

Didaktisk og lærings- orienteret analyse af FGU-bekendtgørelser

—
Af Lea Lund
og Susanne Kaatmann



Erhvervsakademi og
Professionshøjskole

Titel:

Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser

Undertitel:

En delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL

Forfattere:

Lea Lund & Susanne Kaatmann

Udgiver:

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole
Niels Bohrs Allé 1,
5230 Odense M

© 2021 Forfatterne og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

ISBN 978-87-93067-52-3 (online)

Læs evt. opsummeringsrapporten:

ISBN 978-87-93067-50-9 (fysisk)

ISBN 978-87-93067-51-6 (online)

Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser

Lea Lund & Susanne Kaatmann

Indhold

Forord	6
FGU forskningscirkel - baggrunden for dette analysedokument	7
Grundlag for FGU-forskningscirklen	7
Forskningscirkelns intentioner	7
Forskningscirkelns metoder og empiri.....	8
Forskningscirkelns temaer	8
Forskningscirkelns udviklingsspørgsmål	8
 Forsknings- og udviklingsspørgsmål samt operationalisering af delprojekt 1	10
Fokus på bekendtgørelser for FGU – i delprojekt 1.....	11
 DEL 1: TEORETISK DIDAKTISK OG LÆRINGSORIENTERET OPTIK	12
Didaktik- og læringsperspektiver som teoretisk optik på bekendtgørelserne	12
Didaktisk afsæt for analysen	13
Wolfgang Klafki - Almendidaktikkens fokus på uddannelsens overordnede formål.....	13
Hilde Hiim og Else HIPPES begreb for erhvervskundskab og teori/praksisforholdet	19
Læringsteoretisk afsæt for analysen.....	23
John Deweys læringsteoretiske og pædagogiske tænkning.....	25
Etienne Wenger – læring i praksisfællesskaber.....	27
Opsummering på teoriperspektiverne	30
 Del 2: ANALYSER AF FGU-BEKENDTGØRELSE	32
FGU's 15 didaktiske principper	32
Koblingen til den lærende som deltager	33
Koblingen til den erhvervspædagogiske fag- og praksistilknytning.....	34
Koblingen til Klafkis kategoriale dannelses-tænkning og det eksemplariske princip	35
Hvad kendetegner god undervisning?	36
Afrunding på analysen af de 15 didaktiske principper	39

Lov om bekendtgørelse om FGU-uddannelserne	39
Analytisk skematisk oversigt over lov om bekendtgørelsen for FGU	41
Refleksioner over analysen af formålet for FGU	49
Kobling mellem formal og material - intention om at skabe en uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning	49
 Læreplan for PASE:	54
Refleksioner over PASE læreplan	61
 Fagbilag for: musik og kunstnerisk produktion	63
Nedslag i undervisningsvejledning for Musik & Kunstnerisk produktion	70
Refleksioner: Fagbilag og undervisningsvejledning Musik og kunstnerisk produktion	74
 Læreplan for dansk	77
Nedslag i undervisningsvejledning for dansk	86
Samlede refleksioner over læreplan for danskfaget	95
 Konklusion	99
Opsamling på bekendtgørelsesanalysen	99
Læringssyn og didaktiksynet i FGU-bekendtgørelserne	112
FGU-bekendtgørelserne trækker på den erhvervsfaglige læringstradition	112
Væk fra ensidigt fokus på teoretisk indhold	113
 Referencer	116

Forord

UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole har dannet en forskningscirkel bestående af lektorer fra eftervidereuddannelsen, som arbejder med udvikling af kompetenceforløb for FGU-institutionerne samt forskere fra Anvendt Velfærdsforskning og pædagogisk personale fra FGU Fyn. Sammen arbejder vi ud fra alle parternes forståelser – af den nye pædagogiske tænkning og organisering, som FGU uddannelserne arbejder under – og undersøger dette sammen.

Afsættet for forskningscirklen er overordnet følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvad karakteriserer den pædagogiske tænkning, der ligger bag de politisk formulerede mål for FGU? Og hvordan organiserer FGU læringsfællesskaber og uddannelsesbetingelser, der både kvalificerer ungegruppen til videre uddannelse og/eller arbejde og styrker deres muligheder for at handle i eget liv?

I nærværende dokument har dele af forskningscirklen udarbejdet en dokumentanalyse over udvalgte bekendtgørelser for den nyligt etablerede Forberedende Grunduddannelser (FGU). I analysen anlægges et didaktisk og læringsteoretisk blik på følgende FGU-bekendtgørelser:

- De 15 didaktiske principper for FGU (Undervisningsministeriet, 2019a)
- Bekendtgørelse af lov om FGU (Bekendtgørelse Af Lov Om Forberedende Grunduddannelse)
- PASE: Læreplan (Undervisningsministeriet, 2019f, 2020)
- Musik og kunstnerisk produktion: Fagbilag samt nedslag i undervisningsvejledning (Undervisningsministeriet, 2019b, 2019e)
- Dansk: Læreplan samt nedslag i undervisningsvejledning i relation til bekendtgørelsen om FGU uddannelserne (Undervisningsministeriet, 2019c, 2019d)

Dokumentet er inddelt i to dele.

Første del af dokumentet rummer det teoretiske blik. Anden del er selve analysen af de fem udvalgte FGU-bekendtgørelser. Efter hver bekendtgørelses analyse foreligger en samlet fortolkning i form af en refleksion over analysen. Anden del opsummerer en samlet analyse i form af analysernes samlede konklusioner.

Lea Lund & Susanne Kaatmann

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Odense maj, 2021

FGU forskningscirkel - baggrunden for dette analysedokument

UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole har i 2020 dannet en forskningscirkel bestående af lektorer fra eftervidereuddannelsen, som arbejder med udvikling af kompetenceforløb for FGU-institutionerne samt forskere fra Anvendt Velfærdsforskning. Forskningscirklen har inviteret pædagogisk personale fra FGU Fyn til at deltage, hvor parternes forståelser – af den nye pædagogiske tænkning og organisering, som FGU uddannelserne arbejder under – undersøges sammen. Dette afsnit oplyser om forskningscirkelns baggrund samt intentioner og arbejdsmetode.

Grundlag for FGU-forskningscirklen

Baggrunden for oprettelsen af Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et samfundsmæssigt ønske om at styrke uddannelsesstilbuddet til unge, der ikke kommer ind på de øvrige ungdomsuddannelser. Flere tidligere adskilte ungdomsuddannelser er lagt sammen i et nyt og sammenhængende uddannelsessystem (FGU) for at skabe mere fleksible og varierede uddannelsesmuligheder for unge.

FGU's grundlæggende didaktiske principper er: Helhedsorienteret undervisning, praksisbaseret dannelse og læring, praksisfællesskaber, produktudvikling og innovation. Desuden er dannelse som demokratisk medborger tænkt ind som et centralt pædagogisk princip, hvilket tænkes at indebære at unge lærer at forholde sig "ansvarligt" til omverdenen og indgå aktivt i den. På tværs af disse principper står deltagelse i læringsfællesskaber centralt.

For mange elevers vedkommende gælder, at de møder op i FGU med det, der i en meget bred betydning kan kaldes negative skoleerfaringer. Det kan være unge, der har oplevet at stå i så store sociale og/eller faglige vanskeligheder i folkeskolen, at de måske har opgivet troen på, at skolegang kan være noget for dem.

FGU står derfor over for en stor udfordring i at skabe uddannelsesfællesskaber, der inviterer unge til, sammen med andre unge, at udvikle deres fremtidige forhåbninger til uddannelse, arbejde og livsmuligheder.

Forskningscirkelns intentioner

Forskningscirkelns intentioner og formål er at opnå indsigt i den verden og hverdag, der foregår på FGU institutionerne og at dele viden fra forskning, efteruddannelsesforløb og professions-praksis, for herved at skabe viden, der kommer alle parter til gode.

- Forskningscirklen undersøger og udforsker de muligheder og problematikker den nye FGU uddannelsesorganisering åbner for.
- Forskningscirklen leverer ikke løsninger og handleanvisninger til professionspraksis.
- Forskningscirklen udvikler et sammenhængende videngrundlag i samarbejde med det pædagogiske personale på FGU, der kan åbne for nye perspektiver på problemforståelser og handlemuligheder.

Forskningscirkkens metoder og empiri

- Forskningscirklen laver analyser af ministerielle dokumenter, som det pædagogiske personale arbejder ud fra, for at forstå hvilke krav og forventninger, der ligger i opgaven og rammen for FGU institutionerne.
- Forskningscirklen er interesseret i at undersøge praksis gennem samarbejde med det pædagogiske personale og eleverne/de unge på FGU institutionerne, og på den måde opnå viden om, og indsigt i, FGU.
- Deltagerne i forskningscirklen indsamler data gennem interviews, skriftlige refleksioner og observationer i de FGU institutioner, der er indgået aftale om samarbejde med.

Forskningscirkkens temaer

- Ungdomsuddannelse
- Ungdomspædagogik
- Didaktik
- Socialpædagogik
- Inklusion

Forskningscirkkens udviklingsspørgsmål

Afsættet for forskningscirklen er overordnet:

*Hvad karakteriserer den pædagogiske tænkning,
der ligger bag de politisk formulerede mål for FGU?*

*Hvordan organiserer FGU læringsfællesskaber og uddannelsesbetingelser,
der både kvalificerer ungegruppen til videre uddannelse og/eller arbejde
og styrker deres muligheder for at handle i eget liv?*

Denne problemstilling undersøges ud fra tre forskellige perspektiver som vi kalder delprojekt 1, 2, 3, hvoraf dette dokument er udarbejdet under delprojekt 1.

Delprojekt 1

Fokus: Lærings- og didaktikforståelser i ny praksisorienteret ungdomspædagogik.

- Vi undersøger, hvordan de nye målsætninger om bl.a. helhedsorienteret og praksisbaseret undervisning i FGU-uddannelsernes hverdagsliv forstås og realiseres af det pædagogiske personale og ledelsen på FGU.
- Vi sætter fokus på, hvilken betydning disse nye organiseringer, didaktikken og pædagogiske tanker har for oplevelsen af professionsidentitet.

Delprojekt 2¹

Fokus: Forløbsplanen som understøttende for et helhedsorienteret lærings- og dannelsesproces i den integrerede vejledning

- Målet for FGU er at etablere et helhedsorienteret forløb for den unge, med fokus på udvikling af handlekompetence. Forløbsplanen kan blive et aktivt redskab i samarbejdet mellem vejledere, undervisere og eleverne, der kan understøtte målet. Vi vil derfor undersøge hvordan dette arbejde forstås og foregår.

Delprojekt 3²

Fokus: Hvilke uddannelses- og udviklingsmuligheder giver nye organiseringer i FGU set ud fra de unges perspektiver?

- Hvilke organiseringer af deltagelsesmuligheder styrker FGU-unges forhåbninger til deres fremtidige muligheder for at handle i eget liv?
- Hvor og hvordan oplever de unge læringsfællesskaber som relevante og engagerende – både i forhold til deres aktuelle livssituation og i forhold til deres fremtidige uddannelses- og livsmuligheder?
- Hvordan inddrages unges perspektiver og bidrag i udvikling af FGU-uddannelsernes læringsfællesskaber?

¹ Delprojekt 2 er ikke en del af dette analysedokument, som derimod anskuer bekendtgørelserne for FGU ud fra delprojekt 1s perspektiver.

² Delprojekt 3 er ikke en del af dette analysedokument, som derimod anskuer bekendtgørelserne for FGU ud fra delprojekt 1s perspektiver.

Forsknings- og udviklingsspørgsmål samt operationalisering af delprojekt 1

FGU-cirkelns overordnede undersøgelse lød således: "Hvad karakteriserer den pædagogiske og didaktiske tænkning, der ligger bag de politisk formulerede mål for FGU?" Dette undersøger delprojekt 1 ud fra nærværende dokumentanalyse, som er første trin i projektet.

1. trin: Dokumentanalyse af FGU's bekendtgørelser

- Dokumentanalysetilgangen bygger på en læringsteoretisk og didaktisk rammesætning med afsæt i forskellige teoretikeres termer.
- Dokumentanalysens begrebsopmærksomheder trækker vi med videre i projektets andet trin, i vores empiriske undersøgelse af det pædagogiske personales og lederes praksis.

Delprojekt 1 har derudover følgende overordnede fokusområder: Hvordan opleves og udmøntes den ny praksisorienterede FGU-pædagogik didaktisk i praksis? Hvilket undersøges på andet trin, som ikke er en del af nærværende analysedokument.

2. trin: Empiriske undersøgelser af forsknings- og udviklingsspørgsmål (med afsæt i fund fra 1. trin)

- Hvordan forstås og realiseres målsætninger om bl.a. helhedsorienteret og praksisbaseret undervisning i FGU-uddannelsernes hverdagsliv?
- Hvilken betydning har disse nye organiseringer, didaktikken og pædagogiske tanker for læreres oplevelse af professionsidentitet?
- Hvordan opfattes denne ministerielt udmeldte praksisorienterede ungdomspædagogik set ud fra et fagligt ledelsesperspektiv (direktør, rektor, skoleleder og pædagogisk leder) og hvilke udfordringer står de overfor?

Operationalisering af 2. trin:

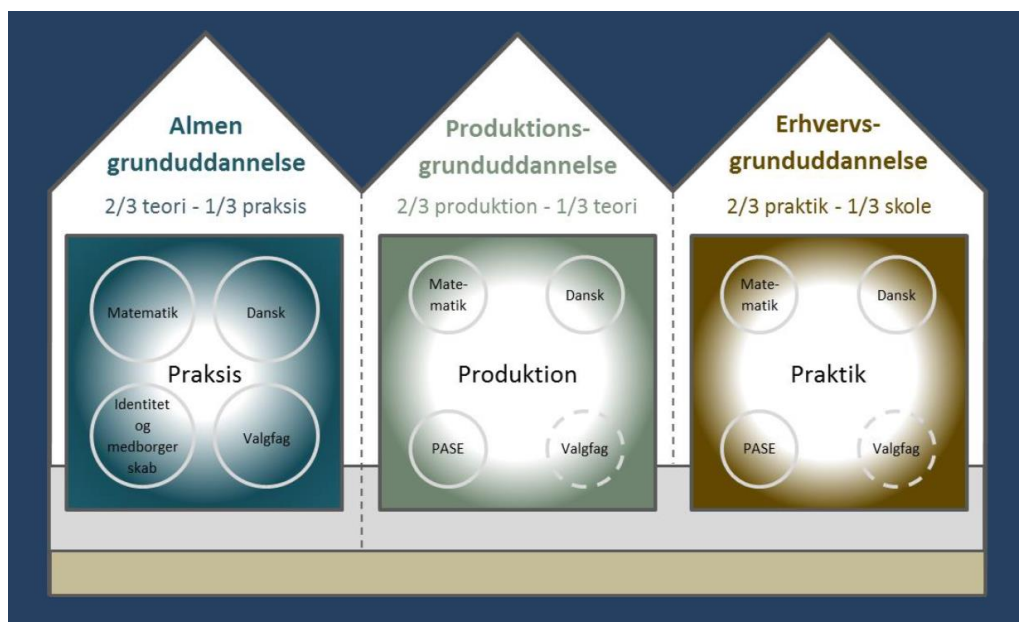
- Analyserer lærerens aktionsbeskrivelser og tilbagemeldinger i allerede besvarede materialer i forbindelse med deres kompetenceudviklingsforløb i efteråret 2019 + foråret 2020 [pilot].
- Valg af datakilde og dataindsamlingsmetoder.
- Udvælgelse af population, forskellige pædagogiske personaler fra uddannelserne.

Fokus på bekendtgørelser for FGU – i delprojekt 1

Dette dokument omlægger et analytisk didaktisk blik på bekendtgørelser for den nyligt etablerede Forberedende Grunduddannelser (FGU). I dokumentet her foretages læringsteoretiske og didaktiske analyser af følgende af FGU-feltets dokumenter. Den analytiske proces er indsat i skemaform med fokus på didaktikken, og ikke alle dokumenternes fulde tekst er gengivet i analysen.

- De 15 didaktiske principper for FGU (Undervisningsministeriet, 2019a)
- Bekendtgørelse om lov om FGU (Bekendtgørelse Af Lov Om Forberedende Grunduddannelse)
- PASE [privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejdsfag og erhvervsfag]: Læreplan (Undervisningsministeriet, 2019f, 2020)
- Musik og kunstnerisk produktion: Fagbilag samt nedslag i undervisningsvejledning (Undervisningsministeriet, 2019b, 2019e)
- Dansk: Læreplan samt nedslag i undervisningsvejledning i relation til bekendtgørelsen om FGU uddannelserne (Undervisningsministeriet, 2019c, 2019d)

Vi har valgt disse bekendtgørelsestekster, fordi de relaterer sig til de tre uddannelser (AGU, PGU og EGU), der er på FGU, på den ene eller anden måde, og på den måde går igen i et fælles billede af FGU. AGU er en læreplan og PGU er et fagbilag, og PASE er tilstede obligatorisk på EGU og PGU. Se overblik i illustrationen nedenfor.



(Undervisningsministeriet, 2018, p. 4)

Førend analyseskemaerne vises, fremlægges de teoretiske perspektiver som selve analysen bygger på.

DEL 1: TEORETISK DIDAKTISK OG LÆRINGSORIENTERET OPTIK

Didaktik- og læringsperspektiver som teoretisk optik på bekendtgørelserne

Dette kapitel udgør vores teoretiske afsnit som grundlag for analysen. Dokumentanalysen tager afsæt i følgende to overordnede – læringsteoretiske og didaktiske afsæt – beskrevet ved fire teoretiske positioner, der hver især bidrager med at skabe forståelse for FGU's grundlag.

Læringsteoretikere

I analysen gør vi brug af den overordnede skelnen mellem hvordan læringsteoretikere anskuer den lærende. Her benytter vi Anna Sfards læringsmetaforer 'deltager' og 'container'. John Dewey og Etienne Wenger er de primære læringsteoretikere, som vi benytter som læringsteoretisk optik. Det gør vi, fordi FGU står på et praksisrettet grundlag set ud fra et læringsperspektiv, og fordi disse to teoretikere anskuer den lærende som en deltager. Dewey formulerede en pragmatisk tilgang til læring, som har inspireret mange senere læringsteoretikere og didaktikere. Læring sker hele tiden, når vi som mennesker forbinder os med den praktiske, materielle verden, og forsøger at finde løsninger på de udfordringer og opgaver vi står i. Wenger er optaget af, hvordan menneskers læreprocesser gennem livet påvirkes af de praksisfællesskaber vi indgår i.

Didaktikteoretikere

Wolfgang Klafki, Hilde Hiim og Else Hippe er de primære didaktiske teoretikere, som vi benytter som vores didaktiske optik. Det gør vi, fordi FGU's fagbilag og læreplaner står på et almindeligt samt et erhvervsdidaktiskrettet grundlag. Klafki er særligt optaget af almindelig didaktik, undervisningens dannende aspekt, og af forholdet mellem fag og elev. Hiim og Hippe er særligt optagne af undervisningens forhold mellem teori og praksis, og hvordan man forbinder undervisningen med elevens læringsforudsætninger. Hiim og Hippe taler ind i en læringsorienteret didaktik, hvis ambition er at udvikle et helhedsorienteret, analytisk syn på undervisningens dynamiske interaktionsprocesser og orientere sig mod elevens læring. Dette er en læringsorienteret didaktik i modsætning til bl.a. den dannelsesteoretiske didaktik som fx Klafki repræsenterer. Den læringsorienterede didaktik handler om hvad der rent faktisk *sker* i undervisning, fremfor hvad der *bør ske* i undervisning, lige som den gør op med den dannelsesteoretiske didaktiks fokus på indholdsdimensionen i undervisning (Keiding i Qvortrup og Wiberg red 2013).

Didaktisk afsæt for analysen

Wolfgang Klafki – Almendidaktikkens fokus på uddannelsens overordnede formål

Ungdomsuddannelserne er en vigtig platform i skabelsen af et demokratisk samfund. Ungdomsuddannelsesinstitutionerne kan bidrage til de unges demokratiske dannelse, og til at de aktivt tilskyndes til at deltage i demokratiet. I den sammenhæng indgår også FGU, hvor det almendannende afspejler dette i teksten:

”Forberedende grunduddannelse skal gennemføres i et inkluderende læringsmiljø, hvor undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati”
(FGU uddannelsens formål kap. 1 §1)

”styrke elevens samfundsengagement, demokratiske dannelse og kompetencer til aktiv deltagelse i demokratiet og samfundslivet som ligeværdig borger i et demokratisk fællesskab” (FGU uddannelsens formål kap. 1 §1 pkt. 2)

Almendidaktik er en videnskab, der undersøger og strukturerer forudsætninger, muligheder og konsekvenser for læring og undervisning på en måde, der er teoretisk sammenhængende og anvendelig for praksis. De overordnede formål for en uddannelse har en intention i sig selv for den pågældende uddannelse og er ikke defineret af faget, og dette er almendidaktisk. Ligesom vi ser det i det ovenstående citat fra FGU uddannelsens formål.

Formål for faget

Formålet med en lektion eller et fag er beskrevet i fagbilag eller læreplaner for det enkelte fag og har ofte prædefinerede læringsmål eller kompetencemål med afsæt i fagets kerneområde, men henholder sig til det overordnede formål med uddannelsen.

I analysen kommer vi ind på, hvad *material dannelse* er, og hvad *formal dannelse* er, og trækker tråde tilbage til Wolfgang Klafkis ideal om synergien mellem material og formal dannelse, som afspejles i hans *kategoriale dannelsesdidaktik*. Vi kommer også ind på Klafkis senere udviklede *kritisk-konstruktive didaktik*, der havde elevens udvikling af *solidaritet, medbestemmelse og selvbestemmelse* i centrum, hvilket udmøntes i *nøgleproblemer*, man kan arbejde med i undervisningen.

Historisk set har vi i Danmark trukket stærkt på tyske dannelses- og skoletænkere. Almendannelse er en tradition i dansk skoletænkning, såsom Johan F. Herbart (den didaktiske trekant) og Wolfgang Klafki (dannelsesdidaktik og kritisk-konstruktiv didaktik) (Lund, 2020). Disse skoletænkere står på et dannelsesgrundlag, der tillægger individets og fællesskabets udvikling stor værdi. Historisk set har dannelsesbegrebet været associeret med finkultur og brugt i autoritær opdragelsestilgang, hvor vi i dag kan se dannelse som udtryk for en proces, hvor et individ gradvist kan blive mere socialt myndigt. Klafki anser ikke almendannelse som værende for én elite, ét køn, eller én klasse, men for alle mennesker – altså et ideal for beståen og videre udvikling af det fremtidige demokrati. Klafki trækker på en tradition der understreger, at almendannelse er et mål for individets livslange rejse – fra elev til medborger. Han har udtrykt det på denne måde:

”Almendannelse skal formidle forudsætninger til unge og voksne mennesker, så de kan bidrage til løsningen af disse samtid- og fremtidsopgaver”, ”... denne periodes dannelseseoretiske ansatser rækker langt ud over rammerne af skoleuddannelse” (Klafki, 2001, pp. 43, 47).

