Evalueringen tegner et billede af, at der er store forskelle institutionerne imellem mht. at bringe medarbejderes eksisterende erfaringer og ressourcer i spil samtidig med at skulle tænke nyt i forbindelse med etablering af en ny fælles profession.

I spørgeskemaundersøgelsen er medarbejderne blevet spurgt til, i hvilken grad de oplever, at deres skole har fundet en god balance mellem på den ene side at bygge på gode erfaringer fra de tidligere forberedende tilbud og på den anden side at nytænke tilbuddet. Figur 3.5 viser andelen af medarbejdere på hver FGU-institution, der i mindre grad/slet ikke oplever, at deres skole har fundet en god balance. Her fremgår det, at der er en stor spredning mellem institutionerne.

FIGUR 3.5

Andelen af medarbejdere på hver FGU-institution, der i mindre grad eller slet ikke oplever, at deres skole har fundet en god balance mellem på den ene side at bygge på gode erfaringer fra de tidligere forberedende tilbud og på den anden side at nytænke tilbuddet.



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

De kvalitative interview understøtter billedet af variation mht. at finde en balance mellem eksisterende erfaringer og opbygning af en ny profession. Der ses eksempler på institutioner, hvor man fra ledelseshold taler om behov for "aflæring" blandt medarbejderne, og hvor medarbejderne oplever, at deres tidligere praksis betragtes som noget negativt. Nogle medarbejdere beskriver, hvordan de oplever, at skolen i dens stræben efter at skabe en ny profession har undladt at trække på den store erfaring, der findes blandt medarbejderne. Det har betydning for medarbejdernes motivation og tiltro til opgaveløsningen, at de har oplevet, at deres faglighed er blevet forkastet. En lærer fortæller:



De [ledelsen] kom ud fra starten og sagde, nu rydder vi hele bordet, alt skal fejles væk, og I kan bare glemme alt om jeres gamle kultur. Alt skal bygges op forfra. Intet, I har gjort før, er rigtigt.

Lærer

Omvendt er der eksempler, hvor der fra start har været fokus på at tage afsæt i de styrker, medarbejdere med forskellige baggrunde har bragt med sig ind i FGU. En informant giver et eksempel på, at man hos dem startede med at spørge: "Hvad er vi hver især stolte af, af det, vi gjorde før?"; Hvad er vi nysgerrige på hos de andre, som vi tror, de er gode til?". Det betød ikke, at medarbejderne skulle gøre, som de "plejede", men at man var fælles om at skabe noget nyt med afsæt i de eksisterende erfaringer. En tidligere produktionsskolelærer fortæller, hvordan han har lært noget af sine nye kollegaer:



[Jeg] har også lært masser af ting fra VUC-lærerne. Tavlestruktur og orden, det var ikke noget, jeg vidste, hvad var [...]. Og jeg tror også, at fra produktionsskoletiden af... Vi fortalte rigtig meget. Der var ikke noget på skrift. Det var en verbal viden, der lå. Men jeg er også blevet meget mere klog på, at det skal sgu dokumenteres ned, ellers er det ligegyldigt. Det synes jeg også, at det har givet lidt frem og tilbage. Igen, der er ikke nogen siloer, vi arbejder sammen på kryds og tværs.

Lærer

3.6.3 Undervisningen som "det fælles tredje"

Institutionerne har grebet arbejdet med opbygningen af den fælles profession forskelligt an. De kvalitative perspektiver rummer to grundlæggende forskellige tilgange til opbygning af en fælles profession, hvor man enten har fokuseret på udvikling af kulturen og professionsidentiteten i egen ret, fx ved at sætte det på dagsordenen på temadage el.lign., eller har taget afsæt i konkrete undervisningsopgaver og lade den fælles profession vokse frem heraf.

Interview med ledelse og medarbejder tegner et billede af, at skolerne har haft størst succes med at etablere en fælles profession, når man har ladet samarbejde vokse frem af et fælles arbejde om noget konkret, som lærerne har haft fokus på sammen. Samarbejdet om "et fælles tredje" har således dannet et afsæt for udviklingen af en fælles profession. En leder beskriver deres erfaringer således:



Dér har det helhedsorienterede også medført, at der er skabt en kultur [gennem den daglige opgaveløsning] i stedet for at gå den anden vej, hvor man starter med at skabe kulturen. Så langt var der ikke tænkt den gang, hvor man sagde: "Det er det helhedsorienterede", men det har faktisk gjort, at dét, de andre har forsøgt at gøre, det er kommet helt naturligt, fordi vi skulle samarbejde om at lave undervisning til forskellige hold.

Leder

4 Betydning af rammevilkår for implementeringsarbejdet

Kapitlet sætter fokus på de rammevilkår, der har været for implementeringen af FGU, herunder hvilke rammefaktorer der lader til at hhv. fremme og hæmme implementeringen.

De rammefaktorer, der inddrages i analysen, er udvalgt med afsæt i implementeringsteori, særligt Winter & Nielsen (2008), der især peger på vigtigheden af at se på de medarbejdere, der skal implementere reformen, og deres oplevelse af at kunne løfte opgaven. Dette indebærer, at det både er relevant at se på de kompetencer, medarbejderne har, og de betingelser, de har for at løse opgaven, herunder deres oplevelse af ledelsesunderstøttelse og de økonomiske rammevilkår. Derudover peger litteraturen på, at medarbejdernes holdning til reformen og deres motivation og vilje spiller en rolle for implementeringen.⁴³ Endelig lægger Winter og Nielsen også vægt på betydningen af de "socioøkonomiske omgivelser", som ift. FGU fx kan være covid-19-pandemien, ungegrundlaget i optageområdet eller betydningen af konjunkturer for kommunernes målgruppevurderingspraksis og elevaktiviteten på FGU.⁴⁴

Evalueringen viser, at der i sektoren er en udbredt oplevelse af, at FGU's rammevilkår samlet set har været en barriere for implementeringsarbejdet.

Kapitlet belyser, hvorvidt de institutioner, der oplever at være kommet længst med implementering af didaktikken, adskiller sig fra institutioner, der ikke oplever at være kommet nær så langt. Dette gøres ved at koble evalueringens analyser af institutionernes implementeringsgrad for didaktik, beskrevet i kapitel 3, til en række forskellige rammefaktorer. Herved identificeres der en række konkrete rammefaktorer, der ser ud til at have betydning for implementeringsarbejdet, herunder særligt støttefaktorer knyttet til ledelsens opgaveløsning og medarbejdernes kompetencer. Når det kommer til mere kontekstuelle rammefaktorer som udvikling i elevtilgang og udgifter til bygningsdrift, tegner der sig ikke nogen klare mønstre.

Et vigtigt forbehold er, at de forskellige støtte- og kontekstfaktorer må forventes at virke sammen i et komplekst samspil. I et begrænset datamateriale med 27 institutioner er det vanskeligt at isolere betydningen af enkelte faktorer. I nærværende analyse har det hovedsageligt været muligt at se på de enkelte faktorer hver for sig, hvorved en del af kompleksiteten udelades.

43 I forbindelse med implementeringen af FGU er det både KUI-medarbejdere og FGU-medarbejdere, der spiller en central rolle i at implementere reformens intentioner. I denne rapport er der hovedsageligt fokus på FGU-medarbejderne, mens der i den første delrapport primært var fokus på KUI-medarbejderne (EVA, 2021).

44 Se bilag C for yderligere uddybning af implementeringsanalysen.

4.1 Overordnet vurdering af rammevilkår

Overordnet set er det en udbredt vurdering på FGU-institutionerne, at FGU's rammevilkår har været – og fortsat er – en barriere for at indfri intentionerne med FGU.

Det har været et grundlæggende vilkår i implementeringsprocessen, at alt (undervisningsindhold, arbejdsgange, organiseringer, mv.) skulle opbygges fra bunden, og at mange af de praktiske og administrative systemer, inkl. it-understøttelse, der skulle understøtte FGU-institutionernes opgaveløsning, langt fra var på plads, da de første elever startede på FGU. Ledere og lærere oplever dermed, at der i den første tid var mange opgaver, der stod i vejen for målrettet at kunne fokusere på implementeringen af de mere indholdsmæssige elementer af reformen.

En anden faktor, der har spillet ind på institutionernes helt grundlæggende rammer for implementering, er covid-19-pandemien med deraf følgende nedlukninger og restriktioner. Dette har haft en række forskellige implikationer. Bl.a. giver institutionerne udtryk for, at lærersamarbejdet og det mere tværgående arbejde med at opbygge den fælles profession er blevet vanskeliggjort af restriktioner ifm. sygdom, hjemmearbejde, aflysning af fælles frokost på lærerværelset etc. Tilsvarende fortællinger gælder for trivselsarbejdet og opbygning af de større fællesskaber blandt eleverne, idet restriktionerne bl.a. har sat rammer for, hvilke arrangementer og aktiviteter institutionerne har kunnet sætte i værk. Endelig peger institutionerne også på, at de eksterne samarbejder har lidt under covid-19-pandemien, dels ift. arbejdet med praktikaftaler og erhvervstræning, dels ift. det mere generelle samarbejde med civilsamfundet ifm. den praksisbaserede og helhedsorienterede undervisning samt i forbindelse med det løbende samarbejde med både KUI og de forskellige aftagerinstitutioner.

Blandt lederne er der 60 %, der oplever, at man i mindre grad (51 %) eller slet ikke (9 %) har haft de nødvendige betingelser for at lede arbejdet med at etablere FGU (jf. tabel B.19 i bilag B⁴⁵). Tilsvarende angiver 69 % af lederne, at de i mindre grad (60 %) eller slet ikke (9 %) oplever, at de ressourcer, som de som ledere kan tilbyde medarbejderne, er tilstrækkelige (jf. tabel B.20 i bilag B⁴⁶).

I den kvalitative analyse udfoldes dette perspektiv og uddyber betydningen af rammevilkårene. Både ledere og lærere peger på, at der er en grundlæggende uoverensstemmelse mellem de rammevilkår, der er for FGU, herunder de økonomiske ressourcer, og de ambitiøse intentioner, der er med FGU som tilbud til en elevgruppe, hvoraf mange befinder sig i udsatte positioner (jf. bl.a. den registerbaserede elevkarakteristik i første delrapport af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, EVA, 2021). Det er vurderingen blandt både ledere og medarbejdere, at det inkluderende læringsmiljø, praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning med løbende fokus på den enkelte elevs læring og udvikling stiller krav til lærernormering, forberedelsestid, lærerkompetencer, undervisningsmaterialer mv., som ikke understøttes tilstrækkeligt af de eksisterende rammevilkår. En lærer sætter disse ord på udfordringerne:

45 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at i i ledelsen alt i alt har haft de nødvendige betingelser for at lede arbejdet med at etablere FGU som en ny uddannelse hos jer?

46 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at de ressourcer (forstået bredt set som fx tid, materialer, kompetenceudvikling etc.), du som leder kan tilbyde medarbejderne på jeres FGU, er tilstrækkelige ift. at løfte opgaven med FGU?



Der er mange gode tanker omkring FGU, og jeg tror på, at det kan blive et fantastisk tilbud til de unge mennesker. Men det kræver en klar struktur og organisering, adgang til gode, praktiske materialer og frem for alt tid til det kæmpe store relationsarbejde samt forberedelsestid, så vi får en chance for at kunne planlægge god, differentieret undervisning sammen. Lige nu bruger vi al vores tid på møder, ad hoc relationsarbejde, konflikter, manglende struktur, manglende plads, lede efter lokaler. Derudover kurser, som kan virke overfladiske, da der ingen tid er til at arbejde med indholdet. [...] Undervise, men undervisningen er uforberedt, da vi ingen tid har. [...] Jeg arbejder sammen med flere geniale undervisere, der er dygtige til at håndtere målgruppen, og jeg er selv godt kvalificeret til at arbejde med målgruppen. Men vi har ikke tid til at lave et godt stykke arbejde pga. alverdens ekstraopgaver og akut mangel på ordentlige rammer og struktur.

Lærer

Det er vurderingen fra ledere og lærere på FGU, at der fortsat ligger et stort udviklingsarbejde i at få skabt en ny FGU-didaktik, tilpasset målgruppen, og at få opbygget en fælles profession.

Betydningen af de forskellige rammefaktorer vil blive udfoldet yderligere i de følgende afsnit. Først sættes der fokus på elevgrundlag og økonomi, der er med til at sætte de helt overordnede rammer for, hvilken opgave institutionerne står med, og deres betingelser for opgaveløsningen. Dernæst fokuseres der på faktorer, knyttet til organisering og ledelse samt lærernes kompetencer, som ser ud til at have stor betydning for institutionernes implementeringsarbejde. Til sidst præsenteres resultaterne vedrørende en række faktorer knyttet til institutionelle forhold samt samarbejdet med eksterne aktører og KUI.

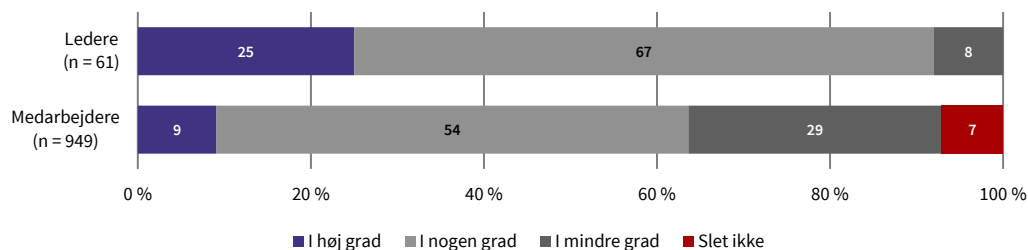
4.2 Elevgrundlag

Elevgrundlaget på FGU er et helt centralt vilkår for FGU's opgaveløsning, herunder FGU-institutionernes mulighed for at rumme – og skabe relevant progression for – eleverne, der i sidste ende munder ud i overgang til uddannelse eller beskæftigelse. Dette afsnit tegner et billede af, at elevgruppen på FGU er så bred, at det kan være vanskeligt at rumme alle elever i det nuværende FGU-tilbud. Derudover fremgår det, at der blandt ledere og medarbejdere er en oplevelse af, at elevgruppen i nogle henseender er "tungere" end forventet forud for implementeringen af FGU, hvilket bl.a. har implikationer ift. de krav, der stilles til det inkluderende læringsmiljø.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en del af medarbejderne oplever udfordringer med at rumme elevgruppen. I alt 36 % af medarbejderne angiver, at deres tilbud i mindre grad (29 %) eller slet ikke (7 %) kan rumme "alle elevtyper" på FGU (jf. figur 4.1). Den tilsvarende andel blandt skolelederne er dog noget lavere. Her angiver 8 %, at deres tilbud i mindre grad kan rumme alle elevtyper.

FIGUR 4.1

I hvilken grad oplever du, at jeres FGU-tilbud kan rumme alle de elevtyper, der starter hos jer?



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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?".

Det er et gennemgående perspektiv i interviewene, særligt blandt lærere, at ambitionerne med FGU ikke altid stemmer overens med målgruppens udgangspunkt. Det gælder både ift. at skabe den forventede progression inden for rammerne af FGU og ift. til at kunne rumme den elevgruppe, som skolerne får henvist fra kommunerne. Udfordringen med at rumme elevgruppen beskrives af en lærer som et mismatch, hvor "målgruppen ikke matcher tilbuddet", eller at "tilbuddet ikke matcher målgruppen". Med formuleringen italesættes det som et åbent spørgsmål, hvorvidt der er behov for at skrue på målgruppen for FGU, eller om det er tilbuddet, der skal justeres, så det passer bedre til den faktiske elevgruppe, herunder længden på uddannelsesforløbet.

Kompleksiteten i dette spørgsmål om rummeligheden på FGU fremgår også af tabel B.21 i bilag B⁴⁷, som viser, hvad det handler om, når medarbejdere har en oplevelse af ikke at kunne rumme en del af elevgruppen i FGU. I de tilfælde, hvor man på FGU har svært ved at rumme en elev, peger medarbejderne i vid udstrækning på, at det handler om, at FGU ikke i tilstrækkelig grad kan håndtere de unges udfordringer, at de unge ikke får tilstrækkelig støtte til at håndtere udfordringer, som ligger uden for FGU, og/eller at de unge ikke hører til på FGU (fx fordi de ikke har de sociale, personlige eller faglige forudsætninger for læring på FGU).

Fra interviewene fremgår det, at der særligt er to hovedudfordringer, hvad angår matchet mellem tilbuddet og målgruppen:

- En del af elevgruppen har svært ved at honorere de faglige krav og opnå relevant progression (hvilket ofte kædes sammen med, at mange elever kæmper med nogle udfordringer, som udgør en barriere ift. at kunne fokusere på den faglige del).

47 Spørgsmålsformulering: Hvis der er elever, som jeres FGU-tilbud har svært ved at rumme, i hvilken grad handler det da om følgende: 1) de unge hører slet ikke til på FGU, 2) de unge er ikke klar til FGU endnu, 3) de unge får ikke tilstrækkelig støtte til at håndtere udfordringer, som ligger uden for FGU, 4) de unge har udfordringer, der ikke i tilstrækkelig grad kan håndteres på FGU, 5) andre årsager.

- En del af elevgruppen har svært ved at indgå i læringsmiljøet (dette vedrører især sociale forudsætninger og kommer til udtryk ved fx problemer med holdstørrelser og sociale relationer).

Følgende citat illustrerer en del af udfordringen:



Jeg er stor tilhænger af FGU. Vi er dog langt fra i mål. De elever, vi har haft det sidste år, har store udfordringer af både psykisk, social, personlig og kognitiv karakter. [...] Jeg kan være bange for, at vores elever, som i den grad har brug for et psykisk løft, ikke kan honorere de store krav og derfor kan komme til at opleve FGU som endnu et nederlag.

Medarbejder på FGU, kommentar fra spørgeskemaundersøgelsen

Derudover tegner både spørgeskemaundersøgelsen og elevkarakteristikken, der fremgik af den første delrapport fra evaluering- og følgeforskningsprogrammet (EVA, 2021), et billede af, at elevgruppen er kendetegnet ved række forhold, der kan udfordre FGU's rummelighed og opnåelsen af relevant progression for eleverne. Og hvis man sammenligner med det vidensgrundlag, der indgik som en del af reformarbejdet forud for implementeringen af FGU, er der indikationer på, at elevgruppen på FGU i nogle henseender er mere udfordret end forventet. Fx fremgår det af en kortlægning af produktionsskoleelever (Deloitte, Epinion & Pluss, 2016), at 11 % af produktionsskoleeleverne havde en psykisk diagnose, mens det gjaldt for 7 % af avu-eleverne. Til sammenligning fremgår det, at 34 % af FGU eleverne har været i kontakt med hospitalspsykiatrien, jf. elevkarakteristikken i første delrapport (EVA, 2021).

4.3 Økonomi

En decideret analyse af forudsætningerne bag økonomien for FGU ligger uden for rammerne af evaluering- og følgeforskningsprogrammet. I det følgende afsnit sættes der imidlertid fokus på oplevelsen af en række konkrete elementer knyttet til finansieringsmodellen og nogle af de antagelser, der ligger bag. De adspurgte opfattelser om økonomi kan grundet rapportens anvendte metoder ikke efterprøves.

Helt overordnet viser evalueringen, at det er en gennemgående oplevelse blandt ledere og medarbejdere, at de ressourcemæssige rammer ikke stemmer overens med intentionerne for FGU.

I alt 59 % af medarbejderne angiver, at der i mindre grad (42 %) eller slet ikke (17 %) er overensstemmelse mellem de krav, der stilles til dem som FGU-lærere/vejledere, og de rammer og ressourcer, der er til rådighed (jf. tabel B.22 i bilag B⁴⁸). Tilsvarende angiver 54 % af medarbejderne, at de i mindre grad (36 %) eller slet ikke (18 %) oplever, at antallet af lærere og andet personale er tilstrækkeligt ift. eleverne på deres skole (jf. tabel B.23 i bilag B⁴⁹).

En bekymring for de ressourcemæssige rammer er også kommet til udtryk i den offentlige debat og blandt repræsentanter for aftalepartierne (Nørby, 2022). Her udtrykkes der bl.a. bekymring for levedygtigheden af FGU og risikoen for, at FGU "fanges i en ond cirkel" og "dør en stille død" (Lyll, 2020; Palm & Heisel, 2021). I forlængelse heraf er der som en del af finanslovsaftalen for 2021 blevet

48 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du samlet set, at der er overensstemmelse mellem de krav, der stilles til dig som FGU-lærer/vejleder, og de rammer og ressourcer, der er til rådighed?

49 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at antallet af lærere og andet personale er tilstrækkeligt ift. eleverne på jeres skole?

vedtaget en supplerende bevilling i 2021-2022 på 30 mio. til at løfte det inkluderende læringsmiljø. Derudover er der i 2021 blevet tilført 60 mio. til et løft af tilpasningsmidlerne (FGU Danmark, 2020). Blandt ledere og medarbejdere på institutionerne er der dog en generel opfattelse af, at disse midler er utilstrækkelige, og at der er behov for en mere permanent og bæredygtig finansiering, hvis man skal lykkes med at skabe det FGU-tilbud, som oprindeligt er tænkt. Særligt i en intensiv opbygningsfase som den, FGU gennemgår, er det et udbredt perspektiv blandt lederne, at forudsætningerne bag økonomien ikke har taget tilstrækkelig højde for det øgede ressourcetræk, som naturligt må forventes i en opstartsfasen af en så gennemgribende reform som FGU⁵⁰.

4.3.1 Oplevede udfordringer ved finansieringsmodellen for FGU

De kvalitative analyser og åbne spørgeskemabesvarelser rummer perspektiver på udfordringer ved den nuværende finansieringsmodel. Perspektiver, der vedrører finansiering på egu, behandles i kapitel 7 om FGU's arbejde med egu.

Taxametermodel og udsving i elevtal skaber usikkerhed

Det opleves som et vanskeligt rammevilkår for FGU, at taxameteret udgør en betydelig del af finansieringen. Dette perspektiv kommer til udtryk i ledelsesinterview, hvor ledere peger på, at FGU med den løbende indslusning og udslusning skaber stor variation i elevaktivitet og dermed betydelige udsving i bevillingen. Det udfordrer institutionernes drift og kan medføre behov for løbende personaletilpasninger. Mange af FGU-institutionerne har en relativt begrænset størrelse, der gør dem ekstra sårbare i denne situation.⁵¹

Overvægten af kommunal finansiering kan skabe u hensigtsmæssige incitamenter

Blandt ledere og medarbejdere udtrykkes der forbehold over for konstruktionen, hvor KUI står for ca. 65 % af de afholdte udgifter til FGU. Det anerkendes, at kommunernes medfinansiering kan bidrage til, at de tager medansvar for de unge og bl.a. giver dem incitament til at øge løfteevnen i grundskolen. Dog påpeges det, at konstruktionen kan give anledning til en række u hensigtsmæssige incitamenter ift. fastsættelse af uddannelseslængder, bevilling af nedsat tid etc. Samtidig fremhæver ledere og medarbejdere, at der kan være en udfordring i, at det er KUI, der står for at målgruppevurdere unge til FGU, da denne konstruktion gør FGU afhængig af, at KUI prioriterer og benytter sig af FGU som et tilbud (se også delrapport 1 for detaljer vedr. KUI's målgruppevurdering og ressourcemæssige implikationer for samarbejdet mellem KUI og FGU).

”Skæv” fordeling af elever på spor kan bidrage til oplevelsen af utilstrækkelig finansiering

Hvis man ser nærmere på institutionernes elevaktivitet, fremgår det, at pgu har langt det største antal elever (jf. tabel 4.1).⁵² Samlet set udgør elevbestanden på pgu-sporet 68 % af det samlede antal elever i 2021. Samtidig fremgår det af tabellen, at elevbestanden er faldet i august 2021 sammenlignet med august 2020. Det gælder særligt på agu-sporet, hvor der er sket et fald svarende til 26 %. Omvendt har været en lille stigning på egu, men til trods for dette er det fortsat kun 4 % af

50 Dog blev der ifm. oprettelsen af FGU afsat midler på finansloven til tilpasning af institutionsstruktur jf. aftale om bedre veje til uddannelse og job bl.a. til personalemæssige tilpasninger i form af dækning af løn i en opsigelsesperiode etc.

51 Dog udgør grundtilskuddene til FGU en større andel af den samlede finansiering (ca. 15 %) sammenlignet med grundtilskuddene på fx VUC eller produktionsskolerne, der på finansloven for 2018 eksempelvis udgjorde hhv. ca. 5 % og 6 % (Finansministeriet, 2018). Der er dog en række forhold ift. bl.a. institutionsstørrelse og kommunal finansiering, der gør det vanskeligt at sammenligne finansieringsmodellerne 1:1.

52 Det skal bemærkes, at institutionerne modtager tilskud pba. antal årselever og ikke elevbestanden. Derfor kan der ikke drages en 1:1 parallel til økonomi og aktivitet opgjort som bestand. En årselev defineres som en elev undervist på fuld tid i 200 dage/40 uger.

elevbestanden, der går på et egu-spor. Dette er noget lavere, end man oprindeligt havde forventet (FGU Danmark, 2021a).⁵³

TABEL 4.1

Elevtal

Spør	2020	Andel	2021	Andel	Udvikling
	Pr. august	Procent	Pr. august	Procent	Procent
Agu	3.320	32 %	2.469	28 %	-26 %
Egu	311	3 %	350	4 %	13 %
Pgu	6.693	65 %	5.998	68 %	-10 %
FGU i alt	10.324		8.817	100 %	-15 %

Kilde: Udtræk fra STIL's datavarehus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021c).

Note: Derudover er der ca. 1.100 elever, hvor sporet er uoplyst. Udvikling i procent angiver her udviklingen i bestanden inden for det enkelte spor i modsætning til de øvrige andele, der angiver andelen af elever på det pågældende spor det pågældende år set ift. den samlede elevbestand på FGU.

I forlængelse af ovenstående er det en pointe, at enhedstaxameteret ikke tager hensyn til fordelingen af elever på de forskellige spor på FGU. Da undervisning på pgu stiller større krav til lokaler, materialer, virksomhedssamarbejde etc., vil forløb på disse spor være mere omkostningstunge end på agu. Som grundlag for forudsætningerne bag økonomien for FGU oplyser Børne- og Undervisningsministeriet, at man skønnede følgende fordeling af årselevaktiviteten mellem sporene: agu: 53 %, egu 11 %, pgu 36 %. Disse antagelser er baseret på skøn vedr. forventet tilgang og varighed på de forskellige spor med afsæt i aktiviteten og varigheden på de daværende forberedende tilbud (intern korrespondance). Derudover har Børne- og Undervisningsministeriet oplyst, at intentionen med enhedstaxameteret blandt andet var at sikre en enklere økonomistyring for institutionerne og de kan være bekymret for, at der kan komme andre negative økonomiske incitamenter i spil, hvis der laves en takst for hvert uddannelsesspor (intern korrespondance). Til trods for dette, er det, efter evaluators vurdering, tænkeligt, at overvægten af elever på pgu ift. agu, sammenlignet med forventningerne forud for reformen, yderligere kan bidrage til oplevelsen af, at de økonomiske rammer ikke er tilstrækkelige ift. at realisere intentionerne med FGU.

Oplevelse af utilstrækkeligt taxameter, særligt set i lyset af at støttetimer i form af SPS til psykiske funktionsnedsættelser ikke kan bevilges

I FGU er det ikke muligt at få bevilget støttetimer i form af specialpædagogisk støtte (SPS) til elever med psykiske funktionsnedsættelser, som det fx er tilfældet på ungdomsuddannelserne.⁵⁴ Det skyldes intentionen om, at det inkluderende læringsmiljø i FGU i sig selv skal kunne inkludere elever med støttebehov. Det er imidlertid en gennemgående pointe i det kvalitative materiale, at det inden for de givne rammer ikke er muligt i tilstrækkelig grad at støtte og kompensere elever med

53 I forbindelse med forberedelsen af FGU blev det estimeret, at egu-eleverne ville udgøre ca. 11 % af FGU-eleverne (FGU Danmark, 2021a). Forskellige opgørelser giver forskellige tal, men selv med dette forbehold er det tydeligt, at der er færre egu-elever, end det var forudset: Tal fra STIL's datavarehus viser, at der i 3. og 4. kvartal 2019 plus 1. og 2. kvartal 2020 tilsammen var begyndt i alt 219 elever på egu ud af det samlede optag på 13.419, svarende til knap 2 % i den pågældende periode (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021c). Nyere opgørelser fra FGU Danmark udgivet i maj 2021 peger på en andel af egu-elever på ca. 6 % (FGU Danmark, 2021a).

54 Det er værd at bemærke, at det er bindinger på, hvilke former for støtte SPS-støttetimer kan anvendes til (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022c).

støttebehov. Både ledere og medarbejdere stiller spørgsmålstejn ved, om det taxameter, der tilføres FGU, opvejer de omkostninger, der er forbundet med at skabe et inkluderende læringsmiljø, der i tilstrækkelig grad kan rumme elevgruppen.

Forskelle i lokale rammer og ressourcer

Endelig er der lokale forskelle i institutionernes vilkår, der har betydning for deres økonomi, herunder størrelse, bygningsmasse osv. Bl.a. viser en analyse af FGU's bygningsmasse, at der er stor variation i, hvor stor en andel af institutionernes midler der går til bygningsdrift (Deloitte, 2021). Det betyder, at man på institutionerne ikke har ensartede midler til rådighed til fx lønomkostninger. Samtidig viser rapporten, at der er forskel på, hvilket afsæt institutionerne har haft i forbindelse med etableringen af FGU. Her er fx nogle institutioner, der har overtaget bygninger og evt. gæld fra de tidligere forberedende tilbud.⁵⁵

4.3.2 Implikationer for FGU's opgaveløsning

Det er oplagt, at uoverensstemmelser mellem rammer og ressourcer på den ene side og intentionerne med FGU på den anden side vil have implikationer for, hvordan opgaven i praksis kan løftes. Med den ambitiøse forventning om et inkluderende læringsmiljø, praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning med løbende fokus på den enkelte elevs læring og udvikling, stilles krav til lærernormering, forberedelsestid, lærerkompetencer, undervisningsmaterialer etc. Særligt i betragtning af at den elevgruppe, der skal løftes – både fagligt, personligt og socialt – er særdeles differentieret og kendetegnet ved en bred vifte af forskellige udfordringer. Dette udfoldes yderligere i de efterfølgende afsnit (særligt afsnit 4.4 og kap. 5).

Et perspektiv blandt medarbejdere i de kvalitative interview er, at manglende tid til at udføre den krævende opgave, som medarbejderne står overfor, kombineret med lønninger, der er lavere end lønnen som folkeskolelærer,⁵⁶ samt frygt for fyringer ved elevnedgang har medført, at en del FGU-medarbejdere har forladt eller overvejer at forlade deres stillinger.⁵⁷ Ydermere beretter flere lærere om stresssymptomer som følge af arbejdspresset på FGU. I en artikel fra ugebrevet A4 tegnes der ligeledes et billede af kritisable arbejdsvilkår på mange FGU-institutioner (Nielsen, 2022). Arbejdsvilkårene har betydning for FGU-medarbejdernes trivsel og oplevelse af tilstrækkelighed og udfordrer FGU-institutionernes fastholdelse af medarbejdere. Derfor udgør FGU-medarbejdernes arbejdsvilkår også en udfordring for oparbejdningen af kompetencer i medarbejdergruppen. Tilsvarende giver lederne også udtryk for, at overenskomsten for FGU-lærere udfordrer rekrutteringen af nye medarbejdere, der er kvalificerede til at udfylde de komplekse krav, der stilles til FGU-medarbejderne.

Selvom de midler, man har til rådighed til at drive skole for, herunder midler til medarbejderressourcer o.l., må antages at være afgørende for at kunne løfte opgaven med FGU, er det et blandet billede, der tegnes. På den ene side ses der en klar sammenhæng mellem den beregnede implementeringsgrad for didaktik og oplevelsen af, at der er overensstemmelse mellem krav og ressourcer: På de institutioner, der har en højere implementeringsgrad, er der også en større andel af

55 Det er værd at bemærke, at data i rapporten (Deloitte, 2021) i vid udstrækning baserer sig på institutionernes egne indberetninger. Derudover kan der være sket en del på bygningsområdet siden dataindsamlingen ved udgangen af 2020.

56 En sammenligning af folkeskolelæreres grundløn og FGU-læreres grundløn er ikke enkel, bl.a. pga. evt. forskelle i anciennitet. Se forskelle i overenskomster her: Uddannelsesforbundet, opslag 1.6.22: https://www.uddannelsesforbundet.dk/media/7278/fgu-overenskomst_jan2022.pdf, samt Danmarks Lærerforening, opslag 1.6.22: <https://www.dlf.org/loen-og-vilkaar/loen/ansat-i-en-kommune/laerer-i-folkeskolen>.

57 Det er værd at bemærke, at der blev afsat midler til tilpasning af institutionsstruktur på finansloven, herunder personalemæssige tilpasninger, fx tilskud til delvis dækning af løn i en opsigelsesperiode (Regeringen, 2017).

medarbejderne, der i høj grad oplever, at der er overensstemmelse mellem krav og ressourcer (jf. figur B.1 i bilag B⁵⁸, $p = 0,006$). Omvendt kan der ikke påvises nogen entydig sammenhæng mellem implementeringsgrad for didaktik og hhv. andelen af midler, der går til bygningsdrift,⁵⁹ og udvikling i elevbestand⁶⁰ (jf. figur B.2⁶¹-B.3⁶² i bilag B).⁶³ Således ses der ikke nogen systematik i sammenhængen mellem andel af omkostninger til bygningsdrift og implementeringsgrad, mens der faktisk ses en omvendt sammenhæng mellem elevaktivitet og implementeringsgrad, således at de institutioner, som har oplevet størst nedgang i elevaktivitet, er dem, der vurderer deres implementeringsgrad højest. Det skal imidlertid understreges, at disse fund ikke kan betragtes som en indikation på, at økonomi er uden betydning. Stort set alle institutioner har haft nedgang i elevaktiviteten, så data siger udelukkende noget om betydningen af størrelsen på elevnedgangen og repræsenterer ikke scenarier, hvor man ser en elevfremgang. Derudover er det ikke utænkeligt, at færre elever på den korte bane faktisk kan virke understøttende på implementeringen af FGU, fordi det med færre elever på holdene fx bliver mere overkommeligt at realisere intentionerne om et inkluderende læringsmiljø, at afvikle forløbsamtaler etc. Men da elevnedgangen må forventes relativt hurtigt at resultere i afskedigelser og nedskæringer, er dette sandsynligvis en meget kortvarig effekt.

Det, som resultaterne her kan være med til at understrege, er, at der er andre faktorer end økonomi, der ser ud til at have betydning for, hvordan institutionerne lykkes med at løfte opgaven med FGU inden for de givne rammer og ressourcer. Andre væsentlige rammefaktorer udfoldes i de efterfølgende afsnit (4.4-4.7).

4.4 Ledelse og organisering

Evalueringen viser, at ledelsen har stor betydning for, hvordan institutionerne oplever at lykkes med implementeringsarbejdet. Det gælder både ledelsesopgaver knyttet til pædagogiske ledelse, intern organisering samt forandringsledelse. Der tegner sig ikke noget entydigt billede vedrørende sammenhængen mellem formelle ledelseskvalifikationer og oplevelsen af at lykkes med implementeringsarbejdet.

For ledelserne har implementeringen af FGU indebåret en række forskellige udfordringer, og her ses også lokale forskelle, mht. hvilket opdrag forskellige FGU-ledelser har fået fra bestyrelser, hvad angår fx forventninger ift. personaletilpasninger, og ift. hvor store forandringer institutionerne har skullet gennemgå for at leve op til målsætningen om, i vid udstrækning, at forberede til EUD.

Det konstante behov for at "udvikle, samtidig med at man drifter" har været en krævende proces for såvel ledelse som medarbejdere, og mange efterspørger arbejdsro og tid til at konsolidere praksis. Nogle ledelser beskriver, hvordan det har været vanskeligt at skulle lede og sætte retning for medarbejderne, samtidig med at de internt i ledelsen har skullet blive skarpe på, hvilke visioner de

58 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om der er overensstemmelse mellem krav og ressourcer

59 Data vedr. bygningsdrift er hentet fra "Analyse af FGU-institutionernes bygningsmasse og tilhørende økonomi", gennemført af Deloitte (2021). Det er værd at bemærke, at data i den rapport i vid udstrækning baserer sig på institutionernes egne indberetninger. Derudover kan der være sket en del på bygningsområdet siden dataindsamlingen ved udgangen af 2020.

60 Udviklingen i elevbestand er baseret på data udleveret fra STIL.

61 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af de samlede omkostninger, der går til bygningsdrift.

62 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og udvikling i elevbestand (pct.) 2020-2021.

63 Bekræftes af pointe fra Winter & Nielsen (2008, kap. 3), at man faktisk overraskende sjældent ser en sammenhæng mellem økonomi og resultater.

havde for deres FGU, og hvordan de ville realisere disse visioner. Tilsvarende gives der på medarbejdersiden udtryk for en oplevelse af, at ledernes manglende svar på vigtige spørgsmål har medført forvirring og utryghed. I det følgende præsenteres betydningen af en række aspekter af ledelse ift. implementering.

4.4.1 Pædagogisk ledelse

FGU-institutionerne har forskellige erfaringer med pædagogisk ledelse, der på forskelligvis kan understøtte implementeringen af FGU og lærernes opgaveløsning.

Som vigtige elementer af pædagogisk ledelse fokuseres der her på ledelsens prioritering af lærernes forberedelsestid, ledelsesmæssig understøttelse af systematisk videndeling blandt medarbejderne samt pædagogisk og didaktisk retning og sparring tæt på undervisningen.

Den kvalitative analyse udfolder betydningen af den pædagogisk ledelse, hvor der blandt andet peges på, at rammer for opgaveløsningen, bl.a. i form af tid og ressourcer, har stor betydning for lærernes mulighed for at udvikle deres undervisning i overensstemmelse med de didaktiske intentioner med FGU, ikke mindst set i lyset af at FGU er så ny, at der i mange tilfælde skal udvikles undervisningsmateriale og udtænkes undervisningsforløb fra bunden.

For det første peger lærerne på tid til forberedelse som en vigtig faktor. Samlet set vurderer 47 % af lærerne, at ledelsen i høj grad (10 %) eller nogen grad (37 %) prioriterer, at der er tid til at forberede undervisningen, mens 53 % af lærerne vurderer, at det kun i mindre grad (40 %) eller slet ikke (13 %) er tilfældet (jf. tabel B.24 i bilag B⁶⁴). Blandt lederne ser mønstret anderledes ud. Her vurderer 90 % af lederne, at skolen i høj grad (48 %) eller i nogen grad (42 %) prioriterer, at der er afsat tid til lærernes individuelle forberedelse af undervisningen, mens 11 % vurderer, at det i mindre grad er tilfældet. Et lignende billede tegner sig ift. lærernes fælles forberedelse af undervisning. Her svarer 92 % af lederne, at skolen i høj grad (43 %) eller i nogen grad (49 %) prioriterer lærernes fælles forberedelse af undervisningen, mens 8 % svarer, at det i mindre grad er tilfældet (jf. tabel B.25 i bilag B⁶⁵).

Ser man på forberedelsestidens sammenhæng med den tidligere beregnede implementeringsgrad for didaktik, så er der en tendens til, at de institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever, at ledelsen prioriterer tid til at forberede undervisningen, også har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor medarbejdere ikke oplever en sådan prioritering (jf. figur B.6 i bilag B⁶⁶). Sammenhængen er dog ikke signifikant ($p = 0,197$).

Interview med lederne viser også, at det er forskelligt, hvordan skolerne forholder sig til kravet om antal undervisningstimer. Et sted, hvor man oplever at være langt med at implementeringen, har ledelsen bevidst valgt at holde antallet af undervisningstimer nede for at give lærerne mere tid og rum til at udvikle i fællesskab. Her er oplevelsen, at det har styrket samarbejdet om undervisningen og dermed understøttet implementeringen af de didaktiske principper.

64 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at ledelsen prioriterer, at du som lærer har tid til at forberede din undervisning?

65 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har I på jeres skole prioriteret at afsætte tid til: a) lærernes individuelle forberedelse af undervisningen, 2) lærernes fælles forberedelse af undervisningen?

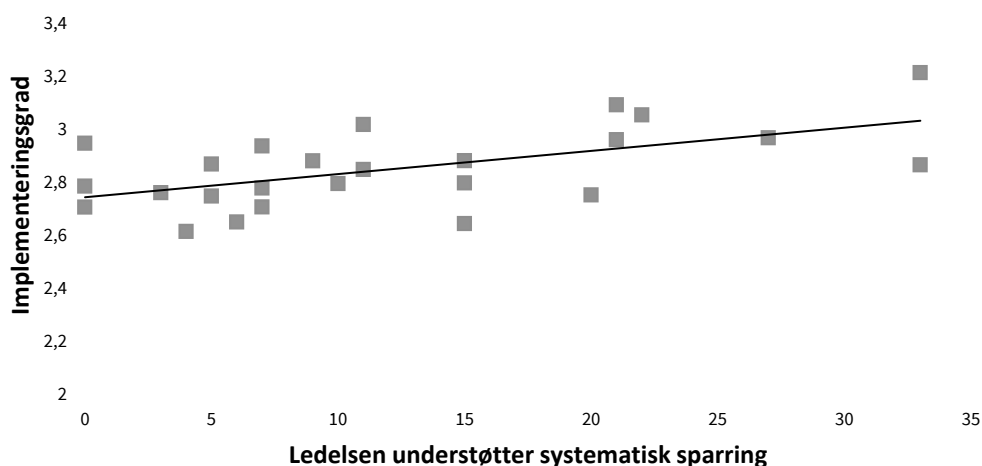
66 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om ledelsen prioriterer tid til forberedelse

For det andet peger medarbejderne på, at det er vigtigt, at man fra ledelsens side får skabt nogle gode rammer for systematisk videndeling mellem lærerne, der kan være med til at understøtte udvikling af undervisningen. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 59 % af lærerne oplever, at ledelsen i høj (15 %) eller nogen grad (44 %) understøtter systematisk sparring og videndeling blandt medarbejderne, mens 41 % vurderer, at dette kun gælder i mindre grad (30 %) eller slet ikke (11 %) (jf. tabel B.26 i bilag B⁶⁷).

Når man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med medarbejdernes oplevelse af, at ledelsen understøtter systematisk sparring, ses der en klar sammenhæng (jf. figur 4.2). De institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever, at ledelsen understøtter systematisk sparring blandt dem som medarbejdere, har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor en mindre andel af lærerne oplever, at ledelsen understøtter systematisk sparring.

FIGUR 4.2

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der i høj grad oplever, at ledelsen understøtter systematisk sparring og videndeling blandt medarbejderne.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,002$.

Rent kvalitativt gives der eksempler på, at man nogle steder har udviklet en praksis for videndeling mellem lærere i de forskellige afdelinger. Her oplever man, at det har styrket kvaliteten i undervisningen. En leder fortæller bl.a.:

67 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at ledelsen understøtter systematisk sparring og videndeling blandt jer som medarbejdere?



Vi har taget nogle af dem, som har knækket koden, og prøvet at tage dem ud, hvor de så har været lidt på turné i de andre afdelinger og fortælle, hvordan de gør. Så det ikke hele tiden bliver lederen, der siger, at nu skal I sådan og sådan, men faktisk at det bliver vist, at det i praksis godt kan lade sig gøre, og at der er nogle, som har erfaringer med sig, og så prøvet at køre det rundt i afdelingerne. Det er i hvert fald noget af det, som der har fungeret.

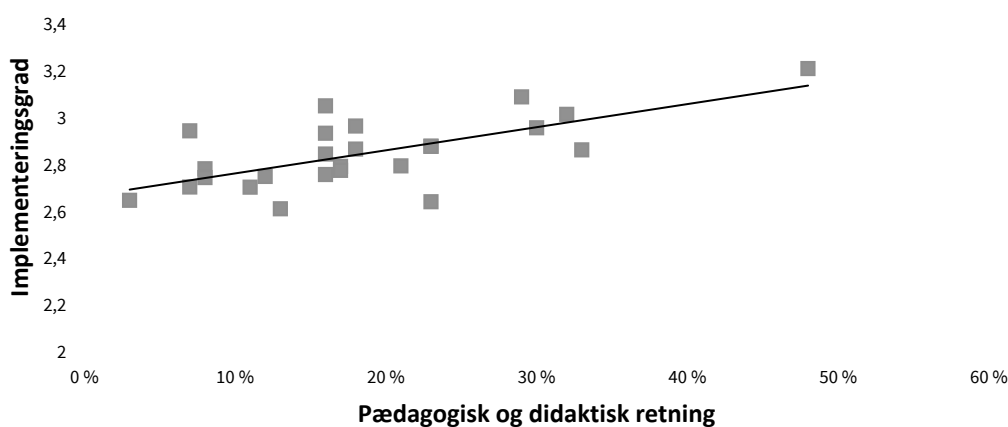
Leder

For det tredje peger evalueringen på betydningen af, at den pædagogiske ledelse kommer "tæt nok" på medarbejdernes opgaveløsning.

Når man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med medarbejdernes oplevelse af, at ledelsen sætter pædagogisk og didaktisk retning, ses der en klar sammenhæng (jf. figur 4.3). De institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever, at ledelsen sætter pædagogisk og didaktisk retning for deres opgaveløsning, har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor en mindre andel af lærerne oplever, at ledelsen sætter pædagogisk og didaktisk retning.

FIGUR 4.3

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der i høj grad oplever, at ledelsen sætter pædagogisk og didaktisk retning for deres opgaveløsning som FGU-lærere.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,000$

En pointe i den kvalitative analyse er imidlertid, at det ikke er tilstrækkeligt, at ledelsen sætter retning. Med alt det nye, som implementeringen af FGU har medført, giver medarbejderne udtryk for et behov for tæt ledelsessparring, hvor de understøttes i, hvordan de konkret skal udmønte de didaktiske principper i praksis. Fx at den pædagogiske leder læser regelgrundlaget, tænker med og hjælper med at beskrive og sætte rammer for opgaveløsningen. Fx hvordan en forløbsamtale skal foregå, og hvad den konkret skal indeholde.

