

Status på den almene grunduddannelse på FGU

Potentialer og udfordringer



INDHOLD

Status på den almene grunduddannelse på FGU

1	Resumé	5
2	Indledning	10
2.1	Baggrund	10
2.2	Formål	12
2.3	Design og metode	12
3	Formål med agu	14
3.1	Bred målgruppe udfordrer formålet	14
3.2	Uenighed om, hvilket tilbud agu skal være	16
4	Praksis på agu	18
4.1	Praksisbegrebet mangler afklaring	18
4.2	Undervisning på agu minder langt hen ad vejen om undervisning i folkeskolen, men der er også eksempler på, at praksis bringes i spil	21
4.3	Potentialet i praksis på agu anerkendes	23
4.4	Barrierer for at realisere intentionen om praksis på agu	25
5	Faglige kompetencer og overgang til hf	29
5.1	Blandet billede af tidligere FGU-elevs kompetencer	29
5.2	Forskellige perspektiver på, om portfolioprøven understøtter agu's formål	30
5.3	Understøttelse af overgang til hf og forventningsafstemning er afgørende	32

5.4	Store forskelle i samarbejdet mellem FGU og hf	33
-----	--	----

	Appendiks A – litteraturliste	35
--	--------------------------------------	-----------

1 Resumé

FGU spiller en central rolle for unge, der ikke er klar til en uddannelse eller et job direkte efter grundskolen. Den almene grunduddannelse (agu) på FGU henvender sig især til elever, der gerne vil have en pakke af almene fag, der efterfølgende giver adgang til en ungdomsuddannelse. Tidligere evalueringer har vist, at selvom FGU overordnet set har vist lovende resultater ift. at få unge videre i uddannelse og job, er der også tegn på udfordringer. Evalueringerne har bl.a. peget på udfordringer med at realisere de didaktiske intentioner med agu, særligt ift. den del, der handler om, at undervisningen skal være praksisrettet (EVA, 2022). Derudover har der fra et gymnasialt aftager-synspunkt været sået tvivl om elevernes faglige kompetencer, bl.a. ift. skriftlighed (EVA, 2024a). Endelig har EVA's undersøgelser også vist, at der er et højere frafald blandt FGU-eleverne, når de starter på en ungdomsuddannelse, end blandt eleverne generelt (EVA, 2024b).

Med de ændringer i uddannelseslandskabet, der følger af epk-aftalen, står FGU, og i særdeleshed agu, forventeligt over for en ny og mere central rolle i uddannelsessystemet. Det er sandsynligt, at agu-sporet vil blive relevant for endnu flere unge, der ønsker en ungdomsuddannelse, men ikke er klar til det umiddelbart efter grundskolen, når muligheden for 10. klasse udfases, og der gives retskrav på at komme på FGU for unge, der ikke består folkeskolen, og unge, der falder fra ungdomsuddannelse eller efterskole. Dermed bliver det vigtigere end nogensinde, at agu-sporet fremstår som et attraktivt spor med en tydelig profil, der afspejler, hvem uddannelsen henvender sig til, hvad formålet er, og hvilken didaktik der skal gennemsyre uddannelsen.

I dette notat præsenterer EVA en undersøgelse, der tager temperaturen på agu og belyser de potentialer og udfordringer, sektoren oplever i arbejdet med at realisere intentionerne bag uddannelsen. Det gælder både de didaktiske forventninger til undervisningen og opgaven med at forberede eleverne til en ungdomsuddannelse, herunder hvordan eleverne er klædt på til at klare sig på hf.

Undersøgelsen bygger på kvalitative interview med elever, lærere og ledere på FGU samt aftagere fra hf og hf-elever, der tidligere har gået på FGU.

Notatet henvender sig til interessenter i FGU-sektoren, herunder både praktikere og aktører på det politiske niveau, der arbejder med udviklingen af FGU. Sekundære målgrupper inkluderer praktikere på hf og andre aftagerinstitutioner, der samarbejder med FGU, samt aktører involveret i arbejdet med udviklingen af epk.

Hovedresultater

Samlet set tegner undersøgelsen et billede af, at man i sektoren står over for en central udviklingsopgave ift. at skabe større klarhed om agu's formål, målgruppe og didaktik samt at styrke de rammer, der skal understøtte elevernes overgang fra FGU til videre uddannelse.

En bred målgruppe udfordrer formålet med agu

I informationsmaterialer og lignende beskrives agu typisk som et spor, der skal forberede til en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen viser imidlertid, at agu rummer en meget bred elevgruppe, både inden for den enkelte skole og på tværs af skoler. Elevgruppen spænder fra fagligt stærke unge, der sigter mod hf, til elever med store faglige, sproglige, kognitive eller sociale udfordringer. Den brede målgruppe betyder, at formålet med agu bliver uspecifikt og vanskeligt at omsætte til en entydig didaktisk retning, fordi kerneopgaven kommer til at handle om både afklaring, støtte og mere målrettet forberedelse til en ungdomsuddannelse.

Uenighed om, hvilket tilbud agu skal være

Undersøgelsen peger på, at der grundlæggende hersker uenighed om, hvilket tilbud agu skal være, og hvordan intentionerne bag uddannelsen bedst indfries. Groft sagt kan der identificeres to fremherskende logikker:

- En logik, hvor agu primært skal ligne hf og styrke en "hf-praksis" på agu for at klæde eleverne bedst muligt på til videre uddannelse. Dvs. at hovedformålet anskues som at sikre, at eleverne får styrket deres almenfaglige kompetencer, så de bliver klar til videre uddannelse.
- En logik, hvor agu skal lægge vægt på intentionerne om praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning, der stimulerer elevernes læringslyst og giver dem skoleerfaringer, der adskiller sig fra det, de tidligere har mødt og – for manges vedkommende – har dårlige erfaringer med. Dvs. at hovedformålet anskues som at lykkes med en relevant og stimulerende undervisning for alle elever.

Selvom logikkerne ikke nødvendigvis er gensidigt udelukkende, er de alligevel med til at skabe spændinger i vægtningen og forståelsen af, hvad god agu-undervisning er, ligesom det former, hvordan selve undervisningen udmøntes i det daglige. Generelt er der en tendens til, at de interviewede lærere og elever i højere grad køber ind på den første logik, mens lederne i højere grad abonnerer på den anden logik.

Potentialet i at inddrage praksis i undervisningen anerkendes, men praksisbegrebet fremstår uklart og svært at operationalisere

I rammerne for agu ligger der en forventning om, at undervisningen er praksisrettet, så det teoretiske og abstrakte gøres mere håndgribeligt og virkelighedsnært. Overordnet set viser undersøgelsen, at der blandt aktørerne på FGU ses et potentiale i at integrere praksis i undervisningen på agu. Ledere, lærere – og i nogen grad også elever – peger på, at praksis bl.a. kan understøtte

dybdelæring, øge motivationen og skabe ejerskab blandt eleverne. Undersøgelsen viser imidlertid også, at praksisbegrebet fremstår uklart for lærerne, og at de efterspørger en tydeligere afklaring af, hvad praksis på agu konkret indebærer og bør indebære.

Samtidig viser undersøgelsen, at mange lærere oplever det som vanskeligt at operationalisere praksis i undervisningen på en meningsfuld måde, og undersøgelsen tegner generelt et billede af, at meget undervisning på agu minder om den undervisning, man kender fra folkeskolen.

Undersøgelsen kommer dog også med eksempler på, hvordan praksis kan bringes i spil i undervisningen på agu, herunder i form af tværgående skoleprojekter, helhedsorienterede forløb på tværs af fag, ture ud af huset, eksterne samarbejder og problembaserede/praktiske aktiviteter.

Barrierer står i vejen for at integrere praksis i undervisningen på agu

Undersøgelsen viser, at der er en række barrierer, der vanskeliggør inddragelsen af praksis i undervisningen på agu, herunder:

- En stor og delvist uløst pædagogisk ledelsesopgave
- Manglende kompetencer hos både ledere og lærere, særligt når det gælder praksisfaglig didaktik i agu-sammenhæng, og en oplevelse af, at det er svært at finde velegnede kompetenceudviklingsleverandører, der kan imødekomme skolernes behov for understøttelse
- En oplevelse af manglende tid og kontinuitet ift. at tilrettelægge praksisrettet undervisning med et tydeligt fagligt formål
- Elevpræferencer for det "boglige" og modstand mod ukendte/udadvendte aktiviteter
- Fysiske rammer og institutionsstørrelse, der bl.a. påvirker muligheder for toning og niveaudeeling.

Blandede vurderinger og stor variation i samarbejdet, når det gælder overgangen til hf

Undersøgelsen viser et blandet billede af erfaringerne med overgangen fra agu til hf. Blandt repræsentanter fra hf er der forskellige vurderinger af elevernes faglige forudsætninger. Både positive og negative. Elever, der tidligere har gået på agu og nu går på hf, fortæller generelt, at de føler sig godt klædt på – men peger også på vigtigheden af skriftlige og naturfaglige kompetencer. Disse perspektiver genfindes blandt aftagerne, der også peger på elevernes parathed ift. at kunne overkomme mange fag og en stor arbejdsbyrde. Elever med dansk som andetsprog, herunder nytilkomne, fremhæves som en gruppe, der er i vækst på agu, og som kan være særligt svær at løfte fagligt på to år, som i udgangspunktet er den maksimale uddannelseslængde på FGU.

Derudover fremhæves det som et afgørende element i en vellykket overgang fra FGU til en ungdomsuddannelse, at der er et tæt samarbejde mellem FGU og de aftagende institutioner, fx i form af kombinationsforløb og systematiske overleveringspraksisser. Det kan bidrage til både en tidlig

forventningsafstemning, hvor eleverne får et realistisk billede af krav, skema og niveauer, og en oplevelse af tryghed og tilhør i opstarten. Undersøgelsen peger imidlertid på markante forskelle i omfanget og kvaliteten af samarbejdet mellem FGU og hf.