Klafki tænkte således også almindelsen som inkluderende unge og voksne, og handler om ”livs-lang læring” (Klafki, 2001, s. 60) og kan derfor også relateres til ungdomsuddannelsesniveauet. I dansk sammenhæng har professor i didaktik Karsten Schnack, i 1980’erne blandt andet inspireret Klafki, udviklet ’udfordringens didaktik’, der har som ideal, at skolen skal udvikle elevers ’handlekompetence’. I Schnacks handlekompetencebegreb ligger en didaktisk intention om at skabe handledygtige og livsduelige mennesker. Men ikke som kompetencebegrebet ofte forstås i dag som et personligt udviklings- og konkurrenceparameter. Det drejer sig ikke om at forme mennesker til et erhverv, men til at leve som kritiske og selvstændige borgere.

Dannelse overfor uddannelse

Dannelsen udgør almindidaktikkens sjæl. Almindidaktikken rummer et dannelsesbegreb som adskiller sig fra tilpasning og uddannelse. Dette syn tilhører den åndsvidenskabelige, hermeneutiske tradition med inspiration fra Tyskland (benævnes Bildung). Dannelse adskiller sig altså fra uddannelse til noget bestemt, en bestemt jobfunktion fx elektriker eller sygeplejerske.

Dannelse >< Uddannelse
(Almen dannelse overfor faglig uddannelse)

Dannelse adskiller sig også fra tilpasning til én bestemt tænkning – eksempelvis at vi har religionsfrihed, at vi har frihed til at ytre os om vores politiske overbevisninger:

Dannelse >< Tilpasning
(Almen dannelse overfor instrumentel politisk dannelse)

En dannelseseoretisk didaktik tager afsæt i formulerede dannelsesidealer, dvs. at de overordnede mål for undervisningen er dannelsesorienterede og at det almene er styrende og ikke faget. Det betyder, at de normer, der skal styre undervisningens fokus, har med dannelse at gøre, hvilket har betydning for det indhold (i fagene), som man bringer i spil i undervisningen. Klafki udviklede sidst i 1950’erne en dannelseseoretisk didaktik, der søgte at forene en *formal* dannelse med en *material* dannelse. Dette kaldte han *kategorial dannelse*. Men for at forstå kategorial dannelsesdidaktik op-ridser vi først, hvad der menes med formal og material dannelse.

Material dannelse betyder forsimplet sagt: At lære leksikale fakta

Formal dannelse betyder forsimplet sagt: At lære at omgås hinanden

Dannelsesteorier – en oversigt



(Lund, 2020, p. 51)

Ovenfor er forskellene mellem de formale og materiale dannelsesteoretiske positioner skitseret. I Klafkis optik er det forfejlet kun at fokusere på den ene form for dannelse. Eleven skal ikke kun kunne recitere det periodiske system (material dannelse) eller kun kunne samarbejde (formal dannelse). Der skal foregå et samspil mellem disse, og dette samspil sker gennem den kategoriale dannelse, som uddybes herunder.

Klafkis kategoriale dannelse positionerer sig midt mellem de materiale og formale dannelsesteorier. Begge dannelsesforestillinger er for ensidige i sig selv. Den kategoriale dannelse forsøger at løse den undervisningsmæssige udfordring at føre eleven og indholdet sammen, som sker ved den *dobbeltsidede åbning*: Når indholdet og eleven åbner sig for hinanden.

Hvad er kategorial dannelse?

”Dannelse er kategorial dannelse i den dobbeltbetydning, at en virkelighed ’kategorialt’ har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbnet for denne virkelighed – takket være indsigt, erfaringer, oplevelser af ’kategorial’ art som dette menneske selv har fuldbyrdet” (Klafki, 1983, pp. 62–63)

Den kategoriale dannelse skal forstås som en syntese af kategorier, hvor eleven får adgang til både sig selv og sin omverden. Elevens aktive arbejde med kategorierne fører til, at eleven får adgang til omverdenen og samtidigt hermed bedre forståelse af sig selv. Der er altså tale om en dannelsesproces, som er præget af en *dobbeltsidig åbning*, dvs. at bestemte begreber eller kategorier (fx det periodiske system) medvirker til, at eleven oplever at et givent stof, forhold, sag, fænomen ’falder på plads’ i forhold til andre fænomener. Herunder om kategorial dannelse.

Den kategoriale dannelses særlige karakteristika

- Den kategoriale dannelse placerer sig midt mellem material og formal dannelse.
- Den kategoriale dannelse søger at løse det praktiske problem at føre eleverne og indholdet sammen. Det foregår ved den dobbeltsidede åbning:
Når indholdet og eleven åbner sig for hinanden.
- Kategorial dannelse iværksættes via den dobbeltsidige åbning. Den dobbeltsidede åbning gøres med dannelsesmidler – forskellige former for forståelse af indholdet – og i en vekselvirkning mellem indholdet og elevens forståelse deraf.
- Ideen er at indholdet skal pege ud over sig selv. Dette er muligt, når eleven uddrager kategorier af indholdet. Disse kategorier skal kunne anvendes til bedre at forstå såvel indholdet som verden omkring os.
- Via kategorierne bliver eleven bedre til at tyde sin omverden. Det er ikke tilstrækkeligt i sig selv, at kunne recitere det periodiske system, man skal også kunne anvende det og sætte det i sammenhænge det indgår i.
- Dannelsen er kategorial, da det er gennem kategorier man forstår og tyder verden.

Klafki differentierede således mellem bestemte forståelser af, hvad dannelse af eleven er i opdelingen af formal og material dannelse. Denne ide om sammensmeltningen mellem de to til kategorial dannelsesdidaktik blev kritiseret og Klafki udviklede – som svar på den kritik – *den kritisk konstruktive didaktik*, der kan betegnes som en demokratisk dannelsesdidaktik.

Kritisk konstruktiv didaktik

Klafki står stadig på den kategoriale dannelsesestænkning, men han tillægger den kategoriale dannelse en samfundskritisk dimension, hvor kategorierne og deres sammenhænge må anses i forhold til deres samfundsmæssige relevans og sættes ind i en historisk samfundsmæssig kontekst. Klafki tilføjer desuden målet om emancipation – individets frigørelse og selvstændighed til at være kritisk tænkende – til undervisningens overordnede mål. Dette ses ved fokus på udviklingen af elevens evne til *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*, som hænger sammen med ideen om udviklingen

af et demokratisk samfund, der er afhængigt af, at mennesker kan handle myndigt i forhold til retsmæssige og etiske problemstillinger.

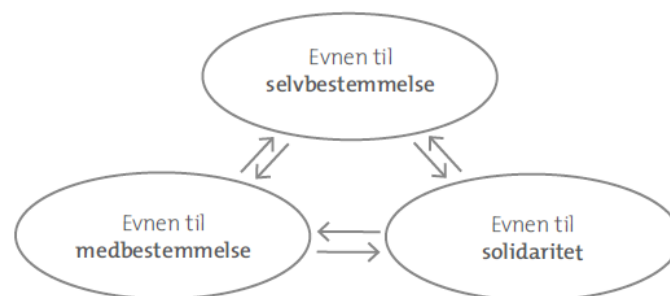
Betegnelsen *kritisk* skal forstås i Frankfurterskolens kritiske tænkeres forstand, som betyder at undervisningen må sigte mod at øge muligheder for at udvikle:

”... elevernes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritetsevne i alle livets henseender”. Og begrebet ’konstruktiv’ skal forstås som i problemløsende for fremtiden: ”henviser til det gennemgående forhold i praksis til interessen for at handle, forme og forandre” (Klafki, 2001, s. 108)

Almendannelsen er således afgørende i den kritisk-konstruktive tilgang. Klafki inddrager elevernes fortid, nutid og fremtid i sin kritisk-konstruktive didaktik:

*’Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at få en **historisk** formidlet bevidsthed om centrale problemstillinger i **samtiden** og – så vidt det er forudsigeligt – i **fremtiden**, at opnå den indsigt, at alle mennesker er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning’ (Klafki, Dannelseteorier og didaktik 2001, s.73., LL’s fremhævelse).*

Begrebet ’kritisk’ i kritisk-konstruktiv didaktik, betyder, at man sikrer, at skolen bidrager til at virkeliggøre pædagogikkens hovedperspektiv, nemlig at stræbe mod et mere demokratisk samfund. Kritisk betyder i den optik, at individet opdrages på en måde, hvor man dyrker evnen til at eleven udvikler, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i en samklang.



(Lund, 2020, p. 66)

Formålet med udøvelsen af kritisk-konstruktiv didaktik er at sætte disse tre elementer i spil. Udtrykt som udviklingen af elevens; *’evne til fornuftig selvbestemmelse, der forudsætter eller indbefatter frigørelse fra det fremmedbestemte, såsom evne til autonomi, til fri selvstændig tænkning og til frit at træffe selvstændige moralske afgørelser’ (Klafki, 2001).*

Begreberne om elevens selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er indlejret i den kritisk konstruktive didaktik og rummer almindelsen som sit kerneformål.

SELVBESTEMMELSE: Menneskets evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger.

MEDBESTEMMELSE: Menneskets krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.

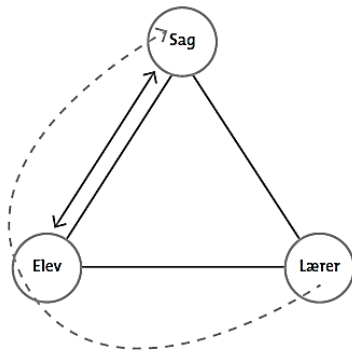
SOLIDARITET: Solidaritet er mere end anerkendelse af den enkelte. Det vedrører fællesskabet i en større samfundsmæssig kontekst. Vi kan kun retfærdiggøre menneskets personlige krav om selv- og medbestemmelse, hvis vi ikke alene knytter an til anerkendelse. Men derimod med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse.

Kritisk-konstruktiv didaktik er udmøntet i tidstypiske nøgleproblemer. Der kan opstå flere nøgleproblemer over tid, og de udgør dermed en form for kulturelle ledemotiver. Med disse nøgleproblemer er Klafki tydelig i sin kritiske samfundsorientering. De otte tidstypiske nøgleproblemer oplistet nedenfor, er Klafkis bud på hvad skolens almene stof kan omhandle.

- **Fredsspørgsmålet:** Fred og krig – konsekvenserne af fx masseødelæggelsesvåben.
- **Nationalitetsprincippet:** (inter-)Nationalisme, specifik kultur og interkulturalitet.
- **Miljøspørgsmålet:** Miljøproblemer set i et globalt perspektiv.
- **Overbefolkning:** Den hastigt voksende globale befolkningstilvækst.
- **Den samfundsskabte ulighed:** Sociale klasser og lag, mænd og kvinder, handikappede og ikke handikappede, 'indfødte' og ikke 'indfødte' borgere.
- **Nord-syd ulighed:** Forholdet mellem I og U lande
- **Farer ved teknologien:** Nye tekniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier, arbejdsdeling og den trinvis reduktion, som følge af nye produktionssystemer.
- **Seksualitet og kønsmæssige spændinger:** Individuel stræben efter lykke og medmenneskeligt ansvar.

Klafki udviklede op igennem 1980'erne de epokale nøgleproblemer, som en del af sit arbejde i større skoleudviklingsprojekter i Tyskland. Men i dag, 40 år efter, er disse nøgleproblemer ikke blevet mindre vedkommende. Fx er FN's 17 verdensmål og digital dannelse i disse år i lige så høj grad aktuelle. Udfordringerne eller nøgleproblemerne er et grundvilkår, som skolen som opdrager må forholde sig til. Enhver skoleelev bør gennem skoletiden have arbejdet eksemplarisk med et af nøgleproblemerne.

Klafkis teori om tidstypiske nøgleproblemer, bevæger sig fra den kategoriale dannelseseoretiske didaktik hen mod en politisk dannelsese teori med henblik på en mere moralsk-politisk orienteret indholdsbestemmelse. Klafkis tilgang opfordrer til en sokratisk læreradfærd, som kan illustreres ved figuren nedenfor kaldet 'læreren som stilladsholder' (Lund, 2020):



Interaktionen foregår som en bevægelse fra lærer over eleven hen mod sagen, eftersom sagens kerne er kendt af læreren, men særligt væsentligt er det at – som illustreret ved pilen – at den dominerende akse foregår mellem elev og stof/sag/undervisning. Som stilladsholder er det lærerens rolle at guide eleven videre mod dens nærmeste udviklingszone.

Læreren som stilladsholder
(Lund, 2020, p. 42)

Opsummerende på almindidaktikken og almendannelsesaspektet ved Klafki

Her i afsnittet er almindidaktikken skitseret, fordi den er en vigtig medspiller, når vi fx taler om demokratisk medborgerskab, da almindidaktikken i dansk sammenhæng er hægtet op på en forståelse af skolens grundlæggende dannelsesmæssige opgave. Almindidaktikkens optik er vigtig i denne sammenhæng, fordi FGU uddannelsernes formål har fokus på demokrati og medborgerskab. Vi har kort skitseret begreberne fra den Klafkiske tradition således:

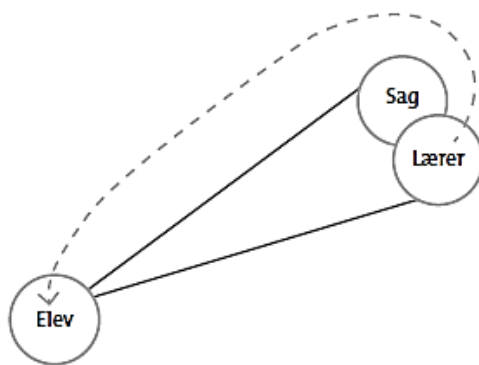
- Material dannelse.
- Formal dannelse.
- Kategorial dannelse.
- Kritisk konstruktiv didaktik udøvet i form af tidstypiske nøgleproblemer.

Hilde Hiim og Else HIPPES begreb for erhvervskundskab og teori/praksisforholdet

Et snævert begreb om erhvervskundskab

Hilde Hiim og Else Hippe er nulevende norske didaktikere, som i mange år har forsket i erhvervs- og professionsdidaktik, men som også har interesseret sig for at udvikle almindidaktikken. Hiim og Hippe lejrer sig ind i en læringsorienteret didaktik, hvis ambition er at udvikle et helhedsorienteret, analytisk syn på undervisningens dynamiske interaktionsprocesser og orientere sig mod elevens læring. Den læringsorienterede didaktik stiller sig som modsætning til bl.a. den dannelsesteoretiske didaktik fx som den repræsenteres af Klafki, og ønsker at didaktikken skal handle om, hvad der rent faktisk *sker* i undervisning fremfor, hvad der *bør ske* i undervisning, lige som den gør op med den dannelsesteoretiske didaktiks fokus på indholdsdimensionen i undervisning (Keiding i Qvortrup og Wiberg red. 2013).

Med deres didaktiske tænkning, flytter Hiim og Hippe sig fra et snævert blik på uddannelsens mål og indhold til et bredere fokus på den lærendes læringsforudsætninger, og at læringsaktiviteter skabes med henblik på læreprocesser for at fremme (erhvervs)kundskab. Didaktikerens forståelse af elev, kontekst (situation) og helhed er betydningsfuld, for at eleven kan skabe mening med sin læreproces. Hiim og Hippe er her optaget af forholdet mellem teori og praksis. De ønsker et opgør med tanken om et snævert kundskabsbegreb som udmøntes i overførsel af en på forhånd given fag- og disciplin-opdelt, abstrakt teoretisk viden fra underviser til elev, som eleven selv skal overføre til praksis, og som er løsrevet fra handlinger og følelser, og som elever ofte oplever som irrelevant. Her ser man en mesterlæreforståelse, hvor man didaktisk set ser læreren smelte sammen med faget/sagen, hvilket kan illustreres således i form af den didaktiske trekants tre elementer, lærer, elev og sag/undervisning.



Figuren til venstre viser, hvordan sag og mester smelter sammen. Den stiplede pil viser, at interaktionen foregår som en transformation af sagens indhold udført som en del af lærerens måde at udføre indholdet på. På denne måde bliver eleven indlemmet i måden – in situ – at arbejde med det pågældende stof på.

Læreren som mester
(Lund, 2020, p. 43)

Hiim og HIPPES kritik af et snævert kundskabsbegreb om overførsel af abstrakt teoretisk viden løsrevet fra handlinger beskriver de således:

"I den skolebaserede erhvervsuddannelse finder vi en stigende tendens til en form for inddeling i fag og discipliner som indtil nu har været mere almindelig i professionsuddannelserne. ... Der synes at herske en stor tiltro til at forskellige teorier og begrebssystemer kan overføres til det professionelle praksisfelt i en form for en-til-en-forhold. Dette indebærer en slags opfattelse af teori for praksis, hvor teorien får et overordnet forhold til den aktuelle professionspraksis" (Hiim & Hippe, 2005, p. 20).

Hvis man opfatter fagteori som et landkort og en anvisning for praksis, anses det som en nødvendighed, at eleven kan sin teori for at kunne 'færdes i terrænet'. Dermed bliver det også vigtigt at måle elevens evne til at reproducere teoretisk viden, i den forståelse, at kan man gøre rede for teorien, kan man også anvende den i praksis. I denne forståelse af læring og undervisning sker der en overføring af kundskab via sproget som hovedmedium, fordi man forudsætter, at er stoffet hørt, læst eller opfattet, er det også lært. 'Konkretisering bliver noget som især er nødvendigt af hensyn til svage elever' (Hiim & Hippe, 2005, p. 41). Praksis kan man lære sig, efter man har tilegnet sig teorien, hvor man så kan anvende de tillærte teorier.

Et udvidet begreb om erhvervskundskab

Hiim og Hippe ser teori og praksis som forskellige sider af en proces. I det udvidede kundskabsbegreb, som er inspireret af den erhvervsfaglige læringstradition f.eks. mesterlæren, inddrager de procesperspektivet, hvor processer mellem praktiske udfordringer, refleksion over gennemførelse og udvikelse af forståelsen medfører, at der ikke opleves et skel mellem handlingsaspektet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet. Erhvervskundskab ses altså som en helhed mellem handling, forståelse og følelse, og med direkte udgangspunkt i praksis.

”Indenfor den erhvervsfaglige læringstradition har man været optaget af at eleverne skal udvikle forståelse og fagrelevante begreber og teorier i tættest mulig tilknytning til og som en del af en praktisk fagudøvelse ”... ”I den erhvervsfaglige læringstradition er kundskaben først og fremmest struktureret omkring arbejdsopgaverne. Forskellige typer og former for erhvervsfunktioner og arbejdsopgaver er grundlaget for faguddannelser som både tager hensyn til deltagernes læringsforudsætninger, ramme faktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering” (Hiim & Hippe, 2005, p. 25).

Udgangspunktet i et udvidet begreb om erhvervskundskab er praksis. Altså hvad man konkret gør i sit job, og hvad man har behov for at kunne for at varetage jobbet på en god måde. Fagbegreber og fagteori anses som en forudsætning for at kunne tydeliggøre kriterier for arbejdet og for at kunne analysere og vurdere situationer i praksis.

Hiim & HIPPES definition af det brede kundskabsbegreb består af disse tre:

- Erhvervsfaglig kompetence/kundskab (material)
- Social kompetence (formal)
- Læringskompetence (formal)

”Forholdet mellem fagteori og mere almene fag og kundskaber kan også ses i en sammenhæng med uddannelsernes mere alment dannende funktion. Kvalificeret erhvervsudøvelse kræver ikke bare fagkundskaber, men også en form for almene formalkundskaber som gælder social kompetence, kompetence i problemløsning, lærings- og forandringskompetence osv. Også det må imidlertid ses i sammenhæng med erhvervsudøverens opgaver og funktioner. Fx. må et krav til samarbejde og etisk ansvar tydeliggøres og læres i forbindelse med konkrete udfordringer inden for erhvervet (Lave, 1988). Læringskompetence som erhvervsudøver betyder evnen til at reflektere over, lære af og udvikle erhvervspraksis. Det indebærer at udgangspunktet for læringen må være arbejdsopgaver i det aktuelle fag eller den aktuelle profession. Arbejdsopgaverne må imidlertid være af en sådan karakter at de giver handlings- og tolkningsrum for forskellige problemløsninger. Udviklingen af læringskompetence sker med andre ord først og fremmest når arbejds- og erhvervsopgaverne stiller krav om og giver mulighed for læring og udvikling” (Hiim & Hippe, 2005, p. 116)

Vi ser altså, at det formale aspekt indeholder to elementer fra Hiim og HIPPES erhvervsfaglige kundskabsbegreb, nemlig; sociale kompetencer og læringskompetencer. Hiim og Hippe definerer læringskompetencer og sociale kompetencer som en del af erhvervsfagligheden. Betegnerne *Techne* og *Phronesis* er i spil i Hiim & HIPPES erhvervsrettede didaktikbegreb.

Techne – viden om 'hvordan'

Techne er viden om 'hvordan', altså en 'kunnen' (Thomsen, 2020). Techne er at kunne løse konkrete problemer med det rette værktøj og teknikker, dvs. teknisk knowhow og viden om, hvilke midler, der fører til hvilke mål, fx håndværksmæssig kunnen. Techne er ofte bundet til regler for handlinger 'sådan gør man det'. Som færdiguddannet indenfor et erhverv er virkeligheden mere kompleks end skolens fag og discipliner kan favne. Ofte er kundskab, forstået som techne, kropsligt bundet til udøvelse af færdigheder og håndelag, og for en stor del også tavs viden. Erhvervskundskab er ofte forbundet til en sanseverden: til håndens, ørets og øjets kundskab, som er svær at formidle fra underviser til elev, men som eleven må erfare gennem mange praksissituationer.

Phronesis – at udøve skøn i handling

Mange handlinger i praksis er forbundet med udøvelse af skøn – at man som udøver reflekterer og bruger sin dømmekraft, også etiske dømmekraft, uafhængigt af regler eller kodificerede principper. Måden man handler på, er i fokus - det er ikke nok at forstå og vide. Omskiftelige situationer kræver situationsafpassede handlinger, og phronesis er at gøre det 'rigtige' i situationen. Phronesis bevæger sig frem og tilbage mellem det universelle og det partikulære. Man må i situationen bedømme, hvor man skal gøre en undtagelse. Principper 'styrer' i nogen grad handlingerne, og handlingerne bøjer og nuancerer principperne. Phronesis er knyttet til (reflekteret) erfaring, og kan ikke læres på skolebænken, men handler om dannelse i bredere forstand. Netop derfor trækker Hiim & Hippe (2005) også på teoretikere som står stærkt på *tavs viden* (Polanyie) og den intuitive ekspert (Dreyfuss & Dreyfuss) samt refleksion-i-handling (Schön).