I forlængelse heraf fremhæver medarbejderne det som en styrke, at lederen er tilgængelig i det daglige, således at man let kan opsøge hjælp og sparring, hvis man har behov for det. Interviewvise, at det er en udbredt oplevelse, at den pædagogiske ledelse ikke altid kommer tæt nok på. Dette kommer til udtryk både som et medarbejder- og ledelsesperspektiv, hvor nogle ledere giver

udtryk for at mangle "ledelseskraft" til at kunne følge op på undervisningen. Mange steder varetages den pædagogiske ledelse af skolelederen. Dog har man nogle steder ansat en eller evt. flere pædagogiske udviklingskonsulenter/ledere (typisk på tværs af alle institutionens skoler). På en institution, hvor der tidligere var langt fra medarbejder til ledelseslaget, beskriver medarbejderne, hvordan de nu oplever at få mere sparring og hjælp til at strukturere og prioritere deres opgaver, efter at der er blevet ansat en tværgående pædagogisk leder. En del af dette handler også om at hjælpe medarbejderne med at skabe overblik over deres opgaver ved hjælp af fx opgavebeskrivelser, årshjul og lignende.

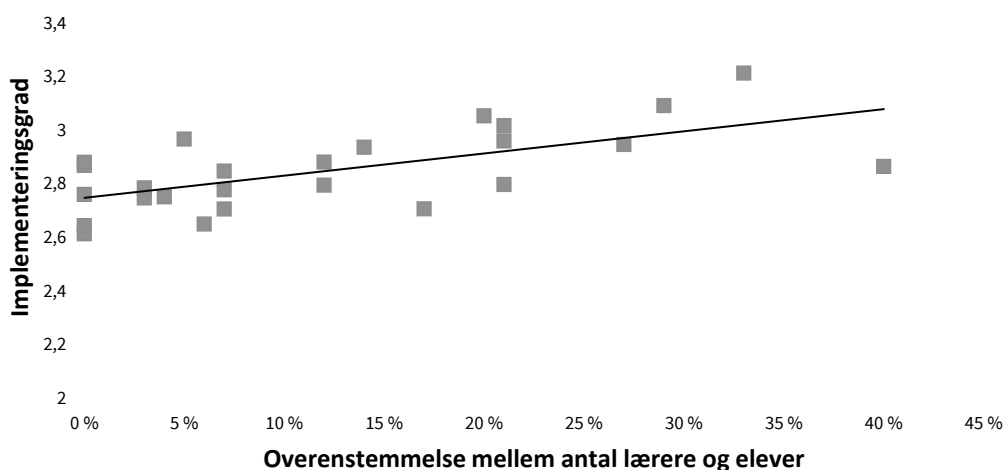
4.4.2 Intern organisering

I forlængelse af den pædagogiske ledelse har det også betydning for implementeringsarbejdet, hvordan ledelsen på skoler og institutioner har organiseret samarbejdet og undervisningen. Det gælder både organisering af hold, teamstruktur og evt. brug af flerlærerundervisning.

For det første peger lærerne på, at organiseringen af hold og holdstørrelser har betydning for deres opgaveløsning. Hvis man kobler lærernes oplevelse af lærer-elev-ratioen med den beregnede implementeringsgrad for didaktik, ses der en klar sammenhæng, således at der er en større andel af lærere, der oplever, at antallet af lærere og andet personale i høj grad er tilstrækkeligt ift. eleverne på deres skole, blandt institutioner med en høj implementeringsgrad end blandt institutioner med en lavere implementeringsgrad (jf. figur 4.4).

FIGUR 4.4

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der "i høj grad" oplever, at antallet af lærere og andet personale er tilstrækkeligt ift. eleverne på deres skole



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,000$.

I interviewene peger lærerne på, at antallet af elever på holdene er med til at sætte rammerne for, hvordan undervisningen kan tilrettelægges, og hvilke muligheder læreren har for at skabe et inkluderende læringsmiljø. Skolernes organisering af holdstørrelse afhænger af bl.a. skolestørrelse og elevvolumen, og interview med ledere og medarbejdere peger på, at ressourcehensyn bevirker, at

nogle skoler ender med at oprette ganske store hold. Det er imidlertid lærernes oplevelse, at store hold gør det vanskeligt at imødekomme elevgruppens forskelligartede behov. Tilsvarende peger eleverne på, at små hold øger deres læring og giver mere ro og fokus på holdene.

En anden faktor, der fremhæves som en vigtig forudsætning for at indfri FGU-intentionerne i praksis, er en god organisering af lærernes samarbejde. Der er forskel på, hvordan lærernes samarbejde er organiseret på FGU-institutionerne. Organisering af lærernes samarbejde omkring klasser/hold er mest udbredt. I alt angiver 84 %, at deres samarbejde i høj (50 %) eller nogen grad (34 %) er organiseret omkring klasser /hold. Hernæst følger organisering omkring fag (64 %), linjer/temaer (64 %), spor (58 %) og ”andet” (57 %) (jf. tabel B.27 i bilag B⁶⁸).

Det er et udbredt perspektiv blandt lærerne, at organiseringen af lærerarbejdet i teams understøtter opgaveløsningen. Samlet set vurderer 67 % af lærerne, at organiseringen af lærersamarbejdet understøtter deres opgaveløsning i høj (19 %) eller nogen grad (48 %). Godt en tredjedel (33 %) vurderer, at dette kun i mindre grad (28 %) eller slet ikke (5 %) er tilfældet (jf. tabel B.28 i bilag B⁶⁹).

Hvis man kobler andelen af lærere på institutionerne, der oplever, at organiseringen af lærernes samarbejde i høj grad understøtter deres opgaveløsning, med den beregnede implementeringsgrad for didaktik, ses der en tendens til, at der er en større andel af lærere, der oplever, at organiseringen understøtter deres opgaveløsning blandt institutioner med en høj implementeringsgrad, end blandt institutioner med en lavere implementeringsgrad (jf. figur B.4 i bilag B⁷⁰). Sammenhængen er dog ikke signifikant ($p = 0,072$).

I interviewene peger nogle ledere på, at lærerteams er et centralt greb i den pædagogiske ledelse og noget, der prioriteres. Lærerteams fremhæves bl.a. som et rum for at drøfte det konkrete arbejde med de didaktiske principper lærerne imellem. En af lederne fortæller bl.a., at man på deres skole arbejder med at sprogliggøre lærernes arbejde og gøre undervisningen til et fælles anliggende gennem teams, som dermed kan være med til at understøtte implementeringen af de didaktiske principper:



Hver gang der er et personalemøde, er et af de didaktiske principper på. Så skal lærerteamene fremlægge, hvordan de gør. Nogle siger, at det gør de altid, men når de skal komme med konkrete eksempler, så ved de ikke helt, hvad de egentlig gør. Så måske er det mere foregået i hovedet end i undervisningen. Så det er også for at få en sprogliggørelse af, hvad det er, lærerne gør og siger, de altid har gjort.

Leder

Selve sammensætningen af teams kan også være med til at understøtte udviklingen af en fælles profession og en FGU-kultur. Nogle steder er der gode erfaringer med at blande almenlærere og værkstedslærere i teamet omkring fx et agu-hold og et pgu-hold. Andre steder skal alle lærere undervise på begge spor. En af lederne 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

68 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad passer følgende beskrivelser på organiseringen af lærernes samarbejde på jeres skole? Vores samarbejde er organiseret omkring: 1) klasser/hold, 2) spor, 3) linjer/temaer, 4) fag, 5) andet.

69 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at organiseringen af lærersamarbejdet understøtter din opgaveløsning som FGU-lærer?

70 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om organiseringen af lærernes samarbejde understøtter opgaveløsningen

tværgående samarbejde og for at gøre det lettere at lave helhedsorienteret undervisning. Lederen forklarer:



Når vi arbejder helhedsorienteret, så skal vi kunne samarbejde med alle. Det synes jeg, at vi er lykkedes med – at skabe en FGU-kultur. Så vi oplever ikke det, vi hører andre steder fra, hvor VUC-lærerne samler sig og er lidt trætte af noget. Og PGU-lærerne samler sig og er trætte af noget andet og siger: ”Hvad fanden skal vi med alt det her, kan jeg ikke bare passe min produktion, og så lad mig være i fred.” Det oplever vi ikke. Der er en nysgerrighed og en lyst.

Leder

En gennemgående pointe er samtidig, at gode teamorganiseringer kræver klarer rammer både mht. tid, størrelse og fysiske rammer. Bl.a. peger interview med både lærere og ledere på, at det er vigtigt, at der er sat tid af til fælles forberedelse, og at teamdeltagerne oplever, at indholdet på møderne er relevant. Derudover kommer det også til udtryk i interviewene, at antallet af teams, den enkelte lærer skal indgå i, har betydning for kvaliteten af lærersamarbejdet. Her fremhæves det som en fordel, at antallet af teams er begrænset såvel som antallet af deltagere i de enkelte teams. Det er således et fremtrædende perspektiv, at det lettere at yde en frugtbar og fokuseret teamindsats, når teamstrukturen er enkel og overkommelig. Endelig peges der også på vigtigheden af, at lærerne rent fysisk har et sted, hvor de kan mødes og samarbejde, hvilket ikke er tilfældet alle steder.

Sidst men ikke mindst peger den kvalitative analyse på, at flerlærerordninger eller tolærerordning kan være med til at understøtte elevernes udbytte af undervisningen. I praksis er det imidlertid forskelligt, hvor udbredt tolærerordningen er, og hvor godt det fungerer. I alt angiver 62 % af lærerne, at de har skemalagt undervisning, hvor flere lærere deltager sammen, mens 38 % ikke har flerlærerundervisning (tabel B.29 i bilag B⁷¹). Forskellige former for flerlærerundervisning er udbredt på FGU-institutionerne. Det gælder særligt undervisning, hvor værkstedslærere indgår i almenlærernes undervisning (63 %), og hvor almenlærere indgår i værkstedslæreres undervisning (60 %) (tabel B.30 i bilag B⁷²). Flerlærerundervisningen finder oftest sted i noget af undervisningen (55 %) eller i en mindre del af undervisningen (22 %), mens 17 % vurderer, at det er tilfældet for hovedparten af undervisningen og 2 % i al undervisningen (jf. tabel B.31 i bilag B⁷³).

Hvis man kobler andelen af lærere, der angiver, at de indgår i flerlærerundervisning, med den beregnede implementeringsgrad for didaktik, ses der imidlertid ikke nogen klar sammenhæng ($p = 0.305$) (jf. figur B.5 i bilag B⁷⁴).

Det fremgår af de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen, at det er vigtigt at prioritere at få resourcepersoner ift. at sikre et ordblindevenligt læringsmiljø og sproglig opmærksomhed i undervisningen, særligt ift. elever med begrænsede danskundskaber. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 40 % af lærerne angiver, at der forekommer flerlærerundervisning med resourcepersoner, mens

71 Spørgsmålsformulering: Har du skemalagt undervisning, hvor I deltager flere lærere sammen? Her tænkes på flerlærerordninger, inddragelse af resourcepersoner eller lignende.

72 Spørgsmålsformulering: Hvilke typer af flerlærerundervisning har I hos jer (her tænkes på flerlærerundervisning, der er skemalagt eller forekommer regelmæssigt)? 1) Almen-lærere indgår i værkstedslæreres undervisning, 2) Værkstedslærere indgår i almenlærernes undervisning, 3) Flere almenlærere indgår sammen i almenundervisningen, 4) Flere værkstedslærere indgår sammen i værkstedsundervisningen, 5) Ressourcepersoner (fx OBU eller DSA) indgår i almen- eller værkstedsundervisning

73 Spørgsmålsformulering: I hvilket omfang anvendes flerlærerundervisning (hvor to eller flere undervisere er til stede samtidigt) på jeres skole? 1) I al undervisningen, 2) I hovedparten af undervisningen, 3) I noget af undervisningen, 4) I en mindre del af undervisningen, 5) Vi anvender ikke flerlærerundervisning

74 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af lærere, der indgår i flerlærerundervisning

50 % svarer, at det ikke forekommer, og 10 % svarer "Ved ikke" (jf. tabel B.30 i bilag B⁷⁵). I alt 89 % af lærerne oplever, at flerlærerundervisning i høj (52 %) eller i nogen grad (37 %) er med til at understøtte elevernes udbytte af undervisningen, mens 11 % oplever, at dette i mindre grad (10 %) eller slet ikke (1 %) er tilfældet (jf. tabel B.32 i bilag B⁷⁶).

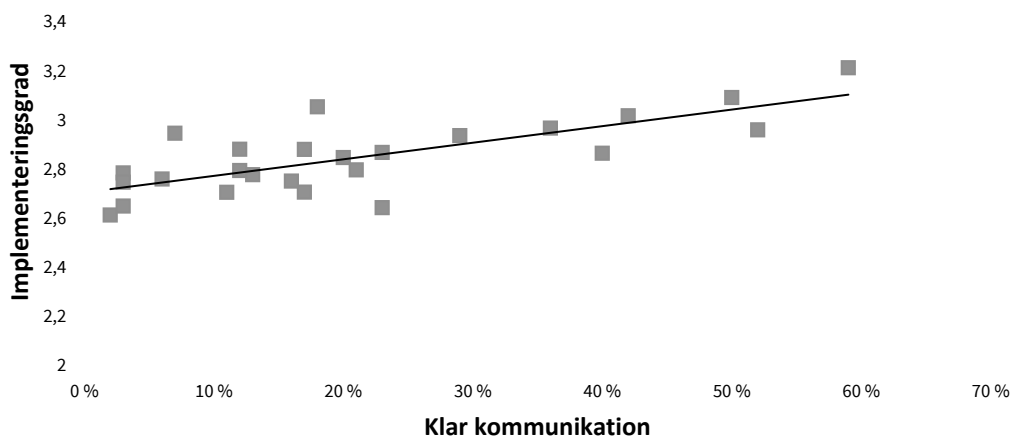
4.4.3 Forandringsledelse

Implementeringslitteraturen peger på forandringsledelse som en vigtig parameter i forbindelse af implementering (Winter & Nielsen, 2008; Denton, Vaughn & Fletcher, 2003). Et vigtigt element her er bl.a. at kommunikere en vision eller kernefortælling tydeligt, således at alle involverede har en god forståelse af, i hvilken retning man ønsker, at organisationen skal bevæge sig. Et andet vigtigt element er, at medarbejderne føler sig lyttet til og inddraget i forbindelse med implementeringen.

Når man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med medarbejdernes oplevelse af, at ledelsen har kommunikeret klart til medarbejderne om, hvordan FGU skal føres ud i livet hos dem, ses der en klar sammenhæng (jf. figur 4.5). De institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever, at ledelsen har kommunikeret klart, har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor en mindre andel af lærerne deler den oplevelse.

FIGUR 4.5

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der i høj grad oplever, at ledelsen har kommunikeret klart til medarbejderne om, hvordan FGU skal føres ud i livet hos dem (værdier, visioner, mål osv.).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,000$.

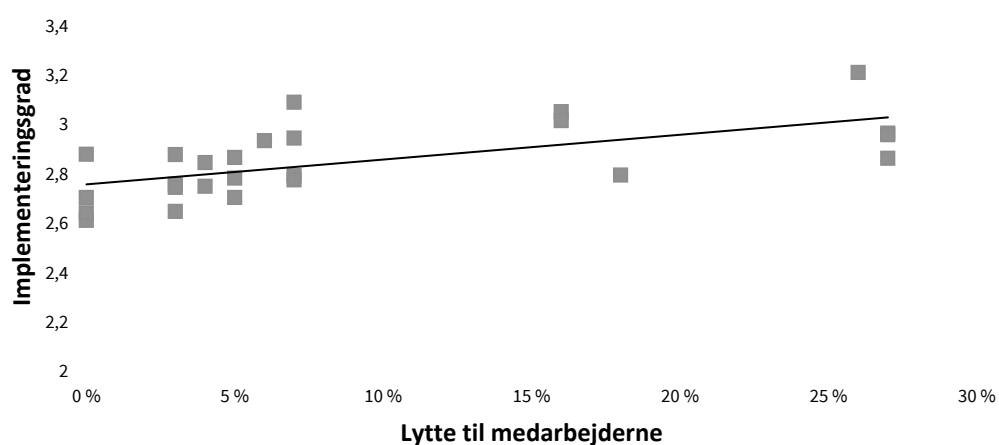
75 Spørgsmålsformulering: Hvilke typer af flerlærerundervisning har I hos jer (her tænkes på flerlærerundervisning, der er skema-lagt eller forekommer regelmæssigt)? 1) I al undervisningen, 2) I hovedparten af undervisningen, 3) I noget af undervisningen, 4) I en mindre del af undervisningen, 5) Vi anvender ikke flerlærerundervisning

76 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at jeres flerlærerundervisning generelt set understøtter elevernes udbytte af undervisningen?

Tilsvarende ses der en klar sammenhæng mellem den beregnede implementeringsgrad for didaktik og medarbejderne oplevelse af at blive inddraget (jf. figur 4.6). De institutioner, hvor en stor andel af medarbejderne oplever, at de i høj grad bliver tilstrækkelig lyttet til, når det gælder, hvordan FGU skal føres ud i livet, er også mere tilbøjelige til at have en højere implementeringsgrad end institutioner, hvor en mindre andel af medarbejderne oplever at blive lyttet til.

FIGUR 4.6

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der i høj grad oplever, at de som medarbejdere bliver tilstrækkelig lyttet til, når det gælder, hvordan FGU skal føres ud i livet hos dem.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,001$.

De kvalitative beskrivelser indikerer ligeledes, at inddragelse af medarbejderne er centralt ift. implementeringsarbejdet. Interviewene giver både billeder på de frustrationer, der kan opstå som følge af manglende indflydelse, og på, hvordan inddragelse af medarbejderne har en række forskellige fordele.

Først og fremmest er det afgørende for medarbejdernes opgaveløsning, at praksis giver mening. Når medarbejderne bliver hørt, åbner det mulighed for, at medarbejdernes praksisnære viden og erfaringer kan bidrage til at kvalificere de beslutninger, der træffes, og dermed er der også større sandsynlighed for, at der træffes nogle beslutninger, som giver mening for medarbejderne.

For det andet bidrager en inddragende tilgang til, at de involverede medarbejdere oplever en høj grad af motivation ejerskab til projektet og en høj grad af tiltro til, at de hver især kan løse opgaven. Interviewene vidner om, at dér, hvor man lykkes godt med implementeringen, der har ledelsen fundet en god balance mellem på den ene side at udstikke retning og rammer og på den anden side at være nysgerrige og lydhøre ift. løbende justeringer. En nuance i dette er, at man fra medarbejderhold har en forståelse af, at alt ikke kan lade sig gøre. Her er det bare vigtigt, at ledelsen er transparente, ift. på hvilken baggrund valg og evt. fravalg er truffet. En gruppe medarbejdere beskriver betydningen af medindflydelse på denne måde:



Lærer A: Jeg føler, at jeg har haft meget medindflydelse, ift. hvordan det skulle komme til at se ud. Selvfølgelig har hun udstukket nogle rammer, og ledelsen har lagt en vej og sagt, at vi skal prøve at gøre det ift. denne model først. Men der har været gode muligheder for at justere og navigere i det selv, og jeg har kunnet komme med input.

Lærer B: Og selvom ledelsen har lagt en vej, så er de meget åbne for, at vi siger, at det ikke kan lade sig gøre sådan og spørger, om vi ikke kan gøre det sådan her i stedet. Og så gør vi det sådan. Det, tror jeg, er meget vigtigt, at man føler, at man er medejer af det her projekt.

Lærere

4.4.4 Ledelseskarakteristika og ledelseskompetencer

Hvis man ser nærmere på, hvordan forskellige ledelseskarakteristika hænger sammen med den beregnede implementeringsgrad for didaktik, tegner der sig ikke noget entydigt billede, hverken hvad angår antal år med ledelseserfaring, lederuddannelse og sektorbaggrund (jf. figur B.7-B11 i bilag B⁷⁷). Der er således ikke nogen karakteristika, der slår igennem som afgørende for hhv. en høj eller lav implementeringsgrad. Dette tyder på, at betydningen af ledelsen ift. en vellykket implementering mere handler om, hvad ledelsen gør, frem for hvilke formelle kompetencer ledelsen har. Det gælder både ift. den enkelte leder og ift. ledelsesgruppen samlet set.

Rent kvalitativt tegner evalueringen bl.a. et billede af, at fælles kompetenceudviklingsforløb for ledere opleves som godt for den fælles refleksion og det fælles sprog i ledelsesgruppen.

4.5 Lærernes kompetencer og kompetenceudvikling

Evalueringen viser, at der blandt ledere og medarbejdere på FGU er en udbredt oplevelse af, at manglen på ressourcer fylder mere end manglen på kompetencer. På trods af dette peger evalueringen samtidig på, at der i større eller mindre udstrækning er behov for kompetenceudvikling og opkvalificering blandt medarbejderne på FGU. Behovet for kompetenceudvikling hænger sammen med kompleksiteten af FGU-lærernes opgaver, som stiller krav til kompetencer inden for mange forskellige områder. Derudover hænger behovet for kompetenceudvikling sammen med medarbejdersammensætningen og medarbejderne forskellige erfaringer fra tidligere ansættelser. Medarbejderne efterspørger især kompetenceudvikling ift. at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, at understøtte et ordblindevenligt undervisningsmiljø på holdene samt at arbejde med helhedsorienteret undervisning. Evalueringen viser også, at det er helt centralt for medarbejdernes udbytte af kompetenceudviklingen, at kompetenceudviklingsforløbene er praksisnære og konkrete.

77 Figurtitler: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (eud), Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (KUU), Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (folkeskole), Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (produktionskole), og Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelseserfaring (år).

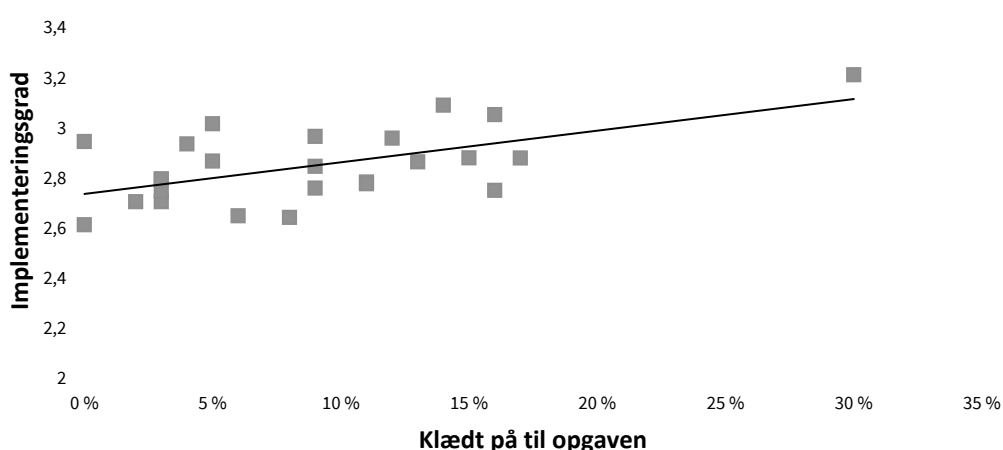
4.5.1 FGU-lærernes opgaver spænder vidt og stiller krav til mange forskellige kompetencer

I og med at FGU-lærernes opgaver er så mangfoldige, stiller det krav til mange forskellige kompetencer. Opgaverne handler ifølge de interviewede lærere særligt om at håndtere og støtte en elevgruppe med mange forskellige behov. Det kræver bl.a. specialpædagogiske kompetencer, viden om diagnoser, greb til at understøtte et ordblindevenligt miljø etc. Derudover forventes lærerne at tilrettelægge og gennemføre en differentieret, praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning, der for mange lærere forudsætter, at der udvikles nye undervisningsforløb – ofte i samarbejde med andre lærere eller eksterne aktører. I forlængelse heraf fylder det også for nogle lærere, at de har ansvar for at etablere og vedligeholde samarbejder med ungdomsuddannelsesinstitutioner, erhvervslivet, aktører i civilsamfundet – både i forbindelse med den praksisbaserede og helhedsorienterede undervisning og i forbindelse med kombinationsforløb og lign. Derudover peger nogle af lærerne på, at arbejdet med struktur og progression også er en ny opgave for mange, hvor der stilles større krav til en mere systematisk tilgang til undervisningen. Her er der eksempler på lærere, det er udfordrende arbejde med læringsmål og den systematiske opfølgning herpå, herunder arbejdet med portfolio og afvikling af prøver.

Når man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med medarbejdernes oplevelse af at være klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer, er der en klar sammenhæng (jf. figur 4.7). De institutioner, hvor medarbejderne i høj grad oplever at være klædt på til opgaven, har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor en mindre andel af lærerne oplever at være klædt på til opgaven. Denne sammenhæng understreger, at det er centralt for implementeringen af FGU, at FGU-lærerne klædes på til at imødekomme de krav, de står overfor.

FIGUR 4.7

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af medarbejdere, der i høj grad oplever at være klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer.



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

Note: Bygger på et samlet mål for lærernes vurdering af at være klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer ift. følgende: at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, at undervisningsdifferentiere, at arbejde praksisbaseret, at arbejde helhedsorienteret, at arbejde systematisk med opfølgning på elevernes læring og progression, at understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen.

Note: $p = 0,002$.

4.5.2 Kompetencebehov og ønsker om kompetenceudvikling handler bl.a. om redskaber til arbejdet med målgruppen

Medarbejderne på FGU har forskellige baggrunde og erfaringer. 46 % af medarbejderne på FGU har tidligere været ansat på en produktionsskole. 22 % har tidligere været ansat i folkeskolen, mens 17 % har været ansat på VUC. 9 % har tidligere været ansat på en specialskole. Samme andel (9 %) har tidligere været ansat på kuu. Der er også en del af medarbejderne på FGU, der tidligere har været ansat på EUD (9 %) eller på sprogskoler (7 %) (jf. tabel B.33 i bilag B⁷⁸).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der blandt FGU-lærerne er et bredt behov for kompetenceudvikling ift. at understøtte elever med specialpædagogiske behov. Af tabel 4.3 fremgår det, at 50 % af lærerne oplever, at de i mindre grad (39 %) eller slet ikke (11 %) føler sig klædt på til at understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov. Det kvalitative datamateriale peger på, at lærerne konkret efterspørger at blive klædt på til at håndtere elever med diagnoser og elever med misbrug. Nogle lærere efterspørger også redskaber til at håndtere elever med meget tunge personlige udfordringer samt redskaber til at passe på sig selv i relationsarbejdet til denne elevgruppe.

Evalueringen viser også, at der er et udbredt behov for kompetenceudvikling ift. arbejdet med at understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen. 36 % af lærerne svarer, at de i mindre grad (32 %) eller slet ikke (4 %) føler sig klædt på til at løfte denne del af opgaven som FGU-lærer. En næsten lige så stor andel af lærerne føler sig ikke tilstrækkeligt klædt på ift. at arbejde helhedsorienteret i deres undervisning. Her svarer 33 % af lærerne, at de i mindre grad (27 %) eller slet ikke (6 %) føler sig klædt på til at arbejde helhedsorienteret.

TABEL 4.2

I hvilken grad føler du dig klædt på til at løfte opgaven som FGU-lærer ift. følgende: (N = 723)

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
At understøtte elevgruppen med specialpædagogiske behov, herunder psykiatriske diagnoser	12	38	39	11	100
At undervisningsdifferentiere, så forskellige niveauer og behov tilgodeses	32	47	18	4	100
At arbejde praksisbaseret	39	38	19	4	100
At arbejde helhedsorienteret, herunder at skabe samspil mellem almene fag og værkstedsfag	21	46	27	6	100
At arbejde systematisk med opfølgning på elevernes læring og progression	19	54	24	3	100
At understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen	21	43	32	4	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

78 Spørgsmålsformulering: Fra hvilke(n) tidligere ansættelse(r) har du primært erfaring med målgruppen på FGU?

I interviewene peger lærerne på, at det er centralt, at kompetenceudvikling er praksisnær, så eksempler kan bruges direkte i lærerens undervisning. Det gælder fx i forbindelse med kompetenceudvikling ift. helhedsorienteret undervisning, hvor lærerne oplever, at det kan være en udfordring at oversætte eksempler fra et fagligt tema til et andet.

Det kommer også til udtryk i interviewene, at nogle faglærere med produktionsskole- eller faglært baggrund mangler didaktiske kompetencer og erfaringer med fx afholdelse af eksamener, dokumentation eller kompetencer til at oversætte didaktiske principper og læringsmål til konkret undervisning. En leder fortæller:



Vi har 90 % virksomhedsoverdragede produktionsskolelærere, som er dygtige til værkstedspædagogik og har en håndværksfaglig baggrund – men de er jo ikke professionelle didaktikere. [...] Med FGU forventer vi, at disse lærere kan forholde sig til didaktiske begreber, elevprogression, værktøjer og centralt fastsatte læringsmål – og i den forlængelse prøveføre. Det tager en folkeskolelærer mindst 3,5 år at blive udlært professionel didaktiker, og derfor er vores virksomhedsoverdragede produktionsskolelærere ikke professionelle didaktikere endnu. FGU har eksisteret 2,5 år. Men det bliver de – det tager bare tid!

Leder

4.5.3 Ikke fuldt udbytte af den gennemførte kompetenceudvikling

Evalueringen viser, at der i vid udstrækning har været gennemført kompetenceudvikling på skolerne. 73 % af medarbejderne angiver, at der i høj (28 %) eller nogen grad (45 %) har været gennemført kompetenceudvikling. 27 % angiver, at det i mindre grad (22 %) eller slet ikke (5 %) har været tilfældet (jf. tabel B.34 i bilag B⁷⁹).

Spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere viser, at kompetenceudvikling inden for temaet ”Pædagogisk-didaktiske redskaber” er blevet gennemført på flest skoler. Således svarer 92 % af lederne, at der i høj grad (56 %) eller i nogen grad (36 %) er blevet gennemført kompetenceudvikling inden for dette tema. 84 % af lederne svarer, at der i høj grad (46 %) eller i nogen grad (38 %) er blevet gennemført kompetenceudviklingen inden for temaet ”Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU”. Der er i lidt mindre omfang gennemført kompetenceudvikling inden for temaerne ”Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling” og ”Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov”. Her er de tilsvarende andele hhv. 78 % og 73 %.

79 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har du modtaget kompetenceudvikling? (Her tænkes både på kortere og længerevarende individuelle- og fælles aktiviteter som fx uddannelsesforløb, pædagogiske dage eller sparringsforløb med ressourcepersoner).

TABEL 4.3

I hvilken grad er der gennemført kompetenceudvikling af medarbejderne inden for følgende temaer? (N = 96)

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Opbygning af samarbejde og en fælles kultur på FGU	46	38	11	5	100
Pædagogisk-didaktiske redskaber	56	36	6	1	100
Viden og kompetencer ift. håndtering af målgruppen, herunder elever med specialpædagogiske behov	21	52	25	2	100
Krav og redskaber ift. systematisk opfølgning på elevernes læring og udvikling	30	48	19	3	100

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

Udbyttet af kompetenceudviklingen vurderes ikke udpræget positivt af medarbejderne. Over halvdelen af medarbejderne vurderer, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i mindre grad (42 %) eller slet ikke (13 %) har bidraget til at klæde dem bedre på til opgaven som FGU-lærer/-vejleder. Der er dog 45 %, der oplever, at kompetenceudviklingsaktiviteterne i høj (12 %) eller nogen grad (33 %) har bidraget til at klæde dem på (jf. tabel B.35 i bilag B⁸⁰).

Lederne vurderer udbyttet af kompetenceudviklingen for medarbejdere markant anderledes end medarbejderne. 80 % af lederne oplever, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter i høj grad (19 %) eller i nogen grad (61 %) har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på, mens 20 % af lederne vurderer, at kompetenceudviklingen i mindre grad har bidraget til dette (jf. tabel B.36 i bilag B⁸¹).

Det kvalitative datamateriale bidrager med indblik i, hvorfor mange medarbejdere ikke har oplevet et fuldt udbytte af den gennemførte kompetenceudvikling. Lærere og vejledere giver bl.a. udtryk for, at timingen for kompetenceudviklingen ikke har været optimal, da det har været vanskeligt at finde tid og overskud til kompetenceudvikling i FGU's første levetid, hvor alt har skullet opbygges fra starten. For nogle lærere og vejledere har kompetenceudviklingen været en så stor forstyrrelse i hverdagen, at det har udgjort en stressfaktor. Der er lærere, der oplever, at kompetenceudvikling fortsat udgør en udfordring, fordi tiden går fra eleverne i en i forvejen presset hverdag. I nogle tilfælde kan der kun findes tid til kompetenceudvikling, hvis undervisningstimerne aflyses. Samtidig er der blandede oplevelser blandt lærere og vejledere af relevansen og kvaliteten af den gennemførte fælles kompetenceudvikling, hvilket formentlig både handler om, at medarbejderne har forskellige baggrunde og kompetencer, og at kvaliteten af den gennemførte kompetenceudvikling har varieret. Nogle medarbejdere betegner kompetenceudviklingen som "gammel vin på nye flasker", mens andre fortæller, at den gennemførte kompetenceudvikling har været for fjern fra hverdagen på FGU og derfor ikke har klædt medarbejderne bedre på til mødet med eleverne.

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

81 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du samlet set, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?

Den kvalitative analyse viser, at medarbejderne har oplevet størst udbytte af kompetenceudviklingsforløb, der har været undervisningsnære og konkrete, og som har givet tid og rum til, at medarbejderne kunne sparre med hinanden i læringsfællesskaberne. Der er gode erfaringer med kompetenceudviklingsforløb, hvor udviklingsarbejdet (herunder fx udvikling af helhedsorienterede forløb) er tænkt sammen med kompetenceudviklingsforløb, fordi kompetenceudviklingen dermed får et konkret, praksisnært fokus og samtidig bidrager til udviklingen af undervisningsforløb. Denne form for kompetenceudvikling kan også indebære kompetenceudvikling ift. arbejdet med fagbilag, bedømmelseskriterier, oversættelse af læringsmål til elevsprog osv. Nogle skoler har også haft gode erfaringer med sparringsforløb med læringskonsulenter, der med udgangspunkt i konkrete undervisningsforløb eller observationer af konkret undervisning fx har hjulpet med at operationalisere læringsmålstænkningen.

Interview med lærere og vejledere viser derudover, at der efterspørges flere fagspecifikke faglige fællesskaber på tværs af FGU'er, fordi man som faglærer ikke har mulighed for at sparre med andre faglærere inden for samme faglighed på den enkelte skole. Dette ønske kommer både til udtryk blandt fx ordblindelærere og blandt faglærere som fx medielærere. Derudover viser interviewene også, at medarbejderne på FGU efterspørger at blive inddraget, i hvilken form for kompetenceudvikling der er behov for på den enkelte institution.

4.5.4 Medarbejdersammensætning og virksomhedsoverdragelse

Evalueringen peger på, at institutionernes historik samt medarbejdersammensætningen spiller en rolle ift. implementeringen af FGU. Dette handler bl.a. om, hvilke slags institutioner de pågældende FGU-institutioner er opstået ud fra, samt hvilke medarbejdere der er på institutionen, herunder andelen af virksomhedsoverdragede medarbejdere og omfanget af medarbejdertilpasninger, der har været foretaget i løbet af implementeringsperioden.

Hvis man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med personaleomsætning, ses der ingen sammenhæng ($p = 1,000$; $p = 0,284$) (jf. figur B.12-B.13 i bilag B⁸²).

Den manglende sammenhæng kan muligvis forklares ved, at personaletilpasninger ikke entydigt er uhensigtsmæssige og kan tjene forskellige formål. Af nedenstående tabel 4.4 fremgår det, at hovedparten af lederne (60 %) oplever, at de gennemførte personaletilpasninger har haft en overvejende negativ indflydelse på *medarbejdernes motivation*. Derudover oplever en stor andel (52 %), at personaletilpasningerne overvejende har en negativ indvirkning på *ledelsens mulighed for at planlægge arbejdsopgaverne* på skolerne. Når det kommer til arbejdet med *at opbygge en fælles kultur blandt medarbejderne*, er der imidlertid en vis andel af lederne, der vurderer, at personaletilpasningerne overvejende har haft en positiv indvirkning. Således angiver 37 % af lederne, at det overvejende har haft en positiv indvirkning, mens 40 % angiver, at det overvejende har haft en negativ indvirkning. 22 % angiver, at personaletilpasningen hverken har haft en positiv eller negativ indvirkning på opbygning af en fælles kultur.

82 Figurtitler: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og personaleomsætning 2019-2020 (pct.) og Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og personaleomsætning 2020-2021 (pct.)

TABEL 4.4

Hvilken indvirkning vurderer du, at runderne med
personaletilpasning/afskedigelser har haft ift. følgende:

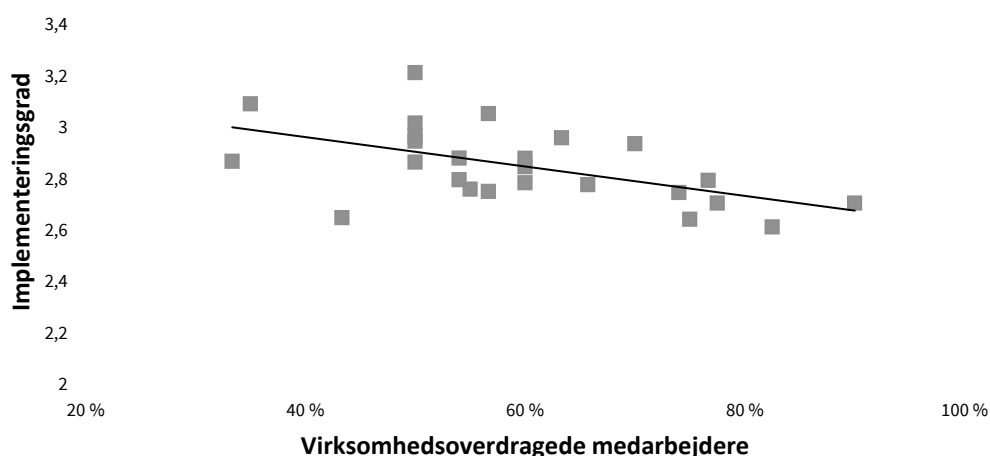
	Overvejende positiv Indvirkning (%)	Hverken/eller (%)	Overvejende negativ Indvirkning (%)	Total (%)
Medarbejdernes motivation (n=99)	11	29	60	100
Ledelsens mulighed for at planlægge varetagelsen af de forskellige arbejdsopgaver på skolerne (n = 99)	26	22	52	100
Opbygning af ny fælles kultur blandt medarbejderne (n = 99)	37	22	40	100

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

Andelen af medarbejdere, der er blevet virksomhedsoverdraget ser også ud til at have en betydning for skolernes afsæt for at implementere FGU. Hvis man kobler den beregnede implementeringsgrad for didaktik med andelen af medarbejdere, der er blevet virksomhedsoverdraget, er der en klar sammenhæng (jf. figur 4.8). De institutionerne med størst implementeringsgrad er dem, der har den mindste andel af virksomhedsoverdragede medarbejdere og vice versa.

FIGUR 4.8

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andelen af medarbejdere, der er blevet virksomhedsoverdraget (format opdateres)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: $p = 0,005$.

Af det kvalitative datamateriale fremgår det også, at der kan være udfordringer forbundet med virksomhedsoverdragelse af medarbejderne. Først og fremmest fremhæves det, at det kan have en positiv betydning, at de medarbejdere, der arbejder på FGU, selv har valgt at være der. Hvis man som medarbejder har en oplevelse af, at FGU er noget, der er blevet trukket ned over hovedet på

en, kan det være svært at finde motivationen. Særligt for de medarbejdere, som kommer fra institutioner, som har haft en særlig profil og stærk identitet, kan overgangen være forbundet med ”sorg” og kræve stor tilpasningsevne. Derudover fremhæves det, at der kan være nogle udfordringer rent kompetencemæssigt, afhængig af hvorfra medarbejderne kommer, og hvilke erfaringer de har med sig. Her har det betydning, hvor tilpasningsdygtige medarbejderne er, og der peges på en tendens til, at nogle virksomhedsoverdragede medarbejder kan have en tilbøjelighed til at holde fast i gamle praksisser og det, de ”plejer” at gøre. Hvordan man på skolerne er lykkedes med at integrere de virksomhedsoverdragede medarbejdere handler også i høj grad om, hvordan ledelsen har grebet arbejdet med opbygning af den fælles profession an, herunder organisering af lærersamarbejdet og kompetenceudvikling (jf. tidligere afsnit fx 4.4 og 4.5). I citatet nedenfor fortæller en lærer om sin oplevelse af at samle forskellige medarbejdere:



Der er en masse mennesker, der er blevet virksomhedsoverdraget fra den produktionsskole, hvor vi var før. Jeg har været her i halvandet år, dvs. de havde været i gang i et halvt år, da jeg startede. Der er stadig en os og dem-kultur. Der er gamle produktionsskolemennesker, og så er der de almene lærere, som er kommet lidt som en... [...] Så der sidder nogle af de gamle produktionsskoleundervisere, som er pressede, fordi de kan se hele lortet smuldre. Nogle af dem har været her i over 20 år. Pludselig skal vi lave nogle andre ting, og så kommer alle de der almenlærere, og der bliver færre og færre af dem, og de bliver fyrede og mere og mere isolerede. Det kunne man have håndteret på mange måder, men det er fandeme svært.

Lærer

Som læreren sætter ord på i ovenstående citat, kan der være meget på spil, når en medarbejdergruppe skal samles fra forskellige steder. Samtidig opleves det som en ledelsesopgave, der kan være vanskelig at håndtere.

4.6 Fysiske rammer, it-understøttelse og institutionsstørrelse

Evalueringen viser, at de fysiske rammer på skolerne er noget af det, der mange steder opleves som en udfordring ift. at realisere reformens intentioner. Godt halvdelen (53 %) af lederne vurderer, at de fysiske rammer på deres skole i mindre grad (44 %) eller slet ikke (9 %) er passende ift. at løfte opgaven med FGU. Samlet set vurderer 46 % af lederne, at de fysiske rammer i høj grad (11 %) eller i nogen grad (35 %) er passende (jf. tabel B.37 i bilag B⁸³). I interviewene med både ledere og lærere dominerer perspektivet om, at de fysiske rammer for FGU opleves som utilstrækkelige og kan være barriere for at implementere centrale reformelementer, herunder et inkluderende læringsmiljø og praksisbaseret undervisning. De utilstrækkelige fysiske rammer handler om manglende udearealer og fælles opholdsrum, ringe værkstedsfaciliteter og trange lokaleforhold – både til undervisning og lærersamarbejde – samt grundlæggende udfordringer ved bygningerne i form af manglende varme eller svampeangreb.

Udover at de fysiske rammer har betydning for skolernes implementeringsarbejde indadtil, er det også et perspektiv blandt lederne, at det også kan have en negativ signalværdi udadtil ift. prioriteringen af FGU og mht. at gøre tilbuddet attraktivt for de unge.

83 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at de fysiske rammer på jeres skole er passende ift. at løfte opgaven med FGU? (Hvis du er direktør/vicedirektør, svar da på institutionsniveau).

Et andet rammevilkår, der har fyldt meget på skolerne, er manglende it-udstyr og -systemer til at understøtte FGU's opgaveløsning. Både internt på FGU og i samarbejdet med KUI. Da FGU startede, var der mange, der slet ikke var på plads ift. den digitale infrastruktur. De fortællinger, der fylder nu, handler i højere grad om en oplevelse af, at systemerne ikke er tilpasset FGU's formål, og at det er ikke brugervenligt at benytte. Det gælder bl.a. ifm. arbejdet med udarbejdelse og opfølgning på forløbsplaner og læringsmål. Der er et udbredt efterspørgsel efter systemer, der bedre understøtter FGU's opgaveløsning, herunder er mere visuelt og kan printes ud, så det kan bruges i lærer-elev-dialoger, hvor man ikke er nødsaget til at kigge ind i en skærm. Særligt fremhæves et behov for øget brugervenlighed i forbindelse med arbejdet med læringsmål samt mulighederne for at dele personfølsomme data mellem KUI og FGU.

Endelig indikerer evalueringen også, at institutionsstørrelsen har betydning for, hvor langt institutionerne oplever at være med implementeringen. Det gælder både antallet af elever og i mindre grad antallet af skoler (jf. figur B.14-B.15 i bilag B⁸⁴). Der ses en tendens til, at institutioner med færre årselever oplever at være længere med implementeringen af didaktik end institutioner med flere elever. Dog ser man også en vis spredning inden for de forskellige institutionsstørrelser. Fx er der både eksempler på mellemstore institutioner (301-500 årselever), som scorer relativt lavt og relativt højt på implementeringsgrad for didaktik.

Det kvalitative datamateriale giver ikke nogen entydig forklaring på, hvad der ligger til grund for den observerede sammenhæng mellem institutionsstørrelse og implementeringsgrad for didaktik. Dog tegner der sig et billede af, at der kan være en større træghed forbundet med implementeringsarbejdet på de større institutioner. Dels er der en større ledelsesgruppe, der har skullet finde "fælles fodslag", dels er der flere ledelseslag og en oplevelse af længere afstand mellem ledelse og medarbejdere.

Omvendt fremhæver mindre institutioner, hvor skolerne ligger langt for hinanden, at der kan være en række smådriftsulemper ved, at man er nødt til at have alle fagkompetencer på hver skole, fordi man ikke kan dele fx ordblindelærere pga. store afstande.

4.7 Samarbejde med KUI og eksterne aktører

Samarbejdet med KUI og øvrige eksterne aktører er en yderligere rammefaktor, der skaber forskellige udgangspunkter for institutionernes implementering af FGU.

Sådan som reformen er skruet sammen, spiller KUI en helt afgørende rolle for, at det kan lykkes at indfri intentionerne med FGU. Det er KUI, der afgør, hvilke unge der tilbydes FGU, og KUI, som via uddannelsesplanen udstikker rammerne for FGU-forløbet, herunder angivelse af mål og længde. Derudover er det også KUI's ansvar at sikre, at unge, der har behov for det, får de nødvendige støtteindsatser som supplement til FGU-forløbet, fx i form af en kontaktpersonordning eller lign. Et godt samarbejde mellem KUI og FGU gennem alle faser af de unges forløb er dermed også helt centralt (Undervisningsministeriet, 2019a, s. 20).