Portfoliopróven anses som en tryk eksamensform, men giver udfordringer med bedømmelse

På FGU findes der forskellige prøveformer, der bl.a. skal bidrage til at understøtte intentionerne om en mere praksisnær undervisning. På agu afsluttes de almene fag med en portfoliopróve. Undersøgelsen viser imidlertid, at erfaringerne med portfoliopróven er forskellige, hvilket tydeliggør nogle af de dilemmaer, der knytter sig til FGU.

På den ene side opleves portfoliopróven som en tryk eksamensform, fordi den tager afsæt i kendt arbejde. Vurderingen er, at det egner sig godt til elevgruppen, hvor mange kommer med dårlige skoleerfaringer. På den anden side peger især lærerne på udfordringer med retvisende bedømmelser, hvor der er risiko for, at elever med fagligt svage forudsætninger "bæres igennem", mens elever med stærke faglige forudsætninger har begrænset mulighed for at excellere. Det indebærer en risiko for, at eleverne får et urealistisk billede af deres faglige niveau, der ikke stemmer overens med den virkelighed, de møder efterfølgende. I forlængelse heraf beskrives udfordringer med begrænset legitimitet forbundet med FGU-prøverne. Det afspejler sig bl.a. i, at nogle aftagere kræver en optagelsespróve på trods af beståede FGU-próver.

Perspektivering

Med undersøgelsen optegner vi nogle af de udfordringer og indbyggede dilemmaer, der knytter sig til agu-sporet, og tydeliggør behovet for at arbejde videre med udviklingen af agu.

En skærpelse af agu's formål og identitet

Det handler for det første om, at man både lokalt og på tværs af sektoren bliver skarpere på, hvad der særligt kendetegner agu, herunder formål, identitet og rolle i fødekæden til ungdomsuddannelserne. For det andet handler det om at finde en organisering og didaktisk retning for agu, der bedst tjener formålet. I forlængelse heraf ligger der også en opgave i at klæde lærerne bedst muligt på til at undervise i overensstemmelse med de didaktiske intentioner. Undersøgelsen peger her på et behov for praksisnær kompetenceudvikling, der konkret giver lærerne inspiration og redskaber til at praksisrette undervisningen på en måde, der giver mening i en almenfaglig kontekst.

Et styrket samarbejdet mellem FGU- og aftagerinstitutioner

Undersøgelsen understreger også, at samarbejdet mellem FGU-institutionerne og aftagerinstitutionerne spiller en afgørende rolle i at få eleverne godt videre på en ungdomsuddannelse. Samtidig viser undersøgelsen en markant variation i, hvor veludviklede disse samarbejder er. Det indikerer, at der er et stort udviklingspotentiale i at få udbygget samarbejdet med alle relevante aftagerinstitutioner, således at FGU får de bedste vilkår for at lykkes med sin forberedende samfundsopgave.

På sigt vil FGU også skulle forberede til epX. Det kan potentielt stille nye krav og forventninger til, hvordan FGU bedst forbereder sine elever og opbygger stærke samarbejder. Her er det fx muligt, at modsætningsforholdet mellem de skitserede logikker vil være mindre, hvis indholdet og didaktikken på epX kommer til minde mere om FGU, end hf gør i dag. I overgangsperioden frem mod indførelsen af epX vil der også ligge et arbejde i at vejlede eleverne om og forberede dem på en ny uddannelse, der endnu ikke findes.

Læring fra FGU bør tages med i udviklingen af epX

Undersøgelsen giver også anledning til at overveje, om der er nogle af de identificerede potentialer og udfordringer på agu, man med fordel kan have in mente i det forestående arbejde på epX, hvor der skal udvikles en særlig epX-didaktik og prøveformer, der understøtter de didaktiske intentioner. Her viser erfaringerne fra agu, at der ligger en svær opgave i dels at få afklaret de forskellige didaktiske begreber, dels at få dem omsat til konkrete undervisningspraksisser. Dette er en vigtig opgave at få taget hul på i arbejdet med at udvikle epX.

2 Indledning

2.1 Baggrund

Selvom tidligere evalueringer har vist, at implementeringen af FGU er godt på vej, har de også peget på udfordringer med at realisere de didaktiske principper om praksisbaseret undervisning på det almene spor på FGU (agu) (EVA, 2022). På agu skal undervisningen som udgangspunkt tilrettelægges med 2/3 teori og 1/3 praksis. EVA's tidligere evaluering har imidlertid vist, at 57 % af lærerne på agu i mindre grad eller slet ikke oplevede at lykkes med at implementere de didaktiske principper, der knytter sig til "læring i praksis".¹ Den tilsvarende andel på de to øvrige spor på FGU – pgu og egu – var 14 % (EVA, 2022).

I informationsmaterialer og lignende beskrives agu typisk som et spor, der særligt henvender sig til elever, der skal forberedes til en ungdomsuddannelse, herunder en gymnasial uddannelse.² I EVA's tidligere evaluering er der imidlertid også indikationer på, at der kan være udfordringer med at sikre, at FGU-eleverne får et tilstrækkeligt fagligt niveau til at kunne klare sig på en gymnasial uddannelse. Det drejer sig særligt om den toårige hf, hvor en del af eleverne på agu-spolet søger hen efter deres forløb på FGU. Repræsentanter fra hf har bl.a. peget på udfordringer med elevernes skriftlige niveau (EVA, 2024a). Derudover har EVA i tidligere undersøgelser vist, at der er et større fald blandt FGU-elever, der efterfølgende påbegynder en ungdomsuddannelse, end blandt eleverne generelt (EVA, 2024b).

Kort om sporene på FGU

er findes tre forskellige spor på FGU: den almene grunduddannelse (agu), produktionsgrunduddannelsen (pgu) og erhvervsgrunduddannelsen (egu). Tidligere var der også et basisforløb på FGU, hvor eleverne bl.a. kunne få afklaret, hvilket spor der var det rette for dem. Basisforløbet blev imidlertid

-
- 1 Som pejlemærke for undervisningen på FGU er der opstillet 15 didaktiske principper. I *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU* er principperne inddelt i tre overordnede temaer: "Læring i praksis" (praksisbaseret dannelse og læring, helhedsorienteret undervisning, autenticitet, praksisfællesskab samt innovation og produktudvikling), "Struktur og progression" (tydelig struktur, undervisningsdifferentiering, læringsstrategier, synlige læringsmål, evaluering samt afklaring og vejledning) og "Inkluderende læringsmiljø" (inkluderende læringsmiljø, sproglig opmærksomhed, dannelse samt sundhed, ernæring og motion) (Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt, & Professionshøjskolen UCN, 2019).
 - 2 I de lovmæssige rammer fremgår der ikke nogen tydelig afgrænsning af målgrupperne for de forskellige spor på FGU (BUVM, 2019a; BUVM, 2019b).

afskaffet ifm. aftalen om styrket FGU (BUVM, 2024). Basisforløbet er afløst af et kortere introduktionsforløb, der også har til formål at hjælpe eleverne med afklaring og at bidrage til, at de får en tryk start på skolen. Der foreligger dog ikke nogen dokumentation for, hvordan skolerne konkret tilrettelægger disse introduktionsforløb.

Som hovedregel skal alle skoler udbyde alle tre spor. Der kan dog ydes dispensation i særlige tilfælde (BUVM, 2022b; BUVM, 2024). Ifølge tal om tilgang til FGU fra Børne- og Undervisningsministeriets datavarehus udgør agu-sporet aktuelt 28 % af FGU's samlede elevmasse, 4 % af eleverne går på egu-sporet, og 68 % af eleverne går på pgu (BUVM, 2025).

Tanken med agu-sporet er, at det hovedsageligt forbereder til hf eller en erhvervsuddannelse, mens pgu og egu i højere grad er målrettet mod overgangen til en erhvervsuddannelse eller varig beskæftigelse (BUVM, u.å.-a). På pgu er fagligheden primært forbundet med værkstedsundervisning og opgaveløsning med henblik på produktion. På egu er fagligheden primært forbundet med virksomhedspraktik på det private eller det offentlige arbejdsmarked.

Fagligheden på agu er primært forbundet med almene fag og rummer et hf-forberedende niveau. Agu skal indeholde praksisrettet undervisning, som er tilrettelagt, så det teoretiske og abstrakte gøres mere håndgribeligt og virkelighedsnært. Det betyder, at undervisningen typisk vil blive koblet til de projekter eller temaer, eleverne arbejder med, så teori bliver sat i tæt forbindelse med praksis.

Undervisningen på agu skal, jf. bekendtgørelse af lov om FGU, som udgangspunkt tilrettelægges med 2/3 teori og 1/3 praksis (BUVM, 2019a).

Det er den kommunale ungeindsats (KUI), der målgruppevurderer eleverne og skriver ind i deres uddannelsesplan, hvad deres mål med FGU er, hvilket spor de skal starte på, og hvor langt forløbet forventes at være (BUVM, 2022a).

Elever i agu skal som udgangspunkt have undervisning i (BUVM, u.å.-a):

- Dansk eller dansk som andetsprog (DSA)
- Matematik
- Identitet og medborgerskab eller PASE (privatøkonomi, arbejdslære, samarbejdslære og erhvervslære)
- Et eller to valgfrie fag.

Eleverne skal til prøve i tre almene fag, hvoraf dansk eller dansk som andetsprog og matematik udgør to af dem. Det tredje prøfefag findes ved udtræk mellem elevernes øvrige fag (BUVM, u.å.-a). Hvis eleverne går til hf-forberedelseseksamen, skal de op i dansk/DSA, matematik og engelsk på D-niveau samt samfundsfag og naturfag på minimum G-niveau (BUVM, u.å.-c). I alle almene fag på nær PASE er prøveformen en portfolioprøve. Portfolioprøven er en mundtlig eksamination, der tager udgangspunkt i udvalgte produkter og materialer, som eleverne har udarbejdet i undervisningen (præsentationsportfolio). Denne portfolio er udgangspunktet for den samtale, eleverne har med censor og eksaminator ved den mundtlige prøvehandling (BUVM, u.å.-b). Prøven bedømmes med en karakter efter 7-trinsskalaen.