'Betydningen af refleksion i og over praksis fremhæves, hvilket vil sige at man problematiserer, stiller spørgsmål, begrundes og lærer af erhvervspraksis. Denne refleksionspraksis bliver ofte fremstillet som en form for bindeled mellem praksis og teori, hvor praksis er mere end ren anvendelse af almene begreber og blandt andet drejer sig om at fylde begreberne med erfaringsindhold' (Hiim & Hippe, 2005, p. 32).

Vurdering

En stor del af den formelle vurdering i uddannelsessystemet er skriftlige prøver, hvor vurderingen skal ende med et kvantificerbart udtryk i form af en karakter (Hiim & Hippe, 2005, p. 210). En af udfordringerne ved vurdering af elevens kundskaber i forhold til praksis, er at eleven skal skriftliggøre kropslig forbunden kundskab og tavs viden, hvilket er en svær øvelse. Fx er der indenfor omsorgsområdet mange eksempler på, at den dygtige udøver kan leje sig ind i en konkret situation i en relation, fx når et barn skal trøstes, eller man klarer en svær samtale med en vred pårørende, så alle kommer godt videre. Eller kokkens fornemmelse for smage og konsistenser, og tømmerens viden om, hvad der virker, er økonomisk rentabelt og også er smukt. I praksis evalueres kundskab af andre praksisudøvere og brugere i forhold til konkrete handlinger: Virker det eller virker det ikke, er det 'pænt'/smager det godt (her er kropslig og æstetisk forbundenhed), er det effektivt i brug, er det økonomisk rentabelt osv. Men praksiskundskab er svær at kvantificere, fordi handlinger i praksis er situationsafhængige. I mange tilfælde erkender man i uddannelsessystemet det svære i at skulle sprogliggøre praksis, og vurderer derfor elevens teoretiske ståsted i stedet for - ligesom læreplaner

ofte er formuleret, så de ikke direkte forbindes med praksis. Hiim og Hippe argumenterer derfor for at skabe eksamensformer, der inddrager erfaringer med vurdering i erhvervspraksis, og som kan invitere eleven til at reflektere over og begrunde praksis.

Teori / praksisforholdet på FGU

I en skolekontekst som FGU's, må man som underviser undersøge, hvordan man bedst muligt kan udnytte det potentiale for refleksion og læring, som findes i autentiske praksisopgaver i den tilnærmede praksiskontekst som skolen tilbyder. Skolen er ikke praksis, men giver eleven andre muligheder for at øve sig og reflektere over praksis, fordi man i en skolekontekst kan give mulighed for at eleven reflekterer i og over handlinger og reflekterer over mig-i-verden med udgangspunkt i konkrete situationer og handlinger. Den teoretiske ballast giver mening for eleven, fordi den ikke opleves løsrevet fra praksis, men bliver aktualiseret som et aktiv for refleksionen og udvikling af elevens kundskaber. Dermed åbner skolen for et læringsrum med mulighed for at arbejde med relevante erhvervsudfordringer og praktiske opgaver, som træner eleven i at forholde sig til sig selv i forhold til en mulig kommende praksis.

Slutteligt vil vi lave en opsummering af de betegnelser vi ser stå stærkt hos Hiim og HIPPES udfoldelse af det erhvervsfaglige kundskabsbegreb og dermed didaktik:

- **Phronesis** er 'gøren' – en viden om 'hvorfor', og træffe beslutninger om handling, hvor man udøver dømmekraft i situationen.
- **Techne** er 'kunnen' – en viden om 'hvordan'.
- **Praksisrettet** er skolens rettet mod en kommende praksisudøvelse fx via autentiske opgaver, hvor fagets teoretiske dimensioner opleves som en meningsfuld helhed af eleven.
- **Erhvervskundskab** er en helhed mellem handling, forståelse og følelse, og med direkte udgangspunkt i praksis, hvor der ikke opleves et skel mellem handlingsaspektet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet.

Læringsteoretisk afsæt for analysen

Vi anlægger ud over en didaktisk optik på vores kommende analyse også en læringsteoretisk optik. Hvor didaktik er forbundet med undervisning, handler læringsteori om, hvordan mennesker lærer. Som menneske lærer vi i mange situationer i vores liv, som ikke er forbundet til undervisning. Vi kan heller ikke sige, at undervisning er det samme som læring, for undervisning medfører ikke altid (den tilsigtede) læring hos eleven. Læring er en række psykiske processer, hvor man indgår i et aktivt samspil med sine omgivelser. Læring er som sådan usynlig, og som oftest svær at sætte ord på, når vi er midt i læreprocessen. Men vi kan ofte se, høre eller mærke effekten - resultaterne af en læreproces, hvor vi vil opleve, at noget, fx viden, færdigheder, holdninger er forandret (Illeris, 1999).

Når vi anlægger en læringsteoretisk optik er det oplagt først at benytte Anna Sfards (1998) læringsmetaforer: 'deltager' og ikke 'container'. Sfard retter sit blik mod de mange forskellige læringsoptikker, der er udviklet på undervisning og læring, som hun opdeler i to:

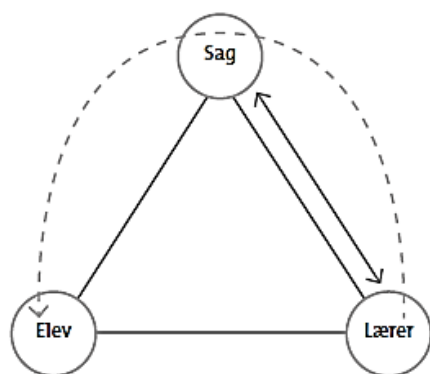
Modtager perspektivet

Container / acquisition perspective: Et individ, der i sig selv er læringspåfyldelig, hvor hensigten er at beskrive det den lærerende lærer. I form af: competences, knowledge, schematic og med fokus på en kontinuerlig progression i et læringsforløb.

Deltager perspektivet

Participation / Participation perspective: En inddragelse af den lærendes deltagelse i konteksten og processen. I form af: Cooperation, dialogue, reflection, communication, communities of inquiry.

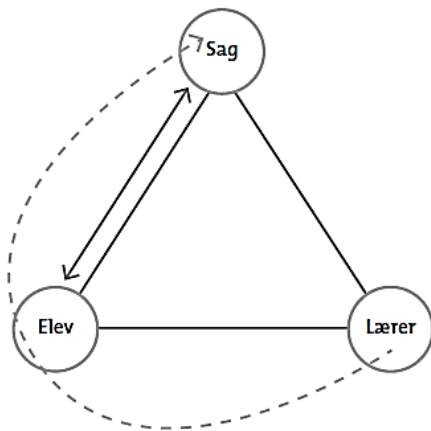
Næsten samme skelnen laver Meijer og kolleger indenfor forskning i læreres identitetsudvikling, ift. hvordan man som lærer lærer at undervise. Modtagerperspektivet handler om at: "Development is described in terms of growth and a steadily increasing ability to cope with and learn from one's experiences". Deltagerperspektivet handler om hvordan: "Identity development is described in terms of a transformation process in which crises are seen as sources to learn from" (Meijer et al., 2011, p. 4). Når vi kobler Sfards læringsanalogier til didaktikken (Lund, 2020), så ser det således ud:



Læreren som tankpasser
(Lund, 2020, p. 39)

Den stiplede pil indikerer at interaktionen foregår som en forholdsvis ensidig transformation af sagens indhold fra læreren til kursisten, hvorved vi desuden ser, at den dominerende akse – illustreret ved pilen – foregår mellem lærer og sag som en ensidig proces. Den klassiske humanismes overførsel af tekster og deres betydning foregår oftest i en sådan transaktion, hvor det dog også tilskyndes, at diskussionen har særlig værdi, hvilket peger mere i retningen af læreren som stilladsholder (en Sokratiske mere mæiutisk rolle) nedenfor.

Modtagerperspektivet: Et individ, der i sig selv er læringspåfyldelig, hvor hensigten er at beskrive det den lærer. I en didaktisk sammenhæng vil sagen/stoffet/indholdet/undervisningen i form af de klassiske tekster anses for at have en væsentlig material værdi i sig selv, som den lærer bør kende, men dernæst udvikles dette til, at selve disciplinen og måden at arbejde med teksterne og selve teksternes indhold, besidder en formel dannende værdi i sig selv.



Deltagerperspektivet: En inddragelse af den lærendes deltagelse i konteksten og processen. I den didaktiske sammenhæng vil interaktionen foregå som en bevægelse fra lærer over den lærende hen mod sagen, eftersom sagens kerne er kendt af læreren, men særligt væsentligt er det at – som illustreret ved pilen – den dominerende akse foregår mellem den lærende og stoffet. Som stilladsholder er det lærerens rolle at guide eleven videre mod dennes nærmeste udviklingszone.

Læreren som stilladsholder
(Lund, 2020, p. 42)

Vi viser i analysen at FGU-bekendtgørelserne kobler sig på den læringsanalogi, der ser den lærende som en deltager og hvori læreren er mere en stilladsholder end en tankpasser. Herunder viser vi, hvad der ligger i et sådant læringssyn eksemplificeret ved John Dewey og Etienne Wenger.

John Deweys læringsteoretiske og pædagogiske tænkning

John Dewey (1859 -1952) var amerikansk uddannelsesfilosof. Dewey har med sin forskning og sine ideer haft stor indflydelse på dansk forskning og teoritænkning, og som en af reformpædagogikkens 'fædre' har han haft stor indflydelse også på praksis for pædagogik og undervisning, fx med problemorienteret undervisning og på hele skoler som fx Freinetskolen (Lund 2020). Dewey vendte sig mod datidens skoles autoritære og teoretiske undervisning og den hårde disciplinering af eleverne, fordi resultatet af denne skoleform er, at eleverne bliver passive og autoritetstro, og skolen samfundsbevarende.

Når Dewey er interessant i en analyse af FGU, er det fordi han sætter elevens læring i centrum af uddannelse, ikke fag eller fagdiscipliner, ligesom man, i hans tænkning, ikke kan adskille teori og praksis. Dewey har med sin teori om *refleksiv læring* koblet handling, refleksion og problemløsning som grundlag for forståelse af læreprocesser. Denne tilgang udfordrer skolen til at have mere fokus på de måder vi lærer, og de rum vi lærer i – de formale dannelses teorier - fremfor et ensidigt fokus på indholdet – de materiale dannelses teorier (Lund, 2020).

'Læring er forbundet med tænksomhed og brug af systematisk konceptuel tænkning – men altid i et praktisk og handlingsorienteret øjemed... Læring finder sted, når der opstår nye muligheder for at løse problemer i kraft af de reflekterede erfaringer, vi gør os i forhold til et givent fænomen' (Beck et al., 2014, p. 397).

Deweys menneskesyn

Dewey var medgrundlægger af den filosofiske retning *pragmatismen*, der ser mennesket som frit, selvstændigt og aktivt handlende, og Dewey opfatter læring som et eksistensontologisk vilkår for mennesket. Dewey mente, at vi som mennesker ikke erkender ved passivt at iagttage verden og på rationel vis tænke os frem til *sandheden*, men derimod ved aktivt via vores *erfaringer* at forholde os til konkrete situationer, og han mente at *tænkning*, som ikke er knyttet til det praktiske liv er ligegyldig (Beck et al., 2014). Erfaringslæring bygger på en forestilling om at mennesket har en privilegeret evne til at lære, ikke bare af sine erfaringer, men også til at bruge det man har lært i samarbejde med andre til at ændre 'verden'.

John Deweys læringssyn – Learning by doing – vi lærer ved at gøre

Erkendelse og aktivitet hænger nøje sammen – erkendelse sker i individets samspil med omverdenen, når mennesket er aktivt udforskende og afprøvende. Deweys læringssyn er interaktivt. Mennesker eksisterer og handler i verdenen, og med sin handlen i verden transformerer mennesket både sig selv og verden (Beck et al., 2014). Dewey mener ikke, at man kan adskille teori og praksis. Han opfattede derimod menneskets tænkning tæt forbundet med den ydre virkelighed, idet erkendelse sker i individets interaktion med omgivelserne (Aarkrogh, 2018). Man kan dermed ikke isolere menneskets tænkning fra praksis i den naturlige og sociale verden (Beck et al., 2014). Pragmatismen bygger på tanken om, at en idé, en tanke, en teori, en erfaring opstår i en (social) kontekst, som derfor må efterprøves og vurderes i forhold til 'om det virker', om man har gavn af den, kan forbedre 'noget', om man kan handle mere kompetent i praksis. Her er både fokus på 'kunnen', altså at lære sig fx håndværk, og 'gøren', at reflektere og anvende sin dømmekraft til at gøre 'det rigtige'.

Handling – refleksion – erfaring

Handling kan både være hverdagens rutineprægede og ureflekterede handlinger, hvor man prøver sig frem "på må og få", og måske ikke bagefter kan huske, hvordan man gjorde, og hvad der var konsekvenserne af ens handlinger. Handlinger kan også være reflekterede. Her arbejder man systematisk og samler viden om sammenhænge mellem ens handlen og konsekvenserne heraf. 'At reflektere er at tænke over begivenhedens indvirkning på, hvad der skal komme, men som ikke er indtruffet endnu' (Dewey, 2005, p. 164). Læreprocesser opstår fordi vi møder noget i vores omgivelser, som ikke passer med det vi *plejer* at forstå eller gøre, og som skaber en tvivl eller forvirring, der sætter os i gang med at overveje, om man kan gøre noget andet, end man plejer. Mennesket vil forsøge at genskabe harmoni og balance mellem egen forståelse af omverdenen og omverdenen ved at danne bro mellem det man ved, og det man ikke ved (Aarkrogh, 2018).

Deweys tanker om undervisning

Dewey mente, at uddannelse skal være en del af livet – ikke en forberedelse til det, undervisning skal tage udgangspunkt i hverdagslivet og på udvikling af eleven som deltager i et demokratisk samfund. Undervisningens indhold skal ikke doceres, men skoler og uddannelsesinstitutioner skal skabe mu-

ligheder for at den lærende selv udvikler mening og sammenhæng gennem problemløsning og ræsonnement. Da erfaringer skabes i interaktion med omverdenen, er det afgørende at skoler tilrettelægger læringsmuligheder, hvor eleven udvikler sig som deltager i et fællesskab, hvor man aktivt samarbejder om at løse problemer, der som udgangspunkt er velkendte, men som opstår i nye sammenhænge for eleven. Læreprocessen skal give eleverne muligheder for at eksperimentere og opdage, derfor bør skoler indrettes med værksteder, laboratorier og udendørsarealer (Aarkrogh, 2018).

God undervisning er, når læreren forbinder 'det praktiske livs handlinger med refleksion og teori' (Beck et al., 2014, p. 397). Dvs. at fagenes enkelte elementer ikke står for sig selv og skal læres udenfor kontekst, men læres fordi de anvendes i en sammenhæng, og eleven dermed kan skabe mening og sammenhæng. Deweys pædagogiske og didaktiske overvejelser afspejles direkte i FGU's grundlag fx i principperne om praksisbaseret dannelse og læring, helhedsorienteret og autentisk undervisning. Og vi ser også en stærk kobling til Deweys tænkning i Hiim & HIPPES erhvervskundskabsbegreb, som vi tidligere udfoldede.

Vi har kort skitseret begreberne fra Dewey således:

- Meningsfuldhed i læreprocessen
- At lære ved at gøre – handleaspektet – det praksisrettede
- Den lærende som deltager

Etienne Wenger – læring i praksisfællesskaber

Etienne Wenger (1952-). Født i Schweiz og uddannet computervidenskabsmand og forsker i kunstig intelligens. Mødte i 80'erne socialantropologen Jean Lave og de to indledte et samarbejde som resulterede i teorien om *socialt situeret læring* og begrebet '*praksisfællesskaber*' kom til verden (Beck et al., 2014). Wenger har siden udviklet teorien, som har relevans for dokumentanalysen, idet den direkte har haft indflydelse på de didaktiske principper bl.a. i princippet om 'Praksisfællesskab'. *Vores evne til at opleve verden og engagere os i den som noget meningsfuldt, er i sidste ende læringens mål* (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, p. 227).

Wenger menneskesyn

Wengers erkendelsesteoretiske grundlag er socialkonstruktivismen. Vi kan ikke blive mennesker af os selv, vores væren i verden afspejler vores sociale relationer i vores praksisser, sprog, artefakter og verdensopfattelse. Selv når vi tænker private tanker, gør vi det med brug af begreber, billeder og perspektiver, som vi forstår, fordi vi er en del af sociale fællesskaber (Wenger, 2004, p. 170).

Læringssyn

Som læringsteoretiker er det Etienne Wengers ærinde at gøre op med forestillingen om, at læring er en individuel proces med en begyndelse og en slutning, som er adskilt fra resten af vores levede liv. Derimod lærer vi, når vi engagerer os og deltager i forskellige aktiviteter i forskellige fællesskaber gennem vores liv. Wenger hævder, at læring for mange mennesker opfattes som irrelevant, kedelig og besværlig, fordi læring opfattes som et resultat af undervisning i afgrænsede, formelle og strukturerede rammer. Derimod mener han, at læring er en lige så vigtig del af vores menneskelige natur

som at spise og sove, at læring er livsbekræftende og uundgåelig, og at læring i sit væsen er et socialt fænomen, der reflekterer vores egen dybe sociale natur som erkendende væsener (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, p. 226).

Praksisfællesskaber

Et praksisfællesskab er det, vi gør sammen i praksis. Et praksisfællesskab er en social praksis, som er i verden på sin særlige måde. Nogle praksisfællesskaber er genkendelige over århundreder, hvor viden overleveres fra generation til generation, og hvor kompetencer anerkendes mellem generationer. Andre fællesskaber er mere flygtige, men får alligevel betydning for de involveres identitet (Wenger, 2004, p. 105).

Som mennesker er vi medlemmer af forskellige praksisfællesskaber gennem vores liv, fx skole, familie, arbejdsfællesskaber og hobbyrelaterede fællesskaber. Hver af de fællesskaber har særlige praksisformer, rutiner, ritualer, artefakter, symboler, regler, fortællinger og historier. På vores livs læringsrejse 'går' vi gennem forskellige praksislandskaber, og får erfaringer og lærer forskellige ting undervejs. Når vi kommer fra eller er medlemmer af et praksisfællesskab, og møder en ny praksis, vil vi med vores forforståelse fra andre praksisfællesskaber meningsforhandle i det nye praksisfællesskab for at få det nye til at give mening for os.

Som medlemmer af praksisfællesskaber kan vi have forskellige deltagelsesmuligheder. I nogle praksisfællesskaber er vi novicer, og er i gang med at tilegne os fællesskabets praksisformer. Det gør vi ofte ved at iagttage og spørge dem med mere erfaring, og ved at prøve os frem. I andre praksisfællesskaber er vi fuldgylde medlemmer, vi er den kompetente, der med viden og erfaring kan påvirke og måske endda bestemme, hvad der opfattes som kompetence i netop det fællesskab. Her er vi ofte den, der viser de nye, hvordan "vi gør"³ i netop dette fællesskab.

Den måde vi engagerer os kan være forskellig fra fællesskab til fællesskab, og vores deltagelse betyder noget for den måde vi skaber mening, hvilket igen påvirker vores identitet – altså vores måde at forstå os selv i verden. Vores identitet er ikke løsrevet fra praksis, men formet af praksis, ligesom vi er med til at forme praksis.

I alle praksisfællesskaber foregår der altid meningsforhandlinger. Ikke forstået som forhandlinger, hvor vi skal nå til enighed, men forhandlinger, hvor vi justerer vores opfattelser og forståelser med hinanden, ofte på baggrund af de erfaringer vi har fra andre praksisfællesskaber, og det, der giver mening der. På den måde lærer vi hele tiden nyt om os selv, og bidrager til at vores erfaringer forandrer praksisfællesskabet, som dermed bliver en dynamisk størrelse.

³ Henviser til phronesis – men wenger henviser intet sted til techne og phronesis – han taler i stedet om 'viden i praksis' som er lig med kompetence. Kompetence udspiller sig indenfor et praksisfællesskab og det er afgørende, hvad der er anerkendt som kompetence af de øvrige aktører i praksisfællesskabet. Han taler om hvordan kompetence indenfor et praksisfællesskab udvikler sig i en 'magtkamp' en meningsforhandling.

Praksislandskaber

Forskellige erhvervsaktiviteter og også ikke-professionelle aktiviteter konstitueres i et landskab af forskellige praksisfællesskaber. Fx består murerfagets landskab af mange forskellige praksisfællesskaber verden over, gestaltet i forskellige arbejdsfællesskaber, skoler og andre oplæringsarenaer, hvor man lærer at være murer. Der er en genkendelig praksis fra fællesskab til fællesskab, der bygger på fælles viden om fagets redskaber, materialer osv., men samtidigt også mange forskellige måder at udøve og deltage i praksis. Med udveksling af erfaringer fra praksisfællesskab til praksisfællesskab udvikler og forandrer landskabet sig. Det er hele tiden en dynamisk størrelse. Fx når mennesker skifter job, starter nye virksomheder, når nyudlærte bliver ansat, når virksomheder opkøbes og fusioneres, eller der udvikles nye teknologier, eller der kommer ny lovgivning og nye arbejdsformer.

Helhedsorienteret undervisning i et Wengersk perspektiv

Mening og betydning udvikles i enhver praksis, lokalt og globalt, og umuliggør en simpel indordning, når en praksisform mødes af en anden praksisform. Fx når almene fag møder praksisfag på FGU. Praksis lader sig ikke 'diktere', men udvikler sig, når nye erfaringer og viden bliver anerkendt som kompetence i praksis. I mødet mellem praksisformer opstår der grænser mellem dem, som kan give mulighed for uventet læring i forhandlinger om grænserne. I undervisningssammenhæng forsøger man ofte at skjule grænserne, man forenkler, fx via læreplaner, både undervisning og bedømmelse og 'lader som om', at det, der bliver undervist i udgør en helhed af viden, som uproblematisk kan anvendes i praksis. Wenger opfordrer til, at man i undervisning fokuserer mere på grænserne som læringsmuligheder, fordi 'sammenstød' mellem praksisser kan give anledning til refleksion over forskellige perspektiver, og der kan findes en mægler, der kan tydeliggøre kompetencesystemer på tværs af grænserne.

"I princippet drejer det sig om at gøre grænserne mellem forskellige læringsområder til fokus fremfor at antage eller gå efter en uproblematisk brugbarhed af viden på tværs af praksisformer. Dette fremhæver betydningen af tilsigtede elementer af grænsekrydsning og grænsesammenstød, der giver mulighed for førstehåndserfaringer med de potentielle faldgruber, misforståelser og innovative muligheder, der ligger i udforskningen af betydelige grænser" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2019, p. 236).