84 Figurtitler: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og institutionsstørrelse (antal årselever) og Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og antal af skoler

Helt overordnet er det billede, evalueringen tegner sig af samarbejdet mellem FGU og KUI, i vid udstrækning i overensstemmelse med pointerne fra første delrapport i evaluering- og følgeforskningsprogrammet (EVA, 2021) og tilføjer ikke meget nyt. Af delrapport 1 fremgik det, at det særligt er i forbindelse med målgruppevurderingen og uddannelsesplanen, at der kan være nogle udfordringer i samarbejdet mellem FGU og KUI. Delrapport 1 giver overordnet set et billede af, at indledningsvist har været mange udfordringer i arbejdet med uddannelsesplaner for unge, der er blevet målgruppevurderet til FGU, men også, at der er sket forbedringer og fortsat arbejdes på at udvikle praksis. Delrapport 1 peger blandt andet på, at der har været udfordringer ift. mangelfuld information i uddannelsesplanen. Det gælder fx viden om afbrud og årsager hertil, diagnoser og støtteforanstaltninger. Et perspektiv er, at uddannelsesplanen i højere grad skal afspejle "det hele menneske", da det vil sætte FGU bedre i stand til at understøtte de unges FGU-forløb (EVA, 2021).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samarbejdet med KUI opleves som nogenlunde velfungerende (jf. tabel 4.5), og fordelingerne ligner i vid udstrækning KUI's besvarelser på samme spørgsmål. (jf. delrapport 1). Der, hvor der ses størst diskrepans, er spørgsmålet om, i hvilken grad samarbejdet mellem KUI og FGU bygger på en opfattelse af, at arbejdet med FGU er en fælles opgave. Her angiver 97 % af KUI-repræsentanterne (jf. delrapport 1, EVA, 2021, s. 46), at det i høj (69 %) eller nogen grad (28 %) er tilfældet. Blandt vejlederne på FGU, er det 86 %, der angiver, at det i høj (52 %) eller nogen grad (34 %) er tilfældet. Disse tal indikerer altså, at FGU i lidt mindre grad deler oplevelsen af, at KUI opfatter arbejdet FGU som en fælles opgave.

TABEL 4.5

**I hvilken grad kendetegner følgende udsagn jeres samarbejde med KUI?
(N = 141)**

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Vores samarbejde med KUI er velfungerende	57	42	1	0	100
Vores samarbejde med KUI bygger på en opfattelse af, at arbejdet med FGU er en fælles opgave	52	34	13	1	100
Vores samarbejde med KUI er præget af en kultur, hvor vi nemt kan kontakte hinanden ved behov	75	21	4	0	100
Vores samarbejde med KUI er organiseret på en måde, der sikrer en løbende kontakt mellem vejlederne fra KUI og FGU	70	20	8	3	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

Som det også fremgik af delrapport 1 (EVA, 2021), peger evalueringen på, at det særligt er i forbindelse med målgruppevurderingen og uddannelsesplanen, at der kan være nogle udfordringer i samarbejdet mellem FGU og KUI. De kvalitative fortællinger vidner om, at der på FGU er en udbredt oplevelse af, at nogle af de elever, KUI målgruppevurderer til FGU, reelt ikke er i målgruppen. Især lærerne giver udtryk for, at en del af deres elever ikke har de nødvendige forudsætninger for at kunne profitere af FGU (fx elever i målgruppen for STU), hvilket stiller uforholdsmæssigt store krav til det inkluderende læringsmiljø og undervisningsdifferentiering på FGU. Samtidig gives der også udtryk for, at KUI's uddannelseslængder i mange tilfælde er for korte ift. elevernes mål og forudsætninger, og det fylder meget på skolerne at skulle dokumentere og legitimere over for KUI, når

FGU fx vurderer, at der er behov for at forlænge et FGU-forløb. Hvad angår selve indholdet i uddannelsesplanerne, tegner evalueringen et billede af, at man mange steder er godt på vej med at finde en form, der giver mening for alle parter. Som det også fremgik af den tidligere rapport, er dialog, samarbejde og fælles kompetenceudvikling vigtige greb i at få udviklet en god fælles praksis om arbejdet med FGU.

Interviewene viser desuden, at der er store forskelle på KUI's praksis og organisering i forskellige kommuner, hvilket kan have betydning for KUI's målgruppevurderingspraksis og samarbejdet med FGU. En FGU beskriver fx, hvordan en af deres samarbejdskommuner har organiseret sig, således at det kun er to KUI-medarbejdere, der står for at målgruppevurdere de unge i kommunen til FGU. I nabokommunen er det alle KUI-medarbejderne – op mod 80 medarbejdere ifølge informanten – der har målgruppevurderingskompetence. Organiseringen i førstnævnte kommune kan tænkes at medføre flaskehalsproblemer, og der vil i praksis være meget få medarbejdere i kommunen, som har FGU på "radaren". Disse to medarbejdere må dog forventes at have stor indsigt i FGU. I sidstnævnte kommune må man forvente, at medarbejdernes praksis og orientering mod FGU varierer, men fordi der er så mange medarbejdere med målgruppevurderingskompetence, vil der sandsynligvis også være en større bevågenhed ift. at tænke FGU ind som en mulighed, når man står over for en ung.

I interviewene kommer det også til udtryk, at antallet af kommuner, den enkelte FGU-institution samarbejder med, har betydning for samarbejdets kompleksitet. Når en FGU-institution samarbejder med flere kommuner, er der flere kontaktflader, og samarbejdet bliver derfor mere kompliceret. Kommunernes størrelse har også betydning for samarbejdet. I store kommuner kan den kommunale organisering i nogle tilfælde udfordre samarbejdet. Omvendt kan større kommuner have mulighed for at stille flere ressourcer til rådighed ifm. understøttelse af målgruppen. De kvalitative interview viser altså, at praksis for samarbejdet mellem KUI og FGU varierer, afhængig af hvilke(n) kommune(r) de enkelte FGU-institutioner samarbejder med, og hvordan samarbejdskommunerne internt er organiseret.

Ser man på sammenhængen mellem oplevelsen af samarbejdet med KUI og den beregnede implementeringsgrad for didaktik, ses der ikke nogen klar sammenhæng. Der er en svag tendens til, at de institutioner, hvor vejledere i høj grad oplever, at KUI og FGU i høj grad har en opfattelse af FGU som en fælles opgave, også har en højere implementeringsgrad end de institutioner, hvor vejlederne ikke deler den oplevelse (jf. figur B.16 i bilag B⁸⁵). Sammenhængen er dog langt fra signifikant ($p = 0,493$).

85 Figurtitel: Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og vejledernes oplevelse af samarbejdet med KUI.

Endelig viser evalueringen, at der er forskel på, hvordan institutionerne har oplevet samarbejdet med eksterne aktører om implementeringen af FGU. I spørgeskemaundersøgelsen angiver ledelsen særligt at have gjort brug af støtte og sparring fra KUI (96 % i høj eller nogen grad), FGU Danmark (79 % i høj eller nogen grad) og STUK (75 % i høj eller nogen grad) (jf. tabel B.38 i bilag B⁸⁶). Af de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen fremhæver ledelsen ligeledes samarbejdet med kommunerne og støtten fra FGU Danmark som understøttende ift. implementeringsarbejdet. Derudover peges der på adgangen til kompetencemidler, erfaringsudveksling og inspirationsmaterialer som elementer, der kan være med til at understøtte implementeringsarbejdet på FGU.

86 Spørgsmaalsformulering: I hvilken grad har I, i forbindelse med etableringen af FGU hos jer, gjort brug af støtte og sparring fra følgende? 1) STUK (fx i forbindelse med information, spørgsmål vedrørende samarbejde med KUI, støtte fra STUK's læringskonsulenter). 2) FGU Danmark (fx overblik over sektoren, hjælp med henvisninger til relevante kontakter, instanser osv.). 3) University College/professionshøjskolerne (fx i forbindelse med kompetenceudvikling). 4) Eksterne konsulenter fx private konsulentfirmaer (fx i forbindelse med kompetenceudvikling). 5) Samarbejde med andre FGU'er (fx erfaringsudveksling). 6) KUI (fx dialog om tilrettelæggelse af arbejdsgange, håndtering af elevsager). 7) Egen bestyrelse (fx støtte ift. implementering). 8) Medarbejder- og Kompetencestyrelsen (MEDST) (fx vedr. ansættelsesretlige spørgsmål). 9) Elevorganisationen Modstrøm (fx sparring eller dialog om elevråd og elevdemokrati, trivsel o.l.). 10) Andre.

5 FGU's arbejde med de didaktiske principper

Kapitlet retter fokus mod FGU-institutionernes arbejde med at tilrettelægge undervisning i overensstemmelse med 15 didaktiske principper, der sætter fokus på hhv. læring i praksis, struktur og progression og et inkluderende læringsmiljø (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022e).

Evalueringen viser, at FGU-institutionerne har taget hul på arbejdet med de didaktiske principper, som generelt set opleves som meningsfulde. Analyserne viser samtidig, at der fortsat ligger et udviklingsarbejde i at få udfoldet og konkretiseret principperne på en måde, som skolerne kan håndtere rent logistisk, og som giver værdi for eleverne. Behovet for ledelsesunderstøttelse fremhæves på tværs af institutionerne.

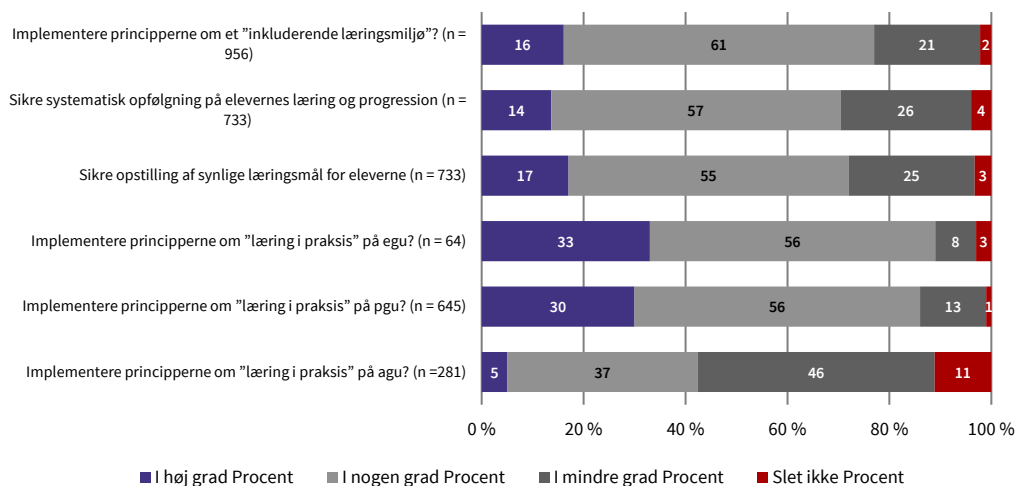
5.1 Overordnet status på implementering af de didaktiske principper

Flest medarbejdere oplever at lykkes med at implementere principperne vedr. læring i praksis på egu- og pgu-sporene. Omvendt oplever færrest medarbejdere at lykkes med læring i praksis på agu-sporet. Implementering af det inkluderende læringsmiljø vurderes en anelse mere positivt end struktur og progression, jf. figur 5.1.⁸⁷

87 Struktur og progression er det område med flest didaktiske principper med dertilhørende opgaver.

FIGUR 5.1

Samlet overblik over implementering af didaktik: I hvilken grad vurderer du samlet set, at I på jeres skole er lykkedes med at...



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

5.2 FGU's arbejde med læring i praksis

Læring i praksis⁸⁸ handler om, at læring og dannelse i alle tre spor på FGU skal være praksisbaseret og helhedsorienteret, hvilket også fremgår af bl.a. læreplaner.⁸⁹ Praksisbaseret læring handler om, at undervisningen skal være centreret om autentiske opgaver, reel produktion og praktisk arbejde. Helhedsorienteret undervisning handler om, at undervisningen skal knytte sig til de helheder, som eleverne enten allerede kender, eller som de skal til at lære at kende. Principper om praksisfællesskaber indebærer bl.a., at eleverne arbejder sammen om at løse opgaver.

I de følgende afsnit gives der en status på institutionernes arbejde med læring i praksis samt erfaringer med praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning.⁹⁰ Evalueringen viser overordnet set, at læring i praksis opleves at understøtte elevernes motivation og faglige udbytte og fylder i arbejdet på pgu og egu, men er vanskelig at implementere på agu.

88 Følgende fem didaktiske principper knytter sig til læring i praksis: praksisbaseret dannelse og læring, helhedsorienteret undervisning, autenticitet, praksisfællesskab samt innovation og produktudvikling. Se *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU* (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

89 I lærerplanerne beskrives det bl.a., at arbejdet tilrettelægges helhedsorienteret og i udstrakt grad i samspil med andre fag og faglige temaer. Arbejdsformerne skal bestå af ca. 2/3 teoretisk undervisning og ca. 1/3 praksis. Teori skal indgå som en naturlig del af det praksisnære udgangspunkt for at støtte eleverne i deres løsning af opgaven (Børne- og undervisningsministeriet, 2022b).

90 Der fokuseres i evalueringen på 'helhedsorienteret undervisning' som didaktisk princip, efterfulgt af 'praksisbaseret dannelse og læring', 'autenticitet' og 'praksisfællesskaber'. Innovation og produktudvikling udfoldes ikke i nærværende evaluering, da skolerne i første omgang har prioriteret de øvrige aspekter af læring i praksis.

5.2.1 Implementeringen af 'læring i praksis' er godt i gang på egu og pgu, men vanskelig på agu

Evalueringen viser, at et fokus på læring i praksis fylder på skolerne. Praksisbaseret dannelse og læring og helhedsorienteret undervisning udgør, som vist i kapitel 3, de didaktiske principper, som flest ledere angiver, at de i høj grad har haft fokus på at omsætte til praksis (jf. afsnit 3.2, tabel 3.1).

I alt 88 % af lederne vurderer, at man i høj (23 %) eller nogen grad (65 %) er lykkedes med at implementere "læring i praksis" *samlet set* (jf. figur B.17 i bilag B⁹¹). Samtidig ses der betydelige variationer mht. implementering af læring i praksis på de tre spor. På egu- og pgu-spolet er implementeringen længst, mens implementeringen af læring i praksis på agu er udfordret. Samlet set vurderer 57 % af lærerne, at man i mindre grad (46 %) eller slet ikke (11 %) er lykkedes med at implementere læring i praksis på agu. Den tilsvarende andel er 14 % på pgu (13 % i mindre grad, 1 % slet ikke), hvilket er tilsvarende på egu (jf. figur B.17 i bilag B).

Billedet af, at skolerne generelt set er længere med at implementere læring i praksis på egu og pgu end på agu, kommer også til udtryk i det kvalitative datamateriale. Det er intentionen, at læring i praksis kan udmøntes forskelligt, alt efter hvilket spor der er tale om.⁹² Det kvalitative materiale tyder på, at udfordringen med at praksisbasere undervisningen på agu bl.a. knytter sig til de fysiske rammer. Derudover opleves det som en udfordring at udvikle opgaver, der meningsfuldt kobler sig til emner, som eleverne arbejder med i øvrigt.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der blandt lærerne er en udbredt oplevelse af, at undervisning, der følger principperne for læring i praksis, er med til at understøtte elevernes læring og progression, læringslyst og motivation og trivsel og fastholdelse. Samlet set oplever 81 % af lærerne, at arbejdet med "læring i praksis" i høj grad (27 %) eller i nogen grad (54 %) understøtter elevernes læring og progression. Nogenlunde samme andele peger på "læringslyst og motivation" og "trivsel og fastholdelse" som et udbytte af didaktikken (jf. tabel B.39 i bilag B⁹³).

Et centralt perspektiv i lærer- og elevinterviewene er, at principperne for læring i praksis kan påvirke elevernes motivation positivt. Det gælder både, når almenfag og værkstedsbaserede fag integreres med hinanden, når eleverne arbejder med praktiske opgaver eller rigtige kunder, og når undervisningen foregår ud af huset eller i samarbejde med eksterne aktører. En elev beskriver fx, hvordan hun oplever at have flyttet sig markant i matematik via den helhedsorienterede undervisning:



Jeg har lært en del matematik ved det der palleprojekt faktisk, hvor jeg ikke rigtig har bemærket det. For så når jeg kom til "boost" [særlige hold med ekstraundervisning i almene fag], så har det faktisk bare kørt. [...] Fx har vi lavet 9. klasses færdighedsregning. Der ligger jeg normalt til at få mellem 4 og 7 i karakter, hvor jeg faktisk er gået fra knap nok at kunne bestå. [...] Man kan bygge det mindste og bruge en helvedes masse matematik.

Elev

91 Figurtitel: I hvilken grad vurderer du, at i samlet set er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole?

92 Der er i spørgeskemaundersøgelsen ikke spurgt ind til specifikke didaktiske principper under overskriften "læring i praksis", når det gælder egu, da de konkrete opgaver, som eleven arbejder med i sin praktikvirksomhed, er udgangspunktet i denne sammenhæng.

93 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at jeres arbejde med principperne om "læring i praksis" samlet set er med til at understøtte: 1) elevernes læring og progression, 2) elevernes læringslyst og motivation, 3) elevernes trivsel og fastholdelse?

Nogle elever efterspørger imidlertid et større fokus på undervisning almene fag, fx mere ”faglig matematik”, forstået som mere klassisk matematikundervisning. Eleverne giver udtryk for, at det kan være forvirrende, når fag ikke er klart afgrænsede, mens andre savner, at undervisningen dokumenteres og fastholdes, fx via noter, når fx den almene undervisning integreres med værkstedbaseret undervisning.

Helhedsorienteret undervisning og kobling mellem teori og praksis

Undervisning med afsæt i helhedsorienterede fælles forløb eller projekter, der går på tværs af fx fag eller hold, er nogenlunde lige udbredt på pgu og agu. I alt 57 % af pgu-lærerne angiver, at undervisningen i høj (14 %) eller nogen grad (43 %) tilrettelægges med udgangspunkt i helhedsorienterede fælles forløb. Blandt agu-lærerne er den tilsvarende andel 51 % (jf. tabel B.40 i bilag B⁹⁴). Når det kommer til andelen af lærere, der tilrettelægger undervisning under hensyntagen til emner eller opgaver i andre fag, er der heller ikke nogen nævneværdige forskelle mellem agu- og pgu-lærere (jf. tabel B.41-42 i bilag B⁹⁵). Her er det 60 % af agu-lærerne, der i høj (19 %) eller nogen grad (41 %) gør dette.

Der er stor spredning blandt agu-lærerne, mht. hvor meget værkstedsbaserede/praktiske opgaver inddrages i undervisningen i almene fag, og hvor meget almene fag inddrages i værkstedsundervisningen. Eksempelvis er der 12 % af agu-lærerne, der angiver, at de i høj grad inddrager værkstedsbaserede/praktiske opgaver i undervisningen i almene fag, 37 %, der angiver, at det i nogen grad er tilfældet, 32 %, der angiver, at det i mindre grad er tilfældet, og 19 %, der angiver, at de slet ikke gør det (jf. tabel B.43-44 i bilag B⁹⁶).

På pgu er det intentionen, at undervisningen i almene fag skal ske i tæt samspil med det værksted og den produktion, som eleven er en del af. Det praktiske arbejde i værkstederne skal derfor integreres med undervisningen i de almene fag. 82 % af lederne vurderer, at man i høj grad (27 %) eller i nogen grad (55 %) er lykkedes med dette, mens 19 % vurderer, at det i mindre grad (17 %) eller slet ikke (2 %) er tilfældet (jf. tabel B.45 i bilag B⁹⁷).

Rent kvalitativt viser der sig også store forskelle, mht. hvordan den helhedsorienterede undervisning ser ud. Her spænder eksemplerne vidt – fra konstateringer af, at praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning reelt forekommer meget lidt, til oplevelser af, at man er meget langt med at realisere intentionerne. En leder beskriver i det følgende, hvordan en helhedsorienteret og tværfaglig tænkning gennemsyner synet på lærerne:

-
- 94 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad tilrettelægger I, på jeres skole, undervisningen med afsæt i helhedsorienterede fælles forløb eller projekter, der går på tværs af fx fag eller hold?
- 95 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad tilrettelægger du din undervisning under hensyntagen til, hvilke emner eller opgaver eleverne arbejder med i andre fag? og I hvilken grad inddrages de almene fag i den værkstedsundervisning, du er involveret i?
- 96 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad inddrages værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger/opgaver i den undervisning i almene fag, du er involveret i?
- 97 Spørgsmålsformulering: På pgu er det intentionen, at undervisningen i almene fag skal ske i tæt samspil med det værksted og den produktion, som eleven er en del af. Det praktiske arbejde i værkstederne skal derfor integreres med undervisningen i de almene fag. I hvilken grad vurderer du, at I på jeres skole er lykkedes med at integrere de almene fag i det praktiske arbejde i værkstederne?



Det er vores vision 2023. Og det med at undervise med sit fag og ikke i sit fag. Jeg skal stadig hele tiden bide mig selv i tungen. Vi skal ud at søge en matematiklærer – nej, det skal vi faktisk ikke! Vi skal søge en hamrende dygtig lærer, som også kan matematik. Og undervise med sit fag. [...] Men det er også en udfordring ift. eleverne. For der kommer også elever, der siger, kan vi ikke bare få matematik? Jeg skal bruge mit 2-tal, [...] jeg har ikke tid til at gå rundt i byen og fotografere. Okay, det har du fået ti år i folkeskolen til, det virkede ikke.

Leder

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at helhedsorienteret undervisning, hvor almene fag inddrages i værkstedsundervisningen eller praktiske problemstillinger inddrages i den almene undervisning i højere grad forekommer på pgu end på agu. På pgu er det 64 %, der angiver, at det i høj (19 %) eller nogen grad (45 %) forekommer, at almene fag inddrages i værkstedsundervisningen. På agu angiver 49 % af lærerne, at værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger i høj (12 %) eller nogen grad (37 %) inddrages i den almene undervisning (jf. tabel B.42-43 i bilag B⁹⁸).

Autentiske opgaver, produktion og praksisfællesskaber

Det er langt mere udbredt på pgu at centrere undervisningen omkring autentiske opgaver med reel produktion til kunder, end det er på agu. I alt 67 % af pgu-lærerne angiver, at de i høj grad (38 %) eller i nogen grad (29 %) gør dette. Til sammenligning angiver 15 % af agu-lærerne, at de i høj grad (6 %) eller i nogen grad (9 %) centrerer undervisningen omkring autentiske opgaver med reel produktion til kunder (jf. tabel B46-B.47 i bilag B⁹⁹).

Kvalitativt er der eksempler værksteder, hvor elever skal løse opgaver for reelle kunder, fx sælge mad, producere dommertårne til fodboldbaner og som agu-hold løse reklameopgaver for kunder, hvor opgaven er koblet til et danskfagligt indhold. Eleverne beskriver arbejdet med autentiske opgaver til rigtige kunder som motiverende, og ledere og lærerne oplever ligeledes, at tilgangen motiverer eleverne. Samtidig er der et perspektiv blandt lærere, at arbejdet med at løse autentiske opgaver med deadlines er blevet sværere i FGU, end det var på produktionsskolerne, da FGU i højere grad er struktureret om en årsplan og et fagligt fokus. Desuden påpeger lærere, at arbejdet med kunder som et pædagogisk værktøj er en meningsfuld, men tidskrævende opgave med fx opsøgende arbejde, dialog med kunden og tilbudsskrivning.

Når det kommer til at centrere undervisningen omkring virkelighedsnære opgaver, *der defineres og gennemføres på skolen* er denne praksis også mere udbredt på pgu end på agu, men det sker også i nogen udstrækning på agu. I alt 89 % af pgu-lærerne angiver, at de i høj grad (51 %) eller nogen grad (38 %) gør dette. Til sammenligning svarer 73 % af agu-lærerne, at de i høj grad (33 %) eller nogen grad (40 %) centrerer undervisningen omkring virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen (jf. tabel B.46-47 i bilag B¹⁰⁰). Som eksempel på en opgave af denne type har en skole fx en kiosk, der hjælper med servering af frokosten og sælger sodavand, som elever kan få som opgave at passe.

-
- 98 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad inddrages de almene fag i den værkstedsundervisning, du er involveret i? I hvilken grad inddrages værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger/opgaver i den undervisning i almene fag, du er involveret i?
- 99 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på pgu-sporet? Autentiske opgaver med reel produktion til kunder. I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på agu-sporet? Autentiske opgaver med reel produktion til kunder.
- 100 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på agu-sporet? Virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen. I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på pgu-sporet? Virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen.

Arbejdet med at skabe læringsmiljøer med autentiske krav, der ligner dem, eleverne vil møde "i det virkelige liv", fx arbejdstider, normer og omgangsformer, er mere udbredt på pgu end på agu. På pgu angiver 89 % af lærerne, at de i høj grad (48 %) eller i nogen grad (41 %) arbejder med dette. På agu svarer 76 % af lærerne, at dette i høj grad (31 %) eller i nogen grad (45 %) gør sig gældende for dem (jf. tabel B.48 i bilag B¹⁰¹).

Derudover skal eleverne indgå i praksisfællesskaber i undervisningen, hvor eleverne arbejder sammen om at løse opgaver. Arbejdet med praksisfællesskaber er mest udbredt på pgu. Samlet set angiver 81 % af pgu-lærerne, at de i høj grad (44 %) eller i nogen grad (37 %) arbejder bevidst med praksisfællesskaber i undervisningen (fx ved brug af mesterlæreprincipper eller sidemandsoplæring). Til sammenligning angiver 48 % af agu-lærerne, at de i høj grad (12 %) eller i nogen grad (36 %) arbejder med dette (jf. tabel B.49 i bilag B¹⁰²).¹⁰³

Der ses generelt en relativt begrænset aktivitet, når det gælder samarbejdet med eksterne aktører (fx virksomheder, civilsamfund eller velfærdsinstitutioner) med henblik på at understøtte en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning (hvilket flere interviewede påpeger hænger sammen med covid-19-pandemien). 61 % af lærerne angiver, at de i mindre grad (40 %) eller slet ikke (21 %) samarbejder med eksterne aktører (jf. tabel B.50 i bilag B¹⁰⁴).

5.3 FGU's arbejde med struktur og progression

Struktur og progression¹⁰⁵ handler om at understøtte elevernes sociale, personlige og faglige udvikling i løbet af et uddannelsesforløb i FGU. Det skal ske både ved hjælp af undervisningens tilrettelæggelse, fx ved at skabe en struktureret hverdag med tydelige rammer og klare instruktioner og ved systematisk at arbejde med elevernes progression. Der kan arbejdes med elevernes progression ved løbende at følge op på, hvordan de fastsatte mål for faglige, personlige og sociale kompetencer bedst opnås (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

Samlet set viser evalueringen, at der er et stykke vej til målet, når det gælder arbejdet at implementere principperne knyttet til struktur og progression. Samtidig fremgår det, at der er stor variation mht. den praktiske udmøntning af intentioner knyttet til de forskellige principper. Det gælder fx tilgangen til opstilling af læringsmål og organiseringen af evaluerings/forløbsamtaler, herunder hvilke slags mål der opstilles for eleverne, hvordan samtaler spiller sammen med forløbsplaner, hvem der deltager i samtalerne, hvor ofte de gennemføres, og hvor formaliserede de er.

101 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad arbejder du med at skabe læringsmiljøer med autentiske krav, der ligner dem, eleverne vil møde "i det virkelige liv", fx arbejdstider, normer, omgangsformer?

102 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad arbejder du bevidst med praksisfællesskaber i undervisningen (fx ved brug af mesterlæreprincipper eller sidemandsoplæring)?

103 Interviewene kan bidrage til at forklare, hvad der kan være årsagerne til forskellen. Det fremgår bl.a., at praksisfællesskaber understøttes af undervisning, der tager udgangspunkt i praksisrettede projekter, hvor eleverne arbejder med fx fysiske produkter. Når arbejdet med at understøtte praksisfællesskaber er mindre udbredt på agu end pgu, kan det hænge sammen med, at undervisningen på agu i mindre grad er bygget op omkring praksisrettede projekter, end den ser ud til at være på pgu.

104 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad samarbejder du med eksterne aktører (fx virksomheder, civilsamfund eller velfærdsinstitutioner) med henblik på at understøtte en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning?

105 Følgende seks didaktiske principper knytter sig til struktur og progression: tydelig struktur, undervisningsdifferentiering, læringsstrategier, synlige læringsmål, evaluering samt afklaring og vejledning (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019). 'Læringsstrategier' udfoldes ikke eksplicit i nærværende evaluering, da det ikke er et tema, der har fyldt i egen ret.

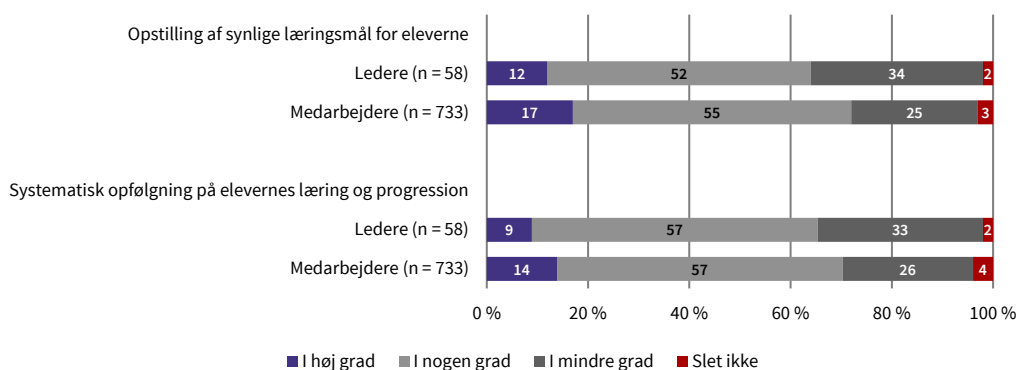
5.3.1 Implementeringen af struktur og progression opleves som udfordrende fra et lærerperspektiv

Evalueringen viser, at arbejdet med struktur og progression opleves som udfordrende og endnu er under opbygning. Det fremgår, at man mange steder mangler at finde en praksis, der fungerer, det gælder både mht. arbejdet med læringsmål og systematisk opfølgning på elevernes progression og læringsudbytte.

Figur 5.2 viser, at mere end en tredjedel af lederne oplever, at de i mindre grad eller slet ikke lykkes med henholdsvis at opstille synlige læringsmål for eleverne (36 %) og systematisk at evaluere elevernes progression og læringsudbytte (35 %). Godt halvdelen af lederne oplever, at de i nogen grad lykkes med disse opgaver, mens det blot er hhv. 9 % og 12 %, der oplever, at de i høj grad lykkes. Medarbejdernes vurdering er lidt mere positiv end ledernes, for her vurderer hhv. 14 % og 17 %, at de i høj grad lykkes med at opstille synlige læringsmål og at følge systematisk op på elevernes læring og progression.

FIGUR 5.2

I hvilken grad vurderer du, at I lykkes med at sikre følgende:



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 og Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere i FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?". Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

Rent kvalitativt tegner der sig et billede af, at man nogle steder først nu¹⁰⁶ har sat fokus på arbejdet med struktur og progression, fordi der har været andre opgaver, der er blevet prioriteret først.

Ser man på implementeringsstatus for de didaktiske principper (jf. tabel 3.1 i afsnit 3.2), så er der en del af de principper, som hører til under "struktur og progression", som, sammenlignet med andre principper, ikke har stået øverst på FGU-ledernes prioriteringsliste, ift. hvor man som institution

106 På tidspunktet for interviewenes gennemførelse (fire casebesøg blev gennemført i juni 2021, mens det sidste casebesøg blev gennemført i oktober 2021) (jf. afsnit 2.5.1).

har startet implementeringsarbejdet. Det gælder fx læringsstrategier, evaluering, synlige læringsmål og tydelig struktur.

Overordnet set viser evalueringen, at der grundlæggende er en oplevelse blandt lærerne af, at det er positivt at sætte fokus på elevernes progression. Dels fordi det kan være med til at synliggøre læringen for eleverne selv, dels fordi det kan skærpe lærernes fokus på læringsdelen i FGU. Dog viser spørgeskemaundersøgelsen, at der er en del medarbejdere, der ikke oplever, at arbejdet med struktur og progression understøtter elevernes udbytte og motivation. I alt 27 % af lærerne oplever i mindre grad (24 %) eller slet ikke (3 %), at arbejdet med synlige læringsmål og opfølgning på elevernes læring og progression samlet set er med til at understøtte elevernes læringsudbytte. Samme oplevelse går igen ift. læringslyst og motivation samt trivsel og fastholdelse (jf. tabel B.56 i bilag B¹⁰⁷).

Disse fund kan indikere, at skolerne endnu ikke har realiseret det fulde potentiale ift. arbejdet med struktur og progression. Samtidig giver interviewene indtryk af, at der fra et lærerperspektiv kan være en oplevelse af, at fx arbejdet med læringsmål i nogle sammenhænge forekommer som et "pseudoarbejde", der ikke tjener elevernes – og lærernes – interesser.

I forlængelse heraf peger evalueringen på en række dilemmaer, som knytter an til de forskellige aspekter af arbejdet med at understøtte elevernes progression. FGU skal både understøtte elevernes faglige progression, herunder indfri intentioner i henhold til fagbilag/læreplaner og prøver med krav om matematik og dansk for alle, samtidig med at understøtte elevernes sociale og personlige progression. Et tværgående perspektiv blandt lærerne er, at de krav og forventninger, der kommer til udtryk i de faglige mål i læreplaner/fagbilag, produkt- og prøvekrav, ikke altid opleves at harmonere med elevgruppen i FGU. Lærerne giver udtryk for, at kravene i mange tilfælde skyder over mål ift. elevernes forudsætninger, hvilket opleves at kunne modarbejde FGU's intentioner om at løfte gruppen af elever med svage faglige forudsætninger og dårlige skoleoplevelser i bagagen. I forlængelse heraf peger lærerne på, at de faglige læringsmål, der udspringer af fagbilagene, kan være med til at fjerne fokus fra de læringsmål, der knytter sig til elevernes sociale og personlige udvikling.

Ovenstående dilemma omtales også af de interviewede ledere og medarbejdere som udfordringen i at finde en balance mellem FGU som et "lærested" og et "værested". Blandt lærerne er det et udbredt perspektiv, at det med en del af de elever, FGU møder, kan være nødvendigt at prioritere det "inkluderende" over "læringsmiljøet", samtidig med at læringsdelen ikke må overses. En af lærerne deler bl.a. sin frustration ift. dilemmaet med både at skulle skabe et inkluderende sted, men også et læringssted for eleverne i FGU:



Der er elever, der er så psykisk dårlige at bare det at træde ind ad døren og sidde lidt inde på et værksted, man kan nærmest ikke bede dem om mere. Og så skal jeg sige: "Nu skal du også huske at gå til matematik, du skal også til dansk, og du skal også". Hvis de er svært deprimerede, så kan man ikke forvente alt det, som FGU kræver af dem. [...] Der er en gruppe, som er herinde uden at kunne leve op til kravene, og som får lov til at slippe igennem, som måske ikke er kommet til dansk i et halvt år, og der er ingen, der har reageret på det. Det synes jeg er et svigt.

Lærer

107 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at jeres arbejde med synlige læringsmål og opfølgning på elevernes læring og progression samlet set er med til at understøtte: 1) elevernes læring og progression, 2) elevernes læringslyst og motivation, 3) elevernes trivsel og fastholdelse?

Et lærerperspektiv er således, at der er elever, som har det så svært, at de kan have vanskeligt ved at leve op til de faglige krav, som bliver stillet dem i FGU, og derfor heller ikke får det tiltænkte faglige udbytte.

Tydelig struktur og undervisningsdifferentiering

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at størstedelen af lærerne arbejder med at skabe en synlig struktur¹⁰⁸ for eleverne. I alt 93 % angiver, at de i høj (52 %) eller nogen grad (41 %) arbejder bevidst med at sikre, at den daglige undervisning er præget af en tydelig struktur (jf. tabel B.75 i bilag B¹⁰⁹).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at størstedelen af lærerne arbejder med en vis grad af differentiering¹¹⁰ i deres undervisning. 87 % vurderer, at de i høj grad (32 %) eller i nogen grad (55 %) lykkes med at differentiere, så mål og/eller undervisningsmetoder tilpasses den enkelte elev (jf. tabel B.74 i bilag B¹¹¹). Samme andel af lærerne oplever, at de i høj (32 %) eller nogen grad (55 %) har tilstrækkeligt indblik i de enkelte elevers situation til at kunne tage relevante hensyn i det daglige (jf. tabel B.73 i bilag B¹¹²).

Det kvalitative materiale vidner om, at det er en krævende opgave at gennemføre differentieret undervisning. Det kræver overblik over elevernes niveauer, indsigt i, hvordan man skaber motivation for forskellige elevtyper, fornemmelse for, hvornår eleverne ”kører trætte”, samt tilpasningsdygtighed og fleksibilitet ift. at skræddersy og tilbyde opgaver på forskellige niveauer. Her er det et fremherskende perspektiv blandt lærerne, at begrænset tid til forberedelse er en stor barriere for at lykkes med dette. Dette hænger sammen med den store spredning i elevgruppens behov og forudsætninger. Det kan fx dreje sig om elever med forskellige faglige, psykiske og sociale forudsætninger. Kvalitativt fremhæves også udfordringer ift. elever med dansk som andetsprog.

Derudover giver lærerne udtryk for, at de savner relevant undervisningsmateriale, der understøtter arbejdet med undervisningsdifferentiering. En yderligere pointe er, at det er svært at tilgodese de fagligt stærke elever, der allerede opfylder adgangskravene til en ungdomsuddannelse. Det forhold, at dansk og matematik er obligatoriske fag for alle elever – også selvom de har de påkrævede niveauer – opleves som en udfordring (Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Når disse elever blot skal ”vedligeholde” deres faglige niveau, møder de ikke tilstrækkelige faglige udfordringer. Dermed kan de føle sig overset og umotiverede, og både lærere – og eleverne selv – påpeger, at det måske ville være mere hensigtsmæssigt at give dispensation og prioritere ressourcerne omkring de personlige eller sociale områder, hvor disse elever netop har brug for at udvikle sig.¹¹³

108 Tydelig struktur, som et didaktisk princip, drejer sig om, at der skabes en tydelig struktur omkring den daglige undervisning, samarbejdsformer og opgaveløsning. Antagelsen er, at en tydelig struktur er med til at skabe en overskuelig og kendt ramme, der giver eleverne overskud til at blive udfordret fagligt og mestre nye opgaver (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

109 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad arbejder du bevidst med at sikre, at den daglige undervisning er præget af en tydelig struktur (fx ved at tydeliggøre dagens program, mål, forventninger til eleverne etc.)?

110 Undervisningsdifferentiering handler om at skabe ligeværdige deltagelsesmuligheder for eleverne i undervisningen. Dette er særligt vigtigt på FGU, fordi eleverne på et hold vil have forskellige mål i henhold til deres forløbsplan og forskellige forudsætninger. Undervisning, der er differentieret i både indhold, mål og niveauer, stiller store krav til planlægning af undervisningen og kræver stort didaktisk overskud og kendskab til de enkelte elever og deres læringsmål (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019). Ud over at være et centralt element i arbejdet med struktur og progression er princippet om differentiering også et væsentligt led i at sikre et inkluderende læringsmiljø, netop fordi et inkluderende læringsmiljø er kendetegnet ved, at der er fokus på den enkelte elevs behov og forudsætninger.

111 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at du lykkes med at undervisningsdifferentiere, således at mål og/eller undervisningsmetoder tilpasses den enkelte elev?

112 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkeligt indblik i de enkelte elevers situation til at kunne tage relevante hensyn i det daglige?

113 FGU er udviklet til at rumme unge med forskellige forudsætninger, ønsker og behov. Fælles for de unge er, at de har brug for en ny vej for at komme i erhvervsuddannelse, gymnasial uddannelse eller beskæftigelse. Nogle skal have løftet deres faglige niveau, så de opfylder adgangskravene. Andre har brug for at udvikle sig personligt eller socialt (Undervisningsministeriet, 2019a).

Forløbsplanen og arbejdet med synlige læringsmål

På baggrund af uddannelsesplanen skal FGU sammen med eleven udarbejde en forløbsplan, der fastlægger de konkrete mål for elevens uddannelsesforløb, som har betydning for, hvordan uddannelsesforløbet i FGU skal tilrettelægges, og hvilke uddannelseselementer der skal indgå. Af forløbsplanen skal elevens aktuelle niveau i hvert alment fag og evt. niveau i fagligt tema fremgå.¹¹⁴ Det er hensigten, at forløbsplanen skal danne baggrund for en systematisk opfølgning på den enkelte elevs udvikling i uddannelsesforløbet, ved at læreren afholder en månedlig evalueringssamtale, hvor man konsulterer den enkelte elevs forløbsplan og opdaterer den (Undervisningsministeriet, 2019a). Forløbsplanen kan på den måde ses som et bindeled ift. FGU's arbejde med opstillings af læringsmål, synliggørelse af læringsmål, arbejdet med afklaring og evaluering.

Evalueringen viser, at lærerne kun i begrænset omfang tager direkte afsæt i elevernes forløbsplaner, når de tilrettelægger undervisningen. I alt 14 % angiver, at de i høj grad gør dette, mens 48 % angiver, at det i nogen grad er tilfældet. Andelen, der anvender forløbsplanen til at følge op på elevernes læring og progression, er noget større. Her er der 37 %, der oplyser, at de i høj grad gør dette, mens 45 % angiver, at de i nogen grad gør det (jf. tabel B.61 i bilag B¹¹⁵). Nogle lærere italesætter i interviewene, at de ikke altid bruger forløbsplanerne direkte, men mere indirekte. De forklarer, at de har elevernes forskellige mål, som de er beskrevet i forløbsplanen, i "baghovedet", hvilket kan danne grundlag for, hvor læreren lægger fokus i undervisningen eller i opfølgningen ift. den enkelte elev.

Endvidere viser spørgeskemaundersøgelsen, at lærerne ikke altid har kendskab til elevernes forløbsplaner. Lidt over halvdelen af lærerne (55 %) angiver, at de i høj grad kender indholdet i deres elevers forløbsplaner, mens 36 % oplever, at det i nogen grad er tilfældet (jf. tabel B.62 i bilag B¹¹⁶).

Et andet centralt element i det styrkede fokus på elevernes progression er arbejdet med synlige læringsmål, jf. vejledning til de didaktiske principper (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019). Det fremgår af vejledningen, at det skal være tydeligt for eleverne, hvad de skal lære, kunne og vide ved afslutningen af et forløb eller en opgave. Læringsmålene skal tage afsæt i fagenes og de faglige temaers mål og skal formuleres i et elevvenligt sprog. Læringsmålene kan både være faglige, sociale og personlige. Læringsmål for den enkelte elev skal ifølge vejledningen synliggøres i det elektroniske værktøj, skolen anvender, og de fælles læringsmål for holdet skal være synligt til stede i undervisningen, fx på plakater eller på tavlen. Det er vigtigt, at målene er formuleret med tydelige kriterier og eksempler, som viser vejen til at opnå målene. Samtidig skal målene formidles til eleverne i elevsprog, og ikke som de er beskrevet i fagbilag/læreplaner.

Evalueringen viser, at arbejdet med synlige læringsmål indebærer en række forskellige udfordringer, og at der er et stykke vej, før end det kan få den tiltænkte værdi ift. at understøtte undervisningen og den løbende opfølgning på elevernes progression. Samtidig er det et overordnet perspektiv, at FGU's fokus på faglige mål og synliggørelse af læringsmålene har en positiv indvirkning ift. at skærpe lærernes fokus på læring:

114 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. Når eleven har gennemført sin forløbsplan, foretages en slutevaluering, og eleven afslutter de relevante prøver. Antagelsen er, at arbejdet med den løbende dokumentation kan bidrage til at fastholde og synliggøre elevens progression undervejs i uddannelsesforløbet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

115 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad anvender du elevernes forløbsplaner til at 1) tilrettelægge undervisningen, 2) følge op på elevernes læring og progression?

116 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad kender du indholdet af dine elevers forløbsplaner?



For pgu'en har man skullet læne sig op ad de der fagmål og sige: "Hvor er vi så henne, og hvordan nedbryder vi dem til noget, vi kan arbejde med i dagligdagen?" Og det har været en stor opgave. Samtidig tror jeg også, det har været med til at åbne øjnene for, hvordan vores værksted kan bruges som et læringssted.

Leder

Tal fra den nationale trivselsmåling viser, at elevernes oplevelser af læringsmål og opfølgning herpå er blandede. I alt 79 % af eleverne svarer ja til, at de ved, hvilke mål de har i FGU, men det er kun 56 %, der er enige eller meget enige i, at lærerne tit fortæller dem, hvordan de klarer sig ift. deres mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 25 % af lærerne, at de i høj grad opstiller lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, de underviser i (på holdniveau), mens 49 % angiver, at de i nogen grad gør det (jf. tabel B.64 i bilag B¹¹⁷). En tilsvarende fordeling ses mht. at opstille individuelle læringsmål for den enkelte elev (jf. tabel B.65 i bilag B¹¹⁸). Hvis man krydser de to spørgsmål, fremgår det, at det ikke nødvendigvis er de samme lærere, der opstiller begge slags mål. Knap halvdelen af lærerne (48 %) opstiller i høj grad begge slags mål, mens de resterende lærere i varierende grad opstiller enten individuelle mål eller mål for hele holdet (jf. tabel B.66 i bilag B¹¹⁹). Der er en tendens til, at lærere i almene fag i højere grad end værkstedslærere/faglærere arbejder med at opstille mål på holdniveau.¹²⁰ Omvendt er der en tendens til at værkstedslærere/faglærere i højere grad end lærere i almene fag arbejder med at opstille individuelle mål for den enkelte elev.¹²¹

Af det kvalitative materiale fremgår det, at skolerne har grebet arbejdet med at opstille synlige læringsmål forskelligt an. Der er nogle steder, hvor skolerne endnu ikke har taget fat på at arbejde systematisk med at opstille læringsmål og følge op på dem. Her er det op til den enkelte lærer at løse opgaven, og der er stor forskel på, hvordan den opgave forstås og løses. Omvendt er der eksempler på skoler, der oplever at være nået langt ift. arbejdet med faglige mål og oversættelsen til synlige læringsmål. Her har de bl.a. udviklet skabeloner som fx konkretiseringsark til at understøtte arbejdet med at opstille og synliggøre læringsmål og oversætte dem til elevsprog. Der tegner sig et billede af, at dér, hvor arbejdet med læringsmål fungerer godt, har skolerne haft fokus på at operationalisere de faglige mål og udvikle procedurer mht. at opstille læringsmål, der understøtter undervisningen og elevernes læring.

Et perspektiv, der træder frem i interview med lærerne, er, at det kan være vanskeligt at finde en god balance mellem de forskellige mål, der er sat for den enkelte elev, som både kan være af faglig, social og personlig karakter. Her opleves en tendens til, at de faglige mål kan komme til at fylde uforholdsmæssig meget, fordi det er de mål, der fylder i fagbilagene,¹²² og fordi disse mål er lettere at operationalisere og kvantificere. Det kan være med til at fjerne fokus fra de læringsmål, der knytter sig til elevernes sociale- og personlige udvikling, og gøre det vanskeligt for lærere og vejledere at synliggøre den udvikling, elever gennemgår på disse områder.