Undervisningen på agu kan kombineres med elementer fra fx gymnasiale uddannelser eller erhvervsuddannelser i såkaldte kombinationsforløb af en varighed på op til fem uger (BUVM, 2019b). Formålet med kombinationsforløbene er at bygge bro mellem forskellige skoleformer og skabe en glidende og individuelt tilrettelagt overgang særligt til ungdomsuddannelsessystemet (BUVM, 2019a). EVA's tidligere evaluering har imidlertid vist, at det er på pgu-sporet, at skolerne gør mest brug af kombinationsforløb. I alt 81 % af vejlederne angav, at de i høj eller nogen grad gjorde brug af kombinationsforløb på pgu-sporet, mens den tilsvarende andel var 41 % på agu-sporet (EVA, 2022).

2.2 Formål

Formålet med denne undersøgelse er at tage temperaturen på den almene grunduddannelse (agu) på FGU og belyse de potentialer og udfordringer, sektoren oplever i arbejdet med at realisere intentionerne med FGU. Det gælder både de didaktiske forventninger til undervisningen og opgaven med at forberede til ungdomsuddannelse, herunder hvordan eleverne er klædt på til at klare sig på hf. Målet med undersøgelsen er at skabe et vidensgrundlag, der kan danne afsæt for det videre arbejde med at udvikle agu-sporet.

Et velfungerende agu-spor på FGU bliver endnu vigtigere i de kommende år i lyset af den politiske aftale om epk, hvor man bl.a. lægger op til at afskaffe den ordinære 10. klasse og indføre et retskrav på optagelse på FGU for elever, der enten ikke består folkeskolens afgangseksamen eller falder fra en efterskole eller en ungdomsuddannelse i løbet af deres 10. skoleår. Man må som følge heraf forvente, at flere elever vil søge mod FGU – særligt på agu-sporet, der er det spor på FGU, som minder mest om den ordinære 10. klasse. Et stærkt agu-tilbud vil i fremtiden få afgørende betydning for langt flere unges videre skolegang og muligheder.

Derudover forventer vi også, at mange af undersøgelsens pointer vil være relevante for udviklingen af epk, hvor man netop lægger op til at skabe en professions- og erhvervsrettet ungdomsuddannelse, der kombinerer almen- og praksisfaglige elementer. Dermed kan undersøgelsens resultater også spille ind i udviklingsarbejdet vedrørende epk, der forventes at finde sted i de kommende år – både ift. koblingen mellem det almen- og praksisfaglige på uddannelsen og ift. overgangen fra FGU til epk.

2.3 Design og metode

Undersøgelsen bygger på en række kvalitative interview med forskellige informanter fra FGU og hf samt hf-elever, der tidligere har gået på FGU. Designet er valgt med henblik på at indhente dybdegående perspektiver på, hvilke forståelser, potentialer og barrierer der gør sig gældende i arbejdet med agu. Undersøgelsen bygger videre på viden fra mere kvantitative undersøgelser, der tidligere har dokumenteret udfordringer med bl.a. at fastholde tidligere FGU-elever på ungdomsuddannelser (EVA, 2024b) og lærernes udfordringer med at leve op til de didaktiske intentioner med agu (EVA, 2022).

- **Seks onlineinterview med vejledere/lærere fra hf**

Disse interview har haft fokus på at afdække, hvilke forudsætninger elever fra FGU kommer med, herunder hvilke forudsætninger der skal styrkes for at klæde eleverne bedst muligt på til at klare sig på hf, og hvad hhv. FGU og hf kan gøre i denne sammenhæng. Hf-institutionerne er udvalgt ud fra et kriterie om, at de aftager en relativt stor andel af deres elever fra FGU (mere end 10 %), så de har en vis erfaring med elevgruppen. Interviewene blev gennemført som enten gruppe- eller enkeltinterview, afhængigt af hvem der havde bedst indsigt i elevgruppen på de pågældende institutioner.

- **Otte telefoninterview med tidligere FGU-elever, der nu går på hf**

Disse interview har haft fokus på, hvordan eleverne har oplevet overgangen fra agu til hf, herunder hvilke områder de har følt sig godt rustet inden for, hvad de har savnet, og hvordan de har oplevet FGU's og hf's rolle i at give dem et godt afsæt.

- **Tre casebesøg på FGU-institutioner**

Der er gennemført en observation af to undervisningslektioner samt gruppeinterview med hhv. ledere, lærere og elever knyttet til agu-sporet. Observationen har bidraget med et indblik i undervisningsformen og givet en kontekst, der kunne bruges i interviewene. Interviewene har haft fokus på at afdække, hvordan de forskellige informanter forstår formålet med agu, deres oplevelse af udmøntningen af agu og potentialer og udfordringer i den forbindelse.

- **Tre onlineinterview med lærere fra tre fagnetværk**

- Interviewene er gennemført blandt lærere fra forskellige institutioner, der indgår i netværk for hhv. dansk, matematik og naturfag i regi af Videnscenter for FGU. Disse interview har også haft fokus på at afdække lærernes forståelse af formålet med agu, deres oplevelse af udmøntningen af agu og potentialer og udfordringer i den forbindelse – særligt med fokus på deres konkrete fag.

3 Formål med agu

I dette kapitel sætter vi fokus på formålet med agu. Det fremgår af kapitlet, at målgruppen på agu er særdeles bred, hvilket har betydning for den opgave, agu skal løfte. På agu står man med en stor differentierings- og afklaringsopgave, hvor eleverne både skal forberedes til ungdomsuddannelse og afklares ift. andre alternativer. I kapitlet tegner vi også et billede af, at der på FGU er en grundlæggende uenighed om, hvilken slags tilbud agu skal være, og i hvilken grad praksis kan understøtte agu's formål.

3.1 Bred målgruppe udfordrer formålet

Selvom agu beskrives som et spor, der primært henvender sig til unge, der har et mål om at komme videre i uddannelse, viser undersøgelsen, at det i praksis er en utrolig bred elevgruppe, der går på agu. Der er en stor bredde inden for den enkelte skole, men også forskelle mellem agu-spor på forskellige skoler, hvor nogle skoler har relativt mange elever, der er i målgruppen for hf, mens andre slet ikke oplever at have elever, som hf vil være relevant for. Elevgruppen på agu rummer således en bred vifte af elever, fx:

- Elever, der kommer fra specialklasser og er kognitivt udfordrede og skal afprøves, inden de henvises til STU
- Elever, der har stærke faglige forudsætninger og måske har gået på en gymnasial uddannelse, men som dør med sociale eller personlige udfordringer
- Elever, der har været ude af skolesystemet i længere tid og har faglige huller
- Elever, der er nytilkomne og slet ikke taler dansk
- Elever, der har dansk som andetsprog og er sprogligt svage.

Elevgruppens sammensætning har i sagens natur betydning for, hvilken opgave agu skal løfte. Hvis det kun er et mindretal af eleverne, for hvem det er realistisk at gå videre til fx en gymnasial uddannelse, er det noget andet, der skal forberedes til, og lærerne giver udtryk for, at de i højere grad står over for en afklaringsopgave, der handler om at hjælpe agu-eleverne til at finde ud af, hvad der kunne være noget for dem, og om de evt. kunne have gavn af at flytte til et fagtema på pgu-sporet eller til egu. Det er, ifølge lærere og ledere, langt fra altid de fagligt stærkeste på FGU, der vælger agu. Og samtidig er der en oplevelse af, at elevgruppen på agu er blevet svagere over tid.

Forskellene i elevgrundlaget på agu kan hænge sammen med flere forskellige ting. Det kan hænge sammen med forskelle i demografi og kommunal praksis, men også med skolens øvrige udbud. Samtidig giver lærerne udtryk for, at de også oplever en vis grad af vilkårlighed i, hvilke elever der målgruppevurderes til agu. De forskellige faktorer, der kan have betydning for, hvilke elever der målgruppevurderes til agu, er:

3.1.1 Agu som automatvalg

I interviewene fortæller lærerne og lederne, at eleverne ofte vælger agu som et "automatvalg", fordi eleverne – eller deres forældre – ser det som ønskværdigt at komme videre på en gymnasial uddannelse. Det er den vej, de fleste kender, og som mange af deres tidligere klassekammerater har taget.

3.1.2 Agu som ikke-valg

Valget af agu kan dog også være et udtryk for et "ikke-valg", hvor eleverne ikke ved, hvad de vil, og ikke kan se sig selv i nogen af de udbudte fagtemaer/værksteder på pgu-sporet. I forlængelse heraf peger lærerne og lederne på, at denne tendens kan være blevet forstærket med nedlæggelsen af basisforløbet. Samspillet mellem elevtilgang til agu og fagtemaer på pgu blev eksemplificeret af en leder, der beskrev, hvordan stort set alle piger på skolens agu-spor skiftede til pgu, da der blev oprettet et fagtema, der havde noget med styling at gøre.

3.1.3 Valg af agu som resultat af målgruppevurderingspraksis

Det er KUI, der målgruppevurderer eleverne og skriver ind i deres uddannelsesplan, hvilket spor de skal starte på. Elevsammensætningen på agu er dermed også et resultat af KUI's målgruppevurderingspraksis. Lærerne og lederne giver udtryk for, at de løbende har en dialog med KUI om, hvorvidt det er de rette elever, der målgruppevurderes til agu. Men undersøgelsen viser også, at der er stor forskel på, hvor skarpe FGU-institutionerne er på deres agu-profil, og hvor tydelige de er i deres dialog med KUI. Nogle lærere beskriver, at der kan være et pres på KUI, som kan ende med, at elever sendes på agu, fordi det er det, de unge eller forældrene ønsker – også selvom KUI ikke umiddelbart vurderer, at agu var det mest oplagte spor. Som en leder siger: "Ingen ønsker at være den, der slukker drømme."

De to nedenstående citater afspejler disse forskellige tilgange til målgruppevurderingen på agu og viser, hvordan det har implikationer for den opgave, agu står med:

"De svageste guider vi i en anden retning. Vi har sat vores agu-linje op, så de er bedst muligt klædt på til at komme på hf. Der er også nogle, vi ikke lukker ind på agu, fx hvis de har brug for at komme væk fra det stillesiddende.