Wenger er læringsteoretiker – ikke pædagog og ikke didaktiker. Han forsøger dog at tage fat i didaktikken, med begrebet 'Design for læring'. *Læring kan ikke designes, læring hører hjemme i erfarings- og praksisområdet, den ledsager meningsforhandlingen, den bevæger sig på egne betingelser. Den glider gennem revnerne; den skaber sine egne revner. Læring sker, design eller ikke design'* (Wenger, 2004, p. 255). Man kan altså ikke designe læring, men man kan fremme eller modarbejde læring med didaktiske valg. I en Wengersk læringsoptik er det helt centralt at skabe deltagelsesmuligheder og mulighed for engagement for alle. Vi ser altså en genlyd fra det erhvervsfaglige begreb, som Hiim og Hippe udfolder. Vi ser slutteligt her i afsnittet om læringsteoretikere, at Sfards deltagerperspektiv (1998) er i forgrunden hos både Dewey og Wenger.

Vi har kort skitseret begreberne fra Wenger således:

- Praksisfællesskaber

- Meningsfuldhed i læreprocessen
- At lære ved at gøre – handleaspektet – det praksisrettede
- Den lærende som deltager

Opsummering på teoriperspektiverne

I dokumentets første del har vi fremlagt vores teoretiske grundlag for analysen. FGU-bekendtgørelsesanalyserne tager afsæt i følgende to overordnede – læringsteoretiske og didaktiske afsæt – beskrevet ved fire teoretiske positioner – Klafki, Hiim & Hippe, samt Dewey og Wenger – der hver især bidrager med at skabe forståelse for FGU's grundlag.

Didaktikteoretikere

Wolfgang Klafki, Hilde Hiim og Else Hippe, er de primære didaktiske teoretikere, som vi benytter som vores didaktiske optik. Det gør vi fordi FGU's fagbilag og læreplaner står på et almindeligt- samt et erhvervsdidaktiskrettet grundlag. Klafki er særligt optaget af almindelidaktikken, undervisningens dannende aspekt og af forholdet mellem fag og elev. Hiim og Hippe er særligt optagne af undervisningens forhold mellem teori og praksis, og hvordan man forbinder undervisningen med elevens læringsforudsætninger. Hiim og Hippe taler ind i en læringsorienteret didaktik, hvis ambition er at udvikle et helhedsorienteret, analytisk syn på undervisningens dynamiske interaktionsprocesser og på at orientere sig mod elevens læring. Dette er en læringsorienteret didaktik i modsætning til bl.a. den dannelseseftersatte didaktik fx som den Klafki repræsenterer. Den læringsorienterede didaktik handler om, hvad der rent faktisk *sker* i undervisning fremfor, hvad der *bør ske* i undervisning, lige som den *gør* op med den dannelseseftersatte didaktiks fokus på indholdsdimensionen i undervisning (Keiding, 2017).

Vi har kort skitseret begreberne fra den Klafkiske tradition således:

- Material dannelse
- Formal dannelse
- Kategorial dannelse
- Kritisk konstruktiv didaktik udøvet i form af tidstypiske nøgleproblemer

Vi har kort skitseret begreberne fra Hiim & HIPPES erhvervsfaglige kundskabsbegreb:

- Phronesis
- Techne
- Praksisrettet
- Erhvervsfaglighed

Læringsteoretikere

I analysen gør vi brug af den overordnede skelnen mellem hvordan læringsteoretikere anskuer den lærende. Her benytter vi Anna Sfards læringsmetaforer 'deltager' og 'container'. John Dewey og Etienne Wenger er de primære læringsteoretikere, som vi benytter som læringsteoretisk optik. Det gør vi, fordi FGU står på et praksisrettet grundlag set ud fra et læringsperspektiv og fordi disse to teoretikere anskuer den lærende som en deltager. Dewey formulerede en pragmatisk tilgang til læring, som har inspireret mange senere læringsteoretikere og didaktikere. Læring sker hele tiden, når vi som mennesker forbinder os med den praktiske, materielle verden, og forsøger at finde løsninger på de udfordringer og opgaver vi står i. Wenger er optaget af, hvordan menneskers læreprocesser gennem livet påvirkes af de praksisfællesskaber vi indgår i.

Vi har kort skitseret begreberne fra Dewey og Wenger således:

- Praksisfællesskaber
- Meningsfuldhed i læreprocessen
- At lære ved at gøre – handleaspektet – det praksisrettede
- Den lærende som deltager

Disse nævnte teoretikere er vores analyseoptik ind i FGU-bekendtgørelserne i dokumentets anden del.

Del 2: ANALYSER AF FGU-BEKENDTGØRELSE

FGU's 15 didaktiske principper

Herunder undersøges det hvordan de 15 didaktiske principper kobles til pædagogisk teori og læringsteori. De 15 didaktiske principper (Undervisningsministeriet, 2019a) viser det didaktiske grundlag alle FGU- uddannelserne på tværs bør arbejde ud fra.

1. Praxisbaseret dannelse og læring
2. Praxisfællesskab
3. Autenticitet
4. Helhedsorienteret undervisning
5. Synlige læringsmål
6. Læringsstrategier
7. Tydelig struktur
8. Differentiering
9. Innovation og produktudvikling
10. Inkluderende læringsmiljø
11. Sproglig opmærksomhed
12. Evaluering
13. Afklaring og vejledning
14. Sundhed, ernæring og motion
15. Dannelse

Vi ser, at der trækkes på didaktisk teori og læringsteori i form af: John Deweys 'pragmatisme', Aristoteles' 'techne' og 'Phronesis' samt inspirationer fra Etienne Wengers praksislæring og koblinger til den 'erhvervspædagogiske praksisretning' (Hiim & Hippe). Vi ser, at der er en interesse i at se på de unge som lærende i form af Anna Sfards læringsmetafor som 'deltager' og ikke som en påfyldelig 'container', og sidst, men ikke mindst, ser vi, at der er henvisninger til en dannelsesforståelse ved Wolfgang Klafkis 'kategoriale dannelse'.

Koblingen til den lærende som deltager

Herunder viser vi eksempler på de 15 didaktiske princippers kobling til Sfards læringsmetafor: 'den lærende som deltagende', hvilket igen kobler til Deweys og Wengers perspektiver på læring.

Praksisfællesskab

"Eleven deltager i praksisfællesskaber, som styrker deres dannelse og kompetencer til at indgå i arbejdet på en arbejdsplads. I de tilfælde hvor de giver mening, arbejdes der med sidemandsoplæring, ved instruktion og efterligning."

Tydelig struktur

"Undervisningen og læreprocesser tilrettelægges struktureret med henblik på progression for hver elev. Den tydelige struktur omfatter rammerne for undervisningen, for samarbejdsformer og for opgaveløsningen. Eleven stilles over for opgaver der kræver, at eleven selv er aktiv."

Afklaring og vejledning

"Der er både i og uden for undervisningen en løbende dialog med eleverne om deres retning mod uddannelse og beskæftigelse. Der vil blive lagt vægt på, at eleverne løbende inddrager deres læring og øvrige erfaringer til at kvalificere deres valg"

Inkluderende læringsmiljø

"Underviserne skal have fokus på den enkelte elevs behov og udfordringer. Samtidig skal underviserne have et kontekstorienteret fokus på at skabe forskellige læringsmuligheder og læringsarenaer for forskellige grupper af elever. Det indebærer en tilrettelæggelse af undervisning for fællesskabet, der tager udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, potentialer, behov og interesser. Der benyttes forskellige metoder, som tilgodeser, at elever har forskellige udgangspunkter for læring".

Evaluerings

"Underviseren er i dialog med eleven om den faglige progression, og hvad eleven fremadrettet skal arbejde med for at nå de opstillede læringsmål. I denne feedback-proces bidrager både eleven og underviseren med refleksioner over læringen og opnåelsen af de opstillede læringsmål".

Herunder viser vi eksempler på de 15 didaktiske princippers kobling til John Deweys pragmatisme:

Praksisbaseret dannelse og læring

"Der arbejdes med indhold i den konkrete omverden f.eks. i form af autentiske opgaver, og eleverne undervises i at anvende det, de lærer, i relevante sammenhænge. Herigennem opnår eleven både faglig og almen dannelse samt faglig læring".

Tydelig struktur

"Undervisningen og læreprocesser tilrettelægges struktureret med henblik på progression for hver elev. Den tydelige struktur omfatter rammerne for undervisningen, for samarbejdsformer og for opgaveløsningen. Eleven stilles over for opgaver der kræver, at eleven selv er aktiv".

Helhedsorienteret undervisning

”Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i eller peger frem mod helheder, som eleverne enten kender, eller skal lære at kende. I læringsforløbet brydes helheden op i mindre dele og sammenhængen synliggøres for eleverne. En tydelig forbindelse mellem dele og helheder skal gøre undervisningen meningsfuld og relevant for den enkelte elev”.

Koblingen til den erhvervspædagogiske fag- og praksistilknytning

Herunder viser vi eksempler på de 15 didaktiske princippers kobling til techne og den erhvervspædagogiske fag- og praksistilknytning. Særligt kobling til læringskompetence, som en del af erhvervspædagogisk faglighed ud over udviklingen af erhvervsfaglige kompetencer og sociale kompetencer (Hiim & Hippe, 2005, p. 116), samt det brede kundskabsbegreb (fra Hiim & Hippe, 2005; Jank & Meyer, 2006).

Praksisbaseret dannelse og læring

”Der arbejdes med indhold i den konkrete omverden f.eks. i form af autentiske opgaver, og eleverne undervises i at anvende det, de lærer, i relevante sammenhænge. Herigennem opnår eleven både faglig og almen dannelse samt faglig læring”.

Sproglig opmærksomhed

”Der skal i alle undervisningssituationer være sproglig opmærksomhed på, at der skal bygges bro mellem elevernes hverdagsprog og det faglige sprog [teori/praksis]”.

Innovation og produktudvikling

”Undervisningen tilrettelægges praksis- og problemorienteret med henblik på, at eleverne anvender deres personlige, faglige og sociale kompetencer til at skabe og udvikle produkter og herved udvikler deres innovative kompetencer”.

Autenticitet

”Underviseren er en autentisk identifikationsmodel for eleven og autenticiteten bygger på kendskab og erfaring inden for det beskæftigelsesområde, der indgår i det faglige tema, og som underviseren selv er udlært inden for”.

Praksisfællesskab

”Eleven deltager i praksisfællesskaber, som styrker deres dannelse og kompetencer til at indgå i arbejdet på en arbejdsplads. I de tilfælde hvor det giver mening, arbejdes der med sidemandsoplæring, ved instruktion og efterligning”. [Henviser direkte til Wenger]

Synlige læringsmål

”Det synliggøres for eleverne i forhold til specifikke opgaver og undervisningens organisering, hvad der skal læres og hvorfor. Læringsmålene kan være individuelle”.

Differentiering

”Der tages udgangspunkt i elevens forudsætninger og mål. Elevforudsætninger omfatter både faglige, sociale og personlige forudsætninger [Det brede kundskabsbegreb fra Hiim & Hippe samt Jank

& Meyer]. Eleverne vil være på forskellige niveauer, lære i forskellige tempi og have forskellige mål i de individuelle uddannelsesplaner og forløbsplaner. På den baggrund tilrettelægges og gennemføres undervisningen differentieret med henblik på at tilgodese progression”.

Tydelig struktur

”Undervisningen og **læreprocesser** tilrettelægges struktureret med henblik på progression for hver elev. Den tydelige struktur omfatter rammerne for undervisningen, for samarbejdsformer og for opgaveløsningen. Eleven stilles over for opgaver der kræver, at eleven selv er aktiv”.

Læringsstrategier

”Undervisningen ekspliciterer forskellige læringsstrategier, som eleven kan tilegne sig; herunder strategier til arbejde før-fase (aktivering af bestående viden og erfaringer), undervejs-fase (bearbejdning og systematisering) og efter-fase (anvendelse og konsolidering) i både praktiske og teoretiske **læringssituationer**”.

Koblingen til Klafkis kategoriale dannelsestænkning og det eksemplariske princip

Herunder viser vi eksempler på de 15 didaktiske princippers kobling til Klafkis kategoriale dannelsestænkning og det eksemplariske princip

Praksisbaseret dannelse og læring

”Der arbejdes med indhold i den konkrete omverden f.eks. i form af autentiske opgaver, og eleverne undervises i at anvende det, de lærer, i relevante sammenhænge. Herigennem opnår eleven både faglig og almen dannelse samt faglig læring”.

Dannelse

”Det er gennem undervisningen, læringen og relationerne mellem underviseren og eleven – og eleverne imellem - at de unge dannes til borgere og deltagere i fællesskaber i samfundet. Uddannelsen skal således åbne verden for eleven ved at give redskaber til forståelse og deltagelse som menneske, medmenneske, borger og arbejdstager. Den skal understøtte, at eleven tilegner sig grundlæggende færdigheder, der kan hjælpe eleven til at forholde sig ansvarligt til verden og indgå aktivt i forskellige fællesskaber”.

Helhedsorienteret undervisning

”Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i eller peger frem mod helheder, som eleverne enten kender, eller skal lære at kende. I læringsforløbet brydes helheden op i mindre dele og sammenhængen synliggøres for eleverne. En tydelig forbindelse mellem dele og helheder skal gøre undervisningen meningsfuld og relevant for den enkelte elev”.

Som analysen ovenfor viser, trækkes der i principperne tråde til pædagogisk og læringsorienteret tænkning såsom Deweys pragmatisme, reformpædagogikken/progressiv pædagogik (Freinet, Summerhill). Der trækkes på Aristoteles’ Techne og Phronesis og hele den erhvervspædagogiske praksis-

retning, teori/praksis (Hiim & HIPPES brede kundskabsbegreb samt Jank & Meyers brede didaktikbegreb (med henvisninger til Schultz brede betegnelse)). Der trækkes på Etienne Wengers læringsteori, og deri Anna Sfards læringssyn på eleven som deltagende, frem for containermetaforen. Eleven anses for at være 'udforskende' ikke 'tænkende' eller et 'opfyldeligt kar' (Lund, 2020, p. 137). I forhold til lærerrollen fordres en stilladsholder og en mesterlærer frem for en tankpasser. Der trækkes på Wolfgangs Klafkis kategoriale dannelse samt eksemplariske princip.

Principperne lægger sig desuden op af didaktisk empirisk viden om god undervisning – som opridses nedenfor – alle har en empirisk opremsning af de 10 empiriske karakteristika for god undervisning. Herunder beskrives empirisk viden om god undervisning, som dernæst kobles til de 15 didaktiske principper.

Hvad kendetegner god undervisning?

Den empiriske forskning i virkningsfuld undervisning fastslår med stor sandsynlighed, at karakteristika for den gode undervisning primært handler om læreren. Dog ikke lærerens personlighed, men hvordan læreren håndterer sin undervisning. Metoder og klasse størrelser kan spille ind, men er ikke signifikant, og vi kan ikke se bort fra det faktum, at lærerens valg og handlen i klasserummet har afgørende betydning. Forskning i empirisk virkningsfuld undervisning (Helmke et al., 2008; Laursen, 1999b, 2006; Meyer, 2012) viser, at det ikke handler om lærerpersonligheden, og ej heller, at én enkelt metode er generelt mere effektiv end andre. Som skemaet over karakteristika viser, er der flere elementer på spil.

Der eksisterer ingen forskningsmæssig viden, som kan udsige generelle regler for eksempelvis, hvordan undervisningens form og metode skal udføres. Forskning i virkningsfuld undervisning har oftest kun kunne berette om korttidseffekter af undervisningen. Dog peger forskere på, at intenderede virkninger skabes af fundamentale kvaliteter i undervisningen, som altid må relateres til det lokale niveau. Den forskningsmæssige viden peger på, at effekt skabes af nogle fundamentale kvaliteter i undervisningen, hvis konkrete manifestationer kan være mangfoldige. Disse fundamentale kvaliteter er opstillet i skemaet nedenfor. Hvorefter disse relateres til FGU's 15 didaktiske principper:

Empirisk funderede karakteristika for den gode undervisning		
Meyer	Brophy & Good	Helmke
Klar struktur i undervisning	Læreren strukturerer undervisningens indhold	Klasseledelse
Tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter	Megen undervisningstid	Klarhed og struktur
Positivt, læringsorienteret klima	Læreren opfatter faglig undervisning som en væsentlig del af sin rolle	Konsolidering og sikring af det lærte
Indholdsmæssig klarhed	Læreren formulerer forventninger om, at eleverne kan leve op til kravene	Aktivering
Forståelsesorienteret kommunikation	Undervisningstiden bliver brugt på læringsaktiviteter, der er relevante i forhold til målet.	Motivation
Flerhed af undervisningsformer og – metoder	Eleverne får hyppige succesoplevelser	Læringsfremmende klima
Individualiserede krav	Læreren underviser direkte i stedet for at lade eleverne arbejde på egen hånd	Elevorientering
Hensigtsmæssige øvelser eller træning	Klarhed og en passende redundans i undervisningens indhold	Kompetenceorientering
Gennemskuelige forventninger	Læreren er entusiastisk	Håndtering af heterogenitet
Gennemtænkte omgivelser	Feedback til eleverne	Mangfoldighed
(Meyer, 2012)	(Laursen, 1999a, 2006)	(Helmke et al., 2008)

Skema 1

Man kan opsummere forskningen om den gode / virkningsfulde undervisning til, at det er *selve lærerens undervisning og relation til de lærende*, der er afgørende. Forskningen viser altså ikke, at en særlig disciplineret skoletilgang er mere effektiv end en progressiv tilgang. Elevstyret undervisning kan omvendt heller ikke tilskrives en særlig væsentlig effekt. Det handler om *skabelsen af en positiv atmosfære og en god dialog mellem de involverede parter, lærer og lærende*. Forskningen vidner om vigtigheden af lærerens rolle i form af strukturering af indholdet, dvs. *at læreren fungerer som en tydelig leder af fremgangsform og kan vurdere de lærendes udbytte* (Laursen, 2006; Laursen, 1999). Herunder opstilling af sammenfald mellem FGU's didaktiske principper og forskningen i god undervisning:

Didaktiske principper for FGU	Empirisk forsknings i virkningsfuld undervisning Den gode undervisning fra: Meyer, Laursen (Brophy & Good) Helmke
Praksisbaseret dannelse og læring	Hensigtsmæssige øvelser eller træning (Meyer/8) Undervisningen bliver brugt på læringsaktiviteter der er relevante i forhold til målet (Brophy & Good/5) og Aktivering (Helmke/4)
Praksisfællesskab	Læringsfremmende klima og Håndtering af heterogenitet og Mangfoldighed (Helmke/6/9/10)
Autenticitet	Læreren opfatter faglig undervisning som en væsentlig del af sin rolle (Brophy & Good/3/)
Helhedsorienteret undervisning	Tiden bruges på læringsorienterede aktiviteter (Meyer/2) Hensigtsmæssige øvelser eller træning (Meyer/8)
Synlige læringsmål	Gennemskuelige læringsmål. Indholdsmæssig klarhed (Meyer /4/9) og Kompetenceorientering (Helmke/8)
Læringsstrategier	Læringsfremmende klima (Helmke/6)
Tydelig struktur	Klar struktur i undervisningen (Meyer/1) Læreren strukturer undervisningens indhold (Brophy & Good/1) Klasseledelse samt Klarhed og struktur (Helmke/1/2)
Differentiering	Individualiserede krav (Meyer/8) og Håndtering af heterogenitet og Mangfoldighed (Helmke/9/10) og Feedback til eleverne (Brophy & Good//10)
Innovation og produktudvikling	Kompetenceorientering (Helmke/8)
Inkluderende læringsmiljø	Positivt, læringsorienteret klima (Meyer/3) og Læringsfremmende klima, Elevorientering, Håndtering af heterogenitet, Mangfoldighed (Helmke 6/8/9/10)
Sproglig opmærksomhed	Forståelsesorienteret kommunikation (Meyer/5)
Evaluerig	Feedback til eleverne (Brophy & Good)
Afklaring og vejledning	Feedback til eleverne (Brophy & Good) Elevorientering og Kompetenceorientering (Helmke/7/8)
Sundhed, ernæring og motion	-
Dannelse	-

Vi ser således en del sammenfald mellem de didaktiske principper og viden fra den empiriske forskning om virkningsfuld (den gode) undervisning.

Afrunding på analysen af de 15 didaktiske principper

Opsummering på analysen af FGU's didaktiske principper

Principperne lægger sig op af didaktisk empirisk viden om god undervisning (som vist ovenfor ved: Hilbert Meyer, Brophy & Good, og Andreas Helmke). Der kobles til eksisterende empirisk viden om god virkningsfuld undervisning (kun sundhed og motion er ikke at finde.) Der trækkes på pædagogisk teori fra John Deweys pragmatisme, reformpædagogikken/progressiv pædagogik fx Freinet, Summerhill (Lund, 2020, p. 107 ff). Der trækkes på Aristoteles' Techne og hele den erhvervspædagogiske praksisretning, teori/praksis (Hiim & HIPPES brede kundskabsbegreb samt Jank & Meyers brede didaktikbegreb der trækker på Schultz). Der trækkes på Etienne Wengers praksislæring og deri Anna Sfards læringssyn på eleven som deltagende, frem for containermetaforen. Eleven anses for at være 'udforskende' ikke 'tænkende' eller 'opfyldeligt kar' (Lund, 2020, p. 137). I forhold til lærerrollen fordres en stilladsholder og en mesterlærer frem for en tankpasser. Der trækkes på Wolfgangs Klafkis kategoriale dannelse samt eksemplariske princip.

Lov om bekendtgørelse om FGU-uddannelserne

FGU-uddannelserne har et dobbelt formål dvs. en vægtning af det almendannende og et arbejds-/videreuddannelsesfokus. Vi har inddelt uddannelserne i de tre formål (vores kategorier), som vi har afkodet, at FGU-bekendtgørelsens formål vægter. Det viser sig, at FGU-uddannelsens overordnede formål (kapitel 1) betoner følgende tre elementer, her benævnt: A, B, C.

A	B	C
Almendannelse som formål	Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv/ videre uddannelsesperspektiv	Fagernes rolle og samspil samt kobling til praksis-produktiv kyndighed
Den demokratisk kritiske, medborgsskabsorienterede dannelsesforståelse	Fx uddannelses- (en form for studiekompetence, som dog ikke et ord der benyttes) Dvs. kompetencer forstået som handlepotentiale, og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed*.	Fagene indgår i en material eller formal eller samspils optik/ Klafkis kategoriale dannelse og de klassiske dannelsessteoriens opdeling/skelnen mellem Formal og Material dannelse og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed**.

*Uddannelserne er inddelt i de tre koder, som vi har analyseret, at FGU bekendtgørelsens formål vægter.