117 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?

118 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev i et forløb (faglige eller personlige)?

119 Tabeltitel: Kryds mellem at opstille individuelle læringsmål og læringsmål på holdniveau

120 Her angiver hhv. 30 % og 21 %, at de i høj grad gør dette (se tabel B.67 og 69 i bilag B).

121 Her angiver hhv. 32 % og 21 %, at de i høj grad gør dette (se tabel B.68 og 70 i bilag B).

122 På FGU beskriver fagbilag de faglige temaers formål, faglige mål og faglige indhold.



Så jeg kan ikke nødvendigvis hver dag sige: ”Så, nu kan jeg vinge den her af”. Det er så svært at vinge noget personligt og noget socialt af. Men vi kan godt se, okay, nu kan Mette 2-tabellen.

Lærer

Derudover giver nogle lærere udtryk for, at de oplever, at de faglige mål, der er beskrevet i lærerplaner/fagbilag, ikke harmonerer med den elevgruppe, de møder. Deres oplevelse er, at fagbilagene i mange tilfælde skyder over mål ift. elevernes forudsætninger. Denne oplevelse kan til dels være et udtryk for, at lærerne stadig bakser med få konkretiseret og operationaliseret målene i fagbilagene, så de kan anvendes til at understøtte elevernes progression. Uanset om det handler om de faglige mål, der indgår i fagbilagene, eller den måde, lærerne arbejder med dem på, peger evalueringen på, at der fortsat er udfordringer med at få synlige læringsmål til fungere efter hensigten.

Endelig er det også et fremherskende perspektiv, at det i undervisningen kan være vanskeligt både at tilgodese de individuelle læringsmål for de enkelte elever og de fælles læringsmål for undervisningsforløbet. I interviewene er der lærere, der giver udtryk for, at det kan være en udfordring at ”holde styr” på individuelle læringsmål for 20-25 elever og understøtte progressionen for alle elever, når man som lærer ofte er alene med holdet. Lærerne oplever ofte, at der er behov for ”akutte” indsatser for at støtte enkeltelever, som træder i stedet for hensynet til de opstillede læringsmål for forløbet. En lærer forklarer:



Jeg synes, at det kan være svært som stamlærer at holde styr på 20-25 elever og deres individuelle behov. [...] Så skal man ind at kigge (i systemet) igen, og det tager også lang tid, fordi man skal klikke 117 forskellige steder i Uddata for at komme hen til den der målgruppevurdering. Så jeg tror, at når jeg planlægger undervisning, så prøver jeg at lave noget, som er mere bredt, og som kan favne så mange som muligt, og så må eleven også selv være bevidst om, hvilke behov de har, og hvad det er at hver især skal have fokus på, de er jo voksne mennesker.

Lærer

Forløbssamtaler som redskab i evaluering

Evaluering som didaktisk princip inden for struktur og progression handler om, at lærerne på FGU systematisk og løbende følger op på elevernes læringsudbytte ift. de faglige, personlige og sociale mål, eleven skal opnå. Der skal gennemføres en indledende vurdering, som skal give skolen et indtryk af elevens niveau i dansk og matematik ved opstarten på FGU, samt en afsluttende evaluering, når eleven har gennemført sit FGU-forløb. Derudover skal der gennemføres månedlige forløbssamtaler mellem lærer og elev med afsæt i elevens forløbsplan.¹²³

Evalueringen viser, at der er stor forskel på institutionernes evalueringspraksis. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at det er forskelligt, hvor ofte der gennemføres forløbssamtaler. Hovedparten af medarbejderne angiver, at der gennemføres forløbssamtaler hver måned (58 %), men der er også en del, der angiver, at der gennemføres forløbssamtaler enten hver anden (18 %) eller tredje (11 %) måned. Få medarbejdere angiver, at de afholder forløbssamtaler sjældnere (3 %) (jf. tabel B.76 i bilag B¹²⁴). Det fremgår endvidere, at det hovedsageligt er en lærer (46 %) eller både en lærer og vejleder (35 %), der står for at gennemføre forløbssamtalerne (jf. tabel B.77 i bilag B¹²⁵).

123 Den systematiske opfølgning på elevens progression, herunder forløbssamtalerne, skal ud over forløbsplanen inddrage faglig dokumentation (i form af bl.a. elevens portfolio) og tage afsæt i et fælles værktøj til at synliggøre progression (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

124 Spørgsmålsformulering: Hvor hyppigt afholder I forløbssamtaler med den enkelte elev? Hvis I afholder forskellige slags forløbssamtaler med eleven (evaluerings-/progressionssamtaler), medregn da alle samtaler.

125 Spørgsmålsformulering: Hvem står primært for at afholde forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler) hos jer?

Det kvalitative materiale tegner også et billede af, at praksis varierer betydeligt mellem institutionerne, og der er eksempler på, at forløbssamtalerne ikke altid bliver afholdt i overensstemmelse med intentionerne. En lærer beskriver det således:



Jeg tror, vi skal lave det en gang om måneden. Eller hver anden måned. Men det er der aldrig nogen, der har gjort. Vi har kørt det igennem én gang. Og det bliver sådan lidt pseudoarbejde, fordi så skal eleven sidde og farve ud, hvor de tænker, de er på de forskellige parametre – ift. det faglige og det sociale, og så skal de ind til denne her samtale, og så sidder man og snakker max et kvarter om det, og så bliver det sådan lidt: ”Nåh, men så skriver jeg, at vi har talt om det.” Men det er jo ikke der, hvor eleven rykker.

Lærer

Billedet af den varierende praksis kommer også til udtryk i form af de mange forskellige betegnelser, der anvendes for samtaler på skolerne: ”evalueringssamtaler”, ”forløbssamtaler”, ”progressionssamtaler”, ”trivselssamtaler”, ”vejledningssamtaler”, ”opfølgningssamtaler”.

Der er også forskel på, hvor formaliserede forløbssamtalerne er. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 44 % af medarbejderne angiver, at deres model for forløbssamtaler bedst passer på beskrivelsen ”klart strukturerede samtaler uden for klasserummet”, mens 7 % angiver, at deres model bedst passer på beskrivelsen ”løse strukturerede samtaler af mere uformel karakter”. 43 % angiver, at en kombination af begge slags samtaler passer bedst på deres praksis (jf. tabel B.60 i bilag B¹²⁶).¹²⁷

Det kvalitative materialer rummer eksempler på, at samtalerne på nogle institutioner foregår mere ad hoc. Dels af logistik- og ressourcehensyn (en leder peger fx på, at der ikke er lokalemæssig og tidsmæssig mulighed for at afholde forløbssamtaler), men også fordi nogle af lærerne oplever, at en mere uformel ramme kan være mere befordrende for en frugtbar samtale.

Det er et udbredt perspektiv, at forløbssamtalerne er tidskrævende, og at de kan være svære at nå sideløbende med de andre opgaver, lærerne skal løse. Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at det forekommer, at forløbssamtalerne i praksis bliver afholdt sjældnere end planlagt. I alt 14 % af medarbejderne angiver, at det i høj grad forekommer, mens 34 % angiver, at der i nogen grad forekommer, at de i praksis afvikler forløbssamtaler sjældnere end planlagt (jf. tabel B.59 i bilag B¹²⁸).

Nogle lærere mener, at månedlige samtaler er for hyppige; dels fordi det er tidskrævende at afholde samtalerne, men også fordi nogle lærere har en oplevelse af, at en måned er for kort tid, hvis man for alvor skal kunne se en progression. Nogle argumenterer her for en mindre systematisk tilgang, hvor man kan afholde samtalerne ”ved behov”. Andre, både elever og medarbejdere, fremhæver derimod det systematiske og løbende som en styrke. Fx fremhæver en elev netop samtalerne som noget af det bedste ved FGU:

126 Spørgsmålsformulering: Hvilken beskrivelse passer bedst på ”modellen” for jeres forløbssamtaler (evalueringssamtaler/progressionssamtaler)? 1) Klart strukturerede samtaler uden for klasserummet. 2) Løse strukturerede samtaler af mere uformel karakter. 3) En kombination af begge slags samtaler. 4) Andet.

127 I interviewene er der også eksempler på, at man fx afholder ”trivselssamtaler” med en lærer hver måned, mens man holder ”evalueringssamtaler” hver tredje måned, som er lidt mere formaliserede, hvor også vejlederen deltager.

128 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad forekommer det, at I i praksis afvikler forløbssamtaler (evalueringssamtaler/progressionssamtaler) sjældnere end planlagt (fx pga. travlhed eller hvis det vurderes, at der ikke er så meget ”nyt” ift. eleven)?



Jeg vil nok sige elevsamtalerne. Hvis man er sky eller genert, så ved man måske ikke, hvordan man skal gå til læreren. Og læreren observerer det måske ikke. Så er der i hvert fald en elevsamtale, hvor man kommer ind i et rum for at snakke frit.

Elev

Samtidig er dokumentationskravene knyttet til forløbsamtalerne noget, der fylder hos især lærerne. Der er en oplevelse af, at arbejdsgangene omkring forløbsamtalerne er tunge og bureaukratiske, når samtalerne med eleverne skal dokumenteres. Det opleves som et "clash" mellem hensyn, at der både er en forventning om, at man skal have en tryk og meningsfuld samtale med eleverne, samtidig med at papirarbejdet skal være i orden, således at man kan sikre den nødvendige dokumentation. Dette kommer særligt til udtryk som en perspektivforskel blandt hhv. vejledere og lærere (hvor vejledere i højere grad oplever brugbarheden af dokumentationsdelen i samarbejdet med KUI, mens lærerne udtrykker frustration over dokumentationskrav).

Når det kommer til at vurdere nytten af forløbsamtalerne, er meningerne delte. I alt 25 % af medarbejderne oplever, at forløbsamtalerne i høj grad giver tilstrækkelig værdi ift. den tid, der bruges på dem, mens 46 % vurderer, at det i nogen grad er tilfældet (jf. tabel B.78 i bilag B¹²⁹).

Prøver og arbejdet med portfolio

Evalueringen viser, at det langt fra er alle lærere, der har erfaringer med prøver endnu, selvom der er krav om, at elever som udgangspunkt skal til prøve i tre fag, og pgu-elever derudover skal til prøve i deres faglige tema, hvis de afslutter på et FGU niveau 3.¹³⁰ Det forklares i interviewene dels ved, at FGU stadig relativt ny, dels er der en del prøver, der blev aflyst pga. corona. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 44 % af lærerne, at de endnu ikke har brugt nogen prøveformer. I alt 42 % har kun brugt en portfolio-prøve, 6 % har kun brugt en praktisk prøve, mens 7 % har erfaringer med både portfolio-prøve og praktisk prøve (jf. tabel B.83 i bilag B¹³¹).

Det er altså begrænsede erfaringer, der ligger til grund for informanternes vurderinger af arbejdet med prøver, og mange giver udtryk for, at de endnu ikke har fået opbygget den nødvendige sikkerhed omkring prøverne og arbejdet med portfolio. Samtidig er mange FGU-lærere – ikke mindst dem, der har deres erfaring fra produktionsskolerne – ikke nødvendigvis vant til at arbejde med fagmål og prøver på den måde, som det forventes i FGU. Fortællinger blandt både elever og lærere vidner om en vis grad af forvirring, ift. hvilke konkrete krav der er til rammer og indhold for de forskellige prøver, og der er beretninger om, at lærerne "var lige så nervøse som eleverne", da de første eksamener skulle afvikles.

Et perspektiv, der træder frem blandt nogle lærere, er, at der med prøvekravene i FGU opstår et "prøve- og produktpres", der kan virke imod hensigten ift. nogle elever i FGU's målgruppe. Her peger nogle eksempelvis på, at kravene om, at alle skal have dansk og matematik kan bevirke, at der

129 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at forløbsamtalerne (evaluerings-/progressionssamtalerne) med eleverne har tilstrækkelig værdi ift. den tid, der bruges på dem?

130 I FGU er der tre forskellige prøveformer: portfolioprøve, praktisk prøve på én arbejdsdag og praktisk prøve over flere arbejdsdage. Prøveformerne skal afspejle undervisningens praksisrettede tilrettelæggelse, og prøvesituationen skal dermed ligne undervisningen i så høj grad som muligt. Særligt arbejdet med portfolio skal understøtte det løbende fokus på elevernes progression, og intentionen er, at portfolio kan indgå som faglig dokumentation i de forskellige evalueringsprocesser, herunder forløbsamtalerne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

131 Spørgsmålsformulering: I en række fag/faglige temaer er der mulighed for at vælge mellem forskellige prøveformer, og der kan derfor være forskel på, hvilke slags prøver man som lærer har brugt. Hvilket af følgende udsagn passer bedst til din brug af prøveformer? 1) Jeg har kun brugt portfolio-prøve. 2) Jeg har kun brugt praktisk prøve. 3) Jeg har brugt både portfolio-prøve og praktisk prøve. 4) Jeg har ikke brugt nogen prøveformer endnu.

”går for meget skole i den”. Lærerne oplever, at der kan være nogle elever, som har så massive udfordringer, at det første skridt er at kunne indtræde i et læringsfællesskab. For denne elevgruppe opleves det som kontraproduktivt at sætte dem i gang med fag, de har dårlige erfaringer med fra grundskolen, og det stiller derfor store krav til didaktikken at ramme denne elevgruppe. Omvendt er det også et perspektiv blandt nogle lærere, at portfolio som prøveform fungerer godt. De fordele, der fremhæves ved portfolio, er for det første, at det er en tryk eksamensform, hvor eleverne kommer op i et stof, de har arbejdet indgående med. For det andet peges der på, at portfolioen kan være med til at synliggøre elevernes læring, fordi det bliver meget håndgribeligt for dem, hvad de har lavet og lært.

Vejledning, afklaring og erhvervstræning

Vejledning og afklaring i FGU skal tage udgangspunkt i forløbsplanen og støtte eleverne i at sætte realistiske mål for deres undervisningsforløb og til at kunne nå disse mål gennem uddannelsesforløbet.¹³² Dette didaktiske fokus er således tæt knyttet til arbejdet med elevernes progression, og særligt forløbssamtalerne spiller en vigtig rolle i arbejdet med vejledning og afklaring. Derudover kan dele af selve FGU-forløbet tjene som led i den unges afklaringsproces, bl.a. kombinationsforløb¹³³ og erhvervstræning¹³⁴ (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020a).

I den nationale trivselsmåling erklærer 68 % af eleverne sig enige eller meget enige i, at deres lærere eller en vejleder hjælper dem med at finde ud af, hvad de skal efter FGU. Omvendt er 10 % uenige eller meget uenige i dette (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

Evalueringen viser, at vejledning og afklaring gennemsyrrer FGU-forløbet, fordi det netop er gennem de forskellige afprøvningsmulighed (spor, værksteder, kombinationsforløb, erhvervstræning etc.) og den løbende opfølgning og refleksion (fx via de månedlige evalueringssamtaler), at afklaringen og vejledningen finder sted. En elev beskriver sin afklaringsproces således:



Jeg startede her fuldstændig uden at vide, hvad jeg skulle. Linjerne er rigtig gode til at kaste dig ud i praktikker. [...] Jeg har været ude i alle mulige forskellige erhverv. Og så har jeg brugt to uger på AMU. Det har virkelig hjulpet mig med, om det egentlig var det her, jeg ville. Nej, det var det ikke. Godt så, så prøver vi noget andet.

Elev

Et redskab til at afklare de unge og til at klæde dem på til arbejdsmarkedet kan være erhvervstræning. I agu og pgu skal eleven kunne deltage i erhvervstræning i offentlige og private virksomheder. Gennem erhvervstræningen kan eleven få erfaring med dagligdagen i en virksomhed, der styrker og kvalificerer elevens valg af uddannelse og erhverv. En elev kan højst deltage i erhvervstræning i fire uger pr. påbegyndt halvår og højst to uger ad gangen. Elever i egu kan også deltage i erhvervstræning under samme vilkår som agu- og pgu-elever (jf. FGU-lovens § 25-27).

132 Afklaring og vejledning handler bl.a. om at forberede eleverne til overgangen, enten til beskæftigelse eller ungdomsuddannelse, herunder at sikre, at eleverne får personlig og faglig støtte til at reflektere over deres læring og udvikling som afsæt for et motiveret uddannelses- eller beskæftigelsesønske (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

133 Kombinationsforløb er undervisningsforløb, der indeholder elementer fra kompetencegivende ungdomsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser. Formålet med kombinationsforløbene er at bygge bro mellem forskellige skoleformer og skabe en glidende og individuelt tilrettelagt overgang særligt til erhvervsuddannelsessystemet og evt. de gymnasiale uddannelser (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

134 I agu og pgu kan elever deltage i erhvervstræning i offentlige og private virksomheder. Gennem erhvervstræningen kan eleven få erfaring med dagligdagen i en virksomhed, der styrker og kvalificerer elevens valg af uddannelse og erhverv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

FGU-elever, der har været i erhvervstræning, oplever generelt et stort udbytte af erhvervstræningen. Det fremgår af interview med elever. Eleverne oplever både, at erhvervstræning virker afklarende ift. fremtidige uddannelses- og jobmuligheder, samt at erhvervstræning giver erfaringer med hverdagen på arbejdsmarkedet.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at brugen af erhvervstræning er mest udbredt på egu og mindst udbredt på agu. Samlet set vurderer 45 % af medarbejderne, at egu-elever altid (28 %) eller ofte (17 %) kommer i erhvervstræning. Til sammenligning vurderer 9 % af medarbejderne, at agu-elever altid (1 %) eller ofte (8 %) kommer i erhvervstræning. Samlet set vurderer 44 % af medarbejderne, at pgu-eleverne altid (6 %) eller ofte (38 %) kommer i erhvervstræning (jf. tabel B.79 i bilag B¹³⁵).

Samtidig vurderer størstedelen af lærerne og vejlederne i spørgeskemaundersøgelsen, at elever, der gerne vil i erhvervstræning, får mulighed for det. 54 % af lærerne og vejlederne oplever, at elever, der gerne vil i erhvervstræning, i høj grad får mulighed for det, mens 37 % vurderer, at elever, der gerne vil i erhvervstræning, i nogen grad får mulighed for det. 9 % af lærerne og vejlederne vurderer at elever, der gerne vil i erhvervstræning, i mindre grad (8 %) eller slet ikke (1 %) får mulighed for det (jf. tabel B.80 i bilag B¹³⁶).

De kvalitative interview viser, at der er forskel på, hvordan erhvervstræning bruges fra institution til institution. På nogle institutioner indgår erhvervstræning som et fast element af FGU-forløbet, hvor eleverne fx skal være fire uger i praktik pr. år, eller hvor lærerne planlægger erhvervstræningsuger som en del af årsplanen. På andre skoler er erhvervstræning mindre systematiseret og udbredt. Her er det fx op til eleverne at tage initiativ, og der er tilfælde, hvor elever ikke kender til erhvervstræning som en mulighed.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der er variation, mht. hvorvidt lærere og vejledere vurderer, at mulighederne for at komme i erhvervstræning er tilstrækkelige. Samlet set vurderer 72 % af lærerne og vejlederne, at mulighederne for at komme i erhvervspraktik i høj grad (20 %) eller i nogen grad (52 %) er tilstrækkelige, og 29 % vurderer, at mulighederne i mindre grad (24 %) eller slet ikke (5 %) er tilstrækkelige (jf. tabel B.81 i bilag B¹³⁷).

I interviewene italesætter flere lærere og vejledere, at erhvervstræningsperioder af 14 dage er for korte. En lærer fortæller, at det ikke kan betale sig for erhvervstræningsstederne at bruge tid på at lære eleven op, når eleven kun skal være på stedet i 14 dage. En anden vejleder peger på, at erhvervstræning som middel til afklare elever ift. en branche er for kort, målgruppen taget i betragtning:



Den [erhvervstræningen] skal egentlig bruges til at afklare, om branchen er noget for eleven, men det kan også være for lidt med 14 dage for eleven til at finde af det, især når man har at gøre med vores målgruppe, som har andre ting, der også fylder i hovedet.

Vejleder

135 Spørgsmålsformulering: Elever på FGU har mulighed for at komme i erhvervstræning i fire uger hvert halve år (højest to uger ad gangen). Hvor hyppigt sker det, at elever på følgende spor kommer i erhvervstræning som en del af deres FGU-forløb? agu, pgu, egu)?

136 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at de elever, der gerne vil i erhvervstræning, får mulighed for det?

137 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at mulighederne for at komme i erhvervstræning er tilstrækkelige?

5.4 FGU's arbejde med et inkluderende læringsmiljø

Et inkluderende læringsmiljø¹³⁸ handler om, at undervisningen skal tage afsæt i den enkeltes forudsætninger, behov og interesser, således at alle elever har mulighed for at deltage aktivt og påvirke arbejdet og fællesskabet og bidrage reelt og betydningsfuldt til de opgaver, der stilles. Undervisningen af elever med ordblindhed eller anden form for særlig hensyntagen skal i videst mulig omfang ske som led i det inkluderende læringsmiljø, mens elever med behov for støtte, der ikke fuldt ud kan understøttes inden for rammerne af det inkluderende læringsmiljø, skal have tilbud om supplerende undervisning eller anden faglig støtte i fornødent omfang (eksempelvis ordblindeundervisning). Samtidig skal FGU have fokus på at skabe et attraktivt socialt liv med et stærkt ungdomsmiljø og fælles aktiviteter for de unge (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

Evalueringen viser, at hovedparten af ledere og medarbejdere oplever, at de i nogen grad lykkes med at skabe et inkluderende læringsmiljø. Samtidig fremgår det, at elevernes behov for støtte ikke i tilstrækkelig grad kan tilgodeses via det inkluderende læringsmiljø i det nuværende FGU tilbud. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at specialpædagogisk støtte (SPS) i form af individuelle støttetimer efterspørges, og at lærerne oplever at mangle kompetencer ift. at understøtte et ordblindvenligt miljø.

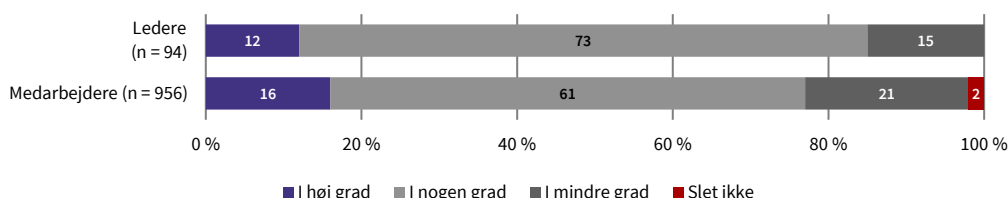
5.4.1 Implementering af det inkluderende læringsmiljø lykkes i nogen grad, men elevers støttebehov dækkes ikke tilstrækkeligt

Størstedelen af ledere og medarbejdere vurderer, at man i nogen grad er lykkedes med at implementere principperne vedr. et inkluderende læringsmiljø. Det fremgår af figur 5.3 nedenfor. Blandt lederne er der 73 %, der vurderer, at man i nogen grad er lykkedes, mens 12 % vurderer, at man i høj grad er lykkedes. For medarbejderne gælder det tilsvarende, at 61 % svarer i nogen grad, mens 16 % svarer i høj grad. Det er værd at bemærke, at 24 % af medarbejderne svarer, at man enten slet ikke (2 %) eller i mindre grad (21 %) er lykkedes med at skabe et inkluderende læringsmiljø.

138 Følgende fire didaktiske principper knytter sig til inkluderende læringsmiljø: Inkluderende læringsmiljø, sproglig opmærksomhed, dannelse samt sundhed, ernæring og motion (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019).

FIGUR 5.3

I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et "inkluderende læringsmiljø" på jeres skole/institution?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere i FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 og spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere i FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.

Note: Baseret på spørgsmålet "I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et 'inkluderende læringsmiljø' på jeres skole/institution? (Hvis du er direktør/vicedirektør, svar da efter bedste evne for institutionen)" i spørgeskemaundersøgelsen blandt ledere samt på spørgsmålet "I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et 'inkluderende læringsmiljø' på jeres skole?" i spørgeskemaundersøgelsen blandt medarbejdere. Bemærk, at andele ikke summer til 100 pga. afrunding.

I den nationale trivselsmåling angiver 72 % af eleverne, at der er et godt fællesskab mellem eleverne på skolerne (enige eller meget enige). Den tilsvarende andel er 80 %, når det gælder elevernes oplevelsen af, at de andre elever accepterer dem, som de er. Blot 4 % er uenige eller meget uenige i dette (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, at FGU overordnet set lykkes med at skabe plads til forskellighed. 96 % af medarbejderne svarer, at der i høj grad (72 %) eller i nogen grad (24 %) er plads til forskellighed på deres skole, mens blot 4 % svarer, at dette i mindre grad (3 %) eller slet ikke (1 %) gør sig gældende (jf. tabel B.88 i bilag B¹³⁹).

Interview med elever rummer et generelt perspektiv om, at mødet med et inkluderende læringsmiljø opleves som en styrke ved FGU. Eleverne fortæller om oplevelser af at blive rummet og imødekommet som individer i FGU, herunder at der i høj grad tages højde for den enkelte elevs situation og forudsætninger. For nogle elever er lærernes opmærksomhed mod den enkelte elev afgørende for, at de oplever en faglig progression, som denne elev fx beskriver:



Jeg kan sige allerede nu ift. den tid, jeg brugte på folkeskolen, der kunne jeg lige så godt have startet her. For alt, hvad jeg har lært her, det havde jeg aldrig formået i folkeskolen overhovedet. Jeg har indhentet hele bardommens læring her på FGU, fordi jeg ikke har formået at lære noget i folkeskolen. [...] Også fordi lærerne giver sig tid til at lære os det. Jeg gik i en specialklasse, hvor man bare sad afskærmet med udstyr og hørte musik og kunne lave vores ting. Men når der så er flere elever, der har brug for hjælp, så ender man med bare at sidde og høre musik, og så får man ikke lavet noget. Det gør man ikke her. Her er der tid til os alle sammen. Og hvis ikke læreren har tid, så hjælper vi hinanden. Vi løfter i flok. Der er ikke en, der sidder og ikke får lavet noget.

Elev

Eleverne beskriver desuden, hvordan FGU er kendetegnet ved en kultur, der er præget af åbenhed og anerkendelse og tilbyder et fællesskab, hvor man kan støtte hinanden. Det gælder både mht.

139 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad er du enig i følgende udsagn? På vores skole er der plads til forskellighed.

oplevelser af, at der er plads til elever med forskellige forudsætninger, og at lærerne støtter eleverne og understøtter trygge relationer. Videre fremhæves det som positivt, at mange elever på forskellige vis har "noget i bagagen". Det gør, at eleverne kan spejle sig i hinanden, har en oplevelse af, at der er plads til forskellighed, og det gavner sammenhængskraften på skolen og giver stærke og "skæve fællesskaber", som en lærer udtrykker det. En elev beskriver det således:



Det havde været anderledes, hvis man fx var den eneste, der kom fra Letland eller havde nogle forældre, der var skilt eller sådan noget. Men idet vi er så blandede i kulturer, nogle er flygtninge, og andre kommer fra Letland, nogle har prøvet det ene, og nogle har prøvet det andet, at så er vi mere en blandet pose og kan bedre snakke om alting. [...] der er ikke nogen, der føler sig anderledes, fordi vi er så blandede, som vi er. Det gør det meget nemmere.

Elev

Relationsarbejde og lærerrollen

Lærerne spiller en afgørende rolle for implementeringen af et inkluderende læringsmiljø. Det viser resultater fra den nationale trivselsmåling samt interview med elever.

I alt 69 % af eleverne har en oplevelse af, at de kan få hjælp på FGU-skolen, hvis de har personlige problemer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b). Interview med elever understøtter pointen om, at eleverne oplever at kunne få hjælp på FGU-skolen:



Man kan få hjælp. Enten hos sin kontaktlærer eller dem, man har time med. Man kan lige trække dem til side og sige: "Kan vi lige snakke?" Der er altid en, som kan snakke med os. [...] han er altid lige på baglinjen til at trække os til side, eller vi kan trække ham til side og sige: "Er det okay, jeg lige går ud, hvis jeg har brug for frisk luft?"

Elev

Når det kommer til elevernes oplevelse af lærerne, er det 78 % af eleverne, der angiver, at de er glade for deres lærere, mens 5 % er uenige eller meget uenige i dette. Derudover er der 73 % af eleverne, der er enige eller meget enige i, at deres lærere interesserer sig for dem. 7 % er uenige eller meget uenige. Tilsvarende er der 76 % af eleverne, der angiver, at deres lærere er gode til at hjælpe dem, når de har brug for det i undervisningen (enige eller meget enige). Her er det 6 % af eleverne, der er uenige eller meget uenige i dette (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

I interviewene beskriver eleverne, hvordan de oplever, at deres lærere støtter dem og skaber trygge relationer. Samtidig peger eleverne på lærernes evne til at "se" eleverne som individer, tage individuelle hensyn og at undervisningsdifferentiere som betydende for deres erfaringer med FGU. En elev sætter ord på sin oplevelse af lærerrollen på FGU-skolen:



Når man starter her, tager ens klasselærer og alle de andre lærere én i hånden og slipper ikke, før man har nået sit mål.

Elev

Det spiller en positiv rolle for mange elever, når lærerne i FGU optræder i en udvidet lærerrolle, hvor lærerens relation til eleverne er præget af et engagement i elevernes personlige liv. De beskriver af lærere, der går igen på tværs af elevinterviewene, handler om lærere, der er tilgængelige og opmærksomme på personlige udfordringer, og som evner både lethed (fx ved at joke med eleverne og indgå i ligeværdige samtaler med eleverne om ikke skole-relaterede emner) og seriøsitet (fx kan skære igennem og fungere som en autoritet).

Eleverne fremhæver også lærernes tilrettelæggelse af undervisningen – med udgangspunkt i en forståelse af målgruppen – som et positivt træk ved FGU. Det drejer sig bl.a. om, at lærerne prioriterer sociale aspekter i undervisningen, som en elev fx siger: ”Når vi lige starter op på en blød måde”. Der er også eksempler på elever, der efterspørger et større fokus på faglige aspekter af undervisningen. En elev udtrykker bl.a., at lærerne nogle gange ”godt tage lidt for meget hånd om en”.

Det er en udbredt oplevelse blandt lærerne, at deres rolle i FGU er særdeles krævende, og at lærerne kun lykkes med at understøtte det inkluderende læringsfællesskab i kraft af ekstrainsatser, som får store konsekvenser for nogle. Det fremgår fx i et åbent svarfelt i spørgeskemaundersøgelsen:



Enten er det de forkerte elever, der bliver visiteret, eller også skal der følge flere penge med, så der kan blive ansat flere lærer, så vi kan rumme eleverne. Vi knokler for at hjælpe de unge på rette vej, men der er ikke timer nok, og der er ikke de rigtige rammer. Mange pgu-lærere arbejder "frivilligt" mange timer ekstra hver uge, fordi vi "vil" vores elever. Men på samme tid bukker flere og flere kollegaer under med stress og bliver langtidssygemeldt.

Lærer

Elever med støttebehov

Evalueringen peger på, at elevernes behov for støtte set fra et ledelsesperspektiv ikke dækkes i tilstrækkelig grad via det inkluderende læringsmiljø. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 62 % af lederne vurderer, at elevernes støttebehov i mindre grad (55 %) eller slet ikke (7 %) dækkes tilstrækkeligt via et inkluderende læringsmiljø og de supplerende støtteressourcer (jf. tabel B.104 i bilag B¹⁴⁰).

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 33 % af lederne, at mere end 50 % af eleverne har udfordringer i en sådan grad, at der er behov for særlig støtte, ud over det som aktuelt ligger i det inkluderende miljø (jf. tabel B.105 i bilag B¹⁴¹).

FGU-institutionen kan søge om specialpædagogisk støtte (SPS) hos STUK til elever med funktionsnedsættelse eller tilsvarende svære vanskeligheder. Dog er det ikke muligt at få tilskud til støttetimer med henblik på kompensation af psykisk funktionsnedsættelse (FGU-loven § 33). Dermed inkluderer støttemulighederne via SPS hovedsageligt hjælpemidler til læse- og skrivevanskeligheder og instruktion i brugen heraf.

Behovet for SPS i form af fx individuelle støttetimer er også noget, der fylder i de kvalitative interview. Både interviewede medarbejdere og elever udtrykker frustration og undring over, at det ikke er muligt for FGU-elever at få individuelle støttetimer, da der opleves et stort behov herfor, særligt når det gælder elever med diagnoser. En af lærerne siger fx:

140 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at jeres elevers støttebehov samlet set bliver tilstrækkeligt dækket (via det inkluderende læringsmiljø på FGU og de supplerende støtteressourcer)?

141 Spørgsmålsformulering: Hvor stor en andel af eleverne på jeres skole, vurderer du, har udfordringer (herunder kroniske sygdomme eller psykiske funktionsnedsættelser som fx depression, angst, personlighedsforstyrrelse eller autisme) i en sådan grad, at der er behov for særlig støtte, ud over det der aktuelt ligger i det inkluderende miljø på FGU hos jer?



Samtidig er det himmelråbende, at vi ikke har større mulighed for SPS-støtte end ansøgning om it-rygsæk og/eller seks timers introduktion til hjælpemidler. Vi skal gøre eleverne klar til at komme på uddannelser, hvor der er muligheder for SPS-støtte i højere grad end her på FGU. Der burde være den samme, eller større, mulighed for støtte til vores elevers ordblindhed og mange forskellige former for diagnoser. FGU var ikke ment som en besparelse... Det virker stadig sådan!

Lærer

Ordblindevenligt miljø

Der er en forventning om, at FGU skal tilbyde et ordblindevenligt læringsmiljø. Det indebærer bl.a., at der skal foretages ordblindedet med henblik på at identificere elever med læse-/skrivevanskeligheder. FGU-institutionen skal endvidere tilbyde supplerende undervisning (fx ordblindeundervisning på små hold) eller anden faglig støtte til elever med ordblindhed, der ikke alene kan understøttes inden for rammerne af det inkluderende læringsmiljø.¹⁴²

Over halvdelen (60 %) af medarbejderne i FGU vurderer, at de på deres skole får identificeret alle elever med ordblindhed ved starten af deres FGU-forløb. 30 % vurderer, at det sker i nogen grad, mens 7 % vurderer, at det i mindre grad (6 %) eller slet ikke (1 %) sker (jf. tabel B.89 i bilag B¹⁴³). Den mest udbredte praksis for screening af elever for læse- og skrivevanskeligheder er, at alle elever screenes. Over halvdelen (64 %) af vejlederne og ordblindelærerne vurderer, at alle elever screenes. 19 % angiver, at de screener alle elever, der ikke tidligere er screenet, og 16 % screener de elever, hvor der er mistanke om læse- og skrivevanskeligheder (jf. tabel B.90 i bilag B¹⁴⁴).

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de to opgaver, som fylder mest for ordblindelærere i FGU, er instruktion og vejledning i kompenserende læse- og skriveteknologi samt screening og test af elever. 93 % af ordblindelærere angiver, at de i høj grad (77 %) eller i nogen grad (16 %) varetager instruktion og vejledning. Tilsvarende angiver 78 %, at de i høj grad (72 %) eller i nogen grad (6 %) varetager screening og test (jf. tabel B.91 i bilag B¹⁴⁵). Opgaver som sparring og understøttelse af lærere både inde og uden for undervisningen samt supplerende undervisning til elever med ordblindhed på små hold eller individuelt fylder mindre for ordblindelærere.¹⁴⁶ Dette spejles også af, at en

142 Ordblindelæreren skal kunne instruere elever i brugen af it-hjælpemidler og kunne vejlede de øvrige lærere om, hvordan it-hjælpemidlerne kan bruges i undervisningen, og hvordan eleverne kan motiveres til at bruge det. Det er også kendetegnende for et ordblindevenligt læringsmiljø, at ordblindhed ikke ses som et individuelt problem for eleven, men som et forhold, der skal håndteres i det samlede læringsmiljø. Alle lærere i FGU skal have basal viden om ordblindhed og kompenserende læse- og skriveteknologi. Skolens ordblindelærer vil have en større og mere specialiseret viden om elever med ordblindhed. Samtidig understreges det, at FGU ikke er et "specialundervisningstilbud" som fx den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU) (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

143 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad vurderer du, at I får identificeret alle elever med ordblindhed ved starten af deres FGU-forløb?

144 Spørgsmålsformulering: Hvad kendetegner bedst jeres praksis for screening for læse- og skrivevanskeligheder?

145 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad varetager du som ordblindeunderviser følgende opgaver? 1) Screening og test af elever for evt. ordblindhed, 2) Instruktion og vejledning i kompenserende læse- og skriveteknologi til elever med ordblindhed, 3) Supplerende undervisning til elever med ordblindhed (individuelt eller på små hold), 4) Sparring og understøttelse af lærere inde i undervisningen mhp. ordblindevenlig undervisning, 5) Sparring og understøttelse af lærere uden for undervisningen mhp. ordblindevenlig undervisning, 6) Kompetenceudvikling af kolleger om ordblinderelaterede emner, i form af kurser, oplæg eller lignende, 7) Andet

146 Her angiver 50 %, at de i høj grad (17 %) eller i nogen grad (33 %) varetager opgaven med understøttelse inde i undervisningen, mens 58 % svarer, at de i høj grad (20 %) eller i nogen grad (38 %) varetager understøttelse uden for undervisningen. I alt 39 % angiver, at de i høj (23 %) eller nogen grad (16 %) varetager supplerende undervisning til elever med ordblindhed på små hold eller individuelt jf. tabel B.91 i bilag B.

relativ stor andel af lærerne (på tværs af spor) i mindre grad eller slet ikke samarbejder med ordblindelærere¹⁴⁷ (jf. tabel B.92 i bilag B¹⁴⁸).

Det er et gennemgående perspektiv blandt de interviewede lærere, at der efterspørges kompetenceudvikling ift. at understøtte et ordblindevenligt miljø i FGU. Som vist i afsnit 4.5.2 svarer 36 % af lærerne, at de i mindre grad (32 %) eller slet ikke (4 %) føler sig klædt på til at løfte arbejdet med at understøtte et ordblindevenligt miljø i undervisningen.

32 % af medarbejderne i FGU oplever, at ressourcerne til at skabe et ordblindevenligt miljø (fx instruktion i brug af hjælpemidler eller ordblindeundervisning på mindre hold) på deres skole enten i mindre grad (24 %) eller slet ikke (8 %) er tilstrækkelige. De resterende 61 % oplever, at ressourcerne i høj grad (22 %) eller i nogen grad (39 %) er tilstrækkelige (jf. tabel B.94 i bilag B¹⁴⁹).

Af interview med lærere og ordblindelærere fremgår det, at der nogle steder er en oplevelse af at være for få ordblindelærere ift. antallet af elever med ordblindhed og logistikken ift. dækning af flere matrikler/skoler. I alt 22 % af ordblindelærerne angiver at være tilknyttet flere matrikler/skoler (jf. tabel B.95 i bilag B¹⁵⁰). Der er eksempler på lærere, der undlader at italesætte støttemuligheder over for eleverne, fordi de oplever, at skolen ikke er stand til at imødekomme efterspørgslen.

Elever med begrænsede danskundskaber og sproglig opmærksomhed

Dansk som andet sprog (DSA) er et alment fag i FGU. Elever i FGU skal som udgangspunkt have undervisning i dansk eller DSA både på basis og sporene. Lærere, der underviser i DSA, skal have gennemført uddannelsen til underviser i DSA for unge og voksne eller have tilsvarende kvalifikationer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

Elever med begrænsede danskundskaber udgør en relativt stor del af målgruppen for FGU, idet 11 % af eleverne i FGU har opholdt sig i Danmark i mindre end fem år (EVA, 2021).

Interviewene viser eksempler på, at undervisning i DSA i praksis udmøntes på forskellige vis på forskellige FGU-institutioner. Det kan både være som selvstændigt fag eller integreret i andre fag.

Lærere i DSA kan også indgå som ressourcepersoner i almen- eller værkstedsundervisning. 40 % af de lærere, som har skemalagt flerlærerundervisning, angiver, at der hos dem indgår ordblindelærere eller lærere i DSA som ekstra ressourcepersoner i almen- eller værkstedsundervisning (jf. tabel B.30 i bilag B¹⁵¹).

Når det kommer til sproglig opmærksomhed i undervisningen, angiver i alt 76 % af lærerne, at de i høj (38 %) eller i nogen grad (38 %) tager højde for de vanskeligheder, elever med begrænsede

147 Her angiver ca. 30 % af lærerne (på tværs af spor), at de i høj grad samarbejder med en ordblindeunderviser med henblik på at kunne støtte elever med læse- og skrivevanskeligheder, mens 25-36 % angiver, at dette i nogen grad gør sig gældende. I alt 22-28 % angiver, at de i mindre grad samarbejder med en ordblindeunderviser, mens 10-15 % svarer, at dette slet ikke gør sig gældende.

148 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad samarbejder du med en ordblindeunderviser med henblik på at kunne støtte elever med læse- og skrivevanskeligheder i undervisningen?

149 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at OBU-ressourcerne på jeres skole er tilstrækkelige? (Fx instruktion i brug af hjælpemidler, OBU på mindre hold, OBU i undervisningen etc.).

150 Spørgsmålsformulering: Arbejder du på mere end én FGU-skole?

151 Spørgsmålsformulering: Hvilke typer af flerlærerundervisning har I hos jer (her tænkes på flerlærerundervisning, der er skemalagt eller forekommer regelmæssigt)? 1) Almenlærere indgår i værkstedslæreres undervisning. 2) Værkstedslærere indgår i almenlærernes undervisning. 3) Flere almenlærere indgår sammen i almenundervisningen. 4) Flere værkstedslærere indgår sammen i værkstedsundervisningen. 5) Ressourcepersoner (fx OBU eller DSA) indgår i almen- eller værkstedsundervisning.

danskkundskaber eller dansk som andetsprog kan have med at forstå og beherske dansk, mens 11 % angiver, at dette i mindre grad (10 %) eller slet ikke (1 %) gør sig gældende for dem. De resterende 13 % angiver, at de ikke har elever med begrænsede danskkundskaber (jf. tabel B.96 i bilag B¹⁵²). Samtidig viser interviewene, at nogle lærere efterspørger opkvalificering, hvad angår håndtering af elever med begrænsede danskkundskaber, og kan opleve, at de er blevet kastet ud i noget, de ikke har redskaber til at løfte. Det er desuden et kvalitativt perspektiv, at det kan være særligt svært at løfte elever med begrænsede danskkundskaber i FGU, og at de ikke får den tilstrækkelige støtte til at få gavn af FGU med en maksimal forløbslængde på to år som udgangspunkt. En lærer beskriver det således:



Det er min oplevelse, at DSA-eleverne [elever med begrænsede danskkundskaber] ikke har de kompetencer, de skal have for at kunne komme i mål på to år her på FGU. Det er for kort tid. Og der var ikke sat ressourcer nok af. Jeg blev meget overrasket over, at jeg var den eneste lærer til 25 DSA-elever på alle mulige linjer. Det forslog som en skrædder i helvede.

DSA-lærer

Lærere påpeger, at elever med begrænsede danskkundskaber mangler et før-fagligt sprog, og at der er stor spredning ift. deres danskniveau. Desuden beskriver nogle, at det desuden er udfordrende at skabe et inkluderende og trygt læringsmiljø, når det kommer til disse elever, pga. meget forskellige kulturelle baggrunde, der gør, at lærerne fx må have fokus på basale studiekompetence (som fx man skal spørge om hjælp, hvis der er noget, man ikke forstår). Fra et elevperspektiv beskrives desuden, hvordan der kan være en social opdeling mellem elever med begrænsede danskkundskaber og danske elever.

5.5 Understøttelse af implementering af didaktikken

Det er en gennemgående perspektiv i evalueringen, at implementeringen af didaktikken i FGU kræver ledelsesmæssig og organisatorisk understøttelse.

Ift. arbejdet med læring i praksis fremhæver de interviewede lærere særligt teamsamarbejde, fælles forberedelse og flerlærerordning som greb, der kan være med til at understøtte koblingen mellem det teoretiske og det praktiske og udviklingen af helhedsorienteret undervisning. Erfaringerne fra praksis spænder vidt. Mens der på nogle skoler er skabt samarbejdsstrukturer, der opleves som understøttende og samlende for skolens indsats, er der andre lærere, der i vid udstrækning føler sig overladt til sig selv og beretter om, hvordan den fælles ”planlægning” af undervisningen ofte foregår over en ”smøg”. Derudover fremhæves forberedelsestid og adgangen til relevante undervisningsmaterialer, som kan inspirere udviklingen af fx helhedsorienterede forløb.

Ift. arbejdet med struktur og progression fremhæves tid ligeledes som en central faktor. Det handler både om forberedelsestid ift. at planlægge en undervisning, der er differentieret ift. elevernes forskellige behov og forudsætninger, og til arbejdet med de synlige læringsmål, som skal operationaliseres og oversættes til elevsprog. Det handler også om skemalagt tid til at gennemføre forløbsamtaler. Her er der generelt en oplevelse af, at den afsatte tid ikke afspejler den tid, det reelt tager at gennemføre samtalerne. Spørger man lederne selv, er der 36 %, der angiver, at de i høj grad har

152 Spørgsformulering: I hvilken grad tager du i din undervisning højde for de vanskeligheder, elever med dansk som andetsprog kan have med at forstå dansk?

prioriteret at afsætte tid til lærernes arbejde med at opstille læringsmål for elever og forløb (jf. tabel B.52 i bilag B¹⁵³). En væsentlig større andel af lederne angiver, at de har prioriteret at afsætte tid til, at lærere/vejledere kan afholde forløbs-/evalueringssamtaler med eleverne. Her angiver 74 %, at de i høj grad har prioriteret at afsætte tid til dette (jf. tabel B.53 i bilag B¹⁵⁴). Tallene vidner om, at der særligt mangler ledelsesunderstøttelse, hvad angår lærernes systematiske arbejde med at opstille læringsmål for elever og forløb, mens forløbssamtaler i højere grad er blevet prioriteret (omend en relativ stor andel angiver, at disse samtaler ikke er skemalagte).

En anden faktor, der kan være med til at understøtte arbejdet med struktur og progression, er udarbejdelse af forskellige procesredskaber. Det kan fx være samtaleredskaber og forskellige procedurer, der kan kvalificere samtalerne, fx krav om at inddrage data om fx fravær, portfolio og udtalelser fra faglærere.