LÆRER

”Nu er der flere af dem, der er mere skrøbelige – både personligt og socialt. Det kommer til at blive en barriere for deres læring. Tit havner de på agu, fordi det minder mest om folkeskolen, selvom det ikke er dér, de passer bedst ind. Det holder ikke altid som mål at gå videre på gymnasiet eller hf.

LÆRER

3.2 Uenighed om, hvilket tilbud agu skal være

Undersøgelsen tegner et billede af, at der grundlæggende hersker en vis uenighed om, hvilket tilbud agu skal være, og hvordan intentionerne bedst indfries. Et spørgsmål, der står centralt, er, i hvilken grad inddragelse af praksis i undervisningen i tilstrækkelig grad kan understøtte formålet med agu, eller om det sker på bekostning af det. Groft sagt ser vi et billede af to fremherskende logikker, der i vid udstrækning synes at stå i modsætning til hinanden – og som i høj grad også handler om, hvordan man forstår praksis:

- Ud fra den ene logik er det styrende, at agu skal træne eleverne i ”hf-praksis” og give dem et så stort ”boglignende overskud” som muligt. Antagelsen her er, at overgangen til hf lykkes bedre, hvis agu ligner hf. Lærere og elever beskriver her agu som en forlængelse af folkeskolen og en optakt til hf. Den store forskel fra grundskolen er, at der er mere luft i fagplanerne, hvilket gør det muligt for lærerne at differentiere undervisningen og møde eleverne, hvor de er – støtte dem og sikre sig, at de forstår stoffet. Sat på spidsen opleves praksis – ud fra denne logik – som noget, der potentielt tager tid fra kerneopgaven.

En lærer sætter spørgsmålstegn ved, hvorvidt praksis er et relevant krav at stille på agu, hvor eleverne skal videre til en anden undervisning på hf:

”Måske skal vi bare ikke have praksis på agu? Vi kan ikke leve op til det krav. Det er en tænkt konstruktion. Dem, der skal videre på hf, får jo ikke praksisundervisning.

LÆRER

- Ud fra den anden logik skal agu tilbyde eleverne en praksisbaseret og helhedsorienteret undervisning, der fungerer alment dannende og styrker deres indlæring. Logikken går på, at man skal turde at tage praksis alvorligt, så agu ikke bare bliver en forlængelse af folkeskolen, der for mange elever ikke har været en succes. Ifølge mange ledere er idealet her, at ”lærerne underviser *med* deres fag og ikke *i* deres fag”, og praksis anses ikke som noget, der sker på bekostning af almenfagligheden, men som et greb til at understøtte og forankre den.

En leder beskriver sin oplevelse af, at det praksisfaglige kan hjælpe alle elever til at stå stærkere:

”Man er bange for at forsømme det studieforberedende ved at fokusere på det praksisfaglige. Jeg tror, alle vores elever står stærkere ift. læring og trivsel, når de har erfaringer med helhedsorienteret undervisning med fokus på både praksis og teori og håndværk. Vi skal tro på, at det stiller dem bedre at arbejde praksisfagligt.

LEDER

Selvom logikkerne ikke nødvendigvis er gensidigt udelukkende, er de alligevel med til at skabe spændinger i vægtningen og forståelsen af, hvad god agu-undervisning er, ligesom det former, hvordan selve undervisningen udmøntes i det daglige. Generelt er der en tendens til, at de interviewede lærere og elever i højere grad køber ind på den første logik, mens lederne i højere grad abonnerer på den anden. Samtidig er det også slående, at der stadig henvises ganske meget til produktionsskole- og VUC-praksis, når lærerne taler om deres undervisning.

4 Praksis på agu

I dette kapitel zoomer vi ind på, hvordan *praksis* forstås og inddrages i undervisningen på agu. Det fremgår af kapitlet, at der er stor uklarhed om, hvordan praksisbegrebet skal forstås. Undersøgelsen tegner et billede af, at agu-undervisningen ofte minder om skole, som man kender den fra grundskolen, men vi giver også forskellige eksempler på, hvordan praksis bringes i spil i forskellige sammenhænge. I kapitlet kommer vi også ind på nogle af de potentialer, der fremhæves ved at inddrage praksis i undervisningen, samt nogle af de barrierer, der står i vejen for at realisere intentionerne med praksis på agu.

I rammerne for agu ligger der en forventning om, at undervisningen er praksisrettet, så det teoretiske og abstrakte gøres mere håndgribeligt og virkelighedsnært. Formelt set stilles der krav om, at undervisningen som udgangspunkt tilrettelægges med 2/3 teori og 1/3 praksis (BUVM, 2019a).

4.1 Praksisbegrebet mangler afklaring

Selvom der i beskrivelsen af agu, ligger en forventning om, at undervisningen skal være praksisrettet, viser undersøgelsen et tydeligt billede af, at der stadig mangler en afklaring af, hvordan praksis på agu skal forstås. Flere lærere og ledere efterspørger eksplicit en afklaring af ”praksisbegrebet”, og lederne giver udtryk for, at de på institutionerne mangler kompetencer til at realisere intentionerne med praksis på agu. Der ses altså et stort behov for at blive skarpere på, hvordan praksis kan forstås og udmøntes meningsfuldt i agu.

I det følgende skitserer vi på baggrund af interviewene de fem forskellige forståelser af praksisbegrebet, der er til stede på skolerne:

4.1.1 Studiekompetencer som praksis

En fremtrædende forståelse af agu-praksis er, at hf-forberedelse bør være det centrale omdrejningspunkt. Her er det pointen, at praksis handler om at skrive og producere opgaver som led i forberedelsen til hf. Her formulerer lærerne det sådan, at hf er agu’s ”værksted”, og at skriftlige produkter er agu’s produktion.

En lærer beskriver på følgende måde, hvordan det praksisorienterede er målrettet mod hf:

”Mine dansktimer er meget målrettet mod hf – de skal kunne deres genrer. Vi prøver at læse noget med dannelse. Det praksisorienterede er at producere noget og skrive noget. Vi er ikke ude og lave bålfade.

LÆRER

4.1.2 Autentisk produktion som praksis

En anden forståelse af agu-praksis tager afsæt i formuleringen ”at gøre noget for nogen”. Heri ligger der en tanke om, at det har værdi for eleverne, når der er en autentisk aftager af deres produkter. Det er ideelt set en ekstern aftager, hvor der fx skal udarbejdes en informationsfolder, der skal bruges til et virkeligt formål. Det kan dog også være i form af en intern aftager på skolen, hvor man fx formidler resultater af en undersøgelse i et skoleblad eller lignende. En leder beskriver på følgende måde, hvordan det var motiverende for eleverne at deltage i en konkurrence om at designe flyers, der skulle bruges til at reklamere for et løb i byen:

”Vi har lige haft [et løb med et velgørende formål]. Der skulle laves og uddeles flyers. Der kom formanden for løbet. Eleverne præsenterede deres flyers, og han valgte en af dem, som faktisk kommer ud i postkasserne hos folk i byen. Stoltheden ved, at man har udrettet noget, der kan bruges. Second best er en flyer for FGU. Men det er noget andet end at analysere en reklame fra nettet.

LEDER

Et perspektiv, der også kommer til udtryk, er, at det stadig er en ”produktionsskoleforståelse” af praksis, der dominerer nogle steder. Det gør det ifølge nogle lærere svært at omsætte til en aguvirkelighed, hvor de har fokus på, at praksis gerne skulle have et tydeligt fagligt formål og give en almenfaglig værdi. Det er ifølge lærerne vigtigt, at man gør sig klart, med hvilket formål man laver de forskellige aktiviteter, og hvordan de understøtter elevernes læring.

4.1.3 Udsyn som praksis

En tredje forståelse af praksis, der afspejler sig i agu-tænkningen, er et ønske om at danne eleverne og give dem et ”udsyn”. Her er det pointen, at praksis handler om at give eleverne erfaringer, der knytter sig til det omgivende samfund. I denne forståelse vil praksis ofte indebære ture ud af huset eller at invitere eksterne aktører ind på FGU. Det kan fx være at deltage i en retssag eller at tage ned i den lokale kirke og tale med præsten. Det kan også være at invitere et byrådsmedlem på besøg på skolen ifm. kommunalvalget. I denne tilgang ligger der også et ønske om at give eleverne nogle oplevelser og et indblik i omverdenen, som de ellers ikke ville få, og at danne dem og udvikle deres demokratiske selvtillid.

En lærer beskriver på følgende måde, hvordan de gerne vil gøre eleverne nysgerrige på verden omkring dem:

Vi er havnet på, at det er vigtigt for vores elever at blive mere nysgerrige på ting. Det handler om dannelse og at blive præsenteret for noget, man ellers ikke ville have set.

LÆRER

4.1.4 Hverdagsnær faglighed som praksis

En fjerde forståelse af praksis handler om at præsentere eleverne for emner, der har relevans i deres dagligdag, og som måske også har en nytte ift. at gøre dem til myndige borgere. Pointen er her, at praksis handler om at tage afsæt i elevernes interesser eller liv, når faglige emner skal introduceres. Det kan fx være matematik, der handler om at flytte hjemmefra, optage lån eller gambling. Ifølge lærerne er det vigtigt, at undervisningen er anvendelsesorienteret, og at eleverne får en tydelig forståelse af, hvad de kan bruge det lærte til. En lærer beskriver på følgende måde, hvordan de som lærergruppe arbejder med at give undervisningen nytteværdi, fx ved at knytte procentregning sammen med moms og forståelsen af prissammensætning:

”Undervisningen ligner måske almen undervisning, men er det ikke. Vi prøver at give det, vi underviser i, nytteværdi. Pythagoras’ sætning kan være svær at sælge, men de vil møde den til prøven, og derfor er de nødt til at kunne den. Vi har haft om moms og procentregning, som er godt at kunne. Vi har et forløb om statistik, hvor vi laver ratings m.m. for at gøre det relevant.