**Den praktisk-produktive kyndighed [Aristoteles vidensform techne], sætter fokus på viden knyttet til praktisk handling, for eksempel i Deweys pragmatisme.

A. Almendannelse som formål

Dannelse af elevernes demokratiske, kritiske samt medborgerskabsorienterede forståelser (Building traditionen)

B. Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv/ videre uddannelsesperspektiv

Sætter fokus på elevens udvikling af viden knyttet til praktisk handling (fx i Deweys pragmatisme). Uddannelseskompetencer forstås som handlepotentiale, og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed (Den praktisk-produktive kyndighed [Aristoteles vidensform techne]).

C. Fagenes rolle og samspil

Fagene indgår i en material-, formal- eller samspilsoptik/ Klafkis kategoriale dannelse og de klassiske dannelsesteoriens opdeling/skelnen mellem formal og material dannelse og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed.

Kort om koderne A, B og C og vægtningen

Vi ser i analyseskemaet nedenfor, at alle bekendtgørelsesteksterne fra FGU har et dobbelt formål, dels et fagligt og arbejdsmarkeds-/uddannelsesorienteret perspektiv, hvor begreberne 'demokrati' og 'ligeværd' og 'åndsfrihed' (kodet A) er at forefinde i uddannelsens formål (kap.1 § 2). Dog vægtes primært det arbejdsmarkedsorienterede / livslange læringsperspektiv (kodet B), og vi ser, at fagene og stoffet ikke udgør en eksplicit selvbestemmende material rolle i sig selv, snarere indgår fagene og stoffet, samt dets metoder i en Klafkisk kategorialforståelse (kodet C).

Læsning af de analytiske skemaer

Den analytiske proces er indsat i skemaform med fokus på didaktikken, og ikke alle dokumenternes fulde tekst er gengivet i analysen. Når der er indsat klammer / firkantede parenteser i formen [] om en sætning, så er det forfatterens analytiske kommentarer, der er indsat i bekendtgørelsernes analyse, således: [xxxx].

Analytisk skematisk oversigt over lov om bekendtgørelsen for FGU

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepo- tentiale Den potentielle kobling til praktisk-pro- duktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dan- nelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannel- sens formål Kapitel 1 § 1		§ 1. Forberedende grunduddannelse skal give eleven viden, kundskaber, færdigheder, afklaring og motivation til primært at gennemføre en ungdoms- uddannelse eller alternativt opnå ufag- lært beskæftigelse.	
FGU uddannel- sens formål Kapitel 1 § 1 § 2 § 3	[Kap. 1 §1] "Forberedende grundud- dannelse skal gennemfø- res i et inkluderende læ- ringsmiljø, hvor undervis- ningen bygger på <u>åndsfri- hed, ligeværd og demo- krati</u> " [Kap. 1 §1 pkt. 2] "styrke <u>elevens samfunds- engagement, demokrati- ske dannelse</u> og kompe- tencer til <u>aktiv deltagelse</u> i demokratiet og <u>samfunds- livet som ligeværdig bor- ger</u> i et demokratisk fæl- lesskab" Pkt. 4] fremme elevens mulighed for <u>social mobi- litet</u> og for at <u>udvikle sit potentiale fuldt ud.</u>	[kap. 1 § 2 pkt. 3 og 4] Pkt. 3] give eleven erfaringer med sam- arbejde og <u>arbejdsforholdene på en ar- bejdsplads</u> og kendskab til <u>rettigheder og pligter i arbejdslivet</u> og Pkt. 4] fremme elevens mulighed for <u>social mobilitet</u> og for at udvikle sit po- tentiale fuldt ud. [kap. 1 § 3] § 3. Forberedende grunduddannelse skal hovedsagelig kvalificere eleven til optagelse på en erhvervsuddannelse, jf. lov om erhvervsuddannelser, men skal også kunne <u>kvalificere eleven til optagelse på den 2- årige uddannelse til hf-eksamen</u> [hf med eller uden overbygning] og <u>andre gymnasiale ungdomsuddannelser</u> , jf. lov om de gymnasiale uddannelser. Stk. 2. Uddannelsen skal endvidere give eleven mulighed for at få et kvalificeret fundament for at opnå beskæftigelse som ufaglært på arbejdsmarkedet, hvis dette er fastsat som målet i elevens ud- dannelsesplan.	[kap. 1 § 2 pkt. 1] "....har til formål at bidrage til at 1] styrke elevens selvstændighed og faglige, personlige og sociale udvik- ling og kompetencer..." [dvs. kate- gorial dannelse, gennem samspil- let].
FGU uddannel- sens formål Kapitel 2 Uddannelsesstart § 8 stk. 2			Sektion: 'Elevens uddannelsestid' § 8. Forberedende grunduddan- nelse har en samlet varighed på op til 2 år, jf. dog § 9. Stk. 2. Fastlæggelse af uddannelses- tiden for den enkelte elevs samlede uddannelsesforløb sker med ud- gangspunkt i <u>elevens faglige, per- sonlige og sociale forudsætninger og i målene for uddannelsen</u> , der er fastlagt af kommunalbestyrelsen i elevens uddannelsesplan, jf. lov om kommunal indsats for unge under

			25 år. [dvs. kategorial dannelse, gennem samspil].
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 11 [forløb på basisniveau]		Forløb på basisniveau § 11. Forløbet på basisniveauet tilrettelægges i alle uddannelsesspor fleksibelt og omfatter undervisning på grundlæggende niveau i dansk og matematik, introduktion til uddannelsessporet og mulighed for deltagelse i relevante valgfag. [Fokus på fagene her særligt på materiale fagligheder - ikke uddybet ved dansk og matematik men også fokus på intro til uddannelsesspor]	
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 12 [Almen grunduddannelse]		Almen grunduddannelse § 12. ... Der skal i undervisningen lægges vægt på, at eleven udvikler evner og mulighed for senere overgang til en erhvervsuddannelse eller en gymnasial ungdomsuddannelse.	Almen grunduddannelse § 12. På almen grunduddannelse er fagligheden primært forbundet med almene fag. Uddannelsens formål, jf. §§ 1-3, realiseres inden for en <u>bred, almen fagrække, der i videst muligt omfang tilrettelægges på en praksisrettet måde. Desuden skal der indgå helhedsorienteret undervisning på tværs af fag.</u> [kategorial dannelse, gennem samspil].
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 13 [Almen grunduddannelse]		Almen grunduddannelse § 13 Stk. 2. Det hf-forberedende niveau tilrettelægges, med henblik på at eleven kan <u>erhverve en eksamen</u>, der kvalificerer til optagelse på den 2-årige uddannelse til hf-eksamen [hf med eller uden overbygning]	
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 14 [Produktionsgrunduddannelse]		B og C koblet sammen Produktionsgrunduddannelse § 14. På produktionsgrunduddannelse <u>er fagligheden primært forbundet med praktisk arbejde, værkstedsundervisning og opgaveløsning med henblik på produktion, herunder som erhvervs-træning i samarbejde med virksomheder.</u> Uddannelsens formål, jf. §§ 1-3, realiseres inden for det <u>praktiske arbejde, der integreres med undervisning i almene fag.</u> Der skal i undervisningen lægges vægt på, at eleven tilegner sig <u>hensigtsmæssige arbejdsvaner</u> og udvikler evner og mulighed for senere	B og C koblet sammen Produktionsgrunduddannelse § 14. På produktionsgrunduddannelse <u>er fagligheden primært forbundet med praktisk arbejde, værkstedsundervisning og opgaveløsning med henblik på produktion,</u> herunder som erhvervs-træning i samarbejde med virksomheder. Uddannelsens formål, jf. §§ 1-3, realiseres inden for det <u>praktiske arbejde, der integreres med undervisning i almene fag.</u>

		overgang til en erhvervsuddannelse eller varig beskæftigelse.	
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 15 [Produktionsgrunduddannelse]		§ 15. Undervisningsniveauerne på produktionsgrunduddannelse tilrettelægges som udgangspunkt med to tredjedele produktion og en tredjedel teori. Stk. 2. Undervisningen tilrettelægges inden for faglige temaer. Institutionens bestyrelse fastsætter på et møde, hvilke faglige temaer der anvendes på de enkelte skoler. <u>Valget af faglige temaer og undervisningen knyttet hertil skal styrke elevens grundlag for efterfølgende beskæftigelse på det lokale og regionale arbejdsmarked og således afspejle den lokale erhvervsstruktur og de lokale beskæftigelsesmuligheder.</u>	§ 15. Undervisningsniveauerne på produktionsgrunduddannelse tilrettelægges som udgangspunkt med to tredjedele produktion og en tredjedel teori. Stk. 3. Undervisningen skal indeholde arbejdspladslære, samarbejdspladslære og erhvervslære. Stk. 4. Undervisningen skal være praksisrettet og tilrettelægges med udgangspunkt i reel produktion af varer og tjenesteydelser med henblik på afsætning og på elevernes varetagelse af jobfunktioner inden for et fagligt tema [kategorial dannelse, gennem samspil], særligt fokus på de formale elementer, her er fagene og deres samspil løftestangen for opnåelse af målet – videre 'jobfunktion'.
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 16 [Erhvervsgrunduddannelse]		Erhvervsgrunduddannelse § 16. På erhvervsgrunduddannelse er fagligheden primært forbundet med virksomhedspraktik på det private eller det offentlige arbejdsmarked tilvejebragt af kommunalbestyrelsen. Uddannelsens formål, jf. § 1-3, realiseres inden for en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, som understøtter praktiske færdigheder, <u>der kan anvendes i virksomhedspraktikken.</u> Der skal i undervisningen lægges vægt på, at eleven opnår kendskab til <u>arbejdsfunktioner og opnår viden, færdigheder og kompetencer, der er relevante og efterspurgt på arbejdsmarkedet, og udvikler evner og mulighed for senere overgang til en erhvervsuddannelse eller varig beskæftigelse.</u>	Erhvervsgrunduddannelse § 16. På erhvervsgrunduddannelse er fagligheden primært forbundet med virksomhedspraktik på det private eller det offentlige arbejdsmarked tilvejebragt af kommunalbestyrelsen. Uddannelsens formål, jf. § 1-3, realiseres inden for en fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen, som understøtter praktiske færdigheder, <u>der kan anvendes i virksomhedspraktikken.</u> Der skal i undervisningen lægges vægt på, at eleven opnår kendskab til <u>arbejdsfunktioner og opnår viden, færdigheder og kompetencer, der er relevante og efterspurgt på arbejdsmarkedet, og udvikler evner og mulighed for senere overgang til en erhvervsuddannelse eller varig beskæftigelse.</u>

			[Her er fagene og deres samspil løftestangen for opnåelse af målet – videre 'jobfunktion'. Trods fokus på arbejdsmarkedet som endemål indgår 'fagene' i form af 'viden, færdigheder og kompetencer' som dog først defineres i Læreplan, fagbilag og undervisningsvejledning, men her ser det umiddelbart ud til, at der er et særligt fokus på de formale elementer].
Formål Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 17 [Erhvervsgrunduddannelse]		§ 17. Undervisningsniveauerne på erhvervsgrunduddannelse tilrettelægges som udgangspunkt med to tredjedele virksomhedspraktik og en tredjedel skoleundervisning. Stk. 2. Skoleundervisningen skal medvirke til at give eleven <u>relevante kundskaber og praktiske færdigheder</u>, som er af betydning for <u>arbejdsfunktioner</u>, der indgår i <u>virksomhedspraktikken</u>, samt forudsætninger for <u>fortsat uddannelse</u>. Stk. 3. <u>Virksomhedspraktik</u> skal foregå på grundlag af et ansættelsesforhold med en virksomhed og skal give eleven 1] viden om og færdigheder i forskellige arbejdsfunktioner, der sikrer <u>kvalifikationer, der er relevante på arbejdsmarkedet</u>, 2] erfaringer med <u>arbejde og samarbejde</u>, der er nødvendige for at opnå en fastere tilknytning til <u>arbejdsmarkedet</u>, og 3] indsigt i strukturen og arbejdsforholdene på en <u>arbejdsplads</u>.	

FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 20 § 21 § 22 § 23 [Erhvervstræning og kombinationsforløb]		Erhvervstræning og kombinationsforløb § 20. På almen grunduddannelse og produktionsgrunduddannelse kan der tilrettelægges forløb, hvori der indgår <u>elementer af erhvervstræning</u>, med henblik på at eleven på baggrund af erfaring med dagligdagen i en virksomhed og deltagelse i visse arbejdsopgaver får erfaringer, <u>der styrker og kvalificerer elevens valg af uddannelse og erhverv</u>. § 21. På erhvervsgrunduddannelse kan der tilrettelægges forløb, hvori der <u>indgår elementer af erhvervstræning</u>, når det vurderes, at det vil udgøre en hensigtsmæssig del af elevens forløb, herunder fordi eleven herigennem kan opnå <u>en længerevarende virksomhedspraktik eller beskæftigelse i en virksomhed efter endt uddannelse</u>. § 22. Erhvervstræning, jf. §§ 20 eller 21, kan for den enkelte elev have en varighed på højst 2 uger af gangen og højst 4 uger i alt pr. påbegyndt halvår. Stk. 2. Institutionen inddrager det lokale erhvervsliv m.v., med henblik på at eleverne modtager <u>relevant</u> erhvervstræning. Stk. 3. Erhvervstræning må ikke indebære, at eleven bidrager til virksomhedens produktion. § 23. Uddannelsesspor kan tilrettelægges med kombinationsforløb, i det omfang dette indeholder <u>elementer fra kompetencegivende ungdomsuddannelser og arbejdsmarkedsuddannelser</u>. Kombinationsforløb på erhvervsgrunduddannelse kan tillige indeholde ophold på <u>folkehøjskoler</u>. [§ 23. – folkehøjskoler: det brede dannelsesperspektiv kunne kodes A, men kan også lige så godt lægge op til håndens virke på højskolerne koblet til erhvervet, der skal trænes]	
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed

FGU uddannelsens formål Kapitel 3 Uddannelsesstart § 28 Undervisningens tilrettelæggelse			Undervisningens tilrettelæggelse § 28. Institutionen organiserer og tilrettelægger uddannelsen i et <u>inkluderende læringsmiljø</u>. Alle dele af undervisningen skal tilrettelægges struktureret med tydelige rammer og klare instruktioner. Det påhviler institutionens leder at sørge for, at eleverne møder tydelige mål og får direkte instruktion og løbende tilbagemeldinger på deres udvikling, så <u>alle elever udvikler sig fagligt og alsidigt, herunder socialt, og trives i uddannelsens faglige og sociale fællesskaber</u>. Stk. 2. Sproglig udvikling og faglig dokumentation skal indgå i alle fag og faglige temaer. Stk. 3. Eleverne skal på tværs af uddannelsesspor have mulighed for at udfolde deres kreative evner med henblik på at øge motivationen for at udvikle kompetencer på områder ud over fag og faglige temaer, valgfag og værkstedsundervisning. [§ 28. fokuserer på dels material og formal dannelse, hvor begge er i en kategorial samklang, det faglige og det sociale pointeres, og uddybes i st. 2 og 3. hvor vi ser den kategori-ale vægtning]
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse. Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannelsens formål Kapitel 4 Evaluerings, prøver og beviser § 35			Kapitel 4 Evaluering, prøver og beviser § 35. Der foretages en vurdering af elevens dansk- og matematikfaglige niveau ved uddannelsesstart. Stk. 2. Som led i undervisningen foretages løbende evaluering af elevernes udbytte heraf, herunder <u>deres faglige, personlige og sociale udvikling</u>.

			Stk. 3. Institutionens leder sørger for, at elever og lærere arbejder systematisk med de fastsatte mål for <u>faglige, personlige og sociale kompetencer</u> i forløbsplanen... [kategorial dannelse/phronesis].
FGU uddannelsens formål Kapitel 4 Evaluerings, prøver og beviser § 35		Stk. 5. Forløbsplanen danner grundlag for den løbende evaluering for at sikre, at planlægningen og gennemførelsen af undervisningen lever op til de mål, der er for elevens uddannelsesforløb samlet set og for de enkelte fag og faglige temaer, værkstedsundervisning m.v.	
FGU uddannelsens formål Kapitel 4 Evaluerings, prøver og beviser § 36		§ 36. Institutionen udsteder et bevis til elever efter tilfredsstillende gennemførelse af forløb på forberedende grunduddannelse på minimum 12 uger. Der <u>udstedes et kompetencebevis og eventuelt et uddannelsesbevis.</u> Stk. 2. Kompetencebeviset dokumenterer opnåede faglige kompetencer og eventuelt dertil knyttede sociale og personlige kompetencer [kategorial dannelse/ phronesis]. Det gælder både de kompetencer, hvortil der knytter sig egentlige prøver med centralt fastsatte kompetencemål, og øvrige kompetencer... Stk. 3. Til elever, som afslutter forberedende grunduddannelse på produktionsgrunduddannelses eller erhvervsgrunduddannelses højeste niveauer med en <u>fagprøve, udstedes et uddannelsesbevis, som dokumenterer den opnåede kompetence.</u> Stk. 4. Til elever, som afslutter forberedende grunduddannelse i almen grunduddannelse med at bestå de fag, der indgår i den eksamen, der følger af § 13, stk. 2, udstedes et uddannelsesbevis, som dokumenterer, om eleven opfylder <u>adgangsforudsætningerne for optagelse på den 2-årige uddannelse til hf-eksamen.</u>	§ 36. Stk. 2. Kompetencebeviset dokumenterer opnåede faglige kompetencer og eventuelt dertil knyttede sociale og personlige kompetencer [kategorial dannelse/ phronesis]. Det gælder både de kompetencer, hvortil der knytter sig egentlige prøver med centralt fastsatte kompetencemål, og øvrige kompetencer...
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Almendannende formål	B Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv Kompetence forstået som handlepotentiale	C Fagenes rolle og samspil Formal og Material dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse.

		Den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed	Samt den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed
FGU uddannelsens formål Kapitel 6 Øvrige tilbud, inddragelse af lokalsamfundet mv. §41	Øvrige tilbud, inddragelse af lokalsamfundet m.v. § 41. Ud over undervisningen m.v. <u>omfatter elevens uddannelse deltagelse i fælles sociale arrangementer</u>, musiske aktiviteter og arrangementer, kreative aktiviteter, idrætsaktiviteter, museumsbesøg og andre relevante ekskursioner m.v. Institutionen bestemmer, i hvilket omfang eleven har pligt til at deltage heri. Stk. 2. Institutionen indgår i samarbejder, herunder i form af partnerskaber, med virksomheder, offentlige institutioner, institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lokalsamfundets forenings-, fritids- og klubtilbud, lokalsamfundets folkeoplysende skoler m.v., der kan bidrage til opfyldelsen af forberedende grunduddannelses formål. [§ 41. fokuserer på den formales værdi, dvs. den dannelse, hvor særligt det sociale pointeres, og interaktionen med det omkringliggende samfund, det deri demokratiserende og fællesskabsorienterede og deri dannelse af phronesis står tydeligt her, hvor man kan se en forening af de tre kodninger A, B og C. med understregning af at det skal bidrage til FGUs formål. fordi det handler om at gøre sig erfaringer med og i verden. Få oplevet andre menneskers perspektiver og egne reaktioner. Det afgørende er, om man får mulighed for at deltage, ikke blot bliver introduceret (tilskuer)].		

Refleksioner over analysen af formålet for FGU

Vi har i analyserne forholdt os til disse kodninger vist i skema nedenfor:

A	B	C
Almendannelse som formål	Livslang læring i et arbejds-markedsperspektiv/ videre uddannelsesperspektiv	Fagenes rolle og samspil samt kobling til praksis-produktiv kyndighed
Den demokratisk kritiske, medborgsskabsorienterede dannelsesforståelse	Fx uddannelses- (en form for studiekompetence, som dog ikke et ord der benyttes) Dvs. kompetencer forstået som handlepotentiale, og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed*.	Fagene indgår i en material eller formal eller samspils optik/ Klafkis kategoriale dannelse og de klassiske dannelseteoriers opdeling/skelnen mellem Formal og Material dannelse og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed**.

*Uddannelserne er inddelt i de tre koder, som vi har analyseret, at FGU bekendtgørelsens formål vægter.

**Den praktisk-produktive kyndighed [Aristoteles vidensform techne], sætter fokus på viden knyttet til praktisk handling, for eksempel i Deweys pragmatisme.

Analysen af bekendtgørelsen om FGU's uddannelsesformål viser, at bekendtgørelsen understreger opdragelse til almindelse som formål (kodning A), "... undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Kap. 1 §1) og skal "styrke elevens samfundsengagement, demokratiske dannelse og kompetencer til aktiv deltagelse i demokratiet og samfundslivet som ligeværdig borger i et demokratisk fællesskab" (Kap. 1 §1 pkt. 2). Det almindende demokratiske formål er dog ikke eksplicit i resten af bekendtgørelsen, og når man sammenligner fx med den tidligere AVU og toårige HF og HF enkeltfag (se; Lund, 2015 bilag 3), hvor der tilmed var fokus på en kritisk konstruktiv udvikling af eleverne i et alment dannende og studiekompetenceforberedende forløb. I FGU bekendtgørelsen er derimod et tydeligt fokus på en anvendelsesorienteret tilgang og forberedelse til arbejdsmarkedet og/eller videre uddannelse (kodning B).

Senere i analysen ser vi på fagbilag og læreplaner, og her ser vi også at den almene dannelse er i fokus (kodning A). Fx i undervisningsvejledningen for Musisk og kunstnerisk produktion, hvor det pointeres at et af formålene med det faglige tema Musisk og kunstnerisk produktion er, at eleven: "Opnår alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet". Almindelsen ekspliciteres yderligere i undervisningsvejledningen for PASE, hvor der ikke opfordres til udviklingen af kritiske borgere, men en mere grundlæggende kvalificering af elevens 'livskompetence' til det at indgå i relationer med andre mennesker kaldet 'almenmenneskelige egenskaber', samt til indsigt i den danske samfundsstruktur.

Kobling mellem formal og material - intention om at skabe en uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning

Analysen af bekendtgørelsen for FGU's uddannelsesformål vidner om, at det forventes, at lærerne på AGU, PGU og EGU alle forholder sig reflekterende og aktivt til mere end blot fagenes kerneindhold og logik. Heri indgår de skøn som den sociologiske professionsforskning benævner 'the principle of individualisation' (Molander & Grimen, 2010) som en professionsmarkør, der vidner om muligheder

for et selvstændigt skøn/vurdering, til trods for de rammer og bestemmelser der er pålagt undervisningens læreplan og eksamensbestemmelser.