Ift. arbejdet med at skabe et inkluderende læringsmiljø fremhæves organiseringer som kontaktlærerefunktionen og flerlærerordninger som understøttende. Samlet set angiver 86 % af medarbejderne, at deres skole har en ordning med en kontaktlærer eller stamlærer, hvilket indebærer, at den enkelte elev har et fast hold og en fast lærer (evt. kontakt- eller holdlærer) tilknyttet (jf. tabel B.97 i bilag B¹⁵⁵). Typisk er det kontaktlæreren, der har ansvar for at følge op på elevens fremmøde og trivsel. Derudover vil det ofte være kontaktlærerens opgave at skabe en tryk og overskuelig hverdag, fx ved at byde eleverne velkommen om morgenen (tjek ind) og sende eleverne godt hjem om eftermiddagen (tjek ud) samt holde frokostpause sammen med dem. Foruden kontaktlærere benytter nogle skoler sig af lignende – og supplerende – funktioner som en del af indsatsen for at sikre et inkluderende læringsmiljø. Et sted har man ansat (for ekstra midler ifm. covid-19) en resourceperson, der tager sig af behov på tværs af hold ved fx at lave ekstraundervisning i dansk og matematik, tage sig af fraværproblematikker eller går ture med elever, der har behov for en snak. Et andet sted har man en såkaldt socialvejleder, der tager sig af trivselsproblematikker, ofte med afsæt i fremmøde. Et tredje sted har man støttemedarbejdere:



[Støttemedarbejderne] er pædagoger, som tager sig af det, der kommer udenfor [undervisningen] og hjælper eleverne med individuelle ting. Der er tre fuldtidslærere, som flyder rundt på skolerne og er tilknyttet forskellige steder i forskellige tidsrum. [...] I denne uge har de fundet en bolig til en hjemløs, og de har hjulpet en med at betale regninger. De har lavet lektiecaféer og haft samtaler med nogle, der har haft kærestesorger.

Leder

Samtidig kan flerlærerordningen understøtte elevernes udbytte af undervisning ved at støtte op om relationsarbejdet med eleverne og muligheden for at differentiere undervisningen. Det gælder både mht. at hjælpe eleverne videre og støtte en anden lærer i at gennemføre undervisningen. En af lærerne fortæller:

153 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til lærernes arbejde med at opstille læringsmål for elever og forløb?

154 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til, at lærere/vejledere kan afholde forløbs-/evalueringssamtaler med eleverne?

155 Spørgsmålsformulering: Nogle skoler har en ordning, hvor en lærer har en rolle som kontaktlærer (eller stam- eller klasselærer), som indebærer et særligt ansvar ift. de tilknyttede elever. Arbejder I med en kontaktlærerefunktion hos jer (stam- eller klasselærer)?



I går var jeg med i matematik, og der var en gruppe, hvor det gik helt i hårdknude. Der var en, der 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. [...] Det gør også, at vi hurtigt kan komme ud og hjælpe og skubbe i gang med deres opgaver. Så generelt giver det bare bedre overskud til alle.

Lærer

Det er ikke kun i dansk og matematikundervisningen, at flerlærerordningen fremhæves som værdifuld. Også i værkstedsundervisningen spiller relationsarbejdet en afgørende rolle, og her giver det meget at være to lærere om at hjælpe eleverne videre og tage sig af de enkelte udfordringer, der kan opstå.

Endelig italesættes det, at kontaktpersonordningen og nedsat tid er greb, som KUI kan anvende til at supplere det inkluderende læringsmiljø i FGU. Kontaktpersonordningen er målrettet unge, som har brug for individuel støtte, og som får støtte fra flere enheder i kommunen. Evalueringen viser, at 68 % af medarbejderne på FGU oplever, at under en tredjedel af de elever, der har behov for en kontaktperson, faktisk har en (jf. tabel B.106 i bilag B¹⁵⁶).¹⁵⁷ Nedsat tid kan være relevant i forbindelse med fx en funktionsnedsættelse, kronisk sygdom eller andet. Nedsat tid skal godkendes af kommunen.^{158,159} Spørgeskemaundersøgelsen viser, at hovedparten af lederne læner sig mod en holdning om, at nedsat tid med fordel kan bruges i mange forskellige situationer, fx til at understøtte elever, som har svært ved at klare en FGU på fuld tid¹⁶⁰ (se tabel B.102 i bilag B¹⁶¹). På spørgsmålet om, hvorvidt vejledere på FGU vurderer, at de elever, der har brug for nedsat tid i en kortere eller længere periode, får bevilget det af KUI, svarer 59 % ”I høj grad”, 30 % ”I nogen grad”, og 10 % ”I mindre grad” eller ”Slet ikke” (se tabel B.103 i bilag B¹⁶²). Derudover peger evalueringen på, at særaftaler vedr. fremmøde har en relativ stor udbredelse (jf. afsnit 3.4.1). Interview med elever afspejler, at særaftaler af forskellig karakter knytter sig til det inkluderende læringsmiljø på FGU. Eleverne fremhæver bl.a., at sådanne aftaler kan være en vigtig grund til, at man føler sig rummet og set.

-
- 156 Spørgsformulering: Hvor stor en andel af de elever med behov for en kontaktperson, har fået bevilget én fra KUI? (Angiv dit bedste skøn).
- 157 Se også Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats (EVA, 2021).
- 158 En FGU-elev på fuld tid skal deltage i undervisning med et gennemsnitligt minimumstimal på 26 klokke timer pr. uge (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).
- 159 For elever på spor betaler kommunen for den tid, der udgør den øgede varighed som følge af den nedsatte tid, ved løbende direkte afregning til institutionen. Den tid, der svarer til den oprindelige varighed, finansieres på ordinær vis med fuld takst og fuld skoleydelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).
- 160 Dette står i kontrast til KUI's holdning til nedsat tid. Resultater fra Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats (EVA, 2021) viste, at KUI fortrinsvist har en holdning, der går på, at nedsat tid primært bør anvendes, når helt særlige og tidsbegrænsede forhold gør sig gældende, fx helbreds mæssige eller akutte sociale situationer.
- 161 Spørgsformulering: Vælg den placering på skalaen, der passer bedst til din holdning til nedsat tid (hvor den nedsatte tid er godkendt af KUI): 1) Nedsat tid bør kun bruges, når helt særlige og tidsbegrænsede forhold gør sig gældende, fx helbreds mæssige eller akutte sociale situationer, 2) 2, 3) 3, 4) 4, 5) 5, 6) Nedsat tid kan med fordel bruges i mange forskellige situationer, fx til at understøtte elever, som har svært ved at klare en FGU på fuld tid
- 162 Spørgsformulering: I hvilken grad vurderer du, at alle de elever, der har brug for nedsat tid i en kortere eller længere periode, får bevilget nedsat tid af KUI?

6 FGU's arbejde med indslusning og udslusning

Dette kapitel viser nedslag i FGU's arbejde med indslusning og udslusning. Kapitlet viser, at mange institutioner har store udfordringer med at få basisforløbet i FGU til at fungere, og hovedparten af institutionerne gør i stedet brug af løbende optag på sporene, på trods af at alle institutioner ifølge FGU-loven skal udbyde basis. Der er et udbredt ønske om at gentænke konstruktionen af basisforløbet.

Udslusning er afgørende for at realisere intentionerne med FGU mht. at få eleverne videre i uddannelse eller job. Vigtige elementer i udslusningsarbejdet er samarbejdet med aftagerinstitutioner, og et led i dette kan være at bruge kombinationsforløb i udslusningsarbejdet.

6.1 Indslusning: Basis og afsøgningsforløb

I det følgende behandles afsøgningsforløb og basis, som centrale elementer ifm. indslusning i FGU.¹⁶³

6.1.1 Afsøgningsforløb kan kvalificere KUI's målgruppevurdering og skabe ejerskab blandt eleverne

Afsøgningsforløb giver de unge mulighed for at prøve FGU i en periode på op til to uger. Afsøgningsforløb kan anvendes til at afklare, om en ung tilhører FGU-målgruppen. Forløbet ligger før selve FGU-forløbet og tæller ikke med i den samlede varighed for et FGU-forløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

I alt 77 % af vejlederne oplever, at afsøgningsforløb i høj (42 %) eller nogen grad (35 %) bidrager til at kvalificere KUI's målgruppevurdering, mens 23 % oplever, at det i mindre grad er tilfældet (jf. tabel B.113 i bilag¹⁶⁴). Som det fremgik af første delrapport (EVA, 2021), viser spørgeskemaundersøgelsen blandt vejlederne i FGU, at afsøgningsforløb er et greb, de fleste FGU'er/KUI'er gør brug af

163 En række forskellige elementer i FGU kan anskues som indslusningsaktiviteter. Foruden basis og afsøgningsforløb kan fx også indledende test af niveau og ordblindscreening samt udarbejdelse af forløbsplaner anses som led i en indslusningsproces (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Interview giver desuden eksempler på, at fx rundvisning på skolen, oprettelse i – og introduktion til – it-systemer samt ”føl-ordninger”, hvor ældre elever får ansvar for at byde nye elever velkomne, opfattes som indslusningsaktiviteter.

164 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever I, at afsøgningsforløbene bidrager til at kvalificere KUI's vurdering af, om en ung passer ind hos jer?

og til (54 %). Dog er der også knap en tredjedel (29 %) af FGU-vejlederne, der angiver, at de sjældent (28 %) eller aldrig (1 %) gør brug af afsøgningsforløb (jf. tabel B.114 i bilag B¹⁶⁵). Der er bl.a. en vejleder i FGU, der fortæller, at de har valgt kun at "åbne op" for afsøgningsforløb på bestemte tidspunkter af året, fordi de oplever, at det skaber uro på institutionen. Det betyder, at det i praksis kan være svært at anvende afsøgningsforløb, hvis muligheden kun er tilgængelig i en begrænset periode.¹⁶⁶

I det kvalitative datamateriale er der eksempler på institutioner, som har gode erfaringer med afsøgningsforløb. Her peges bl.a. på, at forløbene kan skabe et ejerskab for eleverne, fordi FGU bliver et aktivt tilvalg. Et andet perspektiv er, at afsøgningsforløbene kan anvendes som en "blød indslusning" for de lidt mere udfordrede eller utrygge elever, der kan have gavn af en tilvænningsperiode, hvor de kan få en bedre fornemmelse af, hvad FGU er for et tilbud.

6.1.2 Majoriteten af FGU'erne gør brug af løbende optag på spor fremfor optag på basis

FGU er opbygget med tre uddannelsesspor (agu, pgu, egu), som der er optag til to gange om året, samt basis, som der er løbende optag til. Intentionen er at sikre muligheden for løbende optag, samtidig med at der bevares en stabilitet på holdene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). I særlige tilfælde og efter en konkret vurdering kan institutionen beslutte, at en elev kan begynde på et hold på uddannelsesspor, hvor undervisningen allerede er begyndt. Der er ingen begrænsning mht. varigheden af forløbet på basis ud over dets maksimale varighed på to år. Forløb på basis tilrettelægges fleksibelt og omfatter undervisning på grundlæggende niveau i dansk og matematik, introduktion til uddannelsessporet og mulighed for deltagelse i relevante valgfag (FGU lov, 2019, § 11). Ifølge FGU-loven skal alle institutioner udbyde basis.

Evalueringen viser, at basis mange steder tilrettelægges anderledes end intentionen. I alt 65 % af lederne angiver, at der gøres brug af *basisintroduktion* med udbredt brug af løbende optag på spor, mens blot 17 % angiver, at de har basishold. Derudover angiver 11 %, at der kun findes basishold på andre af institutionens skoler, mens 8 % svarer "Andet" (jf. tabel B.110 i bilag B¹⁶⁷). Ingen angiver, at de har forskellige typer af basishold (fx basishold inddelt efter niveau eller spor) (jf. tabel B.112 i bilag B¹⁶⁸).¹⁶⁹

165 Spørgsmålsformulering: Hvor hyppigt indgår nedenstående aktiviteter i jeres arbejde med at forberede en ung forud for start på FGU? 1) Informationsmøde/rundvisning 2) individuelt tilrettelagt besøg 3) indslusningssamtale 4) afsøgningsforløb.

166 Det skal bemærkes, at afsøgningsforløb jf. FGU-lovens § 6 bør være en mulighed, alle unge kan tilbydes som et led i målgruppevurderingen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

167 Spørgsmålsformulering: Basis kan tilrettelægges på forskellige måder afhængig af institutionens størrelse og elevtilgang. Hvilken beskrivelse passer bedst på organiseringen af basis på jeres skole? 1) Basishold med optag på spor to gange årligt (eller kun med sjældne undtagelser). 2) Basisintroduktion med udbredt brug af løbende optag på spor. 3) Vi har ikke basishold på vores skole, der er kun basishold på andre af institutionens skoler. 4) Andet.

168 Spørgsmålsformulering: Har I forskellige typer basishold (fx basis orienteret mod agu eller pgu/egu eller på anden måde differentieret)?

169 Selvom der i spørgeskemaundersøgelsen ikke er nogen af lederne på de skoler, hvor der gøres brug af basishold, der svarer ja til, at skolen har forskellige typer af basishold, er der alligevel kvalitative fortællinger, der peger i retning af en vis form for toning af basisholdene. Der er eksempelvis beskrivelser af basisforløb, som er målrettet elever, eller basishold, som er koblet til forskellige spor. På skoler med en tilpas stor elevmasse er der gode erfaringer med målrettede basisforløb.

Basisintroduktion¹⁷⁰ kan bestå af fx et par dage, hvor eleven bliver taget godt imod, introduceret til skolens adfældsregler, screenet for ordblindhed, får styr på login til skolens it-systemer og evt. bliver tilknyttet en af de erfarne elever i en form for "buddy-ordning". Interview afspejler, at der er variation i, hvor formaliseret og skemalagt basisintroduktionen er.

Når man ser på skolernes vurderinger af deres organisering af basis, er der en tendens til, at de skoler, der har basisintroduktion med udbredt brug af løbende optag, vurderer deres organisering mere positivt end skoler med basishold, hvad angår betydningen for nye og eksisterende elever. Omvendt vurderer skoler med basishold deres organisering lidt mere positivt ift. betydning for lærerne (jf. figur B.18 i bilag B¹⁷¹).

6.1.3 Erfaringer og indbyggede udfordringer forbundet med basis

Interview viser, at der på institutionerne er en udbredt kritisk holdning til de nuværende krav og forventninger til basis. Ledere og medarbejdere peger både på praktiske og pædagogiske udfordringer. Derudover kommer det til udtryk i interview blandt lederne, at der er en vis uklarhed om reglerne vedrørende basis. Særligt blandt lederne gives udtryk for et udbredt ønske om at gentænke basiskonstruktionen. En leder foreslår fx, at sporene kunne have optag fire gange om året i stedet for to.

De praktiske udfordringer, der påpeges, handler bl.a. om ressourcetræk ift. lokaler og medarbejdere til basishold – særligt på små skoler tegner interviewene et billede af, at valget af en anden organisering end basishold hænger sammen med, at skolen ikke har de nødvendige lokale- og medarbejderressourcer til at kunne udbyde hold på basis. På nogle af disse skoler har man startet med at udbyde hold på basis, men er gået over til *basisintroduktion* og oplever, at denne organisering fungerer langt bedre. Interviewene viser også, at praktiske forhold såsom ledige pladser på de hold/værksteder, eleverne ønsker at blive indskrevet på, har indflydelse på, hvordan man tilrettelægger elevernes forløb, herunder hvorvidt man gør brug af basis. En anden udfordring er svingende holdstørrelser på basis pga. det løbende optag, som beskrives dels som en praktisk men også som en pædagogisk udfordring, idet det kan være vanskeligt at skabe kontinuitet i undervisningen, når der løbende kommer nye elever til. Samtidig kan holdene i løbet af optageperioden vokse sig meget store. Derudover stiller elevsammensætningen på basis store krav til undervisningsdifferentiering. På basisholdene er der ofte endnu større spredning ift. elevernes forudsætninger og interesser end på sporene, fordi der her som regel både vil være elever, der fx skal optages på agu og pgu, samt både elever, som opleves at være klar til at starte på spor, og elever, som ikke er klar. Derudover kan basis udfordre den sociale tilknytning for eleverne, fordi de vil opleve at være ny elev to gange i løbet af deres tid i FGU – både på basis og på sporet. Det er særlig relevant set i lyset af FGU's målgruppe, hvor det sociale kan være svært for mange. Endelig er det et perspektiv, at det kan være problematisk, at tiden på basis tæller som en del af elevens FGU-tid.

If. styrkerne ved basis fremhæves det, at basis kan være velegnet til elever, der ikke er klar til at starte på et spor. Her kan basis være et trygt forløb uden produktpres og efterfølgende prøver,¹⁷²

170 Denne organisering kaldes forskellige ting, bl.a. "basisintroduktion" og "basisovergang".

171 Figurtitel: Andel, der i høj grad oplever at deres organisering er velfungerende, fordelt på hvilken organisering af basis, man har. Spørgsmålsformulering: I hvilken grad oplever du, at jeres organisering af basis er velfungerende? 1) For nye elever. 2) For eksisterende elever. 3) For underviserne, fordelt på organiseringen af basis.

172 Der er dog mulighed for prøver på basis i tilfælde, hvor en ung alene har behov for at forbedre deres niveau i dansk eller matematik eller begge fag for at opfylde adgangskrav til en erhvervsuddannelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

hvor eleven kan fokusere på at etablere en god hverdag med skolegang. I forlængelse heraf er skolernes vilkår for organisering af basis betinget af KUI's praksis ift. uddannelseslængder. Hvis KUI som udgangspunkt lægger op til korte forløb på fx 6 mdr., kan det være svært at få basis til at give værdi, da eleverne næsten ikke kan nå at starte på et spor, inden deres forløb er slut.

6.1.4 Erfaringer og indbyggede udfordringer forbundet med basisintroduktion med løbende optag på sporene

Interview tegner et nuanceret billede af institutionernes erfaringer med basis, hvor informanterne i vid udstrækning fremhæver fordelene ved basisintroduktion frem for basishold. Samtidig er der en række udfordringer knyttet til løbende optag på sporene:

- **Løbende optag på spor udfordrer kontinuiteten i undervisningen.** Løbende optag kan udfordre kontinuiteten i undervisningen, hvis der kommer mange nye elever over en længere periode. Nogle lærere har dog gode erfaringer med at bruge denne udfordring pædagogisk ved at lade elever, der har gået på FGU i længere tid, hjælpe de nye elever i gang både fagligt og socialt. Det kan fx være ved at lade "gamle" elever introducere nye elever til maskiner eller computerprogrammer.
- **Det kan være overvældende at starte direkte på spor.** Nogle lærere og vejledere fremhæver, at det kan være en overvældende start i FGU at blive kastet direkte ud på sporene. Mange af de elever, der er startet direkte på sporene, har dog oplevet opstarten som tryk og fortæller, at de er blevet godt modtaget.
- **Udfordringer med at finde plads på værksteder/hold.** En anden udfordring er, at man kan være nødt til at starte elever op på hold/værksteder, eleverne ikke har interesse for, fordi der ikke er plads på det ønskede hold/værksted. Det kan have negativ betydning for elevernes motivation.

6.2 Udslusning

Evalueringen tegner et billede af, at man på FGU-institutionerne har fokus på kædeansvaret i forbindelse med udslusning af elever til uddannelse. Der er en opfattelse af, at det ikke er sikkert, at eleverne fastholdes på ungdomsuddannelse, selvom FGU lykkes med at sikre overgang til ungdomsuddannelse.

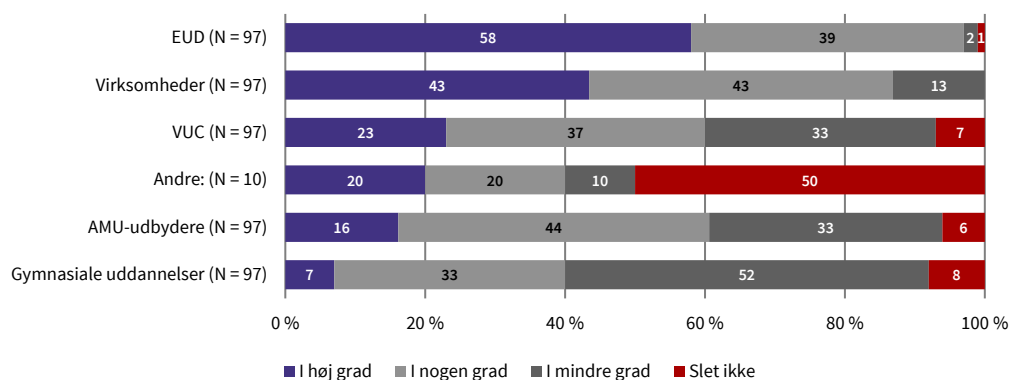
6.2.1 Samarbejde med aftagerinstitutioner mht. udslusning er endnu under opbygning

EUD er den aftagerinstitution, som FGU samarbejder mest med (jf. figur 6.1). 97 % af lederne svarer, at de i høj grad (58 %) eller nogen grad (39 %) samarbejder med EUD. Samarbejde med virksomheder er også udbredt. Her angiver 86 % af lederne, at de i høj (43 %) eller nogen grad (43 %) samarbejder med virksomhederne som aftagere af eleverne. De gymnasiale uddannelser er den type aftagere, som FGU samarbejder mindst med. 40 % af lederne angiver, at man i høj grad (7 %) eller nogen grad (33 %) samarbejder med disse.¹⁷³

173 Samme billede tegner sig, når man spørger vejlederne, om end andelen, der angiver at samarbejde, er lidt lavere (jf. tabel B.116 i bilag B, spørgsmålsformulering: I hvilken grad samarbejder I med følgende typer af aftagere? 1) EUD, 2) Gymnasiale uddannelser, 3) Virksomheder, 4) VUC, 5) AMU-udbydere, 5) STU (kommune), 6) Andre).

FIGUR 6.1

FGU's samarbejde med aftagere



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

Note: Spørgsmålsformulering: *I hvilken grad samarbejder I med følgende aftagere?*

Det er ikke alle steder, at samarbejdet med aftagerinstitutionerne opleves at understøtte elevernes overgang. 76 % af vejlederne angiver, at deres samarbejde med aftagerinstitutionerne i høj (22 %) eller nogen grad (54 %) understøtter elevernes overgang fra FGU til uddannelse eller job, mens 24 % vurderer, at samarbejdet i mindre grad (22 %) eller slet ikke (2 %) understøtter overgangen (jf. tabel B.115 i bilag B¹⁷⁴). Når en forholdsvis stor andel ikke oplever, at samarbejdet understøtter elevernes overgang, kan det ifølge de kvalitative beretninger handle om, at man fortsat er i proces med at få opbygget et systematisk og forpligtende samarbejde med aftagerinstitutionerne, og at det stadig i en vis udtrækning er FGU-medarbejdernes "håndholdte indsatser", der bærer samarbejdet. Derudover vidner interview om, at der på FGU-institutionerne er en oplevelse af, at man fra aftagerinstitutionernes side ikke påtager sig det nødvendige ansvar for at sikre en god overgang for eleverne.

Når man ser nærmere på, hvad FGU samarbejder med aftagerinstitutionerne om, fremgår det, at det er samarbejdet om kombinationsforløb og det mere "håndholdte" arbejde med elevernes overgang, der er det, der fylder mest (jf. tabel 6.1). Derudover er det værd at bemærke, at der for alle former for samarbejde er en væsentlig andel af vejlederne (34 % – 92 %), der angiver, at de kun i mindre grad eller slet ikke samarbejder om dette, hvilket vidner om en relativt begrænset aktivitet, hvad angår et mere systematisk samarbejde med aftagerinstitutioner.

174 Spørgsmålsformulering: *I hvilken grad vurderer du, at jeres samarbejde med aftagerinstitutioner understøtter FGU-elevernes overgang til uddannelse/job?*

TABEL 6.1

I hvilken grad samarbejder I med aftagerinstitutioner om følgende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Kombinationsforløb for individuelle elever undervejs på FGU (n = 140)	20	39	27	14	100
Kombinationsforløb for individuelle elever i forbindelse med udslusning (n = 140)	20	28	34	18	100
Kombinationsforløb på holdniveau undervejs på FGU (n = 140)	15	51	23	11	100
Individuelt tilrettelagt ("håndholdt") overlevering af eleven fra FGU/KUI til aftagerinstitutionerne (n = 140)	16	40	31	12	100
EUD-lærere underviser på FGU (n = 140)	1	6	21	71	100
Besøg fra EUD på FGU (fx SOSU-forløb på OMSU) (n = 140)	11	29	34	26	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

Ift. samarbejdet med aftagerne beskrives via interviewene, at der er fokus på at styrke FGU's omdømme udadtil, sådan at både virksomheder, lokalmiljø og uddannelsesinstitutioner har velvillighed ift. FGU og de elever, der kommer fra FGU. Derudover er der eksempler på, at der foregår drøftelser af, hvilke kompetencer hos eleverne, som aftagerinstitutionerne er mest optagede af. Rent kvalitativt er der forskellige eksempler på både formaliserede og mere "håndholdte" tiltag ift. at understøtte de unges overgang i samarbejde med aftagerinstitutioner. Formaliserede tiltag kan fx være overgangs- eller fastholdelsesmentorer i FGU, der står for at forberede og følge eleven tæt den første tid, møder mellem vejleder/mentor/lærer på aftagerinstitutionen, vejledernetværk med repræsentanter fra bl.a. kommune og ungdomsuddannelsesinstitutioner, der mødes flere gange årligt, samt brobygningslignende aktiviteter, hvor aftagerinstitutionerne holder oplæg for FGU. Håndholdte tiltag handler typisk om på forskellig vis at støtte eleverne i overgangen ved at sikre, at de har besøgt aftagerstedet, har indgående viden om aftager og de krav, der stilles, samt generel støtte i forbindelse med fx udarbejdelse af CV, planlægning og afprøvning af transportvej til aftager etc.

6.2.2 Kombinationsforløb er et vigtigt led i at understøtte afklaring og udslusning

Undervisningen i FGU kan kombineres med elementer fra kompetencegivende ungdomsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser i såkaldte kombinationsforløb. Intentionen med kombinationsforløb er at give den unge mulighed for at få erfaringer med en ungdomsuddannelse eller arbejdsmarkedsuddannelser, mens de går i FGU. Kombinationsforløb kan indgå som led i uddannelsesforløb på alle spor. I agu og pgu må kombinationsforløb maksimalt udgøre fem uger af det samlede undervisningsforløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). Hvis FGU-institutionen undtagelsesvist vurderer, at en elev vil have særligt gavn af det, kan institutionen forlænge et kombinationsforløb for eleven i op til 10 uger i alt (FGU-lov, 2019, § 5, stk. 2).

Kombinationsforløb er et centralt element i samarbejdet med aftagerinstitutionerne. Skolerne gør brug af kombinationsforløb på alle spor, men det er mest udbredt på pgu-sporet. Her angiver 81 % af vejlederne, at de i høj (35 %) eller nogen grad (46 %) gør brug af kombinationsforløb. Den tilsvarende andel er 41 % på agu og 47 % på egu (jf. tabel B.117 i bilag B¹⁷⁵).

Interview tegner et billede af, at der er positive erfaringer med kombinationsforløb, både blandt medarbejdere og elever, og der gives udtryk for, at mulighederne for kombinationsforløb med fordel kunne udvides endnu mere. Kombinationsforløb anvendes både undervejs i FGU og i forbindelse med udslusningen og kan både bidrage til at afklare eleverne og til at understøtte overgangen fra FGU og videre. Forskellige eksempler på brug af kombinationsforløb er:

- **”Realitetstjek” og match mellem elevforudsætninger og uddannelse:** Kombinationsforløb kan bidrage til afklaring ved at introducere til uddannelser, som eleverne ikke har et praktisk kendskab til. Det kan fx være nyttigt for nogle elever, der drømmer om HF, hvor FGU ikke vurderer, at det er en realistisk vej at gå. Kombinationsforløb kan også give elever en bedre fornemmelse af, om de har de nødvendige forudsætninger for fx at kunne klare en EUD.
- **Kombinationsforløb kan give tryk:** Kombinationsforløb kan bidrage til at gøre elever mere tryk, når de har et klarere billede af, hvad der venter dem, og evt. har mødt vejledere på forhånd. Der er eksempler på, at kombinationsforløb lægges forud for GF+-forløb på EUD, så eleverne har mulighed for at fortsætte på GF+ i forlængelse af kombinationsforløbet.¹⁷⁶
- **Brug af kombinationsforløb i udslusningsperiode understøtter en god overgang og giver fleksibilitet:** Kombinationsforløb på fx en eud i udslusningsperioden kan understøtte positiv udslusning, idet FGU har bedre mulighed for at støtte eleven i opstartsperioden, samtidig med at det muliggør, at eleven mere smidigt kan vende tilbage til FGU, hvis det viser sig, at eleven alligevel ikke er parat.¹⁷⁷ Denne tilgang rummer ifølge informanterne stort potentiale og en udvidelse af kombinationsforløbsperioden fra fem til ti uger efterspørges, da det ville give FGU mulighed for at kunne følge eleven frem til efterårsferien og dermed mindske risiko for frafald.

6.2.3 Udskrivning uden overgang til job eller uddannelse handler ofte om utilstrækkelige forudsætninger og personlige udfordringer

Det er ikke alle elever, der udskrives af FGU, som overgår til uddannelse eller job. Hovedparten (84 %) af vejlederne vurderer, at det er op til 30 % af eleverne, der må afbryde deres forløb, fordi de ikke magter FGU. De resterende 16 % af vejlederne vurderer, at det er en større andel af eleverne, der afbryder deres FGU-forløb, fordi de ikke magter FGU (jf. tabel B.118 i bilag¹⁷⁸). Som beskrevet i afsnit 3.4.2 er det ofte utilstrækkelige forudsætninger for at gå i FGU eller personlige udfordringer, som af vejledere angives som årsag til at eleverne falder fra FGU. De kvalitative interview viser, at når elever udskrives af FGU uden at overgå til uddannelse eller job, følger udskrivningen ofte i kølvandet på fravær og sygdom. Der er kvalitative eksempler på, at FGU sommetider oplever at måtte udskrive elever, de ikke oplever er klar til at overgå til uddannelse eller job, fordi elevernes tid i FGU er opbrugt, og eleverne ikke kan forlænges.

175 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad gør I brug af kombinationsforløb hos jer?

176 Grundforløb+ er et forløb på 10 uger, der udbydes af EUD, der skal bidrage til at forberede og afklare elever forud for GF2.

177 En FGU-elev i et kombinationsforløb på EUD er ikke optaget som EUD-elev. FGU-elever i kombinationsforløb på eud skal fx ikke opfylde adgangsforsætninger til eud.

178 Spørgsmålsformulering: Hvor stor en andel af jeres elever afbryder deres FGU-forløb, fordi de ikke magter FGU (fx pga. personlige udfordringer eller utilstrækkelige forudsætninger)? Angiv dit bedste skøn.

7 FGU's arbejde med egu

Dette kapitel retter fokus mod FGU's arbejde med egu. Resultaterne viser, at der er en oplevelse af, at egu-sporet ikke fungerer efter hensigten.¹⁷⁹ Det fremgår samtidig, at egu-sporet rummer et potentiale ift. nogle elever, men der peges også på en række barrierer ved egu-konstruktionen, som kan stå i vejen for at indfri intentionerne med egu. Det gælder udfordringer knyttet til tidsramme, økonomi, elevløn og ansvar for praktikpladsarbejdet. Derudover peger FGU-vejlederne på udfordringer relateret til afvikling af prøver, og at egu opleves at være blevet nedprioriteret i den tidlige implementeringsproces til fordel for de to andre spor.

Rammer og regler – egu

Egu-sporet i FGU indeholder to tredjedele virksomhedspraktik og en tredjedel skoleforløb, hvor der lægges vægt på læring gennem jobberfaring. Siden 1993 og frem til FGU's start var egu en selvstændig uddannelse, der var forankret i kommunerne. Egu er blevet videreført som en del af FGU. Egu skal give den unge kendskab til arbejdsfunktioner og praktiske færdigheder, som både kan bruges i videre uddannelse, og som er efterspurgt på arbejdsmarkedet og kan give direkte erhvervskompetence inden for den pågældende branche.

En egu-elev kan vælge mellem alle faglige temaer, der findes, uanset om det faglige tema udbydes af den pågældende institution. Grunden hertil er, at skolens valg af temaer ikke skal blive en hindring for, at eleven kan få en virksomhedspraktik.

FGU-institutionerne modtager taxameter for egu-elever under elevens skoleforløb på institutionen (1/3 af forløbet). Institutionerne modtager ikke taxametertilskud, når eleven er i virksomhedspraktik (2/3 af forløbet). På agu- og pgu-sporene, hvor der ikke indgår virksomhedspraktik, modtages taxameter gennem hele elevens uddannelsesforløb. Det er den samme enhedstakst, der tildeles alle spor. Dog udløser elever i kombinationsforløb på agu og pgu ca. halv takst, mens kombinationsforløb på egu ikke udløser noget taxameter. Begrundelsen for dette er, at stort set al skoleundervisning i egu-sporet kan tilrettelægges som kombinationsforløb. Derudover modtager FGU-institutionen et "vejledningstilskud" til at dække de omkostninger, som FGU har i forbindelse med praktikdelen af egu-elevernes uddannelsesforløb, herunder arbejdet

179 De udfordringer, der peges på, er i vid udstrækning i overensstemmelse med fundene beskrevet i første delrapport af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet, baseret på KUI's perspektiver (EVA, 2021) samt øvrig viden på området, fx FGU Danmarks anbefalinger for at understøtte egu på FGU (FGU Danmark, 2021b).

med at følge op på elevens forløbsplan, samarbejdet med virksomhederne og KUI, tilrettelæggelse af prøver etc. Desuden modtager institutionerne udslusningstakst for egu-forløb, herunder for varigheden i virksomhedspraktik, jf. FGU-instruks.

Kilder: Undervisningsministeriet, 2018a; Børne- og Undervisningsministeriet, 2019c; Regeringen, 2017.

7.1 Erfaringer med anvendelse af egu

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at der i vid udstrækning er en oplevelse af, at egu ikke fungerer efter hensigten. 37 % af de egu-ansvarlige angiver, at egu-sporet, som det ser ud hos dem, i mindre grad (22 %) eller slet ikke (15 %) fungerer efter hensigten (jf. tabel B.120 i bilag¹⁸⁰). Derudover peger spørgeskemaundersøgelsen på, at man i flere tilfælde sender elever på andre spor end egu, selvom egu anses som det mest relevante spor. Lidt over halvdelen (54 %) af vejledere (herunder egu-ansvarlige) oplever, at unge, hvor egu ville være det mest relevante tilbud, altid (6 %) eller ofte (48 %) starter på et andet spor (jf. tabel 7.1).¹⁸¹

TABEL 7.1

Hvor hyppigt oplever I, at unge, hvor egu ville være det mest relevante tilbud, alligevel starter på et andet spor?

	Antal	Procent
Altid	11	6 %
Ofte	90	48 %
Af og til	58	31 %
Sjældent	24	13 %
Aldrig	3	2 %
Total	186	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

Samtidig med at egu bruges mindre, end det vurderes at være relevant, viser trivselsmålingerne for FGU, at de elever, som faktisk går på egu, generelt har positive oplevelser med deres uddannelsesforløb: 85 % er enige eller meget enige i, at de lærer meget på deres praktiksted, mens 89 % er

180 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad gør følgende udsagn om egu sig gældende hos jer? 1) Samarbejde med praktikvirksomheder er velfungerende. 2) Tilstrækkeligt indblik i, hvordan det går med eleverne, mens de er i praktik. 3) Egu-sporet fungerer efter hensigten.

181 Selvom det ikke kan udelukkes, at en elev efterfølgende skifter spor til egu, indikerer disse fund – set i sammenhæng med opgørelser, der viser, at elevbestanden på egu er mindre end man estimerede i forbindelse med forudsætninger bag økonomi (jf. afsnit 4.3.1) – at færre elever påbegynder egu, selvom egu kunne være et relevant tilbud.

glade for deres praktiksted. Samtidig er 74 % af egu-eleverne enige eller meget enige i, at deres egu-vejleder giver dem den vejledning, de har brug for (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021b).

7.2 Barrierer for at indfri intentionerne med egu

I spørgeskemaet har de FGU-vejledere og egu-ansvarlige, der har angivet, at de af og til, ofte eller altid oplever, at egu-relevante unge starter på et andet FGU-spor, svaret på, i hvilken grad en række barrierer for, at relevante unge kan starte på egu, gør sig gældende (jf. tabel B.121 i bilag B¹⁸²). I de kvalitative interview fremhæves fire typer af barrierer for at indfri intentionerne med egu, som udfoldes i nedenstående afsnit.

7.2.1 Tidsramme er en udfordring

Egu varer i udgangspunktet op til to år (Undervisningsministeriet, 2019e). I særlige tilfælde kan uddannelsen forlænges med et ekstra års praktik, så den i alt varer tre år.¹⁸³ Samlet set viser evalueringen, at spørgsmålet om tid opleves som en af de vigtigste barrierer for, at egu-sporet kan fungere efter hensigten. Muligheden for forlængelse ud over de to år er ikke noget, der fylder i datamaterialet, og der er ikke grundlag for at udlede, hvorvidt dette skyldes, at viden om – og brug af – forlængelser ikke er udbredt blandt informanterne, eller at tidsrammen opleves som utilstrækkelig selv med mulighederne for forlængelse. En tidsramme på to år (som udgangspunkt) opleves som utilstrækkelig af flere årsager:

- Ofte er der behov for tid til at afklare eleverne mht. valg af egu-spor og evt. branche.
- Ofte er der behov for at ”modne” eleverne, inden de er ”klar” til egu. Det kan fx være at styrke elevernes personlige kompetencer ift. mødestabilitet.
- Ofte er der behov for tid til sikre et godt match mellem elever og virksomheder, inden virksomhederne er klar til indgå en praktikaftale. Der er fx være behov for et eller flere erhvervstræningsforløb,¹⁸⁴ inden der kan komme en aftale i stand.

Det opleves blandt vejledere som problematisk, at der går tid fra elevens egu-tid, hvis eleven fx begynder på pgu til at starte med. Desuden efterspørges der muligheder for brug af mere erhvervstræning, ud over de nuværende regler (to uger ad gangen og højst fire uger pr. halve år). Disse perspektiver svarer overordnet set til KUI's oplevelse, som blev præsenteret i første delrapport af evaluering- og følgeforskningsprogrammet (EVA, 2021). En række af de udfordringer, der beskrives ift. egu, er udfordringer, som også gjorde sig gældende med den tidligere egu. Udfordringen omkring

182 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad gør følgende udsagn om egu sig gældende hos jer? 1) Mangel på relevante praktikpladser. 2) Afstand til praktiksteder. 3) Manglende økonomiske incitamenter for virksomhederne. 4) Mangel på relevante fagtemaer. 5) Rammer og krav ved egu. 6) Eleverne er ikke klar til egu. 7) Andet.

183 For egu og de øvrige spor gælder det, at varigheden af FGU kan forlænges, når særlige pædagogiske, faglige eller personlige forhold taler herfor. Det kan fx være ift. unge, der er ramt af sygdom, har et misbrug eller på anden måde er særlig udsat, eller unge, som lige mangler det sidste for at kunne få et uddannelsesbevis. Kommunerne får derudover mulighed for at forlænge et FGU-forløb ud over to år, såfremt kommunen vurderer, at dette er hensigtsmæssigt. En sådan forlængelse af en elevs forløb kan finansieres enten ved statstilskud eller ved kommunal betaling (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b). For elever på erhvervsgrunduddannelsens højeste undervisningsniveau kan kommunalbestyrelsen i særlige tilfælde forlænge uddannelsesperioden for en elevs samlede uddannelsesforløb med op til 1 år. Forlængelse kan alene ske som virksomhedspraktik (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a).

184 Ud over virksomhedspraktik så kan egu-elever (i lighed med elever på de øvrige spor) modtage erhvervstræning, som er kortere praktikperioder i en virksomhed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

tid, sådan som den beskrives, er en af de "nye" udfordringer, idet eleven med den tidligere egu havde mulighed for at gå et år på produktionsskole og derefter starte et toårigt egu-forløb op.

7.2.2 Finansieringen af egu opleves som en barriere for at indfri intentionerne

Evalueringen viser samlet set, at finansieringen af egu opleves som en barriere for at indfri intentionerne med egu. Der peges, via interview og de åbne svarfelter i spørgeskemaundersøgelsen, på manglende økonomiske incitamenter ift. at have egu-elever sammenlignet med agu-/pgu-elever. Der er en oplevelse af, at taxameter og vejledningstilskud (jf. boks om rammer og regler for egu) ikke står mål med de omkostninger, der er forbundet opgaven. Afledt heraf beskrives oplevelser af manglende ledelsesmæssig prioritering af egu af både medarbejdere og ledere. En medarbejder udtrykker blandt andet:



Økonomien er for dårlig på egu-sporet. Det er en underskudsforretning for skolen. Kan ikke forstå, hvorfor det skal være sådan, det giver heller ikke arbejdsglæde.

FGU-medarbejder, svar fra åbent svarfelt, spørgeskemaundersøgelse

7.2.3 Elevløn gør det vanskeligt at sikre aftaler med virksomheder om egu

Virksomhedspraktik foregår i en virksomhed på baggrund af en praktikaftale. Praktikken er lønnet og omfattet af overenskomst-mæssige og arbejdsretlige regler inden for den pågældende branche.¹⁸⁵ Et perspektiv, der kommer til udtryk i de åbne besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen, er, at det udfordrer virksomhedernes incitament mht. at indgå aftaler med egu-elever, at løn-niveauet for FGU-elever vurderes at være for højt. Det er et ligeledes et perspektiv, som genfindes i første delrapport, hvor KUI-medarbejdere pointerer, at elevlønnen gør det sværere at sikre aftaler med virksomheder om egu, særligt når man også tager målgruppens forudsætninger i betragtning. Denne barriere er også beskrevet i en undersøgelse af den tidligere egu (Rambøll, 2016).

7.2.4 Ansvar for at sikre praktikpladser

Ansvar for opgaver mht. egu-sporet er delt mellem FGU og KUI. Mens FGU har ansvar for tilrettelæggelse af uddannelsesforløbet og vejledning undervejs i et egu-forløb, har KUI ansvar for at sikre virksomhedspraktikpladser til egu-elever. Selve arbejdet med at skaffe praktikpladsen kan dog uddelegeres til en FGU-institution.¹⁸⁶ En sådan uddelegering af opgaven skal ske på baggrund af en samarbejdsaftale.¹⁸⁷ Rationalet bag denne ansvarsfordeling drejer sig bl.a. om, at kommunerne i forvejen har kendskab til det lokale arbejdsmarked via deres jobcentre og derfor i højere grad end FGU-institutionerne har kendskab til mulige praktikpladser. Dertil kommer de forskellige beskæftigelsesmuligheder i kommunalt regi.

185 Dette fremgår af § 18, stk. 5, i Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse: Er praktikaftalens arbejdsområde og funktioner ikke omfattet af en kollektiv overenskomst, skal løn- og arbejdsvilkårene svare til de for tilsvarende arbejde sædvanligt gældende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020b).

186 Dette er parallelt til den tidligere egu-ordning, hvor kommunerne også havde ansvaret for at sikre praktikpladser, men kunne uddelegere arbejdet til de daværende produktionsskoler.

187 Hvis der ikke kan findes en praktikplads, eller hvis en ung mister sin praktikplads, skal kommunen hjælpe med at finde en ny praktikplads. Er det ikke muligt, skal eleven tilbydes at gennemføre virksomhedspraktikken på FGU-institutionen i form af et værkstedsskoleforløb. Udgifterne til et værkstedsskoleforløb afholdes af kommunen (Undervisningsministeriet, 2019e).

Interview og åbne besvarelser i spørgeskemaundersøgelsen viser, at placeringen af ansvaret for praktikpladser hos KUI ikke opleves at fungere optimalt, hvilket også er et perspektiv, der kom til udtryk blandt KUI-medarbejdere¹⁸⁸ i den første rapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet (EVA, 2021). Et udbredt perspektiv er, at KUI ikke altid opleves at have tilstrækkelig viden om egu og/eller løfte arbejdet med at sørge for praktikpladser. En FGU-medarbejder beskriver oplevelsen af KUI set fra FGU's side således:



Manglende viden og opsøgende arbejde hos KUI/ ift. egu-uddannelsen/ hvad den kræver, og hvad den indeholder. UU og jobcenteret synes, det er for besværligt at finde prøvepraktik før egu, derfor fravælges egu. Det er hurtigere og lettere at lave en pgu-ansøgning til FGU.

FGU-medarbejder, svar fra et åbent svarfelt i spørgeskemaundersøgelse

7.3 Erfaringer med tilrettelæggelse af egu og prøver

Skoleforløbene på egu kan indeholde både teoretisk undervisning og værkstedsundervisning, som er relevant for elevens uddannelsesforløb og arbejde i virksomheden. Organiseringen af skoleundervisningen på egu-sporet kan foregå på forskellig vis.

59 % af vejlederne angiver, at skoleundervisningen i høj (29 %) eller i nogen grad (30 %) foregår ved, at egu-elever følger skoleundervisning ved andre uddannelsesinstitutioner, fx AMU-kurser. Dette er interessant, set i lyset af at det ikke ydes taxametertilskud til kombinationsforløb på egu-sporet (jf. ovenstående boks om rammer og regler). Derudover angiver 48 %, at egu-eleverne i høj (23 %) eller nogen grad (25 %) integreres på andre hold i FGU (med elever fra andre spor). Den mindst udbredte form for egu-undervisning foregår på separate egu-hold, som 43 % angiver, at de i høj (27 %) eller nogen grad (16 %) anvender (jf. tabel B.122 i bilag B¹⁸⁹). I interviewene gives der udtryk for, at det kan være vanskeligt at etablere separate egu-hold, bl.a. pga. udfordringer knyttet til volumen af elever samt logistik ift. planlægning, og det pointeres også, at det kan være svært at skabe fællesskab på egu-sporet.

Læreplaner/fagbilag for fagene og de faglige temaer i FGU beskriver, hvilke prøveformer der er mulige. FGU-institutionen skal ud fra mulighederne beslutte, hvilken prøveform der skal gælde på institutionen for hvert fagligt tema. For egu-elever gælder dog, at FGU-institutionen kan beslutte, at eleven skal afslutte sit faglige tema med en praktisk prøve over flere arbejdsdage, selvom fagbilaget/læreplanen ikke lægger op til denne prøveform. Det er et fremtrædende perspektiv, at det er problematisk, at FGU skal tage egu-elever til prøve, da FGU ikke altid har kompetencerne inden for fagtemaerne til at gøre dette. En leder forklarer bl.a.:



Jeg vil sige det med, at de skal til prøve på niveau 3 i deres fagtema, og FGU'en har tolv fagtemaer. Og som I har hørt, så har vi fem fagtemaer. Vi kan ikke repræsentere alle. Jeg har en egu-elev ude ved en landmand. Vi har ingen i huset, som har forstand på at skulle tage nogen til prøve i det.