LÆRER

4.1.5 Praktisk indfaldsvinkel som praksis

En femte forståelse af praksis handler om at skabe en praktisk indfaldsvinkel, hvor man gør noget aktivt sammen om et fælles tredje og får nogle håndgribelige erfaringer, som man kan bygge videre på. Pointen er her, at det kan styrke elevernes læring, at de først får nogle praktiske erfaringer, som de efterfølgende kan hæfte noget teori på. Det kan fx være brødbagning som afsæt for forskellige former for køkkenkemi.

En lærer beskriver, hvordan hun oplever det som helt centralt at bruge det praktiske som en indgang til den teoretiske undervisning og en anledning til at skabe nysgerrighed om det faglige indhold:

”Jeg ser det mere som, at vi bruger det praktiske som indfaldsvinkel til den teoretiske undervisning. Vi er i gang med at omdanne det hele til et tomatgartneri. Vi har frosset tomater ned og prøver at plante dem. Vi ser, hvordan de spirer frem, og snakker om, hvordan de kan ligge i fryseren og stadig blive til planter. Vi har lavet noget praktisk – fint – men vores opgave er at forklare nogle ting. Fx hvorfor det er vigtigt at have planter omkring os – prøve at opbygge en nysgerrighed efter at forklare denne fantastiske verden. Indfaldsvinklen er tomater, men det handler om at have en indfaldsvinkel.

LÆRER

4.2 Undervisning på agu minder langt hen ad vejen om undervisning i folkeskolen, men der er også eksempler på, at praksis bringes i spil

Undersøgelsen tegner generelt et billede af, at meget af undervisningen på agu minder om den undervisning, man kender fra fx folkeskolen. Det giver både elever og lærere udtryk for. Typisk ligner agu-holdernes undervisningslokaler klassiske klasseværelser med borde i forskellige formationer, tavler og bærbare computere, og typisk vil en undervisningslektion forløbe med elementer som fx plenumgennemgang ved tavlen, øvelser alene eller i grupper og fælles opsamling. Det fremgår også af observationer og interview med både lærere og elever, at computeren spiller en betydelig rolle i undervisningen på agu. Denne form for undervisning lægger sig i høj grad op ad den praksisforståelse, der handler om studiekompetencer og forberedelse til hf.

I interviewene med tidligere FGU-elever, der nu går på hf, er det et udbredt perspektiv, at den undervisning, de har mødt på hf, i vid udstrækning minder om den, de har mødt på agu. Det, de fremhæver som den største forskel, er, at der på hf er flere fag og flere undervisningstimer.

Der findes dog også eksempler på forskellige tilgange til at operationalisere de forskellige forståelser af praksis på agu. Det udfoldes i det følgende.

4.2.1 Helhedsorienterede forløb på tværs af skolen

Der er flere eksempler på tværgående forløb eller projekter, som alle eller flere af skolens hold indgår i. Helhedsorienterede forløb på tværs af skolen kan fx omhandle samarbejde om et fælles tema, fx verdensmål, eller det kan knytte an til en begivenhed eller opgave i lokalsamfundet, fx et løb, et julemarked eller planlægning af en skateboardpark. Det er dog forskelligt, hvor meget disse forløb fylder for elever og lærere, og man kan godt få det indtryk, at det nogle steder ikke opfattes som en aktivitet, der indgår som en integreret del af agu's undervisning. Dog er der også eksempler på, at man i de almene fag kan knytte an til de fælles skoleaktiviteter. Fx beregning af moms på salg af brændte mandler ved skolens årlige julebasar. Eksemplerne her lægger sig dermed op ad nogle forskellige praksisforståelser, hvor der er et element af autentisk produktion, men samtidig bruges aktiviteterne som en praktisk indfaldsvinkel til at præsentere eleverne for noget teori. Samtidig kan man argumentere for, at en forståelse af moms også er noget, der kan have hverdagsnær relevans for eleverne.

4.2.2 Helhedsorienteret undervisning på tværs af fag

Der er også eksempler på helhedsorienteret undervisning på tværs af fag, fx ifm. undervisning med tolærerordninger, hvor fagene ikke adskilles skarpt, men hvor man arbejder med et tema, der går på tværs af fag. Det kan fx være et tema om skolevægning, hvor man læser artikler og debatindlæg om emnet i dansk, beregner tabt arbejdsfortjeneste til forældre, der er nødt til at passe deres børn derhjemme, i matematik, og hvor man diskuterer emnet og sætter det i en større samfunds- og velfærdsmæssig kontekst i samfundsfag. Samtidig er det et emne, som nogle af eleverne måske har haft inde på livet tidligere i deres liv, og som dermed kan ræsonnere hos dem på en særlig måde og knyttes an til deres hverdag og samfundet omkring dem. Eksemplerne her lægger sig op ad en praksisforståelse, der handler om at give eleverne et udsyn og evt. knytte an til en hverdagsnær faglighed.

4.2.3 Ture ud af huset

Ture ud af huset er også en måde at operationalisere praksis på i agu. Her bliver eleverne præsenteret for forskellige oplevelser af samfundsmæssig eller kulturel karakter. Turene kan enten ligge fast eller ligge mere sporadisk. I mange tilfælde vil der også være en for- og efterbehandling af turene, så det ikke bliver en løsrevet aktivitet, men noget, der indgår som en del af en større helhed. Der er dog også eksempler på, at det ikke altid er tydeligt for eleverne, hvad meningen med de forskellige aktiviteter er, selvom lærerne giver udtryk for, at de gør meget ud af at stilladsere og eksplicite formålet. Eksemplerne her lægger sig først og fremmest op ad en praksisforståelse, der handler om at give eleverne udsyn og dannelse, men der kan være andre forståelser i spil.

4.2.4 Eksterne samarbejder

Samarbejder med erhvervslivet eller aktører i lokalsamfundet er også en måde at bringe praksis i spil på i agu. Det kan fx være et samarbejde med det lokale bibliotek, hvor eleverne tager hen og skriver historier eller laver oplæsninger. Det kan også være som leverandør af flyers, plakater og opslag til sociale medier ifm. en stor lokal begivenhed, hvor eleverne får trænet deres danskfaglige viden om sproglig tilpasning, målrettet kommunikation og layout. Disse aktiviteter kobler sig i vid udstrækning til, at praksis forstås som autentisk produktion, men kan også koble sig til fx udsyn og dannelse.

4.2.5 Problembaseret eller praktisk undervisning

Der er også eksempler på undervisning, der tager afsæt i praktiske eller problembaserede aktiviteter. Det kan fx være tomatdyrkning, brødbagning eller fremstilling af molekyler i stort format, hvor den praktiske aktivitet bliver en indgangsvinkel til at forstå det teoretiske stof. Et andet eksempel på mere problembaseret undervisning er en lektion, hvor eleverne som en del af deres matematikundervisning besøgte Elgiganten. Her skulle de finde frem til, hvilken vaskemaskine (eller anden hvidevare) det i længden bedst kunne betale sig at købe – ud fra et energimæssigt synspunkt.

4.3 Potentialet i praksis på agu anerkendes

Selvom undersøgelsen viser, at praksis på agu ud fra nogle logikker møder modstand og kan være vanskelig at udmønte, tegner den samtidig et billede af, at potentialet i praksis anerkendes. Når praksis gøres klogt, oplever ledere, lærere og elever, at det kan understøtte agu's formål på forskellige måder. De forskellige potentialer udfoldes i det følgende.

4.3.1 Praksis kan understøtte dybdelæring

Det første potentiale, som både lærere og ledere fremhæver, er, at praksis kan bidrage til en mere "blivende" læring hos eleverne. Det tilskrives bl.a., at eleverne "husker bedre med kroppen", når de har nogle sanselige oplevelser at hæfte teorien op på. I forlængelse heraf er der også informanter, der peger på, at eleverne bliver i stand til bedre at applicere deres viden, fordi de får en mere konkret forståelse af det faglige stof, så det ikke bare bliver "udenadslære".

En leder beskriver på følgende måde en oplevelse af, at helhedsorienteret undervisning bidrager til læring, man kan huske:

"Det, de får med fra det helhedsorienterede, er ikke udenadslære, hvor de kun kan deres stof, hvis de har deres analyseark med genrer. Her bliver det mere en læring, der lagrer sig i hjernen: Man kan huske, hvad man gjorde og skulle, men det kan godt være, at det har taget længere tid.

LEDER

4.3.2 Praksis kan gøre undervisningen sjovere

For det andet peger elever og lærere på, at det kan virke motiverende for eleverne at arbejde med praksis, fordi denne undervisning kan opleves som "sjovere" og bidrage til en god skoledag. Tilsvarende giver eleverne udtryk for, at undervisningen kan være kedelig, "når læreren taler meget". Når lærerne formår at knytte an til elevernes interesser i undervisningen, kan det også skabe større motivation blandt eleverne.

En lærer beskriver på følgende måde, hvordan en kollega har gode erfaringer med at aktivere eleverne ved at spille spil i undervisningen:

"Min kollega lavede noget i går med et spil, hvor de skulle rundt på skolen og finde nogle ting. Eleverne blev aktive og skulle diskutere. Vores målgruppe skal aktiveres for at få dagen til at gå. Det er godt for dem at få noget i hænderne og blive aktiverede, og at det ikke er mig, der står ved tavlen.

LÆRER

4.3.3 Praksis kan give ejerskab

Et tredje potentiale, som lærere og ledere fremhæver ved praksis, er, at autentisk produktion kan bidrage til både stolthed og motivation blandt eleverne, fordi de oplever, at der er ”mere på spil”, når de skal løse en problemstilling eller lave et produkt med en virkelig aftager.

En lærer beskriver en oplevelse af, at eleverne bliver stolte, når det, de laver, faktisk skal bruges i praksis:

”Det skaber noget stolthed, når de har lavet noget, som bliver brugt. Når det ikke bare er noget, der ryger i skuffen, men når der faktisk er en aftager.