Vi ser desuden i FGU-bekendtgørelserne en overvægt af fokusering på udvikling og understøttelse af de unges livslange læring i et arbejdsmarkedsperspektiv (kodning B), hvor der fokuseres på at udvikle de unges *uddannelseskompetence* forstået som handlepotentiale til at virke i en fremtidig jobfunktion. Vi ser her i en potentiel kobling til praktisk-produktiv kyndighed – vidensform *techne* – som sætter fokus på viden/kundskab knyttet til praktisk handling, for eksempel i Deweys pragmatisme (Gustavson, 2001). Vi ser denne kobling til praktisk-produktiv kyndighed i form af opmærksomheden på al aktivitet i undervisningen og regulering og justering i forløbsplan må være tæt knyttet til praktisk handling (kodning C ovenfor som vi har kaldt fagenes rolle og samspil), hvor vi ser et formalt og materialt dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse, hvor der kobles til den praktiske-produktive kyndighed/praktisk handlen. Heri ligger intentionen om at udvikle elevens faglige, personlige og sociale kompetencer (kap. 4 § 35 stk. 2). Heri lægger bekendtgørelsen op til at fagenes samspil og rolle kan åbne verden for den unge ved hjælp af viden og kunnen (fra fagenes materiale substans – hvor de personlige og sociale kompetencer er iboende det formale), således læser vi den kategoriale dannelse som et ideal.

Der er i formålsparagraffen lagt op til et Klafkisk demokratisk dannelsessyn. Klafkis kritisk konstruktive didaktik (2001) rummer også en optik på erhverv, og ser således på det hele menneske og det liv og samfund han/hun skal indgå i. I den kritisk konstruktive didaktik svarer Klafki tilbage på den kritik han modtog for den ensidige fokusering på de (påståede) borgerlige dyder, der lå i dannelses-teorierne han inddrog i den kategoriale dannelse. Han godtog at empirien og samfundet og det kritiske aspekt i denne sammenhæng ikke indgik i den kategoriale dannelsesestænkning og han tilføjede disse elementer til hans kritisk konstruktive og dermed også tre betydningsfulde elementer, nemlig selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet:

Selvbestemmelse: Menneskets evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger.

Medbestemmelse: Menneskets krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.

Solidaritet: Vi kan kun retfærdiggøre menneskets personlige krav om selv- og medbestemmelse, hvis vi knytter det an til mere end den individuelle og personlige anerkendelse. Derfor bliver det forbundet med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsesmuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, manglende privilegier, politiske begrænsninger eller undertrykkelse. Solidaritet er mere end anerkendelse af den enkelte. Det vedrører fællesskabet i en større samfundsmæssig kontekst.

Vi ser at der i lov om bekendtgørelse for FGU og uddannelsernes formål er lagt op til et sådant Klafkisk demokratisk dannelsessyn, men med et udpræget anvendelses- og beskæftigelsesperspektiv. I fagbeskrivelserne og i læreplanerne ser denne skelnen og vægtning af almindelse og anvendelses- og praksisorienteret lidt forskellig ud. Igen vil vi her foregribe de kommende analyser af PASE og danskfaget og faget Musisk & kunstnerisk produktion. Fx henholder PASE sig til Klafkis almindelse skelnen mellem de formale og materiale elementer. PASE lægger sig tæt op ad den almene dannelse i form af fokus på en grundlæggende livskompetence og udviklingen af den unge til at indgå i fællesskaber og sikre at kunne kommunikere og have opøvet evne til at indgå i samarbejder med

andre og i relationer til andre mennesker. Alt dette forstået som en formal dannelsesdimension, der også støttes ved hjælp af grundlæggende material viden og kendskab til det danske samfund (skat, forsikringer, rettigheder som lønmodtager etc.). Hvorimod fx fag-bilaget for Musisk og kunstnerisk produktion følger en erhvervsdidaktisk/praksisrettet og fagorienteret (fx musik) tilgang, hvor kundskabsbegrebet ikke er løsrevet fra praksis, men lægger sig tæt op ad Hiim & Hippes definition af erhvervsfaglige kundskabsbegreb som nævnt praksis-produktiv kyndighed. Hvorimod læreplanen for dansk og dens fokus på det faglige indhold, der skal læres i dansk tæt knyttet til den materiale Klafkiske forståelse, da faget dansk har et kernestof, der er vægtet materialt og med få henvisninger til en praksisrettethed. Det skal bemærkes, at der i undervisningsvejledning for dansk ses et eksplicit dannelsesformål, hvor det kræves at læreren effektuerer det dobbelte formål, at koble det faglige (materiale) med det anvendelige i en erhvervmæssig eller samfundsmæssig kontekst (Undervisningsministeriet, 2019d pkt. 2. identitet og formål, s. 2).

FGU opererer i spændingsfeltet mellem det almene og det erhvervsuddannelsesrettede formål. FGU har ikke en helt adskilt opdeling mellem enten kun at løfte eleven mod det almene og danne til det almene (som fx STX og folkeskolens formålsparagraf), men låner elementer derfra (livsduelighed ved PASE) og i FGU-bekendtgørelsen. Tilegnelsen af grundlæggende erhvervsfaglige kompetencer står tydeligst frem og er FGU's opdrag, og koblingen til de grundlæggende erhvervsuddannelser står tydeligt frem både i de 15 didaktiske principper og FGU-bekendtgørelsen samt fx fagbilagene, som vi netop er kommet frem til i vores analyse længere nede i dokumentet.

Ud fra ovenstående gengivelse af analysen af FGU's uddannelser ser vi, at FGU-uddannelserne går på to ben (Kodebegrundelser som var A; B; C er herunder samlet til to ben):

I. Almendannelsen

Dvs. formale og materiale elementer. Fagets egen faglighed, som det fx fremgår i undervisningsvejledningen for dansk (Undervisningsministeriet, 2019d, p. 2)

II. Praksisrettede erhvervs- og fagprofessionelle begrundelser

Dvs. den praksis som fagets egen faglighed skal indgå i, som det fx fremgår i undervisningsvejledning for dansk (Undervisningsministeriet, 2019d, p. pkt. 2. identitet og formål).

Almendannelse (den Klafkiske almene dannelse til åndsfrihed, ligeværd og demokrati ses i bekendtgørelsen om FGU og i læreplanen for PASE). Almendannelse rummer mere end dette. Almendannelsen som den Klafki præsenterer i sit bud på en kobling mellem at have viden om noget og at handle derpå, dvs. at i den kategoriale dannelse forefindes både materiale og formale elementer. Det formale og det materiale sidestiller vi herunder med de kompetencer der plæderes for inden for en erhvervsfaglighed (Hiim & Hippe, 2005).

Erhvervsfaglighedens tre kompetencer og koblingen til kategorial dannelse:

- Erhvervskompetence (materialt)
- Social kompetence (formalt)
- Læringskompetence (formalt)

Det formale forefindes således ved de sociale kompetencer og læringskompetencer (Hiim & Hippe, 2005, p. 116), og de materiale elementer forefindes fx i læreplanen for dansk. Det materiale i en FGU-sammenhæng bliver i nogle dokumenter mere fokuserede på erhvervsfaglige kompetencer, dvs. et bredere kundskabsbegreb, og det vil sige ikke så tæt knyttet til det materiale, fx er dansk

tættere knyttet til videnskaben om sprog, hvorimod det materiale i fagbilaget Musisk og kunstnerisk produktion ikke kobles til det materiale videns- og kundskabsbegreb, som vi kender det fra videnskaberne, her er indhold/sagen/det materiale et udtryk for en tæt tilknytning til praksis. Dvs. at fagets kerne i Musisk & kunstnerisk produktion ikke udelukkende er begrundet i en material eller formal kompetence. Det, der skal læres – altså det materiale i danskfaget – er for Musisk & kunstnerisk produktion knyttet op på en praksis, og kan ikke stå uden en praksis. Det er her at erhvervskundskabsbegrebet træder stærkt ind og et bredere kundskabsbegreb end Klafkis kategoriale kobling af materiale og formale dannelses teorier. Hiim & Hippe inddrager selv de 'formale' kundskaber, hvori de placerer de formale elementer, der skal læres i en praksistilknytning.

Nedenfor analyserer vi fagenes læreplan, fagbilag og nedslagsvis undervisningsvejledninger. Dog er den første kodning fra analysen af formålsbeskrivelsen – altså almendannelse i form af demokratisk dannelse – ikke fremtrædende. Det er derimod mere tydeligt at der veksles mellem [1] formale og [2] materiale fokuspunkter og sammenkoblingerne mellem disse i ønsket om virkeliggørelsen af en [3] praksisrettet, anvendelsesorienteret og arbejdsmarkedsorienteret grunduddannelse. Derfor har vi lavet disse kodningskategorier til analyse af læreplan og fagbilag (som adskiller sig lidt fra kodningen A, B og C i formålsbeskrivelserne i bekendtgørelsen):

1	2	3
FORMAL DANNELSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	MATERIALT DANNELSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori	PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv

1. Formalt fokus

Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk kunnen og handlen

Forsimplet: gøren/handlen, som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer (2005, p. 116). Heri indgår phronesis.

2. Materialt fokus

Fagenes indholdsfokus bidrager til elevens kundskaber

Forsimplet: teori, udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori, som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som erhvervsfaglige kompetencer (2005, p. 116)

3. Praksisrettet

Praksisrettethed er skolens rettethed mod en kommende praksisudøvelse fx via autentiske opgaver, hvor fagets teoretiske dimensioner opleves som en meningsfuld helhed af eleven.

Fagenes roller og samspil mellem formale og materiale mål i en Klafkisk kategorial forståelse som bidrag til virkeliggørelse af udviklingen af en anvendelsesorienteret uddannelses-/erhvervsrettet kompetence i praksis (praxis og techne med udgangspunkt i pragmatismen og ikke episteme).

To forskellige slags handlinger – praxis og poiésis – den første har handling som endemål og som et centralt sigte med handlingen, den anden har sit sigte uden for selve handlingen, men er knyttet til at frembringe aktiviteter. Desuden foreligger der en opdeling indenfor videns-debatten om forskellige opfattelser af viden om handling i skelnen mellem – techne og phronesis – førstnævnte er knyttet til tildannelsen og frembringelsen, og den sidste er knyttet til menneskets etiske og politiske liv (Gustavson, 2001, p. 153).

Vi ser på følgende dokumenter ud fra ovenstående kodetilgang:

- PASE (privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejds-lære og erhvervslære): Dokument: Læreplan og nedslag i undervisningsvejledningen
- Musisk og kunstnerisk produktion: Dokument: fagbilag og nedslag i undervisningsvejledningen
- Dansk: Dokument: Læreplan og nedslag i undervisningsvejledningen

Læreplan for PASE:

PASE: Privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejdsfag og erhvervslære

Formål/ Kap og § i bekendtgørelse PASE	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagernes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv. Techne
PASE Læseplan 1.2 Identitet og formål for PASE	Undervisningen i PASE sigter mod at styrke elevernes forståelse for betydningen af <u>grundlæggende kompetencer som f.eks. mødestabilitet, kommunikation og samarbejde [formal]</u> , arbejdsmarkedetsforhold, samt at eleven skal kunne forvalte problemstillinger inden for privatøkonomiske områder som eksempelvis <u>egen økonomi, skatteforhold, løn- og ansættelsesforhold og forsikringer. [materiale]</u> Endvidere skal arbejdet med faget udvikle elevens faglige [materiale], <u>personlige og sociale kompetencer [formale]</u> , ...	Undervisningen i PASE sigter mod at styrke elevernes forståelse for betydningen af <u>grundlæggende kompetencer som f.eks. mødestabilitet, kommunikation og samarbejde [formal]</u> , arbejdsmarkedetsforhold, samt at eleven skal kunne forvalte problemstillinger inden for privatøkonomiske områder som eksempelvis <u>egen økonomi, skatteforhold, løn- og ansættelsesforhold og forsikringer. [materiale]</u> Endvidere skal arbejdet med faget udvikle elevens faglige [materiale], personlige og sociale kompetencer [formale],...	Undervisningen i PASE sigter mod at styrke elevernes forståelse for betydningen af <u>grundlæggende kompetencer som f.eks. mødestabilitet, kommunikation og samarbejde [formal]</u> , arbejdsmarkedetsforhold, samt at eleven skal kunne forvalte problemstillinger inden for privatøkonomiske områder som eksempelvis <u>egen økonomi, skatteforhold, løn- og ansættelsesforhold og forsikringer. [materiale]</u> Endvidere skal arbejdet med faget udvikle elevens faglige [materiale], personlige og sociale kompetencer [formale],... og derved øge elevens lyst, motivation og <u>forudsætning for videre uddannelse eller beskæftigelse med selvforsørgelse som mål [arbejdsmarkedsperspektiv]</u> . [i undervisningsplanen står der eksplicit målsætningen omkring arbejdsmarkedet]. ⁴
Opsummerende analyse for PASE 1.2 Identitet og formål	Målet er ikke som sådan præget af at ville danne til åndsfrihed, demokrati og ligeværd i en kritisk konstruktiv didaktisk forståelse med eksplicite formål om at sikre medborgere, der kan tage kritisk stilling, men implicit understreger formålet for PASE, at man ønsker at udvikle den unges selvstændighed. Her er det eksplicit for at man kan blive medborger i det danske samfund, må man fx kunne håndtere det pragmatisk og derfor også opnå indsigt i det grundlæggende ved danske skattesystem, pension, forsikringer og løn og ansættelsesforhold. Vi ser i formålet for PASE, at der lægges op til at arbejde både med det materiale og formale indhold. Og alt sammen med det formål (som vi analyserede os frem til i FGUs formålsbekendtgørelse) at sikre en livsduelig ung/voksen, der kan indgå på det danske arbejdsmarked eller indgå i fortsat uddannelse.		

⁴ "PASE kan bidrage til elevens forudsætninger for at træffe valg om videre uddannelse og erhverv ved at fokusere målrettet på den grundlæggende viden inden for eksempelvis arbejdspladslære og erhvervslære. Det vil give eleven mulighed for at få et indblik i flere forskellige former for virksomheder og fagretninger, arbejdspladskulturer og ansættelsesforhold og på den baggrund blive bedre klædt på til at træffe et kvalificeret uddannelses- eller erhvervsvalg ud fra egne ønsker og kompetencer" (Undervisningsministeriet, 2020, p. s. 4)

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse	1 FORMAL DANNELSESFOKUS	2 MATERIALT DANNELSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/te- ori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv.Techne
Faglige mål og fagligt indhold for PASE 2.1 faglige mål. s. 2 Opdelt i: Viden Færdigheder Kompetencer	Viden G-niveau Eleven har viden om: indholdet på en lønseddel [material] – pension [material] – personskat, herunder baggrunden for opkrævning af skat [material] – forskudsopgørelse, årsopgørelse, bestilling af skattekort [material] – forbrugslån, herunder renter, ÅOP og gældsmæssige faldgruber [ma- terial] – forskellige typer af forsikringer [material] – økonomi omkring boligforhold [material] – økonomi- og gældsrådgivning [material] – simple kommunikationsmodeller og konflikthåndteringsværktøjer [material] – betydningen af mødetid, tiltaleform, omgangstone, personlig hygiejne og personlig fremtræden [formal] – egen indflydelse på arbejdspladskulturen [formal] – rettigheder og pligter i forhold til ansættelsesforhold [material] – hvor man kan søge information om en given problemstilling [material] Færdigheder Eleven har færdigheder i at: opstille og forstå eget budget samt strategier til at overholde det i hverdagen [material] håndtere impulsiv og socialbetinget forbrugsadfærd [formal] disponere og træffe valg om forskellige låntyper og økonomiske faldgruber [formal/material] modtage, forstå og udføre en anvist opgave [formal] eleven skal kunne arbejde selvstændigt og sammen med andre [formal] Kompetencer Eleven har kompetencer til at kunne: træffe hensigtsmæssige valg i forhold til egen økonomi [formal/material] forholde sig til egen rolle og indsats i et samarbejde [formal] forstå, hvad der bidrager til en inkluderende <u>arbejdspladskultur</u> [C kodning], og anvende den viden i samarbejde, præsentere opgaver mundtligt, samt redegøre for egen læring [formal]		Nogle formale elementer har også fokus på arbejdsmarkedet: Viden fx Eleven har viden om: betydningen af mø- detid, tiltaleform, omgangstone, personlig hygiejne og personlig fremtræden [for- mal] egen indflydelse på arbejdspladskulturen [formal] Færdigheder Fx Eleven har færdigheder i at: modtage, forstå og udføre en anvist op- gave [formal] eleven skal kunne arbejde selvstændigt og sammen med andre [formal] Kompetencer Fx Eleven har kompetencer til at kunne: forstå, hvad der bidrager til <u>en inklude- rende arbejdspladskultur</u> og anvende den viden i samarbejde, præsentere opgaver mundtligt, samt redegøre for egen læring [formal] [dette uddybes i undervisningsplanen med 'livskompetence' og 'de relationelle kompetencer' som skal opøves] ⁵
Opsummerende analyse på for- mål 2.1	Vidensmålene har overvægt af materialt fokus i form af en grund- læggende forståelse for skat, pension, lån og forsikringer i det dan- ske samfund.		

⁵ "Da det er en vigtig livskompetence at kunne knytte bånd og skabe positive relationer til andre mennesker, er dette et relevant område at fokusere på i undervisningen. De relationelle kompetencer er almenmenneskelige egenskaber, som vi har med os fra vores opvækst gennem mødet med vores forældre og andre omsorgspersoner. Vi har dem alle i os, mere eller mindre udfoldede, og i alle tilfælde med potentiale for udvikling. De menneskelige egenskaber, som den enkelte naturligt er i besiddelse af, er oftest tilstrækkelige til at kunne opretholde private relationer. Som fagperson vil man sandsynligvis opleve, at det ikke er tilstrækkeligt, men at der er brug for, at de menneskelige egenskaber udvikles, hvis man skal kunne mestre de mange forskellige personligheder og udfordringer, man møder i arbejdslivet. En enkel måde at træne relationskompetencer på kunne være at lade eleverne arbejde sammen i forskellige grupper, skifte pladser med jævne mellemrum og forberede forskellige sociale arrangementer, hvor eleverne bliver rystet sammen" (Undervisningsministeriet, 2020, p. 12)

	Færdighedsmålene er blandede. Mest formale Kompetencemålene indeholder flest formale elementer. Vi har i daglig tale kaldt faget for et 'forældreerstatningsfag' – en del af det at kunne indgå i samfundet handler også om grundlæggende indsigter i samfundets basale strukturer, og om hvordan man gebærder sig socialt med andre mennesker, begge dele noget mange burde have fået med hjemmefra – deraf 'forældre' termen. PASE sætter ord på og struktur på, hvordan de elementer kan formidles af en lærer og ikke en mor eller far, og her er denne vekslen mellem det formale og det materiale i spil. Vi ser det ekspliciteret i kernestoffet nedenfor			
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse PASE	1 FORMAL DANNESESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNESESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv. Techne	
2.2 Kernestof 2.3 Supplerende stof	2.2 kernestof Samarbejdslære, herunder anvendelse af en eller flere kommunikationsmodeller, kommunikationens indflydelse på arbejdsmiljøet, konflikthåndtering og samarbejdsværelser. Træning i at modtage, planlægge og udføre en opgave Arbejdskultur samt fysisk og psykisk arbejdsmiljø Træning i at tilegne sig kompetencer til at indgå i relationer, herunder personlig fremtræden. Almen dannelse inden for kommunikation, herunder digital adfærd, etik og faldgruber, <u>tavshedspligt og oplysningspligt</u> [materielt] samt træning i smalltalk.	2.2 kernestof Arbejdsmarkedsforhold, herunder demokrati på arbejdspladsen, den danske model, viden om fagforeninger og a-kassernes rolle, ferielovgivning og funktionærloven Privatøkonomi, herunder lønseddel, skat privatbudget, finansiering, forsikringer, forbrugsomkostninger Jobsøgningsproces, herunder udarbejdelse af både opfordret og uopfordret ansøgning samt CV Informationssøgning på Borger.dk og brug af e-boks Anvendelsesmuligheder af NemID	2.3 Supplerende stof Det vil ikke være muligt at opfylde de faglige mål på grundlag af kernestoffet alene. Det supplerende stof skal uddybe og perspektivere kernestoffet samt udvide elevens faglige horisont i relation til den praksis, produktion eller praktik som eleven arbejder med, eller indgår i.	
Opsummerende analyse på formål 2.2 og 2.3	Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Vi ser altså en interesse i at åbne verden for eleven via stoffet og vice versa, at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed.			

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse PASE	1 FORMAL DANNESESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/sam- arbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe de- finerer inden for den erhvervsfag- lige pædagogik som sociale kom- petencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNESESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/te- ori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv. Techne
Tilrettelæggelse/ Didaktiske prin- cipper 3.1.	Undervisningen i PASE skal være praksisnær og anvendelsesorien- teret. Den skal tage udgangspunkt i <u>elevens egen hverdag og erfa- ringsverden</u>, samt i nærmiljøet og samfundet [dvs. techne og De- weys pragmatisme] Undervisningen skal vise sammenhængen mellem fagets teorier [material] og praktiske arbejde [formal], og skal tilrettelægges som en vekselvirkning mellem teori og praksis [forstået som en kobling mellem material og formal dannelse] – Elevens nysgerrighed, åbenhed og undersøgende holdning skal understøttes. – Undervisningen tilrettelægges på en måde, hvor der er fokus på holddannelse og tryghed i undervisningen. – Eleverne inddrages mest muligt med en anerkendende, positiv og inkluderende tilgang. Undervisningen skal tilrettelægges, så eleven løbende reflekterer over egen læring. [Fokus herover indikerer et læringssyn, der anser eleven som del- tagende i læreprocessen og som skal inddrages for herved at kunne arbejde og træne elevens formale dannelse].		
3.2 Undervis- nings- og ar- bejdsformer	Spænder over alle tre kodninger, A, B, C: Undervisningen organiseres i hold og arbejdsfællesskaber. Arbejdet tilrettelægges helhedsorienteret og i relevant omfang i samspil med andre fag. Arbejdsformerne består af ca. 2/3 teoretisk undervisning og ca. 1/3 praksis. Teori og praksis skal i videst muligt omfang integreres. Der arbejdes med <u>autentiske</u> [anvendelsesorienteret/transferværdien] og konkrete opgaver i samarbejde med det <u>omkringliggende samfund</u>, hvor det er relevant. [Lea: praksistilknytningen og den kategoriale dannelse at åbne verden for eleven ved hjælp af fagets grund- læggende principper og via inddragelse af elevens forforståelse og livsverden] Undervisningen tilrettelægges med mulighed for, at eleverne selv træner færdigheder og kompetencer i for- hold til den tilegnede viden [opøve en formal kompetence]. Undervisningen består af korte, teoretiske op- læg med efterfølgende gruppearbejde, projekter eller praktiske opgaver. Eleverne skal løbende arbejde med fremlæggelser af udvalgte emner, samt dokumentere deres viden og progression i en portfolio. Eleven arbejder med at koble teorien [material] sammen med de praktiske [praksis- orienteret] øvelser. Eleverne skal have mulighed for at blive klogere på: Bl.a. <u>egne økonomiske</u> forhold [material viden fra fagets kernestof], <u>personlig udvikling</u> [formal dimension] samt beskæftigelse med egne konkret problemstillinger, i forhold til at blive klar til <u>arbejde eller uddannelse</u> [arbejdsmarkedsfokus].		