Leder

188 Det pointeres bl.a., at det vil være mere naturligt og effektivt, at FGU står for arbejdet med at finde en praktikplads, særligt i tilfælde hvor egu først bliver aktuelt efter start på FGU, idet FGU har bedre kendskab til eleven. Samtidig påpeges det fra et KUI-perspektiv, at det ikke er effektivt at KUI har ansvar for at sikre plads, mens FGU har ansvar for at følge progressionen i praktiken og gennemføre forløbssamtaler.

189 Spørgsmålsformulering: I hvilken grad foregår skoleundervisningen på egu på følgende måde? 1) Egu-eleverne går på et separat egu-hold, 2) Egu-eleverne integreres på andre hold på FGU (med elever fra andre spor), 3) Egu-eleverne følger skoleundervisning ved andre uddannelsesinstitutioner, fx AMU-kurser, 4) Andet

I forlængelse af udfordringer ift. prøveafholdelse fremhæves det også blandt de interviewede, at man som vejleder på FGU kan have svært ved at følge eleverne tæt, når de er i virksomheden. I spørgeskemaundersøgelsen angiver 67 % af de egu-ansvarlige imidlertid, at de i høj grad har tilstrækkeligt indblik i, hvordan det går med egu-eleverne. 25 % angiver, at det i nogen grad har tilstrækkeligt indblik, mens 7 % angiver, at det i mindre grad er tilfældet (jf. tabel B.120 i bilag B).

Appendiks A – 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). (2019c). *Instruks for tilskud m.v. til Institutioner for forberedende grunduddannelse (FGU-instruksen)*. Lokaliseret 1. juli 2022 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/adm/2019/doc19/190711-fgu-instrukts-2019-1.docx>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2020a). *Bekendtgørelse af lov om kommunal indsats for unge under 25 år*: LBK nr. 1301 af 04/09/2020. Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1301>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2020b). *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>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2021a). *Gennemsnitlig fravær fordelt på fraværstypen på FGU*. Lokaliseret d. 6 december 2021 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1911.aspx>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2021b). *Trivsel*. Lokaliseret d. 6 december 2021 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/160.aspx>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2021c). *Samlet bestandstal fordelt på uddannelsesområder*. Lokaliseret d. 6 december 2021 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1968.aspx>

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2021d). *Takstkatalog for finanslov 2021*. Lokaliseret 22. april 2022 på: [Takstkatalog | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/takstkatalog)

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2022a). *Indberetningsstruktur for FGU-indberetning til Datavarehuset*. Lokaliseret 22. april 2022 på: <https://www.stil.dk/-/media/filer/stil/pdf22/apr/220405-indberetningsstruktur-for-fgu-indberetning-til-datavarehuset-version-1-4.pdf>.

- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2022b). *Læreplaner og fagbilag*. Lokaliseret 15. juni på: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/laerer-planer-og-fagbilag>
- Børne- og undervisningsministeriet (BUVM). (2022c). *Studiestøttetimer til elever med psykiske funktionsnedsættelser*. Lokaliseret d. 2 juni 2022 på: <https://www.spsu.dk/for-sps-ansvarlige/ungdoms-uddannelser/psykiske-funktionsnedsaettelser/studiestoette-til-elever-med-psykiske-funktionsnedsaettelser>
- Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2022d). *Tilgangen til FGU, fordelt på afdeling*. Lokaliseret d. 15. juni 2022 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1902.aspx>
- Børne – og undervisningsministeriet (BUVM). (2022e). *Undervisningens tilrettelæggelse*. Lokaliseret 15. juni 2022 på: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/undervisningens-tilrettelaeggelse>
- Børne – og undervisningsministeriet (BUVM). (u.å). *Uddannelsesguiden. Forberedende Grunduddannelse – FGU*. Lokaliseret d. 6 juni 2022 på: <https://www.ug.dk/uddannelser/andreungdomsuddannelser/forberedende-grunduddannelse-fgu>
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H, K. (2003). *Nye veje i Evaluering*. Århus: Forlaget Systime Academic (Kap. 4 og 7).
- Deloitte. (2021). *Analyse af FGU-institutionernes bygningsmasse og tilhørende økonomi*. Deloitte. Lokaliseret 22. april 2022 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2021/210902-analyse-af-fgu-institutionernes-bygningsmasse-og-tilhoerende-oekonomi.pdf>.
- Deloitte, Epinion & Pluss. (2016). *Kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse af avu og produktions-skoleforløb*. Danmark: Deloitte. Lokaliseret 22. april 2022 på: [Kombineret kvantitativ og kvalitativ analyse af avu og produktionsskoleforløb | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](#)
- Denton, C. A, Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2003). Bringing Research-Based Practice in Reading Intervention to Scale. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 201–211
- Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse. (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse: opsummering af anbefalingsområder til regeringen*. Lokaliseret 22. april 2022 på: [bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-rapport-digital-version-01.pdf \(regeringen.dk\)](#)
- EVA. (2020). *Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU. Projektbeskrivelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2021). *Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU: Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- FGU Danmark (2020). *FGU er med i en ny Velfærdsaftale: Et skridt i den rigtige retning, men vi er ikke i mål!* Lokaliseret 22. april 2022 på [FGU er med i ny Velfærdsaftale: Et skridt i den rigtige retning, men vi er ikke i mål! - FGU Danmark](#)
- FGU Danmark. (2021a). *Datanotat om Erhvervsgrunduddannelsen (EGU) på Forberedende Grunduddannelse (FGU)*. Lokaliseret 2. juli 2021 på: <https://fgu.dk/wp-content/uploads/2021/05/datanotat.pdf>.

FGU Danmark. (2021b). *FGU Danmarks anbefalinger for at understøtte erhvervsgrunduddannelsen (EGU) på Forberedende Grunduddannelse (FGU)*. Lokaliseret 22. april 2022 på: <https://fgu.dk/wp-content/uploads/2021/05/fgu-danmarks-anbefalinger-for-at-understoette-erhvervsgrunduddannelsen.pdf>

FGU-loven. (2019). *Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse*: LBK nr 606 af 24/05/2019. Lokaliseret 10. juni 2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/606>

Finansministeriet. (2018). *Finanslov for finansåret 2018*. Lokaliseret 10. juni 2022 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/606>

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>.

Lyall, T. W. 2020. FGU Danmark i nødråb: FGU er groft underfinansieret. Bragt på *Altinget* 25. juni 2020.

Nielsen, K. S. (2022, 6. april). Arbejdsmiljøet sejler: Mere end hver fjerde FGU-institution har brudt loven. *A4 Arbejdsmiljø*. Lokaliseret 22. april 2022 på [Arbejdsmiljøet sejler: Mere end hver fjerde FGU-institution har brudt loven \(a4arbejdsmiljoe.dk\)](https://www.a4arbejdsmiljoe.dk).

Nørby, E. T. (2022, 26. januar). Venstre: De 50.000 unge bliver svigtet af myndigheder hele vejen rundt. *Altinget*, Uddannelse. Lokaliseret 22. april 2022 på: [Venstre: De 50.000 unge bliver svigtet af myndighederne hele vejen rundt - Altinget: Uddannelse](https://www.altinget.dk/nyheder/2022/01/26/venstre-de-50000-unge-bliver-svigtet-af-myndighederne-hele-vejen-rundt-altinget-uddannelse)

O'Donnell, C. L. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K–12 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research*. 78(1), 33-84.

Palm, K & Heisel, S. Dansk Metal og 3F frygter for FGU: Sådan skal vi redde uddannelsen. Debat. Bragt på *Altinget* 3. december 2021.

Patton, M, Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4. udgave). Saint Paul, MN.: Sage Publications. (Kap 10: 333-380).

Reformkommissionen (2021). *Erkendt, forsøgt løst, uløst*. Lokaliseret d. 1.6.2022 på: https://fm.dk/media/18858/erkendt-forsogt-loest-uloest_web.pdf.

Regeringen. (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>.

Rambøll. (2016). *Analyse af erhvervsgrunduddannelsen*. Lokaliseret 2 juni 2022 på: <https://www.kl.dk/media/13306/9hg0attrvjhewy612me.pdf>

Undervisningsministeriet (UVM). (2018a). *Vejledning om egu. Erhvervsgrunduddannelsen*. Lokaliseret 6. juli på <https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/udd/anden/181102-vejledning-om-egu.pdf>.

Undervisningsministeriet (UVM). (2018b). *FGU institutionernes dækningsområder og skoler*. Lokaliseret 29. april på <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/180830-fgu-skoler.pdf>

Undervisningsministeriet (UVM). (2019a). *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.pdf>.

Undervisningsministeriet (UVM). (2019b). *Kom godt i gang med målgruppevurdering*. Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf-19/190124-kom-godt-i-gang-med-maalgruppevurdering-ua.pdf>.

Undervisningsministeriet (UVM). (2019d). *Klar til kontaktpersonordning*. Lokaliseret 10. juni 2021 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/2019/jun/190617-klar-til-kontaktpersonordning-vejledning.pdf>.

Undervisningsministeriet (UVM). (2019e). *Virksomhedspraktik i den forberedende grunduddannelse*. Lokaliseret 10. juni 2021 på: [Virksomhedspraktik i forberedende grunduddannelse | Børne- og Undervisningsministeriet \(uvm.dk\)](https://www.uvm.dk/~/media/filer/uvm/publikationer/2019/jun/190617-klar-til-kontaktpersonordning-vejledning.pdf).

Undervisningsministeriet (UVM). (2019f) *Didaktiske principper for FGU*. Lokaliseret 28. april 2022 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-didaktiske-principper-for-fgu-ua.pdf>

Winter, S. C. (2017). *Gør skoleledelse en forskel?: Ledelse af implementeringen af folkeskolereformen*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Winter, S. C. & Nielsen, V. L. (2008). *Implementering af politik*. Aarhus: Hans Reitzels Forlag

Åsén, G. (2013). *Forskningsöversikt om skolreformers genomslag, Bilaga 2 i Det tar tid – om effekter av skolpolitiska reformer. Delbetänkande av Utredningen om förbättrade resultat i grundskolan*. Stockholm: SOU.

Appendiks B – Tabelbilag

Status på implementeringsarbejdet

Overordnet vurdering af implementering blandt ledere og medarbejdere

TABEL B.1

I hvilken grad vil du mene, at FGU (som uddannelsen er tænkt) samlet set imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?

	Antal	Procent
I høj grad	49	53 %
I nogen grad	40	43 %
I mindre grad	3	3 %
Slet ikke	0	0 %
Total	92	100 %

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

TABEL B.2

I hvilken grad vil du mene, at jeres FGU-skole/-institution i praksis imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?

	Antal	Procent
I høj grad	25	27 %
I nogen grad	59	64 %
I mindre grad	8	9 %
Slet ikke	0	0 %
Total	92	100 %

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

TABEL B.3

I hvilken grad vil du mene, at FGU (som uddannelsen er tænkt) samlet set imødekommer målgruppens behov for et tilbud, som kan hjælpe dem videre i uddannelse eller job?

	Antal	Procent
I høj grad	200	23 %
I nogen grad	411	47 %
I mindre grad	234	27 %
Slet ikke	26	3 %
Total	871	100 %

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

Implementeringsstatus: Arbejdet med fravær

TABEL B.4

I hvilken grad oplever du, at omfanget af fravær på jeres skole er en udfordring ift. følgende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Fastholdelse af eleverne (n=60)	42	52	7	0	100
Tid- og ressourceforbrug i forbindelse med arbejdet med at mindske fravær (n=60)	62	37	2	0	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.5

I hvilken grad oplever du, at omfanget af elevfravær på jeres skole er en udfordring ift. følgende...

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
At understøtte læring og progression blandt eleverne (n=863)	55	38	7	0	100
At skabe kontinuitet i undervisningen (n=863)	60	31	8	1	100
At fremme fællesskaber blandt eleverne (n=863)	48	39	11	2	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.6

Hvor stor en andel af jeres elever afbryder deres FGU-forløb, fordi de ikke magter FGU (fx pga. personlige udfordringer eller utilstrækkelige forudsætninger)? Angiv dit bedste skøn.

	Antal	Procent
0-10 %	37	26 %
11-20 %	49	35 %
21-30 %	32	23 %
31-40 %	10	7 %
41-50 %	4	3 %
51-60 %	6	4 %
61-70 %	2	1 %
71-80 %	1	1 %
81-90 %	1	1 %
91-100 %	0	0 %
Total	142	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.7

Når elever afbryder deres FGU-forløb før tid, i hvilken grad handler det da om følgende årsager?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Utilstrækkelige forudsætninger for FGU (n=142)	32	41	23	4	100
Dårlig trivsel (n=142)	15	40	39	6	100
Valg af anden uddannelse (n=142)	15	37	44	4	100
Jobstart (n=142)	18	46	35	1	100
Andet (n=28)	50	21	14	14	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.8

I hvilken grad oplever du, at I har en klar ansvarsfordeling i forbindelse med opfølgning på fravær på jeres skole (således at det i praksis fx er klart, hvem der udsender advarsler, indkalder og afholder samtaler med elever i forbindelse med fravær)?

	Antal	Procent
I høj grad	353	41 %
I nogen grad	361	42 %
I mindre grad	117	14 %
Slet ikke	32	4 %
Total	863	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værksteds lærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.9

I hvilken grad vurderer du, at jeres praksis for forebyggelse af - og opfølgning på fravær alt i alt er med til at nedbringe fravær?

	Antal	Procent
I høj grad	122	14 %
I nogen grad	497	58 %
I mindre grad	222	26 %
Slet ikke	20	2 %
Total	861	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værksteds lærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.10

Gør I jævnligt brug af følgende indsatser for at forebygge fravær og frafald? (n=862)

	Antal	Procent
Telefonisk opfølgning ved fravær	790	92 %
Individuelle samtaler mellem elev og kontaktlærer/vejleder/lærer som opfølgning på fravær	802	93 %
Dialog med KUI som opfølgning på fravær	633	73 %
Dialog med forældre (ved elever under 18 år)	571	66 %

	Antal	Procent
Morgenvækning (sms, opringning eller lign.)	424	49 %
Aftale om, at alle sygemeldinger skal ske telefonisk	645	75 %
Særaftaler om fleksible individuelle mødetider, der tilgodeser elevens behov (efter aftale med skolen)	608	71 %
Buddy-ordninger (elev-elev støtte)	103	12 %
Brug af kontaktpersonordning (via KUI)	288	33 %
Nedsat tid (efter aftale med KUI)	573	66 %
Andet:	46	5 %
Total	5483	636 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summerer til mere end 100 %

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.11

I hvilken grad gør I brug af "særaftaler", hvor FGU-elever får lov til at have begrænset fremmøde i en kortere eller længere periode (lovligt fravær efter aftale med skolen)?

	Antal	Procent
I høj grad	110	13 %
I nogen grad	372	45 %
I mindre grad	300	36 %
Slet ikke	24	3 %
Ved ikke	29	3 %
Total	835	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.12

Vurdering af praksis for forebyggelse af - og opfølgning på fravær, fordelt på antallet af indsatser, der jævnligt gøres brug af

		I hvilken grad vurderer du, at jeres praksis for forebyggelse af - og opfølgning på fravær alt i alt er med til at nedbringe fravær?				
		I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Antal indsatser	1-4 (n= 85)	6	53	34	7	100
	5-7 (n=407)	16	57	24	2	100
	8-11 (n=151)	17	66	17	0	100

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

Note: Baseret på kryds af spørgsmålene "I hvilken grad vurderer du, at jeres praksis for forebyggelse af - og opfølgning på fravær alt i alt er med til at nedbringe fravær?" og "Gør I jævnligt brug af følgende indsatser for at forebygge fravær og frafald?", hvor antallet af indsatser, der gøres brug af, er inddelt i kategorier. Spørgsmålene er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". P-værdi = 0.000.

TABEL B.13

Fravær på FGU

Institution	Lovligt fravær (%)	Ulovligt fravær (%)	Samlet fravær (%)
FGU Bornholm	12	7	19
FGU Hovedstaden	11	15	26
FGU Nord	6	8	14
FGU Nordsjælland	13	10	22
FGU Vestegnen	6	10	16
FGU Øresund	4	12	16
FGU-Skolen Øst	17	13	30
FGU Midtjylland	13	9	22
FGU Midt-Vest	13	8	21
FGU Skolen HLSS	10	9	18
FGU Sydøstjylland	10	6	16
FGU Østjylland	18	10	28
FGU Aarhus	7	6	13
FGU Himmerland	3	4	7
FGU Nordvest	5	6	12
FGU Vendsyssel	9	7	15
FGU Aalborg	7	7	13
FGU Lolland-Falster	12	11	23

Institution	Lovligt fravær (%)	Ulovligt fravær (%)	Samlet fravær (%)
FGU Midt- og Østsjælland	20	10	31
FGU Nordvestsjælland	12	11	23
FGU Syd- og Vestsjælland	16	7	23
FGU-Skolen Øst	15	10	25
FGU FYN Assens Kerteminde Nordfyn Nyborg Odense	8	7	14
FGU Kolding Vejen	9	7	16
FGU Syd- og Midtfyn	10	5	15
FGU Sønderjylland	20	11	31
FGU Trekanten	13	6	19
FGU Vest	11	12	23

Kilde: STIL's Datavarehus, tal fra 2020

Implementeringsstatus: Arbejdet med trivsel

TABEL B.14

Har I en trivselspolitik (ift. eleverne) på jeres skole?

	Antal	Procent
Nej	26	28 %
Ja, vi har en trivselspolitik for den samlede institution	64	68 %
Ja, vi har en trivselspolitik på den enkelte skole/afdeling	4	4 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.15

Er der gennemført en eller flere trivselsmålinger (ift. eleverne) på jeres skole/institution (ud over den obligatoriske nationale trivselsmåling)?

	Antal	Procent
Ja	59	63 %
Nej	35	37 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.16

I hvilken grad har I på skolen drøftet resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling ift. elevernes trivsel (hvad enten det er den obligatoriske nationale trivselsmåling eller en anden måling)?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Internt i ledelsen (n=60)	35	40	20	5	100
Med lærere og vejledere (n=60)	33	40	20	7	100
Med eleverne (elevråd eller lign.) (n=60)	15	43	27	15	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.17

I hvilken grad har I igangsat trivselsfremmende initiativer på baggrund af resultater fra den senest gennemførte trivselsmåling?

	Antal	Procent
I høj grad	16	17 %
I nogen grad	51	54 %
I mindre grad	21	22 %
Slet ikke	6	6 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.18

I hvilken grad oplever du, at I samlet set har et inkluderende læringsmiljø, der understøtter:

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Elevernes læring og progression (n=952)	18	62	20	1	100
Elevernes læringslyst og motivation (n=952)	14	57	27	3	100
Elevernes trivsel og fastholdelse (n=952)	22	57	19	2	100

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

Betydning af rammevilkår for implementeringsarbejdet

Overordnet vurdering af rammevilkår

TABEL B.19

I hvilken grad oplever du, at I i ledelsen alt i alt har haft de nødvendige betingelser for at lede arbejdet med at etablere FGU som en ny uddannelse hos jer?

	Antal	Procent
I høj grad	3	3 %
I nogen grad	34	37 %
I mindre grad	46	51 %
Slet ikke	8	9 %
Total	91	100 %

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

TABEL B.20

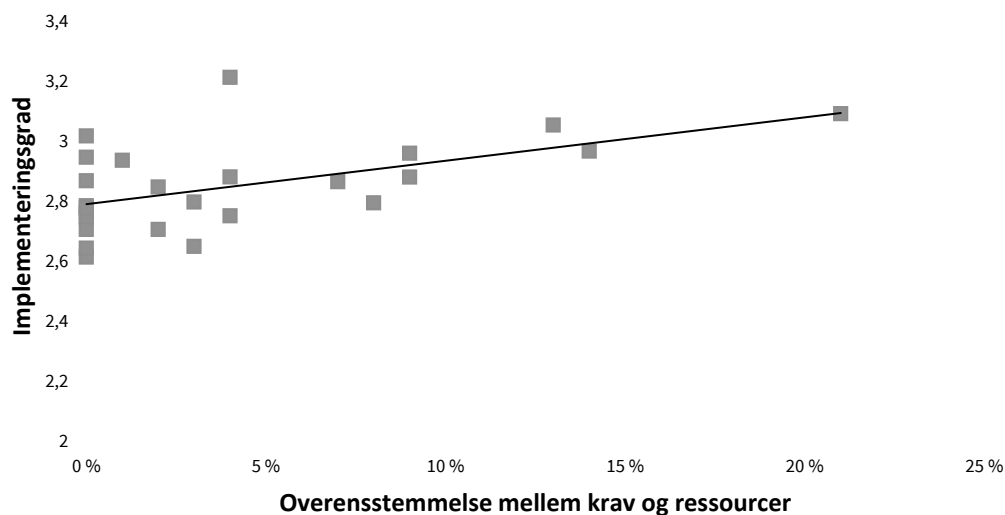
I hvilken grad oplever du, at de ressourcer (forstået bredt set som fx tid, materialer, kompetenceudvikling etc.), du som leder kan tilbyde medarbejderne på jeres FGU, er tilstrækkelige ift. at løfte opgaven med FGU?

	Antal	Procent
I høj grad	0	0 %
I nogen grad	28	31 %
I mindre grad	54	60 %
Slet ikke	8	9 %
Total	90	100 %

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

FIGUR B.1

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om der er overensstemmelse mellem krav og ressourcer



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

Note: Andelen af medarbejdere, der i høj grad oplever at der er overensstemmelse mellem krav og ressourcer, $p = 0.006$

Elevgrundlag

TABEL B.21

Hvis der er elever, som jeres FGU-tilbud har svært ved at rumme, i hvilken grad handler det da om følgende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
De unge hører slet ikke til på FGU (fx fordi de ikke har de sociale, personlige eller faglige forudsætninger for læring på FGU) (n=945)	35	42	19	4	100
De unge er ikke klar til FGU endnu (n=945)	20	46	30	5	100
De unge får ikke tilstrækkelig støtte til at håndtere udfordringer, som ligger uden for FGU (n=945)	36	45	16	2	100
De unge har udfordringer, der ikke i tilstrækkelig grad kan håndteres på FGU (n=945)	43	43	12	1	100
Andre årsager (n=125)	68	18	5	9	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værksteds lærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

Økonomi

TABEL B.22

I hvilken grad oplever du samlet set, at der er overensstemmelse mellem de krav, der stilles til dig som FGU-lærer/vejleder, og de rammer og ressourcer, der er til rådighed?

	Antal	Procent
I høj grad	43	5 %
I nogen grad	318	36 %
I mindre grad	365	42 %
Slet ikke	149	17 %
Total	875	100 %

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

TABEL B.23

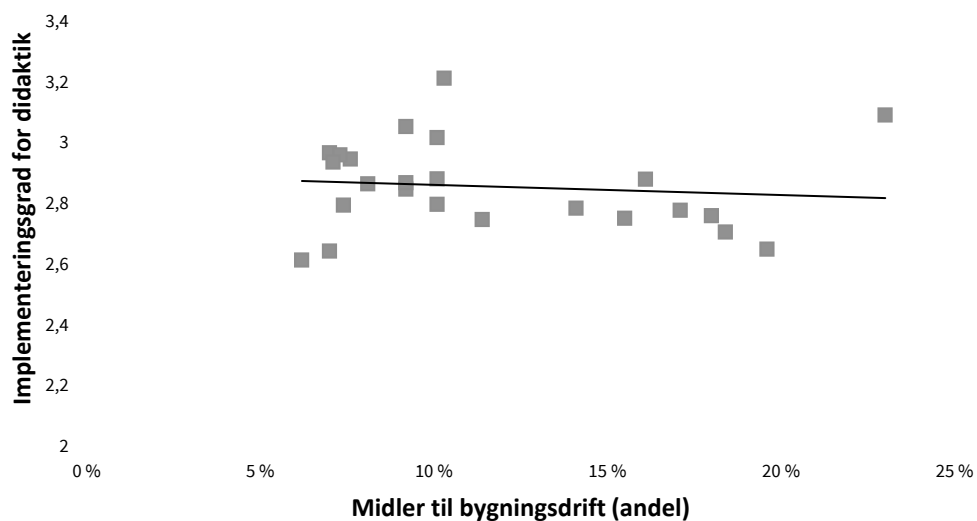
I hvilken grad oplever du, at antallet af lærere og andet personale er tilstrækkeligt i forhold til eleverne på jeres skole?

	Antal	Procent
I høj grad	113	12 %
I nogen grad	332	34 %
I mindre grad	352	36 %
Slet ikke	174	18 %
Total	971	100 %

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

FIGUR B.2

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af de samlede omkostninger, der går til bygningsdrift.

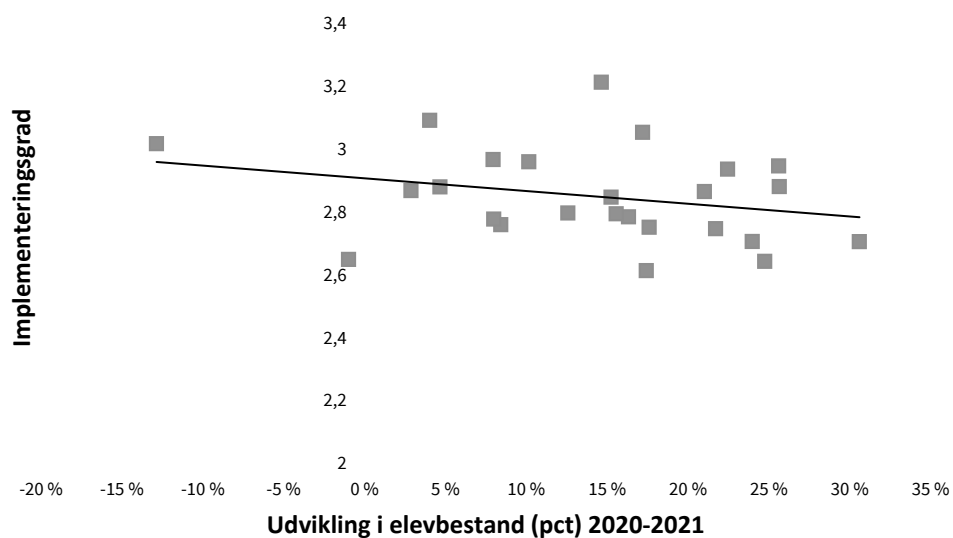


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt data fra Deloitte, 2021.

Note: $p = 0,612$

FIGUR B.3

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og udvikling i elevbestand (pct.) 2020-2021.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt data vedr. årselever på FGU udleveret fra STIL.

Note: I beregningen af udviklingen i elevbestand er udviklingen sat i forhold til den samlede elevbestand på institutionen, $p = 0,191$

Ledelse og organisering

TABEL B.24

I hvilken grad oplever du, at ledelsen prioriterer, at du som lærer har tid til at forberede din undervisning?

	Antal	Procent
I høj grad	74	10 %
I nogen grad	269	37 %
I mindre grad	287	40 %
Slet ikke	95	13 %
Total	725	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.25

I hvilken grad har I på jeres skole prioriteret at afsætte tid til:

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Lærernes individuelle forberedelse af undervisningen (n=65)	48	42	11	0	100
Lærernes fælles forberedelse af undervisningen (n=65)	43	49	8	0	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.26

I hvilken grad oplever du, at ledelsen understøtter systematisk sparring og videndeling blandt jer som medarbejdere?

	Antal	Procent
I høj grad	129	15 %
I nogen grad	387	44 %
I mindre grad	262	30 %
Slet ikke	100	11 %
Total	878	100 %

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

TABEL B.27

I hvilken grad passer følgende beskrivelser på organiseringen af lærernes samarbejde på jeres skole? Vores samarbejde er organiseret omkring...

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Klasser/hold (n=855)	50	34	13	4	100
Spor (n=855)	23	35	26	16	100
Linjer/temaer (n=855)	29	35	26	10	100
Fag (n=855)	27	37	25	11	100
Andet (n=112)	38	19	12	32	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.28

I hvilken grad oplever du, at organiseringen af lærersamarbejdet understøtter din opgaveløsning som FGU-lærer?

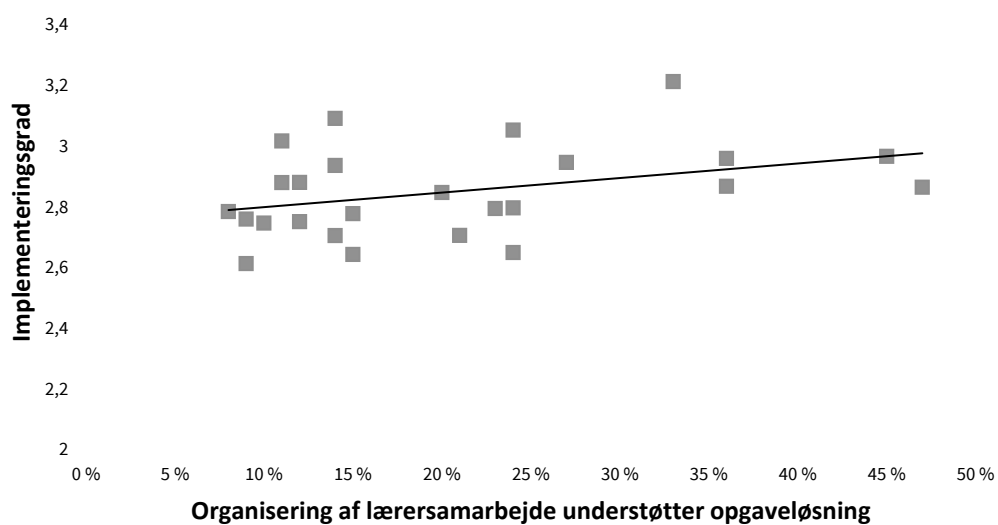
	Antal	Procent
I høj grad	164	19 %
I nogen grad	405	48 %
I mindre grad	239	28 %
Slet ikke	42	5 %
Total	850	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

FIGUR B.4

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om organiseringen af lærernes samarbejde understøtter opgaveløsningen



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

Note: $p = 0.072$

TABEL B.29

Har du skemalagt undervisning, hvor I deltager flere lærere sammen? Her tænkes på flerlærerordninger, inddragelse af ressourcepersoner eller lignende.

	Antal	Procent
Ja	530	62 %
Nej	319	38 %
Total	849	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.30

Hvilke typer af flerlærerundervisning har I hos jer (her tænkes på flerlærerundervisning, der er skemalagt eller forekommer regelmæssigt)?

	Ja (%)	Nej (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
Almen-lærere indgår i værkstedslærernes undervisning (n=526)	60	35	5	100
Værkstedslærere indgår i almen-lærernes undervisning (n=526)	63	33	5	100
Flere almen-lærere indgår sammen i almenundervisningen (n=526)	43	45	12	100
Flere værkstedslærere indgår sammen i værkstedundervisningen (n=526)	52	40	9	100
Ressourcepersoner (fx OBU eller DSA) indgår i almen- eller værkstedundervisning (n=526)	40	50	10	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og har svaret "Ja" til spørgsmålet "Har du skemalagt undervisning, hvor I deltager flere lærere sammen?".

TABEL B.31

I hvilket omfang anvendes flerlærerundervisning (hvor to eller flere undervisere er til stede samtidigt) på jeres skole?

	Antal	Procent
I al undervisningen	1	2 %
I hovedparten af undervisningen	11	17 %
I noget af undervisningen	36	55 %
I en mindre del af undervisningen	14	22 %
Vi anvender ikke flerlærerundervisning	3	5 %

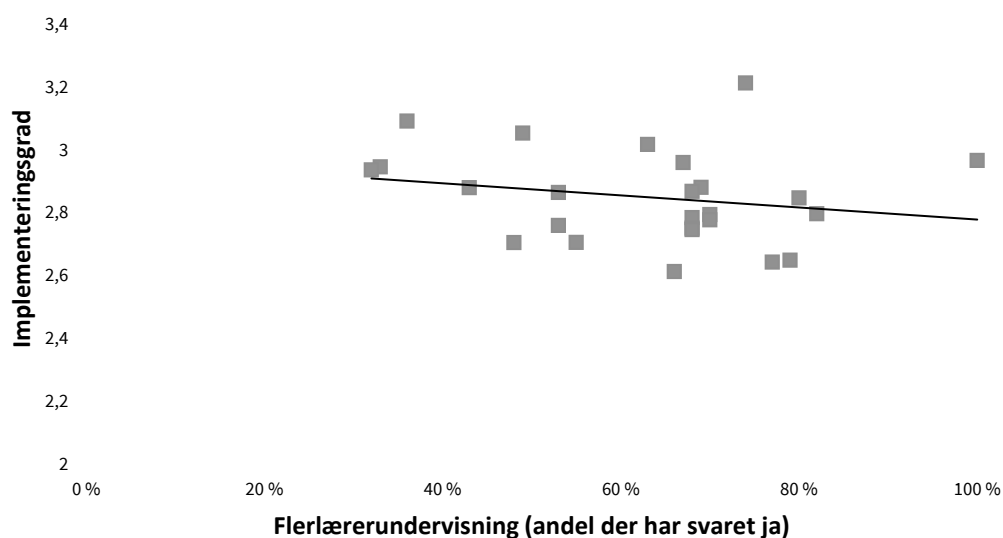
	Antal	Procent
Total	65	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

FIGUR B.5

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og andel af lærere, der indgår i flerlærerundervisning



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

Note: $p = 0.305$

TABEL B.32

I hvilken grad oplever du, at jeres flerlærerundervisning generelt set understøtter elevernes udbytte af undervisningen?

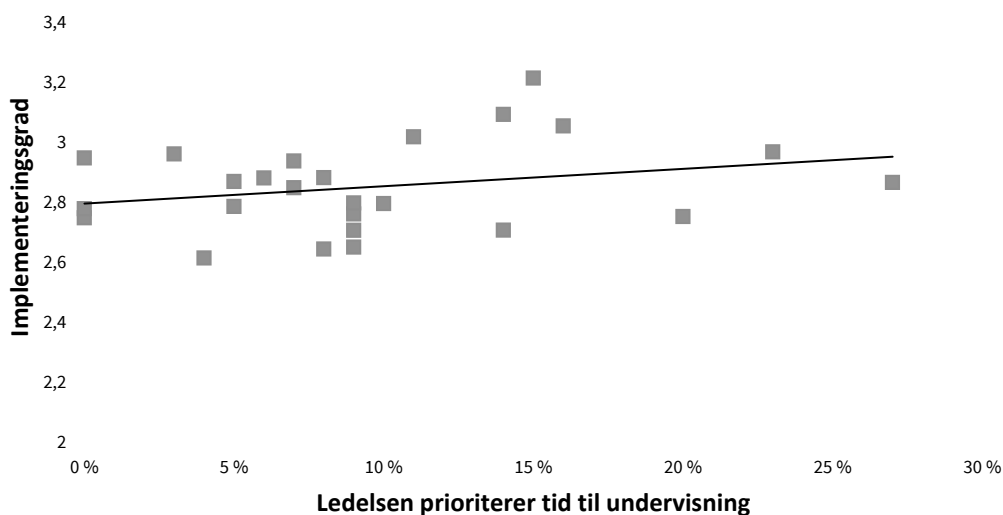
	Antal	Procent
I høj grad	274	52 %
I nogen grad	193	37 %
I mindre grad	52	10 %
Slet ikke	7	1 %
Total	526	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

FIGUR B.6

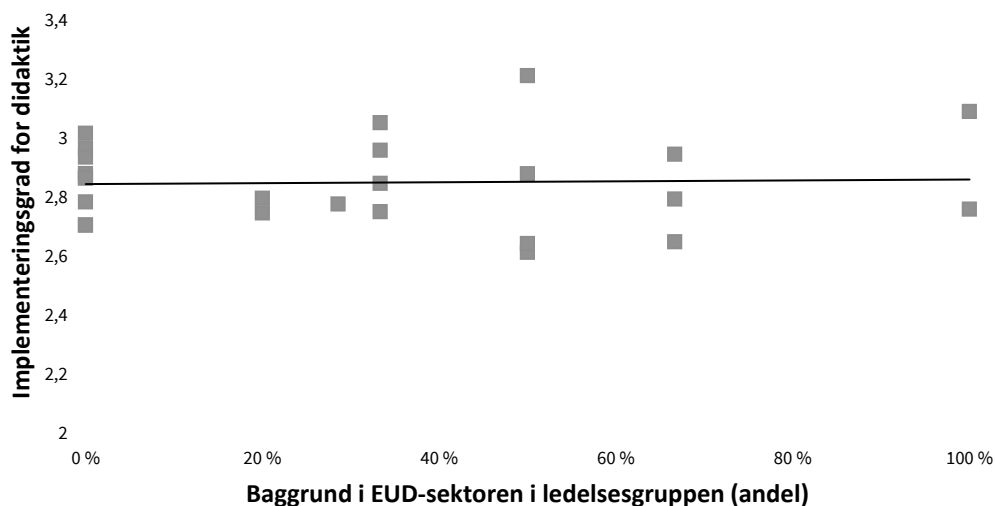
Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og læreres oplevelse af, om ledelsen prioriterer tid til forberedelse



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: Andel af lærere, der i høj grad oplever, at ledelsen prioriterer, at de som lærere har tid til at forberede deres undervisning, $p = 0.197$

FIGUR B.7

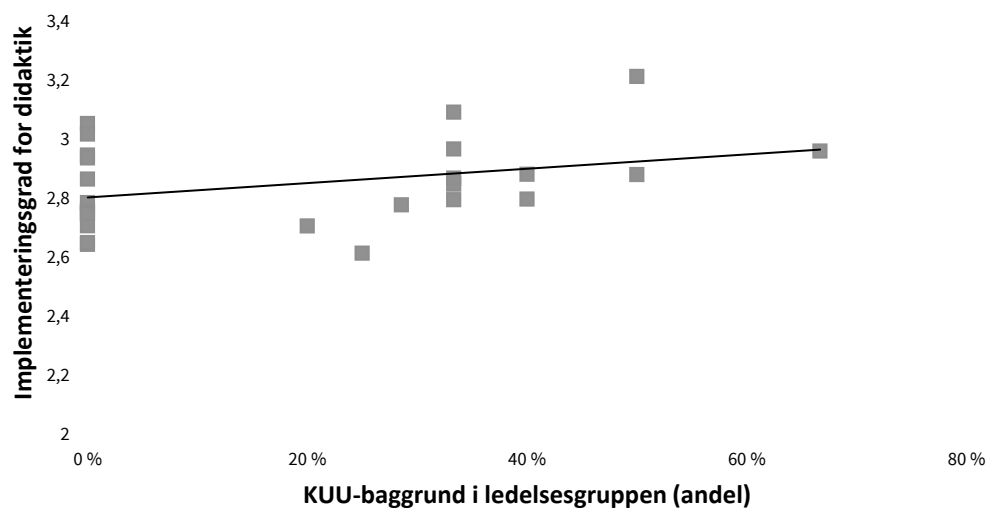
Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektor erfaring (eud)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere og ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: $p = 0,877$

FIGUR B.8

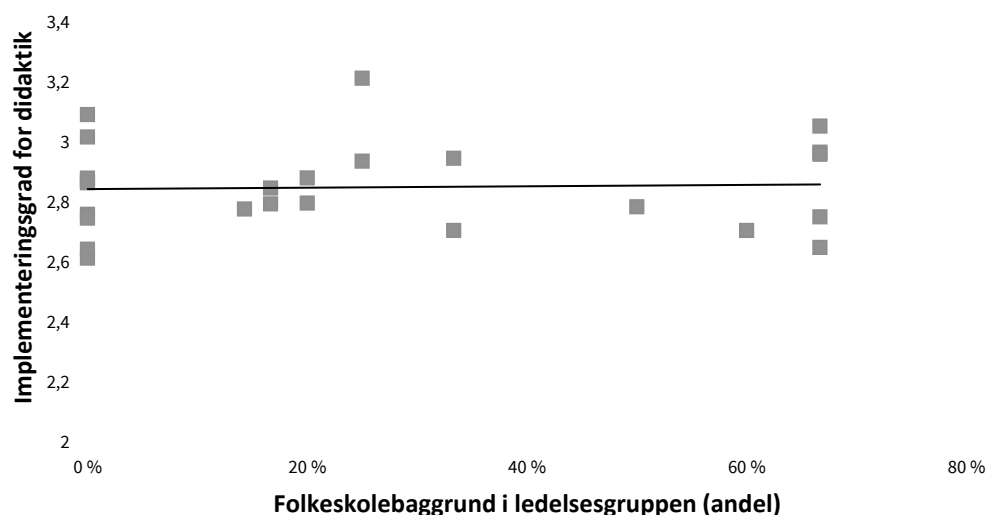
Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (KUU).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere og ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: $p = 0,092$

FIGUR B.9

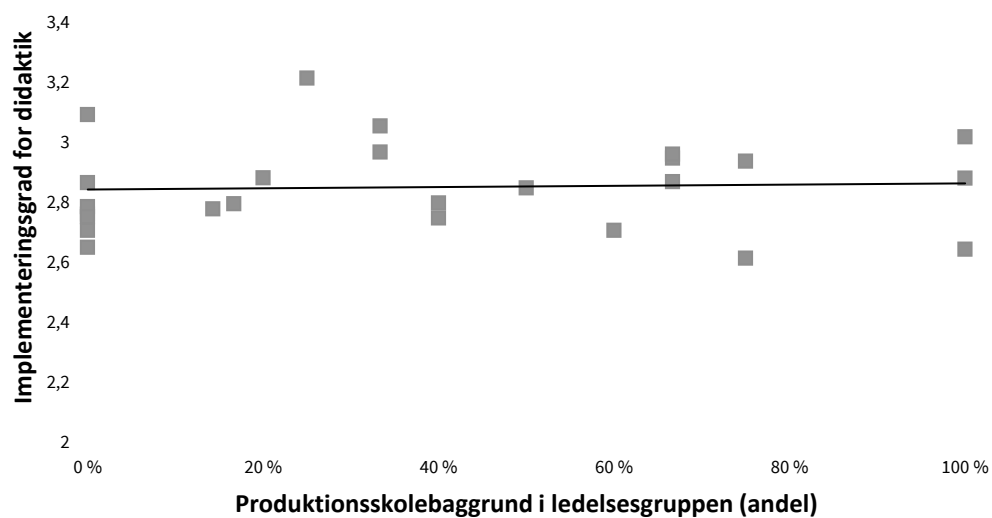
Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (folkeskole).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere og ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: $p = 0,845$

FIGUR B.10

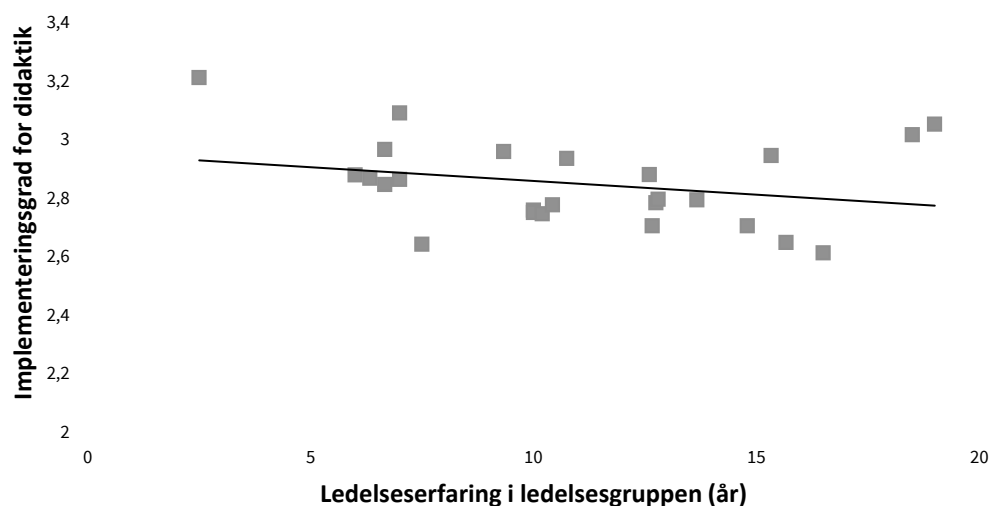
Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelsens tidligere sektorerfaring (produktionsskole).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere og ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: $p = 0,821$

FIGUR B.11

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og ledelseserfaring (år).



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere og ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021
Note: $p = 0,195$

Lærernes kompetencer og kompetenceudvikling

TABEL B.33

Fra hvilke(n) tidligere ansættelse(r) har du primært erfaring med målgruppen på FGU? (Sæt gerne flere kryds). (n=1035)

	Antal	Procent
Produktionsskole	473	46 %
VUC (herunder Almen voksenuddannelse (avu) og Forberedende voksenundervisning (fvu))	179	17 %
Kombineret ungdomsuddannelse (kuu)	89	9 %
Erhvervsgrunduddannelsen (egu)	56	5 %
Specialskole	89	9 %
Gymnasie-uddannelser	23	2 %
Ordblindeskole	18	2 %
Folkeskole	230	22 %
Fri-/privatskole	66	6 %
EUD	92	9 %
Sprogskole	68	7 %
Var i uddannelse før min nuværende ansættelse	25	2 %
Andet:	221	21 %
Jeg har ikke erfaring med målgruppen fra tidligere ansættelser	43	4 %
Total	1672	162 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet som et multiple-choice spørgsmål, hvorfor procenterne summerer til mere end 100 %

TABEL B.34

I hvilken grad har du modtaget kompetenceudvikling? (Her tænkes både på kortere og længerevarende individuelle- og fælles aktiviteter som fx uddannelsesforløb, pædagogiske dage eller sparringsforløb med ressourcepersoner).

	Antal	Procent
I høj grad	241	28 %
I nogen grad	397	45 %
I mindre grad	191	22 %
Slet ikke	46	5 %
Total	875	100 %

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

TABEL B.35

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

	Antal	Procent
I høj grad	96	12 %
I nogen grad	273	33 %
I mindre grad	351	42 %
Slet ikke	108	13 %
Total	828	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad har du modtaget kompetenceudvikling?".

TABEL B.36

I hvilken grad oplever du samlet set, at de gennemførte kompetenceudviklingsaktiviteter har bidraget til at klæde medarbejderne bedre på?