LÆRER

4.3.4 Praksis kan bryde modstand ned

Et fjerde potentiale, der nævnes, er, at praksis giver bedre mulighed for at ramme elever, der har lav faglig selvtilid og motivation for faget. Det er særligt matematiklærerne, der peger på, at deres elever sænker paraderne og bliver mere modtagelige for læring, når matematikken bringes ind i en mere praktisk sammenhæng. Flere giver udtryk for, at de kan lære eleverne matematik, ”uden at de opdager det”.

En matematiklærer beskriver, hvordan eleverne går mere nysgerrigt til værks, og at de ikke er i modstand, når indgangen til undervisningen er noget praktisk, frem for at de skal starte med at regne:

”De sænker paraderne, når de får lov at lave noget med hænderne. Hvis jeg siger, vi skal regne, så kan de næsten ikke. Men hvis vi måler på et dæk eller tæller omdrejninger, så gør de det jo.

LÆRER

4.3.5 Praksis kan styrke fællesskabet

For det femte kan praksis bidrage til at styrke elevernes fællesskab, fordi relationerne knyttes på en anden måde, når eleverne arbejder sammen om et fælles tredje. Lærernes relation til eleverne kan også udvikles, når de fx deler fælles oplevelser ude af huset.

En lærer beskriver, hvordan det kan styrke relationerne at dele en oplevelse og komme hinanden ved gennem en praktisk aktivitet:

”En ting er dannelse og nysgerrighed, noget andet er at dele en oplevelse. Vi kommer hinanden ved som lærere og elever på en anden måde, når vi tager ud af huset. Relationsarbejdet – både mellem lærer og elev og eleverne imellem – er grundlaget for, at vi kan arbejde sammen.

LÆRER

4.3.6 Praksis kan give flere deltagelsesmuligheder

Endelig peges der også på et potentiale i, at praksis kan give eleverne flere deltagelsesmuligheder, så elever, der i gængse skolesammenhænge har svært ved at gøre sig gældende, får mulighed for at bidrage positivt. Dette er muligt, fordi der ofte er mange forskellige typer opgaver, når undervisningen er praktisk, hvor nogle knytter sig til det faglige og andre knytter sig til det praktiske. Det er dog også et perspektiv, at det ikke er givet, at disse elever nødvendigvis får mere almenfaglig læring ud af en praksisfaglig undervisning.

En lærer beskriver, hvordan det at arbejde praktisk kan give nogle elever mulighed for at vise kompetencer, der ellers ikke er synlige i den almindelige undervisning:

”Vi bytter også rundt på rollerne. Jeg er dårlig med en sav, men har elever, der er gode til det. Det er fint, når eleverne får lov til at brillere. De får lov at vise andre kompetencer. Alle har noget at byde på.

LÆRER

4.4 Barrierer for at realisere intentionen om praksis på agu

Undersøgelsen viser, at der er en række forskellige barrierer, der står i vejen for at realisere intentionerne med praksis på agu. Disse barrierer udfoldes i det følgende.

4.4.1 Svær ledelsesopgave og manglende kompetencer

For det første træder det tydeligt frem, at der ligger en stor og delvist uløst pædagogisk ledelsesopgave i at få praksis på agu til at spille en væsentlig rolle i undervisningen. Blandt lærerne ses et behov for hjælp til at operationalisere praksisbegrebet, og flere lærere efterspørger eksplicit understøttelse helt tæt på undervisningen som fx sparring og hands on-greb til konkrete undervisningsforløb. Lærerne giver udtryk for, at de savner inspiration til, hvordan de meningsfuldt kan inddrage praksis i den almene undervisning – uden at det bliver for ”søgt”, som nogle lærere formulerer det. Blandt matematiklærerne gælder det især undervisning på D-niveau, idet de giver udtryk for, at det er lettere at finde på gode forløb om statistik end om andengrads ligninger, som er et af de temaer, der indgår på D-niveau.

Det er heller ikke alle steder, at lærerne oplever, at agu-praksis har haft en høj ledelsesmæssig prioritet. Tilsvarende er der ledere, der giver udtryk for, at agu har stået i skyggen af andre og mere presserende opgaver på FGU, der har skullet håndteres først. Særligt hvis skolens tal for overgang til ungdomsdannelse har været tilfredsstillende, har praksis på agu ikke nødvendigvis stået først for. En leder forklarer:

”Alle vores skoler leverer gode overgangstal, selvom de ikke indfrier det, der står i bekendtgørelsen. Hvis jeg havde kigget på skolerne og kunne se, at de ikke gik til prøver og videre i uddannelse, var jeg nok gået mere ind i det. Det er svært at kompetenceudvikle agu-lærere til det praksisfaglige. Vi kan ikke få hjælp til det. Jeg tror dog, der vil ske noget fremover.

LEDER

I forlængelse heraf peger undersøgelsen på, at der både blandt ledere og lærere er et behov for kompetenceudvikling. Lærerne efterspørger selv kompetenceudvikling, men der er også lærere, der giver udtryk for, at de oplever en vis famlen i ledelsen, når det kommer til at understøtte realiseringen af de didaktiske intentioner med agu. Dette billede bekræftes også af nogle ledere, som også peger på, at det har været en udfordring at finde velegnede kompetenceudviklingsleverandører, der kan imødekomme deres behov for hjælp til at operationalisere praksis i agu.

Der er imidlertid også ledere, der fremhæver forskellige greb, der har været gavnlige i bestræbelserne på at understøtte praksis på agu, fx forskellige strukturelle tiltag, der gør det muligt for aguholdene at komme ud af huset eller lave forløb på tværs, samt et princip om, at alle agu-lærere skal undervise på pgu, ud fra en antagelse om, at lærerne rykker sig didaktisk, når de samarbejder med faglærere og får erfaring med at undervise hold, der er knyttet til et værksted. Derudover peges der også på, at tydelige ledelsesmæssige forventninger og krav om planlægning ved skoleårets begyndelse kan bidrage til, at praksis på agu realiseres.

4.4.2 Tidskrævende opgave og manglende kontinuitet

En anden barriere, lærerne peger på, er en oplevelse af, at det er tidskrævende at integrere praksis i undervisningen, hvis det skal gøres ordentligt. Det kræver grundig før- og efterbehandling af aktiviteterne, hvis praksis og teori skal kobles på en meningsfuld måde. Der er altså en oplevelse af tidsmangel, der handler om både forberedelsestid og konfrontationstid med eleverne. Derudover peger nogle af lærerne på, at aktiviteter, der indebærer tværfaglige samarbejder, er ”tunge”. Det gælder både samarbejder inden for eget team og samarbejder på tværs af teams. Det handler ifølge lærerne især om logistiske udfordringer ift. fælles forberedelse og skemamæssige udfordringer. Men det kan også handle om en oplevelse af, at det ikke er alle lærere, der prioriterer de praksisrettede eller helhedsorienterede aktiviteter lige højt.

Fx beskriver en lærer, hvordan et praksisfagligt forløb var udfordret af, at der ikke var tid til at følge op, og peger på, at det kan være svært at forene praksisfaglig undervisning med skemalægningen på skolen:

”Det [praksisfaglige/helhedsorienterede forløb] fungerede ikke så godt, fordi jeg ikke har timer nok til at følge op. Det er en meget forskellig virkelighed på skolen. Hvis man som lærer er tilknyttet én linje, har man flere dage med sit hold og kan følge op, hvor vi andre har to timer her og der med forskellige hold. Så er det svært at holde den røde tråd, og derfor er praksis også svært på agu.

LÆRER

Der er dog flere eksempler på forløb på tværs af skolen, hvor forløbene er tænkt ind i hele skolens organisering. Her tegner undersøgelsen imidlertid et billede af, at lærernes ejerskab til disse forløb er varierende – særligt hvis de har svært ved at se det almenfaglige udbytte af forløbene.

Et andet aspekt, der fremhæves, er manglende kontinuitet. Det kan ifølge lærerne være vanskeligt at lave praksisforløb, der strækker sig over tid, når elevernes fremmøde er sporadisk, eller hvis man kun har få timer med eleverne om ugen. Store klasser kan, ifølge lærerne, også sætte nogle begrænsninger for, hvilke aktiviteter det er muligt at gennemføre, og her viser undersøgelsen, at der er store forskelle på klassestørrelserne og dermed lærernes betingelser for at integrere praksis i agu-undervisningen.

4.4.3 Målgruppens præferencer

En tredje barriere, lærerne giver udtryk for, er en oplevelse af, at mange elever efterspørger mere klassisk hf-forberedende undervisning frem for mere praksisorienteret undervisning. Derudover tegner lærerne et billede af en elevgruppe, der kan have modstand mod ukendte og udadvendte aktiviteter, hvilket stiller ekstra krav om, at den forudgående stilladsering gør det spiseligt for eleverne at deltage i visse former for praksisrettet undervisning.

Der er dog også informanter, der stiller sig tvivlende over for argumentet om målgruppens præferencer. Deres fortolkning er snarere, at eleverne ikke kan efterspørge noget, de ikke kender, og at det smitter af på eleverne, hvis lærerne selv abonnerer på en mere klassisk hf-forberedende tilgang til undervisningen.

”Eleverne tager farve af lærerne. Der er mange ting, der er svære for eleverne, hvis man spørger lærerne. Hvis lærerne kunne få øjnene op for, at praksis er fedt, kunne de få eleverne med til hvad som helst.

LEDER

4.4.4 Fysiske rammer og institutionsstørrelse

Endelig nævnes fysiske rammer også som en barriere for praksis på agu – særligt ifm. naturfag, hvor skolerne har meget forskellige forudsætninger for at lave forsøg og lignende. Det stiller ifølge lærerne store krav til kreativiteten, når det handler om at inddrage praksis på en god måde.

En lærer beskriver et ønske om naturfagslokaler, fordi det ville give muligheder for at lave andre projekter, end hvad der er muligt i et almindeligt klasseværelse:

”Mit største ønske er at få et naturfagslokale. Vi kan godt lave småforsøg, men ikke store forsøg, som jeg kunne lave på VUC, med udsugning, gas osv. Jeg ville også gerne have flere tværfaglige projekter, fx med ”byg og bolig-linjen”.