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse PASE	1 FORMAL DANNELSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejds-markedsperspektiv. Techne
3.3 IT	It indgår i undervisningen, hvor det på en naturlig måde <u>understøtter elevernes læringsproces og øvrige deltagelse i det faglige fællesskab</u> , herunder til løbende præsentation og udarbejdelse af portfolio [eksempelvis foto, video og PowerPoint].	It indgår endvidere ved brug af regneark til eksempelvis <u>budgetter</u> og i forhold til <u>anvendelsesmuligheder af NemID, Borger.dk og e-boks</u> . Til brug af internettet til <u>informations-søgning</u> , herunder <u>kildekritik</u> .	Der skal være fokus på digital dannelse, der medvirker til, at eleven kan begå sig i den digitale virkelighed på fremtidens <u>arbejdsmarked</u> , hvor <u>digitalisering og teknologisk udvikling er et grundvilkår</u> .
3.4 samspil med andre fag og faglige temaer	Faget skal indgå i <u>samspil med andre fag</u> , hvor det er relevant, og hvor det kan underbygge indholdet i PASE. Al <u>tværfagligt</u> arbejde skal planlægges under hensyntagen til de <u>faglige mål [Materialt]</u> . Der skal være fokus på, at <u>eleven tilegner sig gode læringsstrategier [Formalt]</u> , som kan overføres fra et fag til et andet.		
3.5 Sproglig opmærksomhed	Eleven skal opnå viden om sprogets betydning for <u>den personlige, sociale og faglige dannelse</u> .	Mundtligt og skriftligt sprog indgår som en del af faget. Eleven skal opnå <u>viden om og færdigheder</u> i mundtlig, skriftlig og digital kommunikation.	Eleven skal opnå forståelse for sprogets betydning på en <u>arbejdsplads</u> , herunder kommunikation afpasset til <u>forskelligartede arbejdskulturer</u> . Eleven skal føres fra hverdagssproget over i fagsproget [anvendelsesorienteret/transferværdien].
4.1 Evaluering/ dokumentation	41. Løbende evaluering Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er, at sætte fokus på at motivere og styrke elevens oplevelse af at gøre fremskridt og mestre faget. Evalueringen skal omfatte: 1. elevens læring og udvikling, herunder Viden, færdigheder og kompetencer Arbejdsindsats Engagement og interesse for faget Ansvar og selvstændighed i undervisningen	Til at understøtte en dialog mellem eleven og læreren skal der være et værktøj, og som synliggør elevens progression [<u>forholder sig både til det materiale og det formale</u>]. Værktøjet tager afsæt i de <u>mål</u> , der gælder for faget [<u>Materialt primært, dette læses yderligere i undervisningsvejledningen men indebærer 'kernestof' og 'supplerende stof' jf. læseplanen for PASE</u>].	Evalueringen skal ligeledes omfatte en dialog med eleven om <u>uddannelses- og beskæftigelsesvalg</u> set i relation til elevens udbytte af forløbet.

	2. Evaluering af undervisningen Undervisningens form og indhold evalueres løbende i forhold til den enkelte elev, ved vejledningssamtaler og i forhold til klassen/gruppen. Evalueringen skal foregå i dialog med eleverne, og skal danne baggrund for eventuelle justeringer af undervisningens indhold og af undervisnings- og arbejdsformen. [formativ evaluering kan både dreje sig om formale og materiale elementer, det er uvist i teksten]		
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse PASE	1 FORMAL DANNESESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNESESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv. Techné
4.2 Faglig dokumentation/afsluttende standpunktsbedømmelse	På baggrund af forløbsplanen arbejder elever og lærere systematisk med dokumentation af elevens læring med henblik på at fastholde og synliggøre progression. Dokumentationen samles i en <u>arbejdsportfolio</u>. De nærmere krav og rammer for den <u>faglige dokumentation</u> fastsættes af institutionen. [materiale]. Der gives afsluttende <u>standpunktskarakter</u>, hvis faget ikke er udtrukket til prøve. <u>Arbejdsportfolioen</u> [materiale] indgår som <u>bedømmelsesgrundlag</u>. Endvidere bedømmes eleven på baggrund af <u>elevens præstation i undervisningen</u> [materiale]. Bedømmelsen foretages ud fra elevens opnåelse af viden, færdigheder og kompetencer i forhold til fagets mål samt elevens evne til at evaluere sig selv i forhold til de opstillede videns-, færdigheds- og kompetencemål [se refleksioner nedenfor, eftersom det formale er vægtet tungt i beskrivelsen af viden, færdigheder og kompetencer].		
Refleksioner over 4.2	Vi så i den tidligere analyse i vores opsummerende analyse på formål 2.1 i ovenstående skema at: Vidensmålene har overvægt af materiale fokus i form af en grundlæggende forståelse for skat, pension, lån og forsikringer i det danske samfund. Færdighedsmålene er blandede. Mest formale Kompetencemålene indeholder flest formale elementer. Vi har i daglig tale kaldt faget for et 'forældreerstatningsfag' – en del af det at kunne indgå i samfundet handler også om grundlæggende		

	indsigter i samfundets basale strukturer, og om hvordan man gebærder sig socialt med andre mennesker, begge dele noget mange burde have fået med hjemmefra – deraf 'forældreerstatningsfag'. PASE sætter ord på og struktur på hvordan de elementer kan formidles af en lærer og ikke en mor eller far, og her er denne vekslen mellem det formale og det materiale i spil. Vi ser det ekspliciteret i kernestoffet (gennemgået i skemaet længere oppe)	
4.3 Afsluttende prøve/prøveformer 4.3.2 Bedømmelsesgrundlag 4.3.3 Bedømmelseskriterier	4.3 Afsluttende prøve/prøveformer Praktisk prøve over flere arbejdsdage Som grundlag for den mundtlige eksamination stilles eksaminanden en opgave, som løses indenfor to dage. Opgavebeskrivelsen fremsendes til censor som redskab til at bedømme, om opgaven løses i overensstemmelse med beskrivelsen. Opgaven stilles af eksaminator og består af fem delopgaver, som repræsenterer kernestoffet bredt [Material, og som har baggrund i en case. Produktet kan være et fysisk produkt (at kunne udforme dette fx en praktisk løsning indebærer formale elementer), et skriftligt [Material] eller anden dokumentation for løsning af opgaverne. 4.3.2 Bedømmelsesgrundlag Bedømmelsesgrundlaget er eksaminandens mundtlige præstation. Det fremstillede produkt kan indgå i den samlede bedømmelse. 4.3.3 Bedømmelseskriterier G-niveau Ved bedømmelsen lægges der især vægt på, at eksaminanden kan: Dokumentere sin grundlæggende viden inden for PASE [Material] Anvende fagsprog i sin fremlæggelse [material og berører formal i form af en kobling til det praktiske produkt og dets udformning] Forklare begreber og metoder [Material]	
Analysens refleksioner	Man lægger op til en kobling mellem materiale og formale intentioner/krav med intentionen om en anvendelsesorienteret undervisning, således at undervisningen i teorien og praksis kan sikre en transferværdi for eleven, som kan tage dette med i en mulig videre uddannelsesretning eller i en arbejdsmarkedskontekst. [Det kan dog potentielt være forvirrende for lærere og eleverne (og censor), hvad det egentligt er eleven bliver vurderet på, eftersom portfolioen kan ligge på til dels materialt og formalt fokus, og det er op til den enkelte institution at afgøre og definere portfolioens dokumentationsindhold, se 4.2]. Vi aner en problematik for eleven (og for lærer og censor), og derfor skal kriterierne være meget tydelige for eleven (lige nu veksles der mellem formale og materiale krav til eleven, men det formale vægtes mest i dokumentet, dog kan selve bedømmelsen risikere at vurdere på det materiale alene. Hvornår og hvordan vurderes egentligt på de sociale kompetencer (formale), og hvornår på de fagfaglige (materiale). Fx kan man som elev tro man vurderes på det materiale [det praktiske materiale at kunne slå søm korrekt i fx]. Portfolio tilgangen i denne formative evaluering har mulighed for at sikre en helhedsdækkende vurdering af elevens både materiale og formale dimensioner. Dog ser vi ved 4.3.3. at eleven bedømmes på det materiale til den endelige eksamen med censor: Dokumentere sin grundlæggende viden inden for PASE [Material] Anvende fagsprog i sin fremlæggelse [material og berører formal i form af en kobling til det praktiske produkt og dets udformning] Forklare begreber og metoder [Material]	

Refleksioner over PASE læreplan

Målet for PASE er ikke som sådan præget af at ville danne til åndsfrihed, demokrati og ligeværd i en kritisk konstruktiv didaktisk forståelse med eksplicite formål at sikre medborgere, der kan tage kritisk stilling, men implicit understreger formålet for PASE, at man ønsker at udvikle den unges selvstændighed. Her er det eksplicit, at for at man kan blive medborger i det danske samfund, må man fx kunne håndtere det pragmatisk, og derfor også opnå indsigt i det grundlæggende ved det danske skattesystem, pension, forsikringer og løn og ansættelsesforhold.

Vi ser i formålet for PASE, at der lægges op til at arbejde både med det materiale og formale indhold. Alt sammen med det formål, som vi analyserede os frem til i FGU's formålsbekendtgørelse; at sikre en livsduelig ung/voksen, der kan indgå på det danske arbejdsmarked eller indgå i fortsat uddannelse.

Dog beskrives i PASEs undervisningsplan en kobling til netop almindelig dannelse i form af udviklingen af en livskompetence (det vi tidligere har kaldt et forældreerstatningsfag)

"Da det er en vigtig livskompetence at kunne knytte bånd og skabe positive relationer til andre mennesker, er dette et relevant område at fokusere på i undervisningen. De relationelle kompetencer er almenmenneskelige egenskaber, som vi har med os fra vores opvækst gennem mødet med vores forældre og andre omsorgspersoner. Vi har dem alle i os, mere eller mindre udfoldede, og i alle tilfælde med potentiale for udvikling. De menneskelige egenskaber, som den enkelte naturligt er i besiddelse af, er oftest tilstrækkelige til at kunne opretholde private relationer. Som fagperson vil man sandsynligvis opleve, at det ikke er tilstrækkeligt, men at der er brug for, at de menneskelige egenskaber udvikles, hvis man skal kunne mestre de mange forskellige personligheder og udfordringer, man møder i arbejdslivet" (Undervisningsministeriet, 2020, p. 12)

Vi har under vores analysesamtaler kaldt faget PASE for et 'forældreerstatningsfag', fordi en del af det at kunne indgå i samfundet, som grundlæggende handler om at opnå indsigter i samfundets basale strukturer, og om hvordan man gebærder sig socialt i omgang med andre mennesker, ligger indlejret i en opdragelse hjemmefra – deraf 'forældre' termen.

PASE henholder sig til Klafkis almindeligdannende skelnen mellem de formale og materiale elementer. PASE lægger sig tæt op ad den almene dannelse i form af fokus på en grundlæggende livskompetence og udviklingen af den unge til at indgå i fællesskaber og sikre at kunne kommunikere og have opøvet evne til at indgå i samarbejder med andre, og i relationer til andre mennesker. Alt dette forstået som en formal dannelsesdimension, der også støttes ved hjælp af grundlæggende material viden og kendskab til det danske samfund (skat, forsikringer, rettigheder som lønmodtager etc.). FGU opererer, i form af det nyoprettede fag PASE, i spændingsfeltet mellem det almene og det erhvervsuddannelsesrettede formål. FGU har ikke en helt adskilt opdeling mellem enten kun at løfte eleven mod det almene og danne til det almene som vi fx ser det ved STX og folkeskolens formålsparagraf, men FGU benytter elementer derfra, fx livsduelighed ved PASE samt åndsfrihed og demokrati i FGU-bekendtgørelsen.

Fokus på elevens tilegnelse af grundlæggende erhvervsfaglige kompetencer står også tydeligt frem i PASE. Her er koblingen til de grundlæggende erhvervsuddannelser tydelige, ligesom de var det i de 15 principper og i FGU-bekendtgørelsen. Kernestoffet udvælges fx med udgangspunkt i konkrete

problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Vi ser altså en interesse i at åbne verden for eleven via stoffet, og vice versa at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som samtidigt stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed, idet der hele tiden knyttes an til uddannelses- og beskæftigelsesvalg, og termer som 'arbejdsplads' og 'arbejdskultur'. Ligesom det supplerende stof skal uddybe og perspektivere kernestoffet samt udvide elevens faglige horisont i relation til den praksis, produktion eller praktik som eleven arbejder med, eller indgår i. Man lægger op til en kobling mellem materiale og formale intentioner med intentionen om en anvendelsesorienteret undervisning, således at undervisningen i teorien og praksis kan sikre en transferværdi for eleven, som kan tage dette med i en mulig videre uddannelsesretning eller i en arbejdsmarkedskontekst. Det kan dog potentielt være forvirrende for lærere og eleverne (og censor), hvad det egentligt er eleven bliver vurderet på, eftersom portfolioen kan lægge op til dels materialt og formalt fokus, og det er op til den enkelte institution at afgøre og definere portfolioens dokumentationsindhold (Undervisningsministeriet, 2020 pkt. 4.2).

Vi aner en problematik for eleven (og for lærer og censor), og hvor kriterierne bør være meget tydelige for eleven (lige nu veksles der mellem formale og materiale krav til eleven, men det formale vægtes mest i dokumentet, dog kan selve bedømmelsen risikere at vurdere på det materiale alene. Hvornår og hvordan vurderes egentligt på de sociale kompetencer (formale), og hvornår på de fagfaglige (materiale)? Fx kan man som elev tro, man vurderes på det materiale (det praktisk materiale fx at kunne lave et budget eller vide noget om skat). Portfolio tilgangen i denne formative evaluering har mulighed for at sikre en helhedsdækkende vurdering af elevens både materiale og formale dimensioner. Dog ser vi ved pkt. 4.3.3. at eleven bedømmes på det materiale til den endelige eksamen med censor:

- Dokumentere sin grundlæggende viden inden for PASE [Material]
- Anvende fagsprog i sin fremlæggelse [materiale og berører formal i form af en kobling til det praktiske produkt og dets udformning]
- Forklare begreber og metoder [Material]

Fagbilag for: musik og kunstnerisk produktion

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse For musik og kunstnerisk pro- duktion (Undervisningsmin- isteriet, 2019e)	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/samar- bejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe de- finerer inden for den erhvervsfag- lige pædagogik som sociale kompe- tencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv. Techne
Fagbilag 1.2 Identitet og formål for Musik og kun- stnerisk produk- tion	Formålet med temaet er, at eleven udvikler viden, færdig- heder, kompetencer og erfa- ring inden for et kunstnerisk produktionsområde med sær- ligt fokus på, at eleven udvikler sin selvstændighed, nysgerrig- hed og kreativitet og på et kvali- ficeret grundlag bliver i stand til at træffe valg om efterføl- gende uddannelse og erhverv. Det faglige tema skal også gøre eleven opmærksom på ar- bejdslivet inden for det kunst- neriske område, som typisk kan være freelancebaseret og indeholde flere dele, og at en lang række uddannelser derfor kan være relevante - såvel de kunstneriske som praktiske, pædagogiske eller <u>alment dan- nende</u> .	Formålet med temaet er, at eleven udvikler <u>viden</u> , færdigheder, kompe- tencer og erfaring inden for et kunstnerisk produktionsområde med særligt fokus på, at eleven ud- vikler sin selvstændighed, nysger- righed og kreativitet og på <u>et kvali- ficeret grundlag</u> bliver i stand til at træffe valg om efterfølgende ud- dannelse og erhverv. Det faglige tema skal også gøre ele- ven opmærksom på arbejdslivet in- den for det kunstneriske område, som typisk kan være freelancebase- ret og indeholde flere dele, og at en lang række uddannelser derfor kan være relevante - såvel de kunstneriske som praktiske, pæda- gogiske eller alment dannende.	Formålet med temaet er, at eleven udvikler viden, færdigheder, kompe- tencer og erfaring inden for et kunst- nerisk produktionsområde med sær- ligt fokus på, at eleven udvikler sin selvstændighed, nysgerrighed og kre- ativitet og på et kvalificeret grundlag bliver i stand til at <u>træffe valg om ef- terfølgende uddannelse og erhverv</u> . Det faglige tema skal også gøre ele- ven opmærksom på arbejdslivet in- den for det kunstneriske område, som typisk kan være freelancebaseret og indeholde flere dele, og at en lang række uddannelser derfor kan være relevante - såvel de kunstneriske som praktiske, pædagogiske eller alment dannende.
2.1 Faglige mål Undervisningens mål relaterer til præstationsstan- darderne FGU 1-3:	Niveau 1: Eleven kan: - <u>medvirke</u> (formalt) til <u>produktion/service</u> [Materialt/praksisrettet] i et <u>professionelt miljø</u> i kendte situationer (praksisrettet) og under vejledning - <u>udvise interesse for og vilje</u> (formalt) til at udvikle <u>faglige</u> [materialt], <u>sociale og personlige kompetencer</u> [for- malt] med relevans for den aktuelle produktion/service. Niveau 2: Eleven kan: - med <u>begyndende selvstændighed og ansvarlighed</u> [formalt] gennemføre produktion/service i et professionelt miljø i kendte situationer eller kan <u>udføre mere kompliceret produktion/service</u> (praksisrettet) under vejledning - med <u>begyndende selvstændighed</u> [formalt] sætte sig ind i forhold, der har betydning for den aktuelle produktion/service [praksisrettet]. Niveau 3: Eleven kan: - <u>planlægge og gennemføre</u> produktion/service i et professionelt miljø i en rutinemæssig eller kendt situation, <u>alene og i samarbejde</u> med andre - <u>selvstændigt</u> [formalt] sætte sig ind i forhold, der er nødvendige for den aktuelle produktion/service [mate- rialt/praksisrettet], og <u>kan kommunikere</u> med andre [formalt] derom - udvise fleksibilitet og omstillingsevne [formalt]		

	Præstationsstandarderne angiver den kompleksitet, <u>ansvar og selvstændighed</u> [formalt], som eleven skal kunne udvise inden for viden [materiale], færdigheder og kompetencer [formalt og praksisrettet], når eleven har opnået niveauet.		
Formål/ Kap og § i bekendtgørelse For musik og kunstnerisk produktion (Undervisningsministeriet, 2019e)	1 FORMAL DANNESESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handling og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNESESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejds-markedsperspektiv. Techne
2.1 faglige mål og taksonomien, som følger kvalifikationsrammen for livslanglærings tre første niveauer	Eleven har viden om: det praktiske og tekniske inden for den enkelte kunstform hvordan kunstformen iværksættes og markedsføres kunstformens virkemidler fx kommunikativt og pædagogisk kunstformens historie idégenerering uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder inden for fagområdet. Eleven har færdigheder i: at udøve kunstformen, praktisk og teoretisk at tilrettelægge en proces og udføre den kreative processer og løsninger fagsprog og faglig kommunikation. Eleven har kompetencer til at kunne: iværksætte og nå et fastsat mål selvstændigt håndtere eventuelle udfordringer, som opstår i en proces, professionelt samarbejde professionelt og i samspil med andre gennemføre selvstændig løsning af en given produktionsopgave/opsætning søge praktikplads eller beskæftigelse målrettet den ønskede branche	Eleven har viden om: det praktiske og tekniske inden for den enkelte kunstform hvordan kunstformen iværksættes og markedsføres kunstformens virkemidler fx kommunikativt og pædagogisk kunstformens historie idégenerering uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder inden for fagområdet. Eleven har færdigheder i: at udøve kunstformen, praktisk og teoretisk at tilrettelægge en proces og udføre den kreative processer og løsninger fagsprog og faglig kommunikation. Eleven har kompetencer til at kunne: iværksætte og nå et fastsat mål selvstændigt håndtere eventuelle udfordringer, som opstår i en proces, professionelt samarbejde professionelt og i samspil med andre gennemføre selvstændig løsning af en given produktionsopgave/opsætning. søge praktikplads eller beskæftigelse målrettet den ønskede branche	Eleven har viden om: det praktiske og tekniske inden for den enkelte kunstform hvordan kunstformen iværksættes og markedsføres kunstformens virkemidler fx kommunikativt og pædagogisk kunstformens historie idégenerering uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder inden for fagområdet. Eleven har færdigheder i: at udøve kunstformen, praktisk og teoretisk at tilrettelægge en proces og udføre den kreative processer og løsninger fagsprog og faglig kommunikation. Eleven har kompetencer til at kunne: iværksætte og nå et fastsat mål selvstændigt håndtere eventuelle udfordringer, som opstår i en proces, professionelt samarbejde professionelt og i samspil med andre gennemføre selvstændig løsning af en given produktionsopgave/opsætning. søge praktikplads eller beskæftigelse målrettet den ønskede branche
Refleksioner over 2.1 faglige mål og taksonomien, som følger kvalifikationsrammen for livslanglærings tre første niveauer	Der er en tydelig tråd til kvalifikationsrammen for livslanglæring (se desuden undervisningsvejledning for musik & kunstnerisk produktion (s. 4) – hvor det står at de tre niveauer svarer til kvalifikationsrammen for livslang læring. Der er vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en gøre – en praxis og en techne i spil. Fra undervisningsvejledningens side 5 under FGU præstationsstandards kommer dette endnu tydeligere frem.		

Formål/ Kap og § i bekendtgørelse For musik og kunstnerisk produktion (Undervisningsministeriet, 2019e)	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejds-markedsperspektiv. Techne
3. tilrettelæggelse 3.1 Didaktiske principper			Undervisningen tager udgangspunkt i <u>reelle produktioner</u> .
3.2 Undervisnings- og arbejdsformer			Der arbejdes med et afgrænset område inden for kunstnerisk og musisk produktion på en <u>lokation</u>, der passer til formålet. Der arbejdes praksisnært og anvendelsesorienteret med henblik på reel oplevelsesbaseret produktion med afsætning som mål i forpligtende praksisfællesskaber, hvor arbejdet så vidt muligt tilrettelægges med opgaver, som i sig selv stiller krav til kvalitet og aflevering til tiden. Arbejdet kan bl.a. tilrettelægges med sidemandsoplæring og principper fra mesterlære. Eleven indgår i relation til kunden/tredjepart om produktet. Arbejdet tilrettelægges helhedsorienteret og i relevant omfang i samspil med andre fag. Arbejdsformerne skal bestå af ca. 2/3 værkstedsarbejde eller arbejde i en virksomhed og ca. 1/3 teoretisk undervisning. Værkstedsarbejdet og den teoretiske undervisning skal i videst muligt omfang integreres.