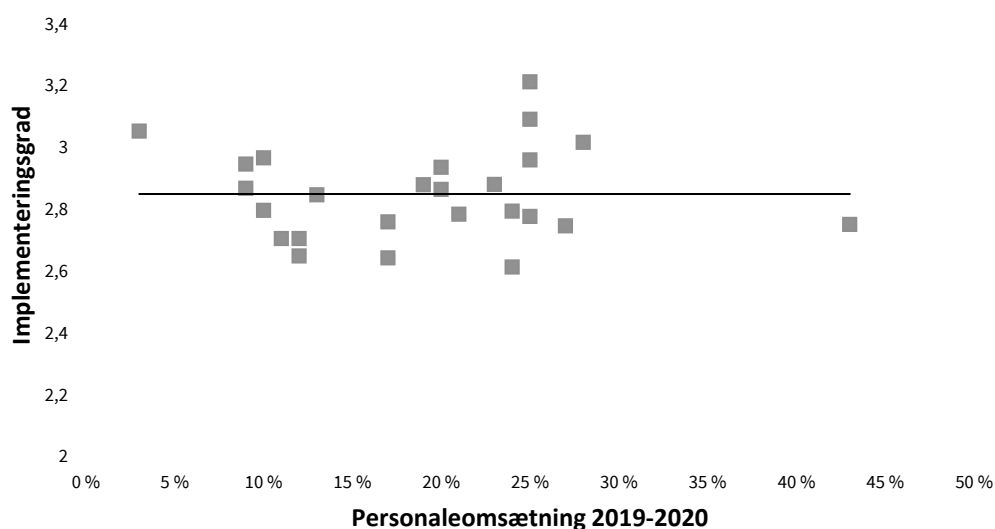
	Antal	Procent
I høj grad	18	19 %
I nogen grad	59	61 %
I mindre grad	19	20 %
Slet ikke	0	0 %
Total	96	100 %

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

Note: Spørgsmålet er ikke stillet til respondenter, der har svaret "Der er ikke blevet gennemført kompetenceudvikling" til spørgsmålet "I hvilken grad er der gennemført kompetenceudvikling af medarbejderne inden for følgende temaer?"

FIGUR B.12

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og personaleomsætning 2019-2020 (pct.)

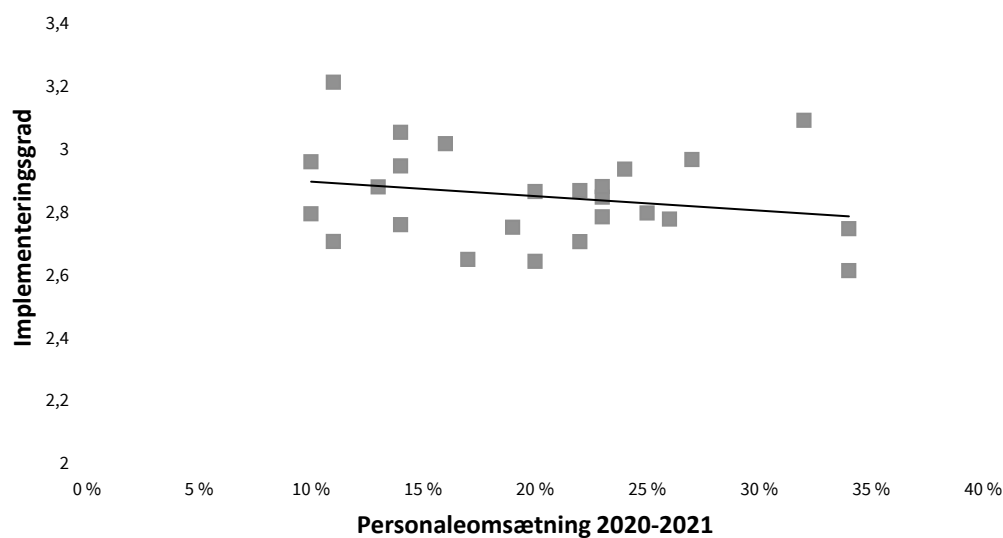


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt data fra ISOLA.

Note: $p = 1,000$

FIGUR B.13

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og personaleomsætning 2020-2021 (pct.)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt data fra ISOLA.
Note: $p = 0,284$

Fysiske rammer, It-understøttelse og institutionsstørrelse

TABEL B.37

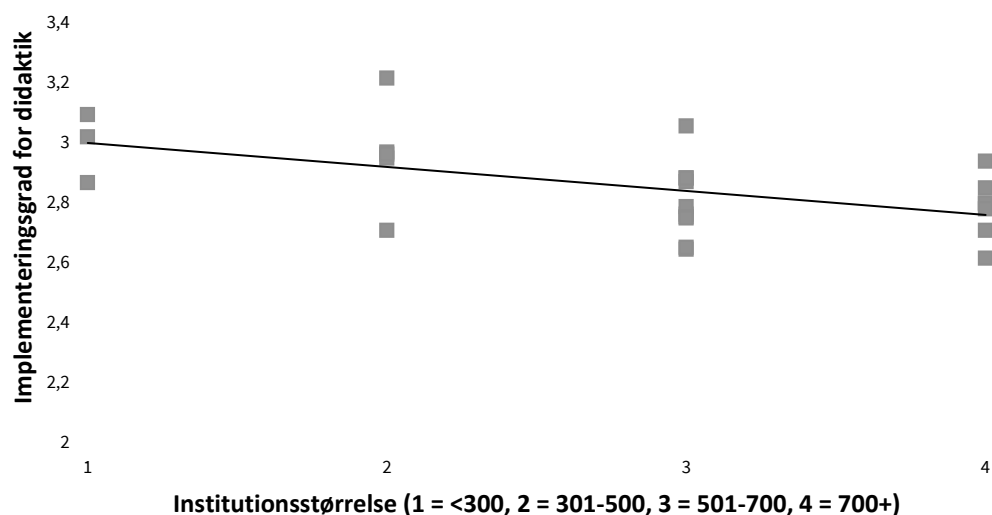
I hvilken grad vurderer du, at de fysiske rammer på jeres skole er passende i forhold til at løfte opgaven med FGU? (Hvis du er direktør/vicedirektør, svar da på institutionsniveau)

	Antal	Procent
I høj grad	11	11 %
I nogen grad	35	35 %
I mindre grad	44	44 %
Slet ikke	9	9 %
Total	99	100 %

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

FIGUR B.14

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og institutionsstørrelse (antal årselever).

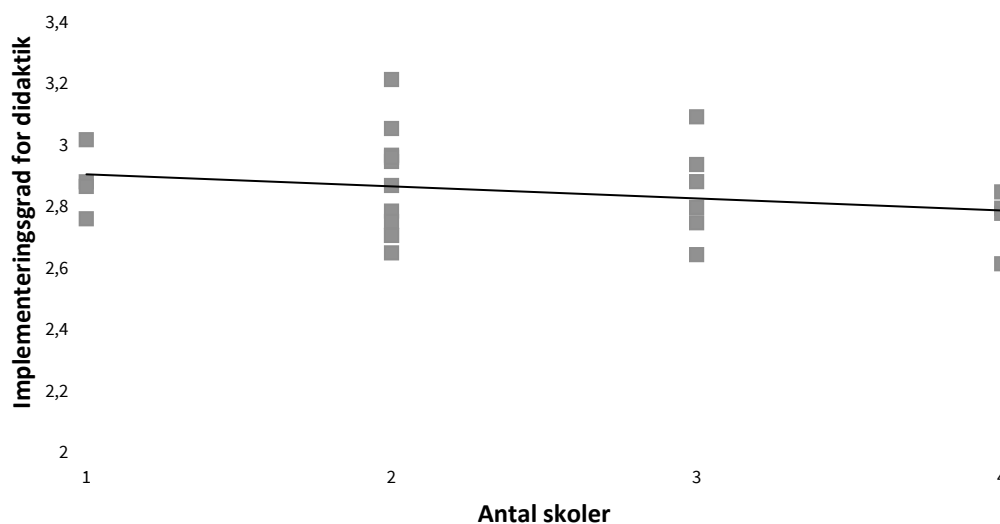


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt data vedr. årselever på FGU udleveret fra STIL.

Note: Antal årselever er kategoriseret af hensyn til anonymitet. $p = 0,006$.

FIGUR B.15

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og antal af skoler



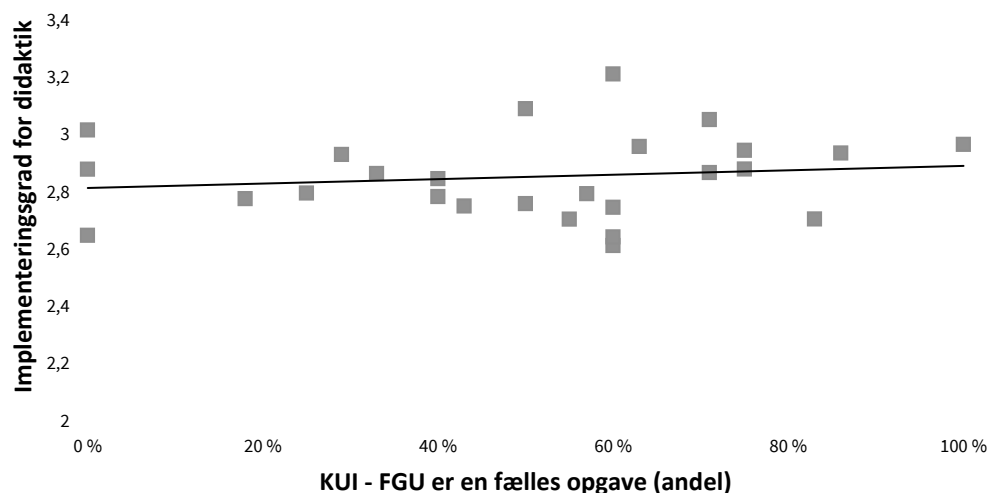
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021 samt information om antallet af skoler, som institutionerne har indberettet i forbindelse med udsendelse af spørgeskemaundersøgelsen.

Note: OBS kategorien "4" dækker over institutioner med 4 eller flere skoler, $p = 0,223$

Samarbejde med KUI og eksterne aktører

FIGUR B.16

Sammenhæng mellem institutionens implementeringsgrad for didaktik og vejledernes oplevelse af samarbejdet med KUI.



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

Note: Andel af vejledere, der i høj grad oplever, at samarbejdet med KUI bygger på en opfattelse af, at arbejdet med FGU er en fælles opgave, $p = 0,493$.

TABEL B.38

I hvilken grad har I, i forbindelse med etableringen af FGU hos jer, gjort brug af støtte og sparring fra følgende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
STUK (fx i forbindelse med information, spørgsmål vedrørende samarbejde med KUI, støtte fra STUKs læringskonsulenter) (n=97)	31	44	25	0	100
FGU Danmark (fx overblik over sektoren, hjælp med henvisninger til relevante kontakter, instanser osv.) (n= 97)	47	32	19	2	100
University College/professionshøjskolerne (fx i forbindelse med kompetenceudvikling) (n=97)	41	36	20	3	100
Eksterne konsulenter fx private konsulentfirmaer (fx i forbindelse med kompetenceudvikling) (n=97)	25	41	28	6	100
Samarbejde med andre FGU'er (fx erfaringsudveksling) (n=97)	20	45	32	3	100
KUI (fx dialog om tilrettelæggelse af arbejds gange, håndtering af elevsager) (n=97)	60	36	4	0	100

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Egen bestyrelse (fx støtte ift. implementering) (n=97)	23	42	28	7	100
Medarbejder – og Kompetencestyrelsen (MEDST) (fx vedr. ansættelsesretlige spørgsmål) (n=97)	11	30	40	19	100
Elevorganisationen Modstrøm (fx sparring eller dialog om elevråd og elevdemokrati, trivsel o.l.) (n=97)	12	52	33	3	100
Andre (n= 9)	0	33	0	67	100

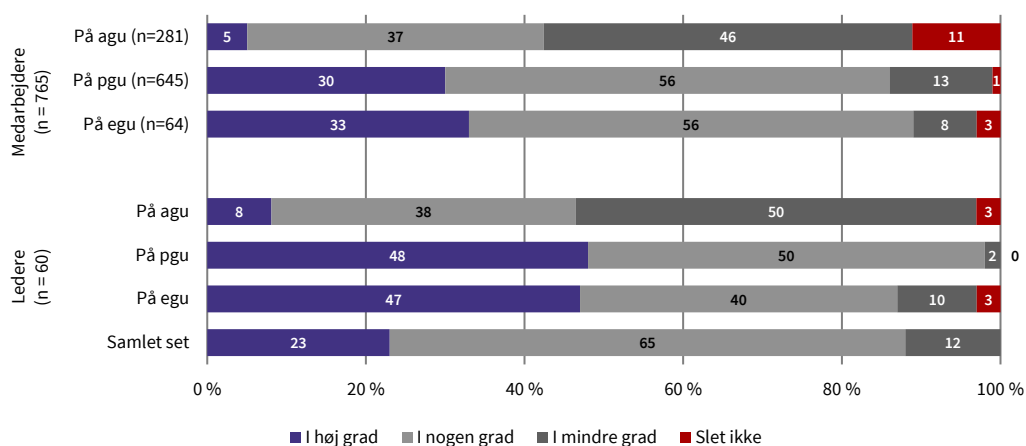
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.

FGU's arbejde med de didaktiske principper

FGU's arbejde med læring i praksis

FIGUR B.17

I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om ”læring i praksis” på jeres skole?



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

Note: Det er kun de medarbejdere, der har angivet, at de underviser på sporet, der har vurderet implementeringen af læring i praksis på det pågældende spor.

TABEL B.39

I hvilken grad oplever du, at jeres arbejde med principperne om ”læring i praksis” samlet set er med til at understøtte:

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Elevernes læring og progression (n=761)	27	54	16	3	100
Elevernes læringslyst og motivation (n=761)	27	50	19	4	100
Elevernes trivsel og fastholdelse (n=761)	25	51	21	4	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.40

I hvilken grad tilrettelægger I, på jeres skole, undervisningen med afsæt i helhedsorienterede fælles forløb eller projekter, der går på tværs af fx fag eller hold?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=284)	13	38	41	8	100
På pgu (n=657)	14	43	37	6	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.41

I hvilken grad tilrettelægger du din undervisning under hensyntagen til, hvilke emner eller opgaver eleverne arbejder med i andre fag?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=282)	19	41	29	11	100
På pgu (n=654)	19	42	31	8	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.42

I hvilken grad inddrages de almene fag i den værkstedsundervisning, du er involveret i?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=282)	17	24	28	30	100
På pgu (n=654)	19	45	30	6	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.43

I hvilken grad inddrages værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger/opgaver i den undervisning i almene fag, du er involveret i?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=281)	12	37	32	19	100
På pgu (n=653)	21	49	25	5	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.44

Det er intentionen, at undervisningen på agu i udgangspunktet tilrettelægges med 2/3 teori og 1/3 praksis. I hvilken grad vurderer du, at I på jeres skole er lykkedes med at gøre 1/3 af undervisningen på agu praksisrettet? (Hvis du er direktør/vicedirektør, svar da efter bedste evne for institutionen)

	Antal	Procent
I høj grad	9	10 %
I nogen grad	38	40 %
I mindre grad	47	50 %
Slet ikke	0	0 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.45

På pgu er det intentionen, at undervisningen i almene fag skal ske i tæt samspil med det værksted og den produktion, som eleven er en del af. Det praktiske arbejde i værkstederne skal derfor integreres med undervisningen i de almene fag. I hvilken grad vurderer du, at I på jeres skole er lykkedes med at integrere de almene fag i det praktiske arbejde i værkstederne?

	Antal	Procent
I høj grad	16	27 %
I nogen grad	33	55 %
I mindre grad	10	17 %
Slet ikke	1	2 %
Total	60	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.46

I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på pgu-sporet?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen (n=659)	51	38	9	2	100
Autentiske opgaver med reel produktion til kunder (n=659)	38	29	23	10	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og har svaret "Pgu" til spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.47

I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende på agusporet?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen (n=287)	33	40	21	6	100
Autentiske opgaver med reel produktion til kunder (n=287)	6	9	24	61	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og har svaret "Agu" til spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.48

I hvilken grad arbejder du med at skabe læringsmiljøer med autentiske krav, der ligner dem, eleverne vil møde "i det virkelige liv", fx arbejdstider, normer, omgangsformer?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=285)	31	45	20	5	100
På pgu (n=659)	48	41	10	2	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.49

I hvilken grad arbejder du bevidst med praksisfællesskaber i undervisningen (fx ved brug af mesterlæreprincipper eller sidemandsoplæring)?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På agu (n=284)	12	36	37	16	100
På pgu (n=658)	44	37	14	5	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.50

I hvilken grad samarbejder du med eksterne aktører (fx virksomheder, civilsamfund eller velfærdsinstitutioner) med henblik på at understøtte en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning?

	Antal	Procent
I høj grad	77	10 %
I nogen grad	230	30 %
I mindre grad	307	40 %
Slet ikke	160	21 %
Total	774	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

FGU's arbejde med struktur og progression

TABEL B.51

I hvilken grad oplever du samlet set, at I som lærere/skole har de fornødne rammer og ressourcer til at realisere reformens intentioner om "struktur og progression"?

	Antal	Procent
I høj grad	44	6 %
I nogen grad	308	42 %
I mindre grad	294	40 %
Slet ikke	83	11 %
Total	729	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.52

I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til lærernes arbejde med at opstille læringsmål for elever og forløb?

	Antal	Procent
I høj grad	21	36 %
I nogen grad	30	52 %
I mindre grad	6	10 %
Slet ikke	1	2 %
Total	58	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.53

I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til, at lærere/vejledere kan afholde forløbs-/evalueringsamtaler med eleverne?

	Antal	Procent
I høj grad	43	74 %
I nogen grad	13	22 %
I mindre grad	2	3 %
Slet ikke	0	0 %
Total	58	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.54

Er jeres forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler) skemalagte?

	Antal	Procent
Ja	527	62 %
Nej	277	33 %
Ved ikke	44	5 %
Total	848	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værksteds lærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.55

I hvilken grad kender du indholdet af dine elevers forløbsplaner?

	Antal	Procent
I høj grad	357	50
I nogen grad	285	40
I mindre grad	63	9
Slet ikke	6	1
Total	711	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Respondenter der har svaret "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til dette spørgsmål er sorteret fra i tabellen.

TABEL B.56

I hvilken grad oplever du, at jeres arbejde med synlige læringsmål og opfølgning på elevernes læring og progression samlet set er med til at understøtte:

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Elevernes læringsudbytte (n=730)	15	57	24	3	100
Elevernes læringslyst og motivation (n=730)	12	53	29	5	100
Elevernes trivsel og fastholdelse (n=730)	15	53	27	5	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.57

I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et "inkluderende læringsmiljø" på jeres skole/institution? (Hvis du er direktør/vicedirektør, svar da efter bedste evne for institutionen).

	Antal	Procent
I høj grad	11	12 %
I nogen grad	69	73 %
I mindre grad	14	15 %
Slet ikke	0	0 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.58

I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et ”inkluderende læringsmiljø” på jeres skole?

	Antal	Procent
I høj grad	154	16 %
I nogen grad	582	61 %
I mindre grad	199	21 %
Slet ikke	21	2 %
Total	956	100 %

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

TABEL B.59

I hvilken grad forekommer det, at I i praksis afvikler forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler) sjældnere end planlagt (fx pga. travlhed eller hvis det vurderes, at der ikke er så meget ”nyt” ift. eleven)?

	Antal	Procent
I høj grad	125	14 %
I nogen grad	300	34 %
I mindre grad	254	29 %
Slet ikke	154	18 %
Ved ikke	38	4 %
Total	871	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" hvis de ikke har svaret "Ved ikke" til spørgsmålet "Hvor hyppigt afholder I forløbssamtaler med den enkelte elev?".

TABEL B.60

Hvilken beskrivelse passer bedst på ”modellen” for jeres forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler)?

	Antal	Procent
Klart strukturerede samtaler uden for klasserummet (fx planlagte møder, gåture eller andet, hvor formålet er fastlagt)	370	44 %
Løse strukturerede samtaler af mere uformel karakter (fx samtaler, der foregår ”over høvlebænken” eller på anden vis passes ind, når der er en lejlighed til at få en samtale)	59	7 %

	Antal	Procent
En kombination af begge slags samtaler	365	43 %
Andet:	30	4 %
Ved ikke	22	3 %
Total	846	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.61

I hvilken grad anvender du elevernes forløbsplaner til at...

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Tilrettelægge undervisningen (n=747)	14	48	31	7	100
Følge op på elevens læring og progression (n=747)	37	44	14	5	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.62

I hvilken grad kender du indholdet af dine elevers forløbsplaner?

	Antal	Procent
I høj grad	490	55 %
I nogen grad	320	36 %
I mindre grad	68	8 %
Slet ikke	7	1 %
Total	885	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.63

I hvilken grad oplever du, at du lykkes med at skabe ejerskab til forløbsplanerne blandt eleverne?

	Antal	Procent
I høj grad	10	7 %
I nogen grad	61	42 %
I mindre grad	60	41 %

	Antal	Procent
Slet ikke	14	10 %
Total	145	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.64

I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?

	Antal	Procent
I høj grad	188	25 %
I nogen grad	363	49 %
I mindre grad	147	20 %
Slet ikke	46	6 %
Total	744	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.65

I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev i et forløb (faglige eller sociale/personlige)?

	Antal	Procent
I høj grad	187	27 %
I nogen grad	319	46 %
I mindre grad	163	23 %
Slet ikke	29	4 %
Total	698	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og som har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?".

TABEL B.66

Kryds mellem at opstille individuelle læringsmål og læringsmål på holdniveau

		I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev				
		I høj grad (n=187) (%)	I nogen grad (n=319) (%)	I mindre grad (n=163) (%)	Slet ikke (n=29) (%)	Total (n=689) (%)
I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?	I høj grad	48	21	15	28	27
	I nogen grad	44	61	44	45	52
	I mindre grad	8	18	41	28	21
	Total	100	100	100	100	100

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

Note: Spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?" er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?". Spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev i et forløb (faglige eller sociale/personlige)?" er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og som har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?".

TABEL B.67

I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)? (lærere i almene fag)

	Antal	Procent
I høj grad	108	30
I nogen grad	164	46
I mindre grad	67	19
Slet ikke	19	5
Total	358	100

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

Note: Af tabellen fremgår respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.68

I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev (lærere i almene fag)

	Antal	Procent
I høj grad	70	21
I nogen grad	134	40
I mindre grad	112	33

	Antal	Procent
Slet ikke	23	7
Total	339	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Af tabellen fremgår respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.69

I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (værkstedslærere/faglærere)

	Antal	Procent
I høj grad	91	21
I nogen grad	216	51
I mindre grad	90	21
Slet ikke	30	7
Total	427	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Af tabellen fremgår respondenter, der har svaret "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.70

I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev (værkstedslærere/faglærere)

	Antal	Procent
I høj grad	128	32
I nogen grad	202	51
I mindre grad	60	15
Slet ikke	7	2
Total	397	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Af tabellen fremgår respondenter, der har svaret "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.71

I hvilken grad har du brugt fagbilag/læreplaner i dit arbejde med at fastlægge indhold og formulere mål for de faglige forløb?

	Antal	Procent
I høj grad	258	37
I nogen grad	297	43

	Antal	Procent
I mindre grad	124	18
Slet ikke	19	3
Total	698	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og som har svaret "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?".

TABEL B.72

I hvilken grad oplever du, at fagbilagene/læreplanerne er anvendelige i arbejdet med at fastlægge indhold og mål for de faglige forløb

	Antal	Procent
I høj grad	108	16
I nogen grad	306	45
I mindre grad	240	35
Slet ikke	24	4
Total	678	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?", "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?" og "I høj grad", "I nogen grad" eller "I mindre grad" til spørgsmålet "I hvilken grad har du brugt fagbilag/læreplaner i dit arbejde med at fastlægge indhold og formulere mål for de faglige forløb?".

TABEL B.73

I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkeligt indblik i de enkelte elevers situation til at kunne tage relevante hensyn i det daglige?

	Antal	Procent
I høj grad	312	32 %
I nogen grad	530	55 %
I mindre grad	118	12 %
Slet ikke	11	1 %
Total	971	100 %

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

TABEL B.74

I hvilken grad vurderer du, at du lykkes med at undervisningsdifferentiere, således at mål og/eller undervisningsmetoder tilpasses den enkelte elev?

	Antal	Procent
I høj grad	239	32 %
I nogen grad	414	55 %
I mindre grad	93	12 %
Slet ikke	4	1 %
Total	750	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.75

I hvilken grad arbejder du bevidst med at sikre, at den daglige undervisning er præget af en tydelig struktur? (fx ved at tydeliggøre dagens program, mål, forventninger til eleverne etc.)?

	Antal	Procent
I høj grad	388	52 %
I nogen grad	304	41 %
I mindre grad	52	7 %
Slet ikke	6	1 %
Total	750	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.76

Hvor hyppigt afholder I forløbssamtaler med den enkelte elev? Hvis I afholder forskellige slags forløbssamtaler med eleven (evaluerings-/progressionssamtaler), medregn da alle samtaler.

	Antal	Procent
Oftere end hver måned	49	6 %
Hver måned	491	58 %
Hver anden måned	153	18 %
Hver tredje måned	93	11 %

	Antal	Procent
Sjældnere	23	3 %
Ved ikke	40	5 %
Total	849	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.77

Hvem står primært for at afholde forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler) hos jer?

	Antal	Procent
En lærer	394	46 %
En vejleder	32	4 %
Både en lærer og en vejleder	293	35 %
Enten en lærer eller vejleder	73	9 %
Andre:	56	7 %
Total	848	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.78

I hvilken grad oplever du, at forløbssamtalerne (evaluerings-/progressionssamtalerne) med eleverne har tilstrækkelig værdi ift. den tid, der bruges på dem?

	Antal	Procent
I høj grad	216	25 %
I nogen grad	398	46 %
I mindre grad	190	22 %
Slet ikke	22	3 %
Ved ikke	44	5 %
Total	870	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" hvis de ikke har svaret "Ved ikke" til spørgsmålet "Hvor hyppigt afholder I forløbssamtaler med den enkelte elev?".

TABEL B.79

Elever på FGU har mulighed for at komme i erhvervstræning i fire uger hvert halve år (højst to uger ad gangen). Hvor hyppigt sker det, at elever på følgende spor kommer i erhvervstræning som en del af deres FGU-forløb?

	Altid (%)	Ofte (%)	Af og til (%)	Sjældent (%)	Aldrig (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
Agu (n=973)	1	8	28	22	6	35	100
Pgu (n=973)	6	38	34	8	1	12	100
Egu (n=972)	28	17	9	2	2	42	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.80

I hvilken grad oplever du, at de elever, der gerne vil i erhvervstræning, får mulighed for det?

	Antal	Procent
I høj grad	524	54 %
I nogen grad	363	37 %
I mindre grad	73	8 %
Slet ikke	10	1 %
Total	970	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.81

I hvilken grad vurderer du, at mulighederne for at komme i erhvervstræning er tilstrækkelige?

	Antal	Procent
I høj grad	190	20 %
I nogen grad	503	52 %
I mindre grad	233	24 %
Slet ikke	44	5 %
Total	970	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.82

Er du involveret i samarbejdet med virksomheder omkring praktik eller erhvervstræning?

	Antal	Procent
Ja	482	49 %
Nej	497	51 %
Total	979	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.83

I en række fag/faglige temaer er der mulighed for at vælge mellem forskellige prøveformer, og der kan derfor være forskel på, hvilke slags prøver, man som lærer har brugt. Hvilket af følgende udsagn passer bedst til din brug af prøveformer

	Antal	Procent
Jeg har kun brugt portfolio-prøve	313	42 %
Jeg har kun brugt praktisk prøve (én eller flere dage)	45	6 %
Jeg har brugt både portfolio-prøve og praktisk prøve (én eller flere dage)	53	7 %

	Antal	Procent
Jeg har ikke brugt nogen prøveformer endnu (fx fordi jeg ikke har haft elever til prøve endnu)	329	44 %
Total	740	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.84

I hvilken grad oplever du samlet set, at I som lærere/skole har de
fornødne rammer og ressourcer til at realisere reformens intentioner om
”struktur og progression”?

	Antal	Procent
I høj grad	44	6 %
I nogen grad	308	42 %
I mindre grad	294	40 %
Slet ikke	83	11 %
Total	729	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.85

I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til lærernes
arbejde med at opstille læringsmål for elever og forløb?

	Antal	Procent
I høj grad	21	36 %
I nogen grad	30	52 %
I mindre grad	6	10 %
Slet ikke	1	2 %
Total	58	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?".

TABEL B.86

I hvilken grad har I fra ledelsens side prioriteret at afsætte tid til, at lærere/vejledere kan afholde forløbs-/evalueringssamtaler med eleverne?

	Antal	Procent
I høj grad	43	74 %
I nogen grad	13	22 %
I mindre grad	2	3 %
Slet ikke	0	0 %
Total	58	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.87

Er jeres forløbssamtaler (evaluering-/progressionssamtaler) skemalagte?

	Antal	Procent
Ja	527	62 %
Nej	277	33 %
Ved ikke	44	5 %
Total	848	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

FGU's arbejde med et inkluderende læringsmiljø

TABEL B.88

I hvilken grad er du enig i følgende udsagn?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)
På vores skole har alle elever mulighed for at deltage i faglige fællesskaber (n=976)	43	40	15	2
På vores skole har alle elever mulighed for at deltage i sociale fællesskaber (n=976)	43	38	16	2
På vores skole er der plads til forskellighed (n=977)	72	24	3	1

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

TABEL B.89

I hvilken grad vurderer du, at I får identificeret alle elever med ordblindhed ved starten af deres FGU-forløb?

	Antal	Procent
I høj grad	578	60 %
I nogen grad	293	30 %
I mindre grad	59	6 %
Slet ikke	8	1 %
Ved ikke	23	2 %
Total	961	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder", "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" eller "Ordblindeunderviser/-koordinator/-ressourceperson (OBU)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.90

Hvad kendetegner bedst jeres praksis for screening for læse- og skrivevanskeligheder?

	Antal	Procent
Screening af alle elever	135	64 %
Screening af alle elever, der ikke tidligere er screenet	40	19 %
Screening af de elever, hvor der er mistanke om læse- og skrivevanskeligheder	33	16 %
Ingen screening	2	1 %
Total	210	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" eller "Ordblindeunderviser/-koordinator/-ressourceperson (OBU)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.91

I hvilken grad varetager du som ordblindeunderviser følgende opgaver?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Screening og test af elever for evt. ordblindhed (n=64)	72	6	5	17	100
Instruktion og vejledning i kompenserende læse- og skriveteknologi til elever med ordblindhed (n=64)	77	16	3	5	100
Supplerende undervisning til elever med ordblindhed (individuelt eller på små hold) (n=64)	23	16	33	28	100

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Sparring og understøttelse af lærere inde i undervisningen mhp. ordblindevenlig undervisning (n=64)	17	33	33	17	100
Sparring og understøttelse af lærere uden for undervisningen mhp. ordblindevenlig undervisning (n=64)	20	38	28	14	100
Kompetenceudvikling af kolleger om ordblinderelaterede emner, i form af kurser, oplæg eller lignende (n=64)	23	25	39	13	100
Andet (n=7)	71	0	29	0	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
 Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Ordblindeunderviser/-koordinator/-ressourceperson (OBU)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.92

I hvilken grad samarbejder du med en ordblindeunderviser med henblik på at kunne støtte elever med læse- og skrivevanskeligheder i undervisningen?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På basis (n=102)	31	36	22	11	100
På agu (n=295)	30	34	23	12	100
På pgu (n=673)	30	36	24	10	100
På egu (n=68)	32	25	28	15	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt medarbejdere på FGU, Danmarks Evalueringsinstitut, 2021.
 Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.93

I hvilken grad støtter du elever med ordblindhed i din undervisning (fx ved at tage hensyn i forbindelse med højtlesning, opfordring/hjælp til brug af kompenserende hjælpemidler etc.)?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
På basis (n=101)	42	44	13	2	100
På agu (n=294)	44	40	15	1	100
På pgu (n=671)	41	44	13	2	100
På egu (n=68)	51	29	12	7	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)" eller "Værkstedslærer/faglærer" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og respondenterne er kun blevet spurgt ind til de spor de har angivet i spørgsmålet "Hvilke(t) spor underviser du på?"

TABEL B.94

I hvilken grad oplever du, at OBU-ressourcerne på jeres skole er tilstrækkelige? (Fx instruktion i brug af hjælpemidler, OBU på mindre hold, OBU i undervisningen etc.)

	Antal	Procent
I høj grad	212	22 %
I nogen grad	375	39 %
I mindre grad	228	24 %
Slet ikke	79	8 %
Ved ikke	64	7 %
Total	958	100 %

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

TABEL B.95

Arbejder du på mere end én FGU-skole?

	Antal	Procent
Ja	14	22
Nej	51	78
Total	65	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Ordblindunderviser" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.96

I hvilken grad tager du i din undervisning højde for de vanskeligheder, elever med dansk som andetsprog kan have med at forstå dansk?

	Antal	Procent
I høj grad	318	38 %
I nogen grad	314	38 %
I mindre grad	85	10 %
Slet ikke	7	1 %
Ikke relevant (har ikke elever med dansk som andetsprog)	109	13 %
Total	833	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Ordblindunderviser/-koordinator/-ressourceperson (OBU)" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.97

Nogle skoler har en ordning, hvor en lærer har en rolle som kontaktlærer (eller stam- eller klasselærer), som indebærer et særligt ansvar ift. de tilknyttede elever. Arbejder I med en kontaktlærerfunktion hos jer? (stam- eller klasselærer)

	Antal	Procent
Ja	827	86 %
Nej	135	14 %
Total	962	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.98

I hvilken grad oplever du, at kontaktlærerfunktionen bidrager positivt til følgende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
Indslusning af elever (n=820)	46	31	11	7	6	100
Udslusning af elever (n=820)	43	34	13	4	7	100
Trivsel (n=820)	66	25	5	1	3	100
Støtte til elever med særlige behov (n=820)	53	28	12	3	3	100
Fastholdelse af elever (n=820)	55	31	9	2	3	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" og har svaret "Ja" til spørgsmålet "Nogle skoler har en ordning, hvor en lærer har en rolle som kontaktlærer (eller stam- eller klasselærer), som indebærer et særligt ansvar ift. de tilknyttede elever. Arbejder I med en kontaktlærerfunktion hos jer?".

TABEL B.99

I hvilken grad vurderer du, at praksis mht. kontaktpersonordningen varierer mellem de KUI'er, I samarbejder med (fx ift. hvor meget KUI bruger kontaktpersonordningen, eller hvad det forventes at en kontaktperson hjælper den unge med)?

	Antal	Procent
I høj grad	39	26 %
I nogen grad	58	39 %
I mindre grad	38	25 %
Slet ikke	5	3 %
Ikke relevant (kun samarbejde med én kommune)	10	7 %
Total	150	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.100

Hvor stor en andel af jeres elever, vurderer du, er på nedsat tid i en kortere eller længere periode (hvor den nedsatte tid er godkendt af KUI)?

	0-10 (%)	11-20 (%)	21-30 (%)	31-40 (%)	41-50 (%)	51-100 (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
På basis (n=94)	48	16	12	5	1	1	17	100
På sporene (n=94)	61	24	7	2	0	0	5	100

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

TABEL B.101

Hvor stor en andel af jeres elever, vurderer du, er på nedsat tid i en kortere eller længere periode (godkendt af KUI)?

	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-100	Ved ikke/ikke relevant	Total
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
På basis (n=143)	33	17	10	4	5	2	29	100
På sporene (n=143)	47	24	14	6	2	0	7	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.102

Vælg den placering på skalaen, der passer bedst til din holdning til nedsat tid (hvor den nedsatte tid er godkendt af KUI):

	Antal	Procent
Nedsat tid bør kun bruges, når helt særlige og tidsbegrænsede forhold gør sig gældende, fx helbredsmæssige eller akutte sociale situationer	2	2 %
2	13	14 %
3	23	24 %
4	14	15 %
5	24	26 %
Nedsat tid kan med fordel bruges i mange forskellige situationer, fx til at understøtte elever, som har svært ved at klare en FGU på fuld tid	18	19 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.103

I hvilken grad vurderer du, at alle de elever, der har brug for nedsat tid i en kortere eller længere periode, får bevilget nedsat tid af KUI?

	Antal	Procent
I høj grad	84	59 %
I nogen grad	43	30 %
I mindre grad	9	6 %
Slet ikke	6	4 %
Total	142	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.104

I hvilken grad vurderer du, at jeres elevers støttebehov samlet set bliver tilstrækkeligt dækket (via det inkluderende læringsmiljø på FGU og de supplerende støtteressourcer)?

	Antal	Procent
I høj grad	1	2 %
I nogen grad	22	37 %
I mindre grad	33	55 %
Slet ikke	4	7 %
Total	60	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.105

Hvor stor en andel af eleverne på jeres skole vurderer du, har udfordringer (herunder kroniske sygdomme eller psykiske funktionsnedsættelser som fx depression, angst, personlighedsforstyrrelse eller autisme) i en sådan grad, at der er behov for særlig støtte, ud over det der aktuelt ligger i det inkluderende miljø på FGU hos jer? (Hvis du er direktør, angiv da dit bedste skøn for hele institutionen)

	Antal	Procent
0-10 %	0	0 %
11-20%	5	5 %
21-30%	13	14 %
31-40%	24	25 %
41-50 %	20	21 %
Mere end 50%	31	33 %
Ved ikke	2	2 %
Total	95	100 %

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

TABEL B.106

Hvor stor en andel af de elever med behov for en kontaktperson, har fået bevilget én fra KUI? (Angiv dit bedste skøn).

	Antal	Procent
0-10 %	52	34 %

	Antal	Procent
11-20 %	29	19 %
21-30 %	23	15 %
31-40 %	7	5 %
41-50 %	7	5 %
51-60 %	4	3 %
61-70 %	12	8 %
71-80 %	7	5 %
81-90 %	5	3 %
91-100 %	5	3 %
Total	151	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.107

I hvilken grad samarbejder I med følgende aktører med henblik på at dække FGU-elevernes støttebehov?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Psykolog/psykologordning (n=60)	20	33	23	23	100
Misbrugskonsulenter (n=60)	38	42	17	3	100
Politi (n=60)	17	43	32	8	100
STU-vejledere (n=60)	8	33	47	12	100
Støtte-kontaktperson (servicelov) (n=60)	22	47	27	5	100
Kontaktpersonsordning (KUI) (n=60)	48	30	18	3	100
Mentorer (n=60)	25	33	35	7	100
SSP-konsulenter (n=60)	23	37	38	2	100
Forældre (n=60)	23	48	28	0	100
Andre (n=4)	25	0	0	75	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.108

I hvilken grad gør I brug af ”særaftaler”, hvor FGU-elever får lov til at have begrænset fremmøde i en kortere eller længere periode (lovligt fravær efter aftale med skolen)?

	Antal	Procent
I høj grad	7	7 %
I nogen grad	34	36 %
I mindre grad	49	52 %
Slet ikke	4	4 %
Total	94	100 %

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

TABEL B.109

I hvilken grad gør I brug af ”særaftaler”, hvor FGU-elever får lov til at have begrænset fremmøde i en kortere eller længere periode (lovligt fravær efter aftale med skolen)?

	Antal	Procent
I høj grad	103	13 %
I nogen grad	342	44 %
I mindre grad	278	36 %
Slet ikke	22	3 %
Ved ikke	28	4 %
Total	773	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer" eller "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

FGU's arbejde med indslusning og udslusning

Indslusning

TABEL B.110

Basis kan tilrettelægges på forskellige måder afhængig af institutionens størrelse og elevtilgang. Hvilken beskrivelse passer bedst på organiseringen af basis på jeres skole?

	Antal	Procent
Basishold med optag på spor to gange årligt (eller kun med sjældne undtagelser)	11	17 %

	Antal	Procent
Basisintroduktion med udbredt brug af løbende optag på spor	42	65 %
Vi har ikke basishold på vores skole, der er kun basishold på andre af institutionens skoler	7	11 %
Andet	5	8 %
Total	65	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?"

TABEL B.111

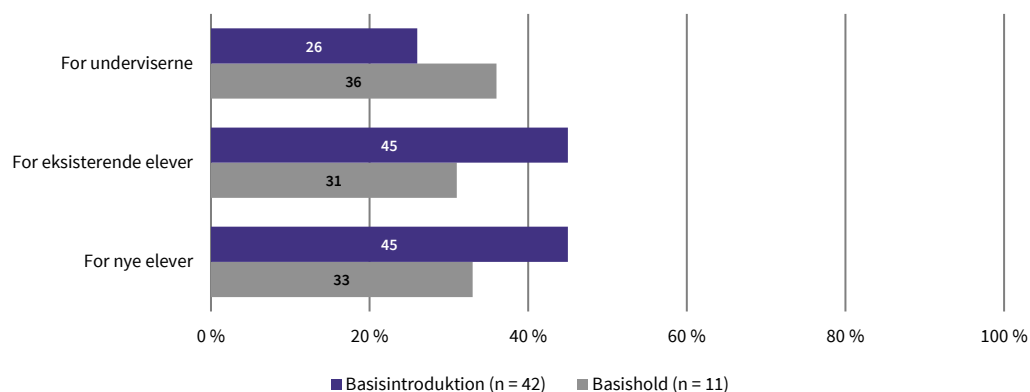
I hvilken grad oplever du, at jeres organisering af basis er velfungerende?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
For nye elever (n=99)	25	47	17	10	100
For eksisterende elever (n=99)	28	36	23	12	100
For underviserne (n=99)	18	52	19	11	100

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

FIGUR B.18

Andel, der i høj grad oplever at deres organisering er velfungerende, fordelt på hvilken organisering af basis, man har



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

TABEL B.112

Har I forskellige typer basishold (fx basis orienteret mod agu eller pgu/egu eller på anden måde differentieret)?

	Antal	Procent
Ja	0	0 %
Nej	11	100 %
Total	11	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Skoleleder/afdelingsleder/uddannelses- eller pædagogisk leder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer bedst på dig?" og som har svaret "Basishold med optag på spor to gange årligt (eller kun med sjældne undtagelse)" til spørgsmålet "Basis kan tilrettelægges på forskellige måder afhængig af institutionens størrelse og elevtilgang. Hvilken beskrivelse passer bedst på organiseringen af basis på jeres skole?".

TABEL B.113

I hvilken grad oplever I, at afsøgningsforløbene bidrager til at kvalificere KUI's vurdering af, om en ung passer ind hos jer?

	Antal	Procent
I høj grad	60	42 %
I nogen grad	50	35 %
I mindre grad	33	23 %
Slet ikke	0	0 %
Total	143	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?" hvis de ikke har svaret "Aldrig" til spørgsmålet "Hvor hyppigt deltager unge i et afsøgningsforløb for at forberede dem forud for start på FGU?".

TABEL B.114

Hvor hyppigt indgår nedenstående aktiviteter i jeres arbejde med at forberede en ung forud for start på FGU?

	Altid (%)	Oftede (%)	Af og til (%)	Sjældent (%)	Aldrig (%)	Total (%)
Den unge deltager til et informationsmøde eller en rundvisning på FGU for kommende elever (n=144)	51	31	11	3	4	100
Den unge får et individuelt tilrettelagt besøg på FGU (n=144)	34	26	31	6	3	100
Der gennemføres indslusningssamtaler eller lignende med en FGU-vejleder om, hvordan det er at gå på FGU (n=144)	60	24	9	7	1	100
Den unge deltager i et afsøgningsforløb (n=144)	3	14	54	28	1	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

Udslusning

TABEL B.115

I hvilken grad vurderer du, at jeres samarbejde med aftagerinstitutioner understøtter FGU-elevernes overgang til uddannelse/job?

	Antal	Procent
I høj grad	31	22 %
I nogen grad	75	54 %
I mindre grad	31	22 %
Slet ikke	3	2 %
Total	140	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.116

I hvilken grad samarbejder I med følgende typer af aftagere?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
EUD (n=141)	42	40	16	2	100
Gymnasiale uddannelser (n=141)	6	29	52	12	100
Virksomheder (n=141)	24	38	33	5	100
VUC (n=141)	13	35	43	9	100
AMU-udbydere (n=141)	12	23	43	22	100
STU (kommune) (n=141)	10	38	45	7	100
Andre (n=16)	13	38	25	25	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.117

I hvilken grad gør I brug af kombinationsforløb hos jer?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
På agu (n=141)	14	27	31	12	16	100
På pgu (n=141)	35	46	15	3	1	100
På egu (n=141)	26	21	16	6	32	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.118

Hvor stor en andel af jeres elever afbryder deres FGU-forløb, fordi de ikke magter FGU (fx pga. personlige udfordringer eller utilstrækkelige forudsætninger)? Angiv dit bedste skøn.

	Antal	Procent
0-10 %	37	26 %
11-20 %	49	35 %
21-30 %	32	23 %
31-40 %	10	7 %
41-50 %	4	3 %
51-60 %	6	4 %
61-70 %	2	1 %
71-80 %	1	1 %
81-90 %	1	1 %
91-100 %	0	0 %
Total	142	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

TABEL B.119

Når elever afbryder deres FGU-forløb før tid, i hvilken grad handler det da om følgende årsager?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Utilstrækkelige forudsætninger for FGU (n=142)	32	41	23	4	100
Dårlig trivsel (n=142)	15	40	39	6	100
Valg af anden uddannelse (n=142)	15	37	44	4	100
Jobstart (n=142)	18	46	35	1	100
Andet (n=28)	50	21	14	14	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?".

FGU's arbejde med EGU

Erfaringer med egu/anvendelse af egu

TABEL B.120

I hvilken grad gør følgende udsagn om egu sig gældende hos jer?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Total (%)
Vores samarbejde med praktikvirksomhederne er velfungerende (ift. egu) (n=55)	73	24	4	0	100
Jeg har tilstrækkeligt indblik i, hvordan det går med egu-eleverne, mens de er i praktik (n=55)	67	25	7	0	100
Egu-sporet - som det ser ud hos os - fungerer efter hensigten (n=55)	18	45	22	15	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.121

Nedenfor er der oplyst en række mulige barrierer for, at elever kan starte på egu-forløb hos jer. I hvilken grad gør disse årsager sig gældende hos jer?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
Mangel på relevante praktikpladser (n=158)	13	32	25	11	19	100
Afstand til praktiksteder (n=158)	5	25	33	15	22	100
Manglende økonomiske incitamenter hos virksomhederne (n=158)	15	30	18	7	30	100
Mangel på adgang til relevante fagtemaer på FGU-skolen (n=158)	11	25	28	13	24	100
Rammer og krav ved egu (fx timetal, max forløbslængde, egu-prøver) (n=158)	31	24	15	6	23	100
Eleverne er ikke klar til egu (skal fx modnes og øve struktur på hverdagen) (n=158)	30	38	15	3	14	100
Andet (n=54)	50	11	2	0	37	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til vejledere og egu-ansvarlige, der har svaret "Altid", "Ofte" eller "Af og til" i spørgsmålet "Hvor ofte oplever I, at unge, hvor egu ville være det mest relevante tilbud, alligevel starter på et andet FGU-spør?"