LÆRER

Undersøgelsen viser også, at der er en række lokale forhold, herunder skolestørrelse, der har betydning for, hvilke muligheder skolerne har i udformningen af agu-sporet. Når en skole har en vis

størrelse, er der flere muligheder for fx toning eller niveaudeling. Toning er et greb, nogle skoler har gjort brug af for at understøtte et fælles omdrejningspunkt for praksis på agu. Her oprettes agu-hold med forskellige tematiske profiler.

På mindre skoler opleves det imidlertid ikke som en attraktiv vej, da agu netop tiltaler mange elever, fordi det er et bredt almentilbud. Derfor er man bange for at skræmme nogle elever væk ved at give agu profil – særligt hvis skolen kun har kapacitet til at oprette ét agu-hold. Derudover har større skoler bedre muligheder for at niveaudele undervisningen, netop fordi den store spredning i elevernes faglige niveauer opleves som en stor udfordring blandt lærerne.

5 Faglige kompetencer og overgang til hf

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan aguer lykkes med at klæde eleverne på til hf, og hvad der har betydning for, at eleverne kommer godt videre. Undersøgelsen tegner et blandet billede af erfaringerne og viser stor variation fra institution til institution. Noget af det, der ser ud til at have størst betydning for en succesfuld overgang, er et stærkt samarbejde mellem FGU og hf – både mens eleverne går på FGU, og i overgangen – således at man sikrer en tidlig og klar forventningsafstemning og tryghed i selve overgangen.

5.1 Blandet billede af tidligere FGU-elevers kompetencer

På baggrund af interview med repræsentanter fra hf tegner undersøgelsen ikke noget entydigt billede af, om elever fra FGU er ringere eller bedre stillet end andre hf-elever på hf og VUC. Nogle aftagere giver udtryk for, at FGU-elever typisk minder om de øvrige elever, de har, og at eleverne ikke skiller sig særligt ud rent fagligt, men at de – som mange andre elever på hf – kan have sociale eller personlige udfordringer, som man på hf generelt føler sig godt klædt på til at håndtere.

Andre aftagere giver udtryk for, at de oplever, at FGU-institutionerne kan have svært ved at hæve elevernes faglige niveau til D-niveau, og at niveauerne heller ikke altid er tilsvarende. Endnu andre aftagere oplever, at FGU-eleverne generelt er godt klædt på og ”klar til at brede deres vinger ud” og trives med, at der stilles større krav til dem.

Tidligere FGU-elever, der går på hf, tegner generelt et billede af, at de har følt sig godt klædt på til hf. I den forbindelse er det vigtigt at huske på, at de interviewede elever er elever, der aktuelt går på hf og dermed pr. definition er blevet fastholdt på uddannelsen. Skriftlighed og naturfaglige kompetencer er nogle af de kompetencer, som eleverne fremhæver som vigtige ift. at klare sig godt. Det er også kompetencer, som aftagerne fra hf fremhæver som vigtige. Derudover peger de på vigtigheden af, at eleverne har kapacitet til at overkomme de lange skoledage, som hf indebærer – med mange fag, forberedelsestid osv.

Når man ser på FGU-skolernes prioritering af de naturfaglige og skriftlige kompetencer, ser det imidlertid ud til, at der er store forskelle. Nogle steder udbydes naturfag fx som en obligatorisk del af ”agu-fagpakken”, mens det andre steder er mere valgfrit. Tilsvarende ses der et spænd i, hvor meget det skriftlige fylder på agu.

Nogle aftagere giver udtryk for, at de har oplevet et fald i antallet af FGU-elever, der overgår til dem. Tolkningen af dette mønster varierer. Nogle aftagere forbinder det med en tungere elevgruppe på FGU, der kan gøre det svært for FGU at klargøre til hf. Andre ser det som et resultat af en opprioritering af eud.

5.1.1 Elever med dansk som andetsprog er sværere at løfte

Hf-aftagerne peger på FGU-elever med dansk som andetsprog (DSA) som en elevgruppe, der skiller sig ud. Her er der en oplevelse af, at de kan have nogle faglige udfordringer, særligt når det gælder skriftlighed og fagbegreber inden for de forskellige fag, som kan blive en udfordring for dem på hf.

Generelt fylder overvejelser om uddannelseslængden på FGU ikke meget i interviewene med FGU-informanter, men direkte adspurgt er det netop ift. DSA-elever og nytilkomne elever, at FGU-medarbejderne oplever, at to år kan være for kort tid til at skabe en tilstrækkelig faglig progression til, at eleverne kan komme godt videre i uddannelse eller job. På nogle FGU-institutioner er der lavet en aftale med kommunerne om, at DSA-elever kan gå der i tre år. Men selv det kan være utilstrækkeligt, hvis man er nytilkommen og skal lære det danske sprog fra grunden. Samtidig er der på FGU bredt set en oplevelse af, at denne elevgruppe er i vækst.

5.1.2 Vigtigt at vejlede om det rigtige hf-tilbud

Det er også en pointe, at forskellige hf-tilbud henvender sig til forskellige målgrupper, og vurderingen af tidligere FGU-elevs kompetencer afhænger derfor også af, hvilket hf-tilbud der er tale om.

I grove træk placerer nogle aftagere FGU-eleverne i den mere ressourcestærke del af elevgruppen på de treårige hf-forløb og de mindre ressourcestærke i elevgruppen på den ordinære toårige hf.

De treårige hf-tilbud svarer til en toårig hf, men er struktureret over tre år for at give mere tid, ro og støtte til eleverne, hvilket netop kan være relevant for nogle FGU-elever. Dog er der forskel på de treårige hf-tilbud, og på nogle hf-institutioner giver informanterne udtryk for, at deres treårige hf-tilbud samler nogle af de mere socialt velstillede elever, fordi deres visitationsprocedurer kræver noget ekstra af ansøgerne. Derudover aftager hf-enkeltfag også en del af de tidligere FGU-elever. Hf-enkeltfag kan give noget fleksibilitet for de elever, der har børn eller af andre årsager har brug for fleksibilitet. Samtidig stiller hf-enkeltfag nogle krav til elevernes selvstændighed, der ikke er for alle.

Det er derfor en pointe, at der ligger en vejledningsopgave i at sikre, at FGU-elever, der ønsker at komme på hf, vejledes til det rigtige hf-tilbud.

5.2 Forskellige perspektiver på, om portfoliopróven understøtter agu's formål

På FGU findes der forskellige prøveformer, der bl.a. skal bidrage til at understøtte intentionerne om en mere praksisnær undervisning. På agu afsluttes de almene fag med en portfoliopróve.

Portfoliopróven er en mundtlig eksamination, der tager udgangspunkt i udvalgte produkter og materialer, som eleven har udarbejdet i undervisningen.

Undersøgelsen viser imidlertid, at erfaringerne med portfoliopróven er forskellige og tydeliggør nogle af de dilemmaer, der knytter sig til FGU. På den ene side er der en oplevelse af, at portfoliopróven er et godt redskab til at understøtte intentionerne med FGU, fordi eleverne arbejder med portfolioen hen over skoleåret og kommer op i opgaver, de kender. Det er ifølge informanterne især godt for elever på G-niveau og dem, der er usikre og har dårlige skoleerfaringer bag sig. Når próven tager afsæt i elevernes portfolio, bliver det for mange en mere tryk oplevelse, fordi afsættet er kendt stof. Samtidig kan det give eleverne et større ejerskab til deres faglige progression og mulighed for en succesoplevelse.

En leder beskriver en oplevelse af, at muligheden for at gøre sine portfolioopgaver gode spejler virkeligheden og muligheden for, at eleverne kan have en god faglig samtale om stoffet:

”Det er fedt, at man vælger imellem de portfolioopgaver, man har lavet, og gør dem endnu federe. Der er selvfølgelig krav. De fire kerneområder skal fx med. Men man skal op i kendt stof og noget, man brænder for. I den reelle verden, der har man også tid til at forfine opgaver og gøre dem gode. Vi skal jo heller ikke trække et spørgsmål, når vi er på arbejde. Det spejler den virkelige verden, og eleverne oplever, at det jo ’bare’ er en samtale.

LEDER

På den anden side er der kritiske røster blandt både lærere og ledere, der peger på, at man med portfoliopróven kan komme til at gøre eleverne en bjørnetjeneste, fordi portfoliopróven ”nurser” eleverne alt for meget, så det er svært reelt at vurdere deres kompetencer. Det betyder, at nogle lærere oplever, at portfoliopróven kan blive så stilladseret, at elever med svage faglige forudsætninger bliver båret igennem uden at have de nødvendige kompetencer, samtidig med at elever med stærke faglige forudsætninger har svært ved at excellere, når rummet for selvstændighed er meget snævert. Det er ifølge nogle informanter især uheldigt for de elever, der skal videre i uddannelsessystemet, hvor de bliver mødt af højere krav til selvstændighed. En leder beskriver, hvordan nogle lærere kun har fokus på at få eleverne igennem FGU – uden at have ”det lange lys på”, når det handler om at klæde dem på til at klare sig senere hen.

Fra et hf-perspektiv er der også en del eksempler på elever, der har haft flotte karakterer fra FGU, men som på hf slet ikke har kunnet følge med fagligt. En leder beskriver, hvordan hun er opmærksom på at bede lærerne om ikke at understøtte eleverne for meget:

”Min bekymring er stilladseringen af eleverne, at vi kommer til at understøtte dem for meget. De får et chok på hf. Jeg siger til mine medarbejdere, at de kun må hjælpe eleverne til en vis grad, ellers gør vi dem en bjørnetjeneste.

LEDER

I forlængelse heraf fremhæves manglende legitimitet blandt aftagerinstitutioner som en generel udfordring ved prøverne på FGU. Heri ligger, at aftagerne ikke altid godtager en FGU-eksamen, og at man på flere aftagerinstitutioner stiller krav om, at eleverne skal gå til optagelsesprøve, selvom

de har bestået prøverne på FGU. Det tyder ifølge informanterne på en devaluering af FGU-prøverne og ses som et tegn på, at barren er blevet sat for lavt nogle steder. Det får nogle informanter til at overveje, om en kombination af prøver kunne være vejen frem, bl.a. med et større element af skriftlighed og en ministerielt stillet prøve, der kan "garantere niveauet".