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS	3 PRAKSISRETTET
For musik og kunstnerisk pro- duktion (Undervisningsmin- isteriet, 2019e)	Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/samar- bejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe de- finerer inden for den erhvervsfag- lige pædagogik som sociale kompe- tencer og læringskompetencer.	udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv. Techne
3.3 it	Derudover til produktion, strukturering og organisering af elevernes arbejde samt til <u>dokumentation og synliggø- relse af elevernes arbejde og refleksioner</u>		It og digitale teknologier skal inddra- ges i det faglige tema, så undervisnin- gen afspejler digitaliseringen i det ar- bejds- og skoleliv, som eleven skal være en del af. It skal indgå som fagligt og didaktisk redskab med henblik på, at eleverne opnår digitale kompetencer og fær- digheder inden for temaet samt <u>digi- tal dannelse</u> . It integreres overalt i undervisningen, hvor det er relevant. Eksempelvis som redskab i den faglige undervisning, dokumentation af fremstillinger, vi- deopræsentationer af faglige elemen- ter og som redskab og middel til at udtrykke sig kunstnerisk.
3.4 Samspil med almene fag	Dele af undervisningen skal tilrettelægges med henblik på at styrke elevens færdigheder i minimum dansk og matematik [materielt] Samspillet med andre fag skal planlægges under hensyntagen til de faglige mål. Der skal sikres samspil mellem det faglige tema og dansk, matematik og PASE. Andre fag og faglige temaer kan inddrages [kate- gorial dannelses intention]. Samspillet med de almene fag skal understøtte at opgaveløsning i for- bindelse med produktion, <u>virksomhedspraktik og erhvervstræning</u> i størst muligt omfang skal være udgangspunkt for teoretisk undervis- ning i <u>de almene fag</u> [kategorial dannelses intention].		Denne undervisning skal i størst mu- ligt omfang foregå i direkte relation til <u>opgaveløsningen i værkstedet eller praktikken</u> .
3.5 Sproglig op- mærksomhed		Mundtligt og skriftligt sprog og kommunikation indgår som en na- turlig del af arbejdet med musisk og kunstnerisk produktion. Under- visningen skal sikre sproglig udvik- ling i form af <u>faglig læsning og skriv- ning</u> og undervisningen skal tilret- telægges, så eleven introduceres mundtligt og skriftligt til <u>fagområ- dets ord og metoder</u> . Undervisningen skal i videst muligt omfang støtte eleven i udvikling af grundlæggende <u>strategier til at læse, forstå og formidle relevante tekster</u> .	Eleven skal føres fra hverdagssproget over i fagsproget.

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse For musik og kunstnerisk pro- duktion (Undervisningsmin- isteriet, 2019e)	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/samar- bejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe de- finerer inden for den erhvervsfag- lige pædagogik som sociale kompe- tencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETTET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv. Techne
4.1 Løbende eva- luering	Formålet med den løbende eva- luering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at <u>motivere og styrke</u> elevens oplevelse af at <u>gøre fremskridt og mestre</u> det faglige tema. 1. elevens <u>læring og udvikling</u>, herunder Viden, færdigheder og kompe- tencer Arbejdsindsats [formalt] <u>Engagement og interesse</u> for det faglige tema [formalt] <u>Ansvar og selvstændighed</u> i un- dervisningen [formalt] 2. Undervisningens <u>form og ind- hold</u> Undervisningens form og ind- hold evalueres <u>gennem samtale med eleven under arbejdet på værkstedet</u>, ved vejledningssam- taler samt i klassen/gruppen. Evalueringen skal danne bag- grund for eventuelle justeringer af undervisningens indhold og af undervisnings- og arbejdsform.	Til at understøtte en dialog mellem eleven og læreren skal der være et værktøj, og som synliggør elevens progression [forholder sig både til det <u>materiale og det formale</u>]. Værktøjet tager afsæt i de mål, der gælder for det faglige tema [<u>kate- gorialt</u>, som vi så ovenfor].	Evalueringen skal ligeledes omfatte en dialog med eleven om <u>uddannel- ses- og beskæftigelsesvalg</u> set i rela- tion til elevens udbytte af forløbet.
Faglig dokumenta- tion/afsluttende standpunktsbe- dømmelse 4.2 Elevens niveau- mæssige indplace- ring (introduce- rende niveau, FGU1, FGU2 eller FGU3-niveau) fremgår af elevens forløbsplan.	Eleven arbejder løbende med dokumentation af processer og produkter, som dokumenterer elevens arbejde med det fag- lige tema. Dokumentationen skal kunne omfatte både <u>ar- bejdsprocesser</u> og udarbej- delse af konkrete produkter.	[beskrivelserne er så tæt knyttet til praksis at de ikke placeres i analy- sens kolonnen her under det mate- riale, men er placeret primært i den praksisrettede kolonne, hvilket fx er andersledes ved faget dansk] [Dog er der en del materiale fokus- punkter, som er tæt knyttet til det praksisrettede, når vi kommer til beskrivelserne i FGU niveauerne nedenfor]	Eleven arbejder løbende med dokumen- tation af processer og produkter, som dokumenterer <u>elevens arbejde</u> med det faglige tema. Dokumentationen skal kunne omfatte både arbejdsprocesser og udarbejdelse af <u>konkrete produkter</u>. Dokumentationen kan omfatte <u>kon- krete produkter</u>, tekst- og billeddokum- mentation, videooptagelser, arbejdsteg- ninger, notater, materialelister eller <u>an- den form for dokumentation, der er til- passet det faglige tema</u>. Ved valg af dokumentation skal der læg- ges vægt på, at dokumentationen kan vise elevens viden om og færdigheder i grundlæggende arbejdsmetoder og an- vendelse af fagtemaets tilhørende red- skaber.

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse For musik og kunstnerisk pro- duktion (Undervisningsmin- isteriet, 2019e)	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/samar- bejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe de- finerer inden for den erhvervsfag- lige pædagogik som sociale kompe- tencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.	3 PRAKSISRETET Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørel- sen vægter: Livslang læring i et arbejds- markedsperspektiv. Techne
Standpunkt be- dømmelse af ele- ven	Ved standpunktsbedømmelsen lægges der vægt på, at eleven: FGU niveau 1 kan anvende de mest grundlæg- gende fagudtryk i relevante sam- menhænge har grundlæggende kendskab til de mest basale arbejdsmetoder, ma- terialer og sikkerhedsforanstaltning- er kan anvende forskellige grundlæg- gende arbejdsmetoder på et basalt niveau kan gennemføre simple produktion- er eller dele af produktioner med en acceptabel kvalitet kan medvirke til produktioner gen- nem <u>simple arbejdsprocesser og</u> <u>på baggrund af supervision.</u> FGU niveau 2: kan anvende korrekte fagudtryk i relevante sammenhænge kan redegøre for forskellige basale arbejdsmetoder, materialer og sik- kerhedsforanstaltninger inden for fagområdet kan anvende forskellige grundlæg- gende arbejdsmetoder til løsning af enkle opgaver under overhol- delse af relevante forskrifter kan forholde sig til kvaliteten af udarbejdede produktioner, dele af produktioner eller serviceydelser, og kan give forslag til forbedringer og korrektioner kan <u>med begyndende selvstændig- hed tage ansvar for arbejdsproces- ser (herunder gruppearbejde) til</u> <u>produktion/service.</u>	Ved standpunktsbedømmelsen lægges der vægt på, at eleven: FGU niveau 1 kan anvende de mest grundlæggende <u>fagudtryk i relevante sammenhænge</u> har grundlæggende kendskab til de mest basale arbejdsmetoder, materialer og <u>sikkerhedsforanstaltninger</u> kan anvende forskellige grundlæggende arbejdsmetoder på et basalt niveau kan gennemføre simple produktioner eller dele af produktioner med en ac- ceptabel kvalitet kan medvirke til produktioner gennem simple arbejdsprocesser og på bag- grund af supervision. FGU niveau 2: kan anvende korrekte <u>fagudtryk i rele- vante sammenhænge</u> kan redegøre for forskellige basale ar- bejdsmetoder, materialer og sikker- hedsforanstaltninger inden for fagom- rådet kan anvende forskellige grundlæggende arbejdsmetoder til løsning af enkle op- gaver under overholdelse af relevante forskrifter kan forholde sig til kvaliteten af udar- bejdede produktioner, dele af produkti- oner eller serviceydelser, og kan give forslag til forbedringer og korrektioner kan med begyndende selvstændighed tage ansvar for arbejdsprocesser (her- under gruppearbejde) til produk- tion/service.	Ved standpunktsbedømmelsen lægges der vægt på, at eleven: FGU niveau 1 kan anvende de mest grundlæggende <u>fag- udtryk i relevante sammenhænge</u> har grundlæggende kendskab til de mest <u>basale arbejdsmetoder</u>, materialer og sik- kerhedsforanstaltninger kan anvende <u>forskellige grundlæggende</u> <u>arbejdsmetoder på et basalt niveau</u> <u>kan gennemføre simple produktioner</u> eller dele af produktioner med en acceptabel kvalitet kan <u>medvirke til produktioner gennem</u> <u>simple arbejdsprocesser</u> og på baggrund af supervision. FGU niveau 2: kan anvende korrekte fagudtryk i <u>rele- vante sammenhænge</u> kan redegøre <u>for forskellige basale ar- bejdsmetoder, materialer og sikkerheds- foranstaltninger inden for fagområdet</u> <u>kan anvende forskellige grundlæggende</u> <u>arbejdsmetoder</u> til løsning af enkle opga- ver under overholdelse af relevante for- skrifter kan forholde sig til <u>kvaliteten af udarbej- dede produktioner, dele af produktioner</u> <u>eller serviceydelser, og kan give forslag til</u> <u>forbedringer og korrektioner</u> kan med begyndende selvstændighed tage ansvar for arbejdsprocesser (herunder gruppearbejde) til produktion/service.

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse For musik og kunstnerisk pro- duktion (Undervisningsmin- isteriet, 2019e)	1 FORMAL DANNELSSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, en- gagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	2 MATERIALT DANNELSSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori.
4.3 Afsluttende prøve/prøvefor- mer	Processen til det færdige produkt skal <u>beskrives og/eller dokumente- res</u> for eksaminator og censor. Eksaminandens opgaveløsning skal resultere i en reel opsætning/ koncert/ forestilling/ produkt, og eksaminanden skal ved prøven be- skrive processen dag for dag, samt sin egen progression over forløbet.	Produktet skal ved prøven være klar til et <u>publikum</u>. <u>Eksaminandens opgaveløsning skal resultere i en reel opsætning/ kon- cert/ forestilling/ produkt</u>, og eksami- nanden skal ved prøven beskrive pro- cessen dag for dag, samt sin egen progression over forløbet.
4.3 Bedømmelses- kriterier Praktisk prøve over flere arbejds- dage Ved bedømmelsen lægges der vægt på, at:	eksaminanden kan vise basal viden om metoder og normer inden for fagtemaet [kategorial kan indebære det praksisrettede fx hvordan man sikre kommunikation til et publikum] eksaminandens faglige løsning af den stillede opgave [kategorial] eksaminanden har kunnet søge og anvende relevant information til brug ved løsning af den stillede opgave [material] eksaminanden kan anvende korrekt fagsprog i sin kommunikation med eksaminator og censor [material] eksaminanden udviser ansvar for arbejdsprocessen [formal] [samlet set: en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen]	den kunstneriske produktion enten kan <u>sælges til en kunde</u>, som det er, eller eksaminanden kan gøre rede for, hvilke forbedringer og korrektioner, der skal til, for at gøre <u>produktet salg- bart</u>
4.3. Bedømmel- seskriterier Portfolio Praktisk prøve over flere arbejds- dage Ved bedømmelsen lægges der vægt på, at eksaminan- den:	har udarbejdet en præsenteringsportfolio, som indeholder relevant og tilstrækkelig dokumentation af de valgte produktioner/processer [kategorial] i sin præstation demonstrerer tilstrækkelig viden om den valgte kunstforms arbejdsformer, processer og virkemidler [kategorial] dokumenterer basal viden om metoder og normer inden for fagte- maet [material] dokumenterer relevant løsning af faglige problemstillinger [material] har kunnet søge og anvende relevant information til brug ved løsning af de dokumenterede opgaver [material] i præsenteringsportfolioen har anvendt korrekt fagsprog [material] ved den mundtlige eksamina- tion anvender korrekt fagsprog [material] kan forklare de særlige fag- lige udfordringer i de beskrevne arbejdsprocesser [kategorial] [samlet set: en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen, dog med en substantiel vægtning af det materiale]	

Nedslag i undervisningsvejledning for Musik & Kunstnerisk produktion

Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Formal dannelsesfokus Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	B Materialt dannelsesfokus [udmøntet i stoffet, faktisk viden/teori].	C Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv. Techné.
Undervisningsvejledning Musik og kunstnerisk produktion 2. Identitet og formål	FGU opbygger den faglige identitet hos eleverne gennem autentiske læringsmiljøer, hvor identiteten for musik og kunstnerisk produktion kommer til udtryk i <u>relevant udstyr, værktøj, beklædning og arbejdsopgaver</u> [Praksisrettet]. Formålet med det faglige tema musik og kunstnerisk produktion er, at eleven: Udvikler <u>viden</u> [material], <u>færdigheder og kompetencer</u> [kategorial] til at nå de fastsatte mål for det faglige tema Bliver <u>motiveret til at lære mere</u> [formal] Får forudsætninger for at kunne træffe <u>uddannelses- og beskæftigelsesvalg på et kvalificeret grundlag</u> [beskæftigelses og praksisrettet] Opnår <u>alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet</u> [Kategorial dannelse – dog ikke kritisk stillingtagen som vi så ved tidligere AVU og HF (Lund, 2015)]		
2. Identitet og formål	Når eleven skal levere en oplevelse til et publikum, skal eleven øves i at bringe sig selv i spil samt i at reflektere over, hvordan oplevelsen bliver den bedst mulige for det valgte publikum. I forbindelse med en kunstnerisk produktion vil eleven skulle medvirke til eller selv udføre et forarbejde i form af at promovere og synliggøre et produkt. Herigennem kan eleven <u>få øvelse i at strukturere sin tid og at samarbejde</u> [formal] både internt med andre faglige temaer og eksternt med lokale samarbejdspartnere (fx spillesteder, udstillingssteder, børnehaver og andre skoler).		Unge, der drømmer om en karriere som udførende kunstner, bremses ofte af, at mulighederne for at have sin kunst som levevej er begrænsede. Det påvirker mulighederne for at bruge denne drøm som motiverende faktor. <u>Gennem synliggørelse af samarbejde og sammenhæng med andre relaterede jobs</u> – fx inden for teater eller som udstiller, eventtekniker, pædagog eller lærer – kan eleven blive opmærksom på muligheden for at forfølge sin drøm ad alternative veje [Erhvervs- og karrierevejledende] Når eleven skal levere en oplevelse til et publikum, skal eleven øves i at bringe sig selv i spil samt i at <u>reflektere over, hvordan oplevelsen bliver den bedst mulige for det valgte publikum</u> [praksisrettet]. I forbindelse med en kunstnerisk produktion vil eleven skulle medvirke til eller selv udføre et forarbejde i form af at promovere og synliggøre et produkt. Herigennem kan eleven <u>få øvelse i at strukturere sin tid og at samarbejde</u> [formal] både internt med <u>andre faglige temaer og eksternt med lokale samarbejdspartnere (fx spillesteder, udstillingssteder, børnehaver og andre skoler)</u> [Praksisrettet]
	Kultur, kunst, samfund og historie er tæt forbundne. Det faglige tema musik og kunstnerisk produktion giver derfor gode muligheder for at bidrage til elevernes <u>generelle dannelse</u> , fx ved at de får kendskab til historiske epoker og værker inden for det valgte kunstneriske område. [kategorial dannelse – at åbne verden via stoffet for eleven].		

	Musisk og kunstnerisk produktion kan indgå i et <u>samarbejde med de almene fag og en lang række af de øvrige faglige temaer</u>. Det vil fx være oplagt at samarbejde med kommunikation og medier, med turisme, kultur og fritid samt med omsorg og sundhed (praksisrettet). Et eksempel på samarbejde med omsorg og sundhed kunne være et tilbud om aktivering af børn eller ældre i <u>lokalområdet</u> [Praksisrettet] gennem musik og/eller billedkunst. Andre eksempler på samarbejde kan være en teateropsætning eller en festival [praksisrettet]. Begge eksempler vil give mulighed for samarbejde med lokalområdet (praksisrettet), samarbejde med flere faglige temaer end de tidligere nævnte og samarbejde med almene fag som fx dansk, samfundsfag og matematik [kategorial – at åbne verden via stoffet for eleven]. Erhvervstræning indgår som en naturlig del af temaet. Der kan være tale om erhvervstræning i direkte tilknytning til det faglige tema eller inden for andre brancher. Erhvervstræning (praksisrettet) indgår som en naturlig del af temaet. Der kan være tale om erhvervstræning i direkte tilknytning til det faglige tema eller inden for andre brancher (praksisrettet).
Refleksioner over identitet og formål	Kategorial dannelse i form af intentionen om at smelte fagene og temaerne sammen for at få åbnet verden for eleven via stoffet. Alle tre kategorier er i spil, både det erhvervsrettede og det formale og materiale i samspil, der nævnes her som et af de ganske få steder, ordet 'dannelse' men ikke i en kritisk samfundsmæssig borger hensigt, det handler om grundlæggende kundskaber for at kunne begå sig som borger og få et grundlæggende vidensfundament (... det faglige tema giver "...gode muligheder for at bidrage til elevernes generelle dannelse, fx ved at de får kendskab til historiske epoker og værker inden for det valgte kunstneriske område".
3. faglige mål	Af fagbilaget for musisk og kunstnerisk produktion fremgår de læringsmål, som en elev skal nå på FGU-niveau 1, FGU-niveau 2 og FGU-niveau 3. De tre niveauer svarer til kvalifikationsrammen for livslang lærings niveau 1-3. Målene på de tre FGU-niveauer er angivet som præstationsstandarter. En præstationsstandard beskriver, hvilken adfærd en elev skal udvise, og hvilke handlinger vedkommende skal kunne udføre, for at demonstrere, at målene for det enkelte niveau er nået. Præstationsstandarterne er slutmål. Det vil sige, at de beskriver det, eleverne skal kunne efter at have gennemført det pågældende FGU-niveau. Præstationsstandarterne beskriver dermed ikke indholdet i undervisningen eller processen undervejs mod målet. Præstationsstandarterne for de tre niveauer fremgår af nedenstående tabel, ligesom de fremgår af fagbilaget (s. 4) (s.5) Gennem de tre niveauer er der en progression med <u>hensyn til den adfærd, som en elev skal udvise, og de handlinger, vedkommende skal kunne udføre</u>. Progressionen i niveauerne kan ses ved forventningerne til bl.a.: En stigende kompleksitet med hensyn til elevens handling og adfærd gennem niveauerne – fra at eleven kan "medvirke til", over at eleven kan "gennemføre", til at eleven kan "planlægge og gennemføre". Et stigende ansvarstagen i forbindelse med elevens handling og adfærd gennem niveauerne – fra "under vejledning" over "med begyndende selvstændighed og ansvarlighed" til "alene og i samarbejde med andre". En voksende omstillingsparathed i forbindelse med elevens handling og adfærd gennem niveauerne – fra "under vejledning" over "kendte situationer" til "rutinemæssig" og "udvise fleksibilitet og omstillingsevne". Progressionen vil desuden vise sig ved, hvor teknisk svær en produktion eleverne skal udføre. Det er op til skolerne og lærerne at sikre progressionen i elevernes opgaver og kompetencer. Der er en glidende overgang mellem de tre niveauer – og dermed ikke tydelige grænser mellem niveauerne. <u>Det er læreren, der med sine faglige vurderinger skal bedømme, om eleven gennem sin adfærd og sine handlinger overordnet set lever op til forventningerne til det enkelte niveau</u>. Til at <u>kvalificere sine faglige vurderinger skal læreren anvende bedømmelseskriterierne for det faglige tema</u>, se også prøvevejledningen for musisk og kunstnerisk produktion for en udfoldelse af arbejdet med bedømmelseskriterier (s. 5)
Refleksioner over faglige mål og FGU standarder	Som tidligere nævnt i analysen af fagbilaget er processerne i FGU standardernes taksonomi primært formalt fokuseret. Udfordringen kan være at lærerne både skal vurdere på kvalifikationsrammen (som slutmål) og på det indhold eleven kræves at kunne til eksamen / portfolio, og ved ovennævnte fra undervisningsvejledningens side 5 under FGU præstationsstandarter kommer dette endnu tydeligere frem.

	I analysen af FGU-præstationsstandarden noterede vi: Der er vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en <i>gøren</i> – en praxis og en <i>techne</i> i spil.
3.1 undervisning på introducerende niveau Koblingen hvor læringssyn er tydeligt (og de 15 didaktiske principper – særligt om helhedsorienteret undervisning)	Undervisningen skal tilrettelægges på introducerende niveau for de elever, der har behov for at påbegynde faget på dette niveau. Undervisningen på introducerende niveau skal gøre eleven klar til at få udbytte af undervisning på FGU-niveau 1. Det vil fremgå af <u>elevens forløbsplan, hvilket niveau eleven er på, og hvad det niveaumæssige mål for eleven er i FGU.</u> Af fagbilaget fremgår følgende: Undervisningen på introducerende niveau tilrettelægges med udgangspunkt i elevens forudsætninger [læringssyn; deltageranalogien fra Sfard] og i overensstemmelse med de mål, der fremgår af elevens uddannelses- og forløbsplan. Undervisningen på introducerende niveau skal give eleven konkret og praktisk introduktion til det faglige tema og give eleven faglige forudsætninger for at indgå på et undervisningsniveau [helhedsorienteret]
Samarbejde og elevinddragelse s. 13	Undervisningen er praksisrettet og tilrettelægges med udgangspunkt i reel produktion, hvor kunstnerne formidler følelser, holdninger og et produkt, der har til formål at give kunden/modtageren en oplevelse, give dem stof til eftertanke eller måske berige dem [kobling til Wengers begreb praksisfællesskab/praksis/mening/identitet/deltagelse] [Konglomerat af alle tre analysekategorier: kategorial dannelse, stoffet skal åbne verden for eleven / åbne verden for publikum, med vægt på praksisrettet] På den måde oplever eleven en umiddelbar nødvendighed og <u>mening med arbejdet</u> (praksisrettet) Samtidig indebærer det konkrete arbejde [praksisrettet], at det bliver nødvendigt for eleven at besidde viden, færdigheder og kompetencer også inden for dansk og matematik (kategorial), fx i forbindelse med analyse af tekster, musikteori, farveteori, kunsthistorie, sceneopsætning, lyd