Note: "Andet" dækker bl.a. over "for kort tid til modning af elever", "behov for indkøring af elever til egu", "for lidt erhvervstræning forud for match mellem elev og virksomhed", "behov for afklarings tid til eleverne", "manglende kendskab til egu blandt elever og forældre", "manglende økonomiske incitamenter for skolen", "for lav interesse i egu-elever fra virksomhedernes side bl.a. pga. manglende økonomiske incitamenter for virksomhederne", "ledelsesmæssig nedprioritering af egu ift. agu og pgu", "udfordringer knyttet til ansvarsplaceringen hos KUI".

TABEL B.122

I hvilken grad foregår skoleundervisningen på egu på følgende måde?

	I høj grad (%)	I nogen grad (%)	I mindre grad (%)	Slet ikke (%)	Ved ikke (%)	Total (%)
Egu-eleverne går på et separat egu-hold (n=182)	27	16	9	33	14	100
Egu-eleverne integreres på andre hold på FGU (med elever fra andre spor) (n=182)	23	25	20	16	15	100
Egu-eleverne følger skoleundervisning ved andre uddannelsesinstitutioner, fx AMU-kurser (n=182)	29	30	15	5	21	100
Andet (n=34)	12	18	0	0	71	100

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

TABEL B.123

I hvilken grad oplever du, at jeres FGU-tilbud kan rumme alle de elevtyper, der starter hos jer?

	Antal	Procent
I høj grad	89	9 %
I nogen grad	514	54 %
I mindre grad	279	29 %
Slet ikke	67	7 %
Total	949	100 %

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

Note: Spørgsmålet er stillet til respondenter, der har svaret "Lærer i almene fag, inkl. dansk som andetsprog (DSA)", "Værkstedslærer/faglærer", "Vejleder" eller "Egu-ansvarlig/egu-konsulent/egu-vejleder" til spørgsmålet "Hvilken jobtitel passer på dig?"

Appendiks C – Metodebilag

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) uddyber i dette metodeappendiks den dataindsamling og de analyser, der ligger til grund for anden delrapport af evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, *Implementering af FGU*. Først redegøres der for overvejelser, tilgang og fokus i forbindelse med udviklingen af evalueringsdesignet, herunder operationalisering af implementeringsgrad. Dernæst uddybes henholdsvis spørgeskemaundersøgelserne og casebesøgene. Endelig redegøres der for, hvordan den referencegruppe, som følger arbejdet med evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, er inddraget i projektet.

Virkningsteori og undersøgelsesspørgsmål

Som led i aftalen om bedre veje til uddannelse og job er der vedtaget et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der skal være med til at sikre systematisk opfølgning på implementeringen af FGU, herunder indsatsernes fremdrift og effekt i praksis.¹⁹⁰ Opfølgningen omfatter alle reformens elementer og tager afsæt i en virkningsteoretisk forståelsesramme.

I figur C.1 nedenfor illustreres den overordnede virkningsteori bag FGU-reformen, som danner udgangspunkt for evaluerings- og følgeforskningsprogrammet. Virkningsteorien synliggør antagelserne bag reformen af FGU om sammenhængen mellem implementeringen af de centrale elementer i FGU og målopfylde.¹⁹¹

Evalueringen af implementeringen af FGU tager afsæt i den opstillede virkningsteori, som skitserer de mest centrale elementer i FGU:

- De didaktiske principper (læring i praksis, struktur og progression og inkluderede læringsmiljø)

190 I aftaleteksten står: "Der udvikles et evaluerings- og følgeforskningsprogram, der sikrer systematisk opfølgning på implementeringen, herunder indsatsernes fremdrift og effekt i praksis. Opfølgningen omfatter alle reformens elementer, herunder kommunernes målgruppevurderingspraksis, kontaktperson, ordblindeundervisningen, progression og evaluering samt mål for uddannelsen m.v. Aftalepartierne får en status for implementeringen efter ca. to år. Følgeforskningen skal desuden understøtte udviklingen af den nye profession og give viden om det forberedende område som særskilt fagligt felt" (Undervisningsministeriet, 2017, s. 33).

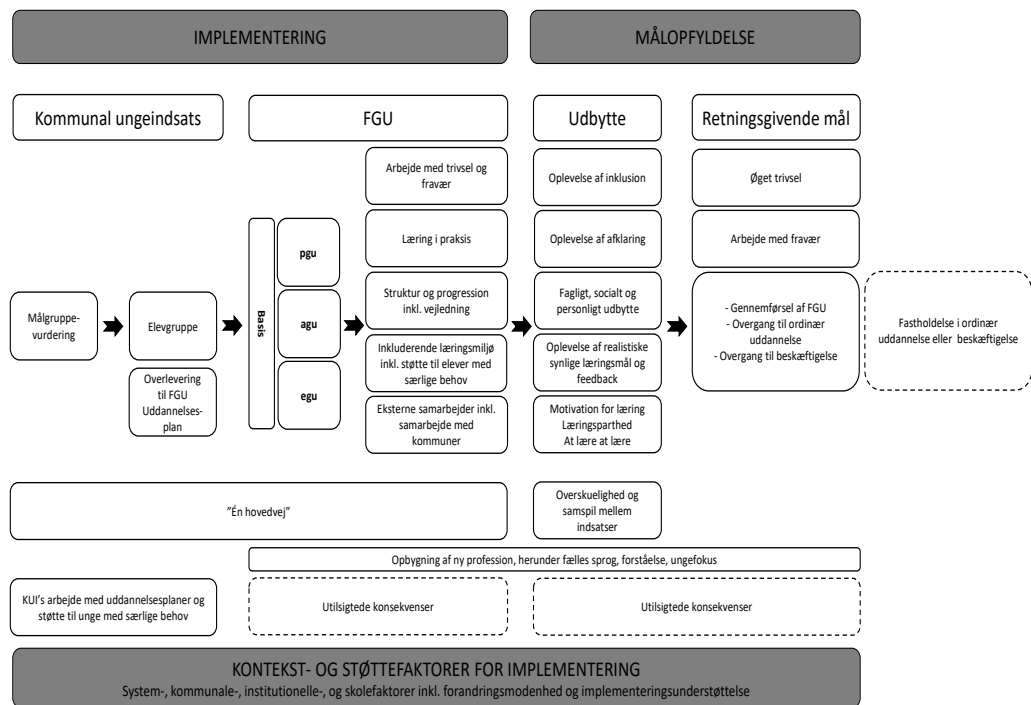
191 Virkningsteorien er blevet udviklet med afsæt i reformtekster, bekendtgørelser, vejledninger og lignende (fx BUVM, 2019a; BUVM, 2019b; BUVM, 2020a; UVM, 2017; UVM, 2018; UVM, 2019a; UVM, 2019b; Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse, 2017; Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019) med henblik på at identificere kernelementerne af FGU-reformen og deres kobling til de ønskede resultater i form af udbytte og retningsgivende mål. Derudover er der i udviklingen af virkningsteorien inddraget relevant implementeringsteori og -forskning, særligt ift. arbejdet med at identificere relevante kontekst- og støttefaktorer på det overordnede plan. Teori og forskning er videre inddraget ift. at prioritere og fokusere spørgeskemaet, så det er de forventeligt mest centrale elementer, der belyses. Endelig er virkningsteorien blevet kvalificeret af en referencegruppe, bestående af praktikere fra sektoren og forsker med erfaring inden for feltet og målgruppen. Se også metodebilag for en udfoldet beskrivelse af tilgangen til at identificere kernelementer og kontekst- og støttefaktorer.

- Arbejdet med fravær og trivsel.

Derudover ses der også på fx arbejdet med implementering af basis og egu-sporet. Eksterne samarbejder behandles i rapporten som en rammefaktor for realiseringen af intentionerne med FGU snarere end et kerneelement i selve implementeringen. I aftalen om bedre veje til uddannelse og job fremgår det også, at der på FGU skal opbygges en ny fælles kultur og professionsidentitet blandt lærere med forskellige baggrunde (Undervisningsministeriet, 2017). Fremdriften af denne proces følges der også op på i rapporten.

FIGUR C.1

Virkningsteori for FGU: sammenhæng mellem elementer i FGU-reformen og mål



Kilde: Projektbeskrivelse for Evaluering- og følgeforskningsprogrammet.

Undersøgelsesspørgsmål

Tabel C.1 giver et overblik over de undersøgelsesspørgsmål, der ligger til grund for undersøgelsen, herunder relationen til de datakilder, undersøgelsen bygger på.

TABEL C.1

Sammenhæng mellem hovedspørgsmål, primære undersøgelsesspørgsmål og datakilder

Implementering af FGU

Hovedspørgsmål	Primære undersøgelsesspørgsmål	Datakilder
Hvordan bliver FGU implementeret?		
Fokus på organisering	Hvordan er FGU-institutionens pædagogiske og ledelsesmæssige organisering?	Survey, ledere af FGU Interview, ledere i FGU
Fokus på læring i praksis	Hvordan tilrettelægges undervisningen på FGU, så den er praksisbaseret? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
Fokus på struktur og progression	Hvordan arbejder FGU-institutionerne med at understøtte elevernes faglige, personlige og sociale progression og læringsudbytte? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
	Hvordan arbejder FGU-institutioner med vejledning og afklaring? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
Fokus på inkluderende læringsmiljø	Hvordan arbejder FGU-institutioner med at skabe inkluderende læringsmiljøer? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
	Hvordan arbejder FGU-institutioner med at understøtte elever med ordblindhed og andre særlige behov i FGU? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
Fokus på arbejde med trivsel og fravær	Hvordan arbejder FGU-institutioner med at fremme trivslen blandt eleverne? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
	Hvordan arbejder FGU-institutioner med at nedbringe fravær og frafald? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere, medarbejdere og elever, FGU
Fokus på eksternt samarbejde	Hvordan samarbejder FGU-institutionerne med eksterne aktører, fx andre FGU-institutioner, ungdomsuddannelser og lokale organisationer og virksomheder? Hvilken betydning vurderes dette at have?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
Hvordan arbejder institutionerne med at skabe en ny profession?	Hvordan arbejder FGU-institutionerne med at understøtte en ny faglig og pædagogisk tilgang, herunder hvordan indgår kompetenceudvikling, pædagogisk ledelse og samarbejde med andre FGU-institutioner?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
Hvad betyder kontekst- og støttefaktorerne for implementeringen af FGU?	Hvilken betydning har FGU-institutioners strukturelle karakteristika for implementering af FGU, herunder: <ul style="list-style-type: none"> • Geografi • Matrikelfordeling • Organisering af lærerne • Samarbejde i lærerteams • Elevgrundlag 	Registerdata Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU

Hovedspørgsmål	Primære undersøgelsesspørgsmål	Datakilder
	• Personaleomsætning	
	Hvilken betydning har samarbejde med eksterne aktører for implementering af FGU?	Survey, ledere og medarbejdere Interview, ledere og medarbejdere i FGU
	Hvilken betydning har kompetenceudvikling, pædagogisk ledelse og samarbejde med andre FGU-institutioner for implementeringen af FGU?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
	Hvilken betydning har organisationens forandringsmodenhed for implementeringen af FGU, herunder fx: <ul style="list-style-type: none"> • At lærerne føler ejerskab og tager ansvar for at implementere forandringerne • At lærerne føler sig klædt på til at implementere forandringerne • At lærerne opfatter forandringerne som nyttige og meningsfulde 	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
	Hvilken betydning har FGU-institutionernes pædagogiske organisering for implementeringen af FGU?	Survey, ledere og medarbejdere Interview med ledere og medarbejdere, FGU
	Hvordan bidrager centralt initierede implementeringsunderstøttende aktiviteter til udvikling af en ny profession?	Survey, ledere af FGU Interview med ledere og medarbejdere, FGU

Implementeringsanalyse

Den implementeringsanalyse, der indgår som led i evalueringen, skal tjene tre overordnede formål:

For det første skal implementeringsanalysen bidrage til at følge implementeringsprocessen over tid mhp. at belyse fremdriften af implementeringen, altså hvorvidt og i hvilken grad FGU-implementeringen i praksis lever op til forventningerne på en række centrale områder. Dette gøres ved beskrive implementeringsstatus på forskellige tidspunkter henover implementeringsperioden.

For det andet skal implementeringsanalysen bidrage til at afdække, hvilke faktorer der kan fremme og hæmme implementeringen af FGU, altså tegne et billede af, hvordan implementeringsarbejdet foregår, hvilke snubletråde der er, og hvordan man kan understøtte det på bedst muligt. Dette gøres ved at koble implementering til kontekst- og støttefaktorer.

For det tredje skal implementeringsanalysen bidrage til at afdække, om en eventuel udeblivende effekt af FGU-reformen skyldes, at reformen ikke er blevet implementeret efter hensigten (implementeringsfejl), eller om den udeblivende effekt skyldes, at indsatsen (selv hvis der indsatsen er implementeret efter hensigten) reelt ikke har haft den tiltænkte virkning ift. målsætningerne (teori-fejl). Dette gøres ved at koble implementering til resultater.

I sagens natur kan hovedparten af implementeringsanalysen først gennemføres i den sidste fase af evalueringen (delrapport 3), men det er allerede vigtigt i den tidlige fase af implementeringsperioden at konstruere et (eller flere) mål for implementering, såkaldt "implementeringsgrad", som kan danne afsæt for implementeringsanalysen.

Implementeringsgrad

Som inspiration til – og kvalificering af – arbejdet med at konstruere spørgeskemaer, der kan danne grundlag for at belyse implementering og udvikle passende mål for implementeringsgrad, er O'Donnells fem fidelitetskriterier blevet inddraget (O'Donnell, 2008). Det skal bemærkes, at O'Donnells kriterier oprindeligt kommer fra folkesundhedslitteraturen, og dermed ikke alle er lige relevante i en FGU-kontekst. Kriterierne beskrives nedenfor og kobles til FGU i det omfang, at det er meningsfuldt.

Kriterium 1: "Adherence" handler om, hvorvidt indsatsen rummer det tiltænkte indhold. Her vil det være relevant at afdække FGU-institutionernes praksis mht. en række væsentlige krav, som FGU forventes at leve op til. Når det gælder adherence, er det vigtigt at være opmærksom på, at operationalisering selvfølgelig forudsætter en tilstrækkelig grad af klarhed, ift. hvad der konkret skal til, for at en skole lever op til de relevante krav for implementering.

En udfordring i den forbindelse er, at de 15 didaktiske principper, som FGU skal leve op til, er beskrevet som "generelle kendetegn" og er formuleret relativt kort og overordnet (se *Didaktiske principper for FGU*, UVM, 2019f). Til at understøtte skolerne arbejde med disse principper er der desuden udarbejdet en vejledning, der indeholder en lang række eksempler og uddybninger af, hvordan skolerne *kan* arbejde med principperne (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, 2019). Dette illustrerer, at det er et krav, at FGU-indsatsen baserer sig på principperne, men at der på en lang række områder er en vis rummelighed, ift. *hvordan* dette skal gøres i praksis. Fx kan undervisningsdifferentiering eller helhedsorienteret undervisning gribes an på mange forskellige måder.

Der er grænser for, hvor mange og hvor detaljerede spørgsmål der kan rummes i spørgeskemaet, og der er derfor værd tale om en prioritering ift. en vurdering af, hvor central en rolle de forskellige krav spiller i FGU og den tænkning, der ligger i reformen. Eksempelvis er det begrænset, hvor meget der spørges til implementeringen af principper for arbejdet med sundhed. Ikke fordi det ikke er vigtigt, men fordi det vurderes at være mindre centralt end meget andet. Videre er det ikke alle de tænkelige facetter af principperne, der udfoldes, og der ses bredt på nogle af de centrale principområder (se overblik over foreslåede spørgsmål og indikatorer nedenfor).

Kriterium 2: "Duration" handler om, i hvilken *udstrækning* indsatsen rummer det tiltænkte indhold, eller med andre ord om *omfanget* af indsatsen er tilstrækkeligt. Når det gælder dette kriterium, skal det bemærkes, at fidelitetstænkningen i høj grad har baggrund i folkesundhedsvidenskab og medicinske studier. Her er tale om et fokus på, om implementeringen har det forventede omfang; altså om det er de rette "doser", der gives, og om "kuren" fuldføres. Når det gælder implementeringen af FGU, er der delområder, hvor en rent kvantitativ måling af omfang kunne overvejes (fx at se på tid afsat til forløbssamtaler eller timer afsat til ordblindeundervisning). Dog er det efter vores vurdering mere relevant (og realistisk) at belyse, i hvilken grad der arbejdes med et givent implementeringsområde, og i hvilken grad praksis opleves at leve op til hensigterne.

Kriterium 3: "Quality of delivery" handler om kvaliteten, hvormed indholdet leveres – gøres arbejdet med at implementere "ordentligt"? Her er det vigtigt at holde sig for øje, at FGU-området og FGU-didaktik er et nyt felt, og at fx "den gode FGU-didaktik" stadig er under udvikling. Dette vil derfor i vid udstrækning afdækkes vha. indikatorer for den *oplevede* kvalitet, fx i hvilken grad medarbejderne oplever at lykkes med at omsætte intentioner til praksis på de forskellige områder. Derudover vil der i det omfang, der er meningsfuldt, blive spurgt ind til konkrete praksisser, der i det kvalitative datamateriale har vist sig at være tegn på god praksis, fx samarbejdet mellem almen- og værkstedsundervisere, når det handler om at lykkes med lave helhedsorienteret undervisning.

Kriterium 4: "Participant responsiveness" handler om, i hvilken udstrækning dem, der skal implementere indsatsen, er blevet inddraget undervejs og er engagerede i indsatsen, og dermed om der er opbakning til implementering i overensstemmelse med hensigten.

Dette kriterium overlapper i vid udstrækning med de pointer, der knytter an til forståelsen af kontekst- og støttefaktorer. Indikatorer relateret til dette kriterium betragtes i evalueringen som en støttefaktor i form af "implementeringsunderstøttelse og forandringsmodenhed" frem for som et kerneelement af selve indsatsen.

Kriterium 5: "Program differentiation" handler om, i hvilken grad den nye indsats udgøres af elementer, der adskiller sig fra det tidligere "regime". Selvom FGU er en ny uddannelse med helt nye elementer, bygger den samtidig på tidligere praksis. Altså består opgaven med FGU både i at udvikle ny praksis, men også at tage gode erfaringer fra tidligere tilbud med videre og tilpasse det til de nye rammer. Udviklingen af en ny profession er et centralt element heri. På den baggrund er der inkluderet enkelte spørgsmål, der handler om, i hvilken grad ledere og medarbejdere oplever, at "FGU-praksis" adskiller sig fra tidligere tilbud ift. at hjælpe målgruppen. Grad af forskel til tidligere praksis kan give et interessant perspektiv på, hvor store forandringer FGU opleves at have medført.

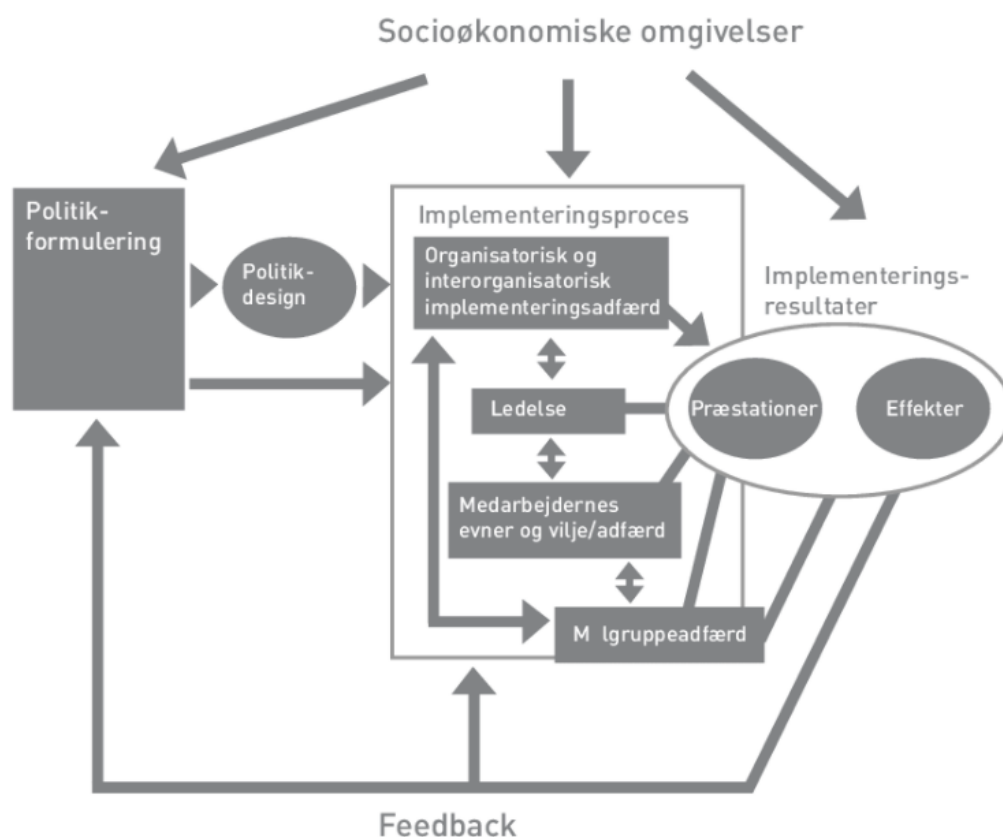
Kontekst- og støttefaktorer i implementeringsprocessen

De rammefaktorer, der inddrages i analysen, er udvalgt med afsæt i implementeringsteori, særligt Winter & Nielsen (2008), der bl.a. peger på vigtigheden af at se på de medarbejdere, der skal implementere reformen, og deres oplevelse af at kunne løfte opgaven. Dette indebærer, at det både er relevant at se på de kompetencer, medarbejderne har, og de betingelser, de har for at løse opgaven, herunder deres oplevelse af ledelsesunderstøttelse og de økonomiske rammevilkår. Derudover peger litteraturen på, at medarbejdernes holdning til reformen og deres motivation og vilje spiller en rolle for implementeringen.

Winter & Nielsen (2008) har udviklet "den integrerede implementeringsmodel" til at forstå implementeringsprocesser (jf. figur C.2). Ift. FGU kan socioøkonomiske omgivelser fx være betydningen af covid-19-pandemien, ungegrundlaget i optageområdet eller betydningen af konjunkturer for kommunernes målgruppevurderingspraksis og elevaktiviteten på FGU, mens feedback-mekanismer fx kan handle om betydningen af kommunernes opfattelse af FGU for deres målgruppevurderingspraksis.

FIGUR C.2

Den integrerede implementeringsmodel



Kilde: Winter & Nielsen, 2008.

Det er en pointe hos Winter & Nielsen, at implementeringsprocesser er komplekse, og at det i praksis ofte vil være nødvendigt at fokusere på udvalgte elementer i en implementeringsanalyse. Ifølge Winter & Nielsen er et af de elementer, der er vigtige for at forstå en implementeringsproces, medarbejdernes implementeringsadfærd, herunder faktorer, der knytter an til det, de kalder "vilje" og "evne". Med udgangspunkt i Winter & Nielsen er det forventeligt, at medarbejdernes implementeringsadfærd påvirkes af:

1. Om ændringen/reformen er i overensstemmelse med eller strider mod normer eller interesser hos medarbejderen. Ift. FGU er det både relateret til opbakning til reformen og det nye tilbud og de midler, der skal bruges – fx i form af de didaktiske principper.
2. Om skønnet er stort. Dette er relevant ift. den praksis, der undersøges (jf. også fidelitetskriterier ovenfor). Her er det nødvendigt at kunne favne forskellige variationer over praksis, fx i arbejdet med de didaktiske principper, men det er også relevant at have blik for de vilkår, medarbejderne har for at udøve det relevante skøn (fx kompetencer, procesbeskrivelser og redskaber til at understøtte fælles praksis). Et led heri er også ledelsens understøttelse og kommunikation i den forandringsproces, det er at opbygge FGU og skabe en ny fælles profession.
3. Om de institutionelle rammer og disses incitamentsstrukturer har en positiv eller negativ indvirkning ift. at få medarbejderen til at udvise den ønskede adfærd (fx tid og ressourcer, men også nogle mere konkrete incitamentsstrukturer fx på egu-området).

I forlængelse af Winter & Nielsens pointer om medarbejdernes vilje og evne og betydningen af lederens opbakning, peger Denton, Vaughn og Fletcher (2003) på fire faktorer som betydningsfulde for effektiv implementering af indsatser på skoleområdet:

- At lærerne ”køber ind” på programmet, føler ejerskab og tager ansvar for at implementere forandringerne
- At lærerne føler sig klædt på til at implementere forandringerne
- At lærerne opfatter forandringerne som nyttige og meningsfulde for både lærere og elever
- At lederne bakker op om programmet og vedvarende understøtter og følger op på implementeringen.

Samlet set vil disse pointer fra Winter & Nielsen samt Denton, Vaughn og Fletcher danne bagtæppe for udvælgelsen af de kontekst- og støttefaktorer, der kommer til at indgå i implementeringsanalysen.

Konstruktion af mål for implementering og opbygning af fælles profession

Analytisk tilgang

I konstruktionen af mål for implementeringsgrad anvendes udelukkende lærerbesvarelser. Baggrunden for at anvende lærerbesvarelser er for det første at reducere den tilfældige variation på institutionsniveau, idet antallet af observationer blandt lærere er væsentlig større end de øvrige respondentgrupper. For det andet peger bl.a. Winter på, at dataindsamlingen bør lægge vægt på at få informationer netop fra frontlinjemedarbejdere, der kan svare ud fra tæt kendskab til daglig praksis (Winter, 2017). Dog vil der også blive inddraget lederbesvarelser til at afdække mere deskriptive aspekter af implementering, fx om der udbydes basis o.l.

Til alle spørgsmål, der potentielt skulle indgå i konstruktionen af implementeringsgrad, er der anvendt ensartede svarskalaer i form af ”grad” med fire trin. Dette er valgt frem for fx en 10-trinsskala. Baggrunden for valg af denne tilgang er bl.a., at spørgsmålene både skal anvendes til at konstruere implementeringsgrad og anvendes til mere beskrivende analyser i egen ret. Her er det en fordel, at svarskalaerne kan afrapporteres overskueligt i tabelform, og at svarkategorierne umiddelbart er meningsfulde i sig selv fx ”Slet ikke” og ”I høj grad” frem for fx en score på otte. Derudover vil en mere fintmasket skala også kræve mere af respondenterne, hvilket ikke vurderes at være indsatsen værd, set i lyset af omfanget af dataindsamlingen.

De spørgsmål, der a priori var udpeget som mulige spørgsmål til at indgå i konstruktionen af indikatorer for implementeringsgrad, er efterprøvet vha. faktoranalyse og principal component analysis ud fra følgende kriterier:

- Eigen values over 1
- Factor loadings over 0,3.

Målene for implementering og opbygning af fælles profession beregnes som gennemsnit på institutionsniveau, så scoren går fra 1-4 med 1 decimal, hvor 4 er bedst, svarende til ”I høj grad”.

Der er gennemført en række forskellige robusthedsanalyser ift. at undersøge, om forskellige afgrænsninger og metoder havde betydning for, hvilken implementering der blev udregnet for de enkelte institutioner. Konklusionen er her, at implementeringsgraden er robust over for forskellige tilgange til konstruktionen.

Implementeringsgrad for didaktik

I tabel C.2 ses en oversigt over, hvilke spørgsmål der blev afprøvet ift. konstruktionen af et mål for didaktik. Spørgsmål markeret med rød/fed har ikke vist sig meningsfuldt at kunne indgå i konstruktionen. Spørgsmål markeret med blå/fed er de spørgsmål, der endte med at indgå i det endelige mål for didaktik. Det viste sig nemlig, at det simple mål baseret på de grønne spørgsmål viste sig at være lige så informativt, som det mere omfattende mål, der inkluderede alle de sorte og grønne spørgsmål.¹⁹² Det simple mål blev valgt af formidlingsmæssige årsager.

Implementeringsgrad for didaktik er beregnet som en simpel sumskala, der udgøres af den gennemsnitlige score på de tre subskalaer, der rummer de didaktiske principper:

- Inkluderende læringsmiljø
- Læring i praksis
- Struktur og progression.

TABEL C.2

Indikatorer til konstruktion af implementeringsgrad for didaktik

	Subskala	Items fra lærerskema
Inkluderende læringsmiljø	Rummelighed	På vores skole har alle elever mulighed for at deltage i faglige fællesskaber
		På vores skole har alle elever mulighed for at deltage i sociale fællesskaber
		På vores skole er der plads til forskellighed
		I hvilken grad vurderer du, at i samlet set er lykkedes med at implementere principperne om et ”inkluderende læringsmiljø” på jeres skole?
	Individuelle hensyn	I hvilken grad oplever du, at du har tilstrækkeligt indblik i de enkelte elevers situation til at kunne tage relevante hensyn i det daglige?

192 En pointe er her, at de grønne spørgsmål, der har en mere opsummerende karakter, i spørgeskemaet er stillet efter de mere deskriptive sorte spørgsmål. Dermed tager respondenternes opsummerende vurderinger i vid udstrækning afsæt i en række mere konkrete praksisser (jf. de sorte spørgsmål).

Subskala	Items fra lærerskema
	I hvilken grad vurderer du, at du lykkes med at undervisningsdifferentiere, således at mål og/eller undervisningsmetoder tilpasses den enkelte elev?
Ordblindevenligt miljø	I hvilken grad vurderer du, at I får identificeret alle elever med ordblindhed ved starten af deres FGU-forløb?
	I hvilken grad samarbejder du med en ordblindeunderviser med henblik på bedst muligt at kunne støtte elever med læse- og skrivemsværligheder i undervisningen?
	I hvilken grad understøtter du som lærer elever med ordblindhed i undervisningen? (Fx ved at tage hensyn i forbindelse med højtlesning, opfordring/hjælp til brug af kompenserende hjælpemidler etc.).
	I hvilken grad oplever du, at OBU-ressourcerne på jeres skole er tilstrækkelige? (Fx instruktion i brug af hjælpemidler, OBU på mindre hold, OBU i undervisningen etc.).
DSA	I hvilken grad tager du i din undervisning højde for de vanskeligheder, elever med dansk som andetsprog kan have med at forstå dansk?
Agu	På agu - I hvilken grad tilrettelægger du din undervisning under hensyntagen til, hvilke emner eller opgaver eleverne arbejder med i andre fag?
	På agu - I hvilken grad inddrages de almene fag i den værkstedsundervisning, du er involveret i?
	På agu - I hvilken grad inddrages værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger/opgaver i den undervisning i almene fag, du er involveret i?
	På agu - I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole?
Pgu – praksisrettet	På pgu - I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende: virkelighedsnære opgaver, der defineres og gennemføres på skolen
	På pgu - I hvilken grad er din undervisning centreret omkring følgende:

Subskala		Items fra lærerskema
		virkelighedsnære opgaver, der gennemføres i samarbejde med virksomheder
		På pgu - I hvilken grad arbejder du med at skabe læringsmiljøer med autentiske krav, der ligner dem, eleverne vil møde "i det virkelige liv", fx arbejdstider, normer, omgangsformer?
		På pgu - I hvilken grad arbejder du bevidst med praksisfælleskaber i undervisningen (fx ved brug af masterlæreprincipper eller sidemandsoplæring)?
		På pgu - I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole?
	Pgu – helhedsorienteret	På pgu - I hvilken grad tilrettelægger I på jeres skole undervisningen med afsæt i helhedsorienterede fælles forløb eller projekter, der går på tværs af fx fag eller hold?
		På pgu - I hvilken grad tilrettelægger du din undervisning under hensyntagen til, hvilke emner eller opgaver eleverne arbejder med i andre fag?
		På pgu - I hvilken grad inddrages de almene fag i den værkstedsundervisning, du er involveret i?
		På pgu - I hvilken grad inddrages værkstedsbaserede eller praktiske problemstillinger/opgaver i den undervisning i almene fag, du er involveret i?
		I hvilken grad samarbejder du med eksterne aktører (fx virksomheder, civilsamfund eller velfærdsinstitutioner) med henblik på at understøtte en praksisnær og anvendelsesorienteret undervisning?
		Egu - I hvilken grad vurderer du, at I samlet set er lykkedes med at implementere principperne om "læring i praksis" på jeres skole?
Struktur og progression	Forløbsplaner	I hvilken grad kender du indholdet af dine elevers forløbsplaner?
		I hvilken grad anvender du elevernes forløbsplaner til at: tilrettelægge undervisningen?

Subskala	Items fra lærerskema
	I hvilken grad anvender du elevernes forløbsplaner til at følge op på elevens læring og progression?
	I hvilken grad forekommer det, at I i praksis afvikler forløbssamtaler (evaluerings-/progressionssamtaler) sjældnere end planlagt (fx pga. travlhed, eller hvis det vurderes, at der ikke er så meget "nyt" ift. eleven)? (Skala vendt om).
Struktur og progression	I hvilken grad arbejder du bevidst med at strukturere din undervisning, så det er tydeligt for eleverne, hvilke forventninger der er til dem (fx dagens program, mål, forventninger til elevens rolle i gruppearbejde etc.)?
	I hvilken grad opstiller du lærings- eller udviklingsmål for de forskellige forløb, du underviser i (på holdniveau)?
	I hvilken grad opstiller du individuelle læringsmål for den enkelte elev i et forløb (faglige eller sociale/personlige)?
	I hvilken grad vurderer du, at I alt i alt lykkes med at sikre følgende: opstilling af synlige læringsmål for eleverne
	I hvilken grad vurderer du, at I alt i alt lykkes med at sikre følgende: systematisk opfølgning på elevernes læring og progression
	I hvilken grad har du brugt fagbilag/læreplaner i dit arbejde med at fastlægge indhold og formulere mål for de faglige forløb?
	I hvilken grad oplever du, at fagbilagene/læreplanerne er anvendelige i arbejdet med at fastlægge indhold og formulere mål for de faglige forløb?

Trivsel og fravær

Det viste sig ikke meningsfuldt at beregne samlede mål for hhv. trivsel og fravær. Status på arbejdet med trivsel og fravær afrapporteres derfor på spørgsmålsniveau.

Opbygning af fælles profession

I tabel C.3 ses en oversigt over, hvilke spørgsmål der blev afprøvet ift. konstruktionen af et samlet mål for opbygning af fælles profession holdes for sig, fordi vi substantielt anser dette som noget særegent.

TABEL C.3

Indikatorer til konstruktion af mål for opbygning af fælles profession

Subskala	Items fra lærerskema
Fælles profession	Fælles opfattelse af, hvad kerneopgaven for FGU er
	Fælles opfattelse af, hvad god FGU-pædagogik/didaktik er
	Fællesopfattelse af, hvilke typer unge der hører til i målgruppen for FGU

Spørgeskemaundersøgelser

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelserne har været at give et bredt indblik i implementeringen af FGU.

I spørgeskemaundersøgelserne har der været fokus på at følge implementeringen af de centrale reformelementer i FGU i overensstemmelse med evalueringens undersøgelsesspørgsmål (jf. tabel xx), herunder temaer som organisering, oplevelse af ny profession og ledelsens understøttelse af arbejdet med FGU, kompetenceudvikling, ego og samarbejdet med praktikvirksomheder, samarbejde med KUI og aftagerinstitutioner, inkluderende læringsmiljø, inkl. ordblindhed og elever med særlige behov, trivsel, læring i praksis, struktur og progression, indslusning, vejledning og afklaring, forløbsplaner og forløb, fravær og fastholdelse, tilslutning til og syn på reform.

Population og udsendelse

Der er gennemført to spørgeskemaundersøgelser: en blandt ledere og en blandt medarbejdere, dvs. lærere og vejledere på alle landets FGU-institutioner. Spørgeskemaet til medarbejderne rummer desuden en række spørgsmål, der er målrettet dele af respondentgruppen, hhv. lærere, ordblindeundervisere og vejledere.

Alle FGU-institutioner (27 stk.) og -skoler (91 stk.¹⁹³) er inviteret til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen.

Begge spørgeskemaundersøgelser er gennemført som totalundersøgelser.

- Blandt lederne er der opnået en svarprocent på 73 %, svarende til 90 komplette besvarelser ud af 123 invitationer. Svarprocenterne på institutionsniveau spænder fra 33 % – 100 %.
- Blandt medarbejderne er der opnået en svarprocent på 56 %, svarende til 870 komplette besvarelser ud af 1550 invitationer. Svarprocenterne på institutionsniveau spænder fra 33 % – 76 %.

193 Børne- og Undervisningsministeriets økonomiafdeling oplyser, at der er 86 FGU-skoler (intern korrespondance). I forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen oplyste FGU-institutionerne 91 forskellige adresser/skoler som en del af kontaktgrundlaget.

Det er Epinion, der har gennemført den tekniske del af spørgeskemaundersøgelsen på vegne af EVA, mens EVA har stået for udvikling og kvalitetssikring.

Kontaktgrundlaget er dannet ved, at hver institution er blevet bedt om at sende kontaktoplysninger på deres ansatte undervisere og vejledere. Det har alle institutionerne gjort.

Svarprocenterne blev løbende fulgt og der blev sendt påmindelser pr. e-mail til medarbejdere og ledere. Derudover modtog lederne påmindelser pr. telefon og blev desuden opfordret til at tilskynde deres medarbejdere til at besvare skemaet.

Konstruktion af spørgeskema

Spørgeskemaerne er udarbejdet af EVA's projektgruppe i perioden september 2021 – november 2021. Spørgeskemaet er udviklet med afsæt i bekendtgørelser og vejledninger og er blevet kvalificeret af besøg og interview gennemført på fem caseinstitutioner samt i dialog med den referencegruppe, der er nedsat i forbindelse med evaluerings- og følgeforskningsprogrammet.

Svarkategorierne til spørgsmålene var hovedsageligt lukkede men med mulighed for, at respondenterne nogle steder kunne afkrydse flere svarmuligheder. Flere steder kunne respondenterne skrive uddybende kommentarer, og enkelte steder blev der stillet åbne spørgsmål, særligt i spørgeskemaundersøgelsen blandt lederne, hvor antallet af respondenter var begrænset.

Pilottest

Inden udsendelse er spørgeskemaet blevet pilottestet med henblik på at sikre, at spørgeskemaet havde en passende længde og logisk flow, samt at alle spørgsmål og svarmuligheder var relevante og tilstrækkelige samt uden uhensigtsmæssige overlap. Skemaet blev gennemgået spørgsmål for spørgsmål via Skype, hvor det blev testet af både en leder, en lærer og en vejleder. I pilotinterviewene var der særlig fokus på at sikre relevante svarkategorier, forståelige spørgsmålsformuleringer samt relevant sprogbrug.

Analyse af spørgeskemadata på individniveau

Data er først og fremmest blevet analyseret deskriptivt. Hovedsageligt i form af frekvenstabeller, der præsenterer de rå fordelinger af variablene. Derudover er der undersøgt en række sammenhænge mellem to variable ved hjælp af krydstabeller.

Analyse af spørgeskemadata på institutionsniveau

Kobling af implementeringsgrad og kontekst- og støttefaktorer er gennemført på institutionsniveau, så analyseenheden er *institutioner*. Kontekst- og støttefaktorerne beregnes typisk som andelen af medarbejdere, der i høj grad vurderer, at den pågældende faktor gør sig gældende. Der er også kontekstfaktorer, der udtrykkes som fx gennemsnitlig elevbestand eller gennemsnitlig andel af driftsmidler, der går til husleje. Analyserne er gennemført vha. binær lineær regression og formidles vha. af punktplots, hvor man kan se institutionernes fordeling omkring regressionslinjen. Signifikans bestemmes ved et 5 %-niveau.

Casebesøg og interviewundersøgelse

Formål

Der er gennemført casebesøg på fem udvalgte FGU-institutioner, der følges gennem hele evalueringssperioden. I forbindelse med besøgene er der gennemført interview med ledere, lærere, vejledere og elever. Med denne tilgang, hvor det er de samme institutioner og en udvalgt skole fra hver institution, der følges gennem hele evalueringssperioden, sikres et sammenhængende blik på implementeringen og udviklingen af FGU på institutionsniveau såvel som på skoleniveau.

Formålet med casebesøg og interview er at følge implementeringen og udviklingen af FGU på tæt hold, herunder de pædagogiske og institutionelle udviklingsprocesser og arbejdet med at opbygge en fælles profession. Der vil i studierne være fokus på at indhente dybdegående viden om, hvordan de forskellige reformelementer implementeres, og hvilke erfaringer der er med dette arbejde.

Interviewundersøgelsen har desuden bidraget til at kvalificere spørgeskemaundersøgelserne ift. temaer og sprogbrug og til at perspektivere og nuancere de kvantitative fund.

Caseudvælgelse

De fem institutioner er udvalgt på baggrund af karakteristika, der understøtter en maksimal variation mellem de deltagende institutioner ift. udvalgte centrale rammebetingelser, der gælder for institutionerne. Da der kun er tale om fem institutioner, er der grænser for, hvor mange karakteristika der meningsfuldt kan inddrages i udvælgelsen.

Der sikres således en spredning med hensyn til:

- Geografi (land/by, region)
- FGU-institutionernes størrelse (antal elever, antal tilhørende skoler).

EVA har udvalgt en samlet liste med bud på en sammensætning af caseinstitutioner med afsæt i udvælgelseskriterierne. Den endelige udvælgelse er sket i dialog med STUK.

Casebesøg

På casebesøgene har der været fokus på, hvordan institutioner og skoler er organiseret, hvordan man har udviklet de nye tilbud, hvordan reformelementerne konkret bliver omsat til pædagogisk praksis, hvordan ledelsen understøtter den pædagogiske praksis, hvordan kompetenceudviklingsaktiviteterne bidrager til implementeringen, og hvilke barrierer der er for implementeringen.

Der har været afsat to dage til hvert casebesøg. Som led i hvert besøg er der gennemført en rundvisning på den besøgte skole. Som led i casebesøgene er der gennemført en række interview med relevante aktører i FGU. Fire casebesøg blev gennemført i juni 2021, mens det sidste casebesøg blev gennemført i oktober 2022.

Alle interview er gennemført med afsæt i semistrukturerede spørgeguides, der er udarbejdet med udgangspunkt i de relevante undersøgelsesspørgsmål. Det er to konsulenter fra EVA, der har gennemført alle casebesøg. På enkelte besøg har en juniorkonsulent også deltaget.

Forberedelse og gennemførelse af interview

Alle interview er gennemført som semistrukturerede interview, enten som gruppe- eller enkeltinterview. Interviewene havde en varighed på mellem 60-90 min. Interviewene er gennemført af en eller flere EVA-konsulenter og er dokumenteret ved lydoptagelse. Interviewene er efterfølgende transkriberet af en juniorkonsulent.

I alt er 35 interview gennemført med i alt 122 informanter. Interviewene er blevet gennemført under fem casebesøg. De fire af casebesøgene er gennemført i juni 2021, mens det sidste casebesøg blev gennemført i oktober 2022. Tabel C.4 giver en oversigt over de informanter, der indgår i datagrundlaget.

TABEL C.4

Oversigt over informanter

Institution	Informanter
Institution 1	
	1 direktør
	5 afdelingsledere
	3 vejledere
	1 ordblindevejleder
	8 lærere (agu og pgu)
	1 elev med særlige behov
	8 elever (agu og pgu)
Institution 2	
	1 direktør
	3 skoleledere
	2 vejledere
	1 ordblindeunderviser
	9 lærere (pgu og agu, hvor agu er tilknyttet pgu)
	2 elever med særlige behov
	5 elever (agu og pgu)
Institution 3	
	1 rektor
	3 skoleledere
	1 leder af vejledningen
	2 vejledere
	6 undervisere (agu og pgu)
	3 elever med særlige behov
	9 elever (agu og pgu)

Institution	Informanter
Institution 4	
	1 direktør
	3 skoleledere
	2 vejledere
	1 DSA og OBU-lærer
	8 lærere (agu og pgu)
	1 elev med særlige behov
	8 elever (agu og pgu)
Institution 5	
	1 direktør
	1 uddannelsesleder
	3 skoleledere
	3 vejledere
	1 egu-vejleder
	7 lærere (agu og pgu)
	2 elev med særlige behov
	5 elever (agu og pgu)

Analyse af kvalitative interview

De kvalitative interview er blevet analyseret systematisk i et såkaldt *framework* (tematisk aksekodning). I frameworket er samtlige interview kodet og meningskondenseret i temaer. Det gør det muligt at læse på tværs af informanter, informantgrupper og temaer, således at der fx kan fokuseres på, hvad alle informanter siger om et tema, eller hvad udvalgte grupper, fx alle KUI-ledere, siger om et tema. I afrapportering anvendes citater til at illustrere pointer fra analysen.

Den tematiske kodning er foretaget i QSR Nvivo 11-softwaren.

Referencegruppe

Formål med referencegruppe

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har nedsat en referencegruppe, som følger arbejdet med evalueringen af FGU. Formålet er, at de kan bidrage med ekspertise i forbindelse med centrale analytiske overvejelser samt i forbindelse med udarbejdelse af de tre rapporter.

Nedsættelse af referencegruppe

Referencegruppen består af otte personer med hver sit ekspertise- og erfaringsområde på det forberedende område. Det drejer sig om følgende personer (nævnt alfabetisk efter fornavn):

- Ane Kjær, underviser og ordblindevejleder på Basis, FGU Øresund
- Gitte Lykkehus, rektor, FGU Fyn
- Morten Skivild, leder, UU Randers
- Noemi Katznelson, forskningsleder, Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet
- Torben Palle Nielsen, skoleleder, FGU Trekanten, Boulevarden i Vejle
- Ulla Højmark Jensen, ph.d., Center for Skole og Læring, Professionshøjskolen Absalon
- Vibe Aarkrog, lektor, Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet
- Simon Calmar Andersen, professor, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet.

Noemi Katznelson er udtrådt af referencegruppen. Der forventes udpeget en ny ekspert til deltagelse i referencegruppen i forbindelse med de næste faser af evalueringsarbejdet.

Inddragelse af referencegruppen

Referencegruppen er blevet inddraget i flere faser af arbejdet. Dels har der været drøftelser af den analytiske tilgang til arbejdet med evalueringen af FGU, herunder prioritering og operationalisering af fokusområder og centrale spørgsmål inden for rammerne af opdraget. Dels har referencegruppen været konsulteret og givet input i forbindelse med udarbejdelse af spørgeskema og arbejdet med spørgeguides til brug for dataindsamlingen i evalueringen, ligesom analyse og resultater er blevet drøftet i forbindelse med udarbejdelse af rapporten.

Evaluering- og følgeforskningsprogrammet for FGU

© 2022 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7182-633-3

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