5.2.1 Uklarhed om rammer

De delte meninger om portfolioprøven handler ikke nødvendigvis om, at prøveformen i sig selv er problematisk, men at der er udfordringer med, hvordan prøverne forvaltes i praksis. Undersøgelsen peger nemlig på, at der blandt lærerne opleves stor uklarhed om afviklingen og bedømmelsen af portfolioprøven. Det er spørgsmål som disse, der kan være usikkerhed om: "Hvor mange opgaver skal portfolioen indeholde – er tre nok? Hvilke krav er der til en portfolioopgave – hvor meget skriftlighed skal der være? Hvordan laver man retvisende bedømmelseskriterier? Hvor meget må censor udforske tilgrænsende stofområder og elevens dybdeforståelse til prøven?" Sådanne uklarheder kan ifølge informanterne udfordre portfolioprøvens legitimitet og – i yderste konsekvens – elevernes retssikkerhed.

Samtidig træder et dilemma frem: Mens uklarheden på den ene side problematiseres, fremhæves det på den anden side som en styrke, at der er et stort fortolkningsrum, der tillader, at prøven kan tilpasses til den enkelte elev. Der er derfor ikke entydigt et ønske om at skærpe eller eksplicitere kravene til prøven yderligere. En relateret bekymring er, at en eksplicitering af formelle krav vil medføre incitamenter, der modarbejder ønsket om mere praksis på agu.

Blandt erfaringerne med portfolioprøven peges der på en sidste udfordring, der handler om, at det på FGU er læreren, der afgør, hvornår en elev er klar til at gå til prøve, og på hvilket niveau. Dette element af skøn kan ifølge ledere, lærere og elever være problematisk. Fra et lederperspektiv kan det bevirke, at nogle lærere holder på eleverne "længere end nødvendigt", fordi de vil være sikre på, at eleverne klarer sig godt til prøven. Fra et lærerperspektiv kan det opleves som en delikat rolle at skulle være gatekeeper for elevernes mulighed for at komme hurtigt videre fra FGU. Samtidig giver lærerne udtryk for, at de i deres rolle er præget af en faglig stolthed og et fokus på, at eleverne er tilstrækkeligt klædt på til at kunne klare sig efter FGU. Det indikerer, at lærerne også har blik for elevernes chancer for at komme godt videre, og at de ikke kun har fokus på at få dem "igennem" FGU. Fra et elevperspektiv kan det være forvirrende, at det ikke er tydeligt for dem, hvilket niveau de er på, og hvor tæt de er på – eller hvor langt de er fra – at kunne gå til prøve.

5.3 Understøttelse af overgang til hf og forventningsafstemning er afgørende

Undersøgelsen tegner et billede af, at det har stor betydning for elevernes overgang til hf, at overgangen understøttes. Det kan gøres på forskellige måder, bl.a. ved at eleverne besøger hf på forhånd, følger nogle fag og mødes med vejlederen på hf. Det er ifølge elever og vejledere på hf med til at give eleverne et realistisk billede af, hvad der venter dem på hf, så de kan forberede sig på det på forhånd. De vejledere, der har kontakt med FGU-eleverne, inden de søger ind på hf, fortæller, at de gør meget ud af at tydeliggøre kravene over for eleverne. Noget af det, de formidler til eleverne,

er bl.a., at de skal være mødestabile og være klar til fuldt skema med lange dage. Derudover lægger de vægt på, at eleverne har D-niveau i dansk, engelsk og matematik samt G-niveau i samfundsfag og naturfag.

Ud over en forventningsafstemning kan det være en stor hjælp for eleverne, at de har besøgt uddannelsen på forhånd og er fortrolige med omgivelserne og evt. også med lærerne og vejlederne. Det giver eleverne en tryghed at have styr på de helt grundlæggende ting, som fx hvor de skal møde op rent fysisk, hvordan skemaet ser ud, og at der måske er nogen til at tage imod dem, når de kommer. Det betyder, at de kan bruge det frigivne overskud til at komme igennem de mere udfordrende ting, som er forbundet med at påbegynde en ny uddannelse. Samtidig giver lærerne på FGU udtryk for, at de gerne vil give eleverne et ekstra fagligt overskud, så de i overgangen fra FGU til hf kan bruge deres energi på det sociale eller andre ting, de måtte have svært ved.

5.4 Store forskelle i samarbejdet mellem FGU og hf

Undersøgelsen tegner et billede af, at der er variation i FGU- og hf-samarbejdet. Spændet går fra ingen samarbejder, og at aftagerinstitutionerne ikke har nogen viden om, hvor deres elever kommer fra, til meget veludviklede samarbejder – i form af enten kombinationsforløb eller mere håndholdt overlevering. Praksisforskellene gælder både mellem institutioner og mellem skoler inden for en institution.

De steder, hvor samarbejdet er veludviklet, fremhæver aktørerne først og fremmest relationen mellem hf- og FGU-vejledere som afgørende. I nogle tilfælde kender de hinanden fra før FGU-reformen. Derudover står det også tydeligt frem, at et formaliseret samarbejde med en klar procesplan kan skabe en mere ensartet og robust samarbejdspraksis. De steder, hvor FGU-lærerne også er tæt involveret i samarbejdet, fx ifm. kombinationsforløb, giver FGU-lærere og hf-vejledere udtryk for, at det styrker forberedelsen af eleverne, at lærerne har indgående forståelse for den uddannelseshverdag, eleverne skal forberedes til.

Der er stor forskel på, hvor de forskellige FGU-skoler ligger. Der er eksempler på, at FGU-skoler, der ligger som en del af et campusmiljø i umiddelbar nærhed til en eller flere gymnasiale uddannelser, oplever, at eleverne er mere tilbøjelige til at kigge i retning af de gymnasiale uddannelser som en del af deres mulighedshorisont og at være trygge i overgangen.

En udfordring, som nogle FGU-institutioner peger på i samarbejdet med aftagerinstitutionerne, er, at aftagerinstitutionerne ikke har så store incitamenter til at arrangere brobygningsforløb, hvis antallet af FGU-elever er begrænset. I forlængelse heraf giver de udtryk for, at brobygningsaktiviteterne er blevet forringet over tid, fx ved at forløbet løber over et mindre antal dage end tidligere. En lærer beskriver det på følgende måde:

”I starten var de på hf en hel uge. Nu kan vi dårligt nok få lov til at være der en enkelt dag. Eleverne skal have lov til at være med i den rigtige undervisning. De skal vide, hvordan det reelt er. Det arbejder vi på, at de får lov til. De er nødt til at mærke, at det ikke er ’piece of cake’.

LÆRER

Eksempel på et veludviklet samarbejde

Et eksempel på et veludviklet samarbejde er et samarbejde mellem en FGU-skole og en VUC-institution, hvor de agt-elever, der forventer at starte på hf til august, fast kommer i kombinationsforløb en uge i efterårssemesteret og en uge i forårssemesteret. I løbet af ugen følger FGU-eleverne ”normal” hf-undervisning sammen som hold. Derudover får de også en samtale med hf-vejlederen, hvor deres FGU-vejleder også deltager. Det betyder, at eleverne og vejlederen på begge sider tidligt i forløbet i fællesskab kan tage en snak om, hvad der skal til, for at eleverne kan blive klar til hf. Når eleverne har søgt ind på VUC-institutionen, vil de modtage en sms med en velkomsthilsen både lige før sommerferien og lige før skolestart, hvilket kan give FGU-eleverne en følelse af tilhør og tryghed ifm. opstarten. Derudover tilbydes FGU-eleverne en trivselssamtale to måneder efter opstart på hf, hvor elevernes tidligere FGU-vejleder også har mulighed for at deltage.

Appendiks A – litteraturliste

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019a). *Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse*: LBK nr. 606 af 24/05/2019. Lokaliseret 5. marts 2026 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/606>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2019b). *Bekendtgørelse om forberedende grunduddannelse*: BEK nr. 479 af 26/04/2019. Lokaliseret 5. marts 2026 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/479>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2022a). *Bekendtgørelse af lov om kommunal indsats for unge under 25 år*: LBK nr. 1393 af 05/10/2022. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1393>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2022b). *Bekendtgørelse af lov om institutioner for forberedende grunduddannelse*: LBK nr. 836 af 14/06/2022. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/836>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2024). *Lov om ændring af lov om forberedende grunduddannelse, lov om institutioner for forberedende grunduddannelse, lov om kommunal indsats for unge under 25 år og forskellige andre love*: LOV nr. 635 af 11/06/2024. Lokaliseret 5. marts 2026 på: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/635>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (2025). *Elevtal: Tilgang*. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/158.aspx>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (u.å.-a). *Uddannelsens spor, formål og historie*. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://www.emu.dk/fgu/uddannelsens-spor-formaal-og-historie?b=t435>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (u.å.-b). *Portfolioprobe*. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://emu.dk/proever/portfolioprobe?b=t435-t4580>.

Børne- og Undervisningsministeriet (BUVM). (u.å.-c). *HF-forberedelseseksamen*. Lokaliseret 6. marts 2026 på: <https://uvm.dk/uddannelse-til-unge/forberedende-grunduddannelse/proever-og-eksamen/hf-forberedelseseksamen>.

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

EVA. (2024a). *Elevers udbytte, foreløbig effekt og status på implementeringen af FGU: Tredje delrapport i evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for den forberedende grunduddannelse (FGU)*. Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2024b). *FGU-elevers overgang til og fastholdelse på ungdomsuddannelse*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt & Professionshøjskolen UCN. (2019). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. Lokaliseret 5. marts 2026 på: <https://emu.dk/fgu/dansk/didaktiske-principper/vejledning-til-de-15-didaktiske-principper-fgu>.

Status på den almene grunduddannelse på FGU

© 2026 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-894-8

EVA – analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og dagtilbud.

EVA

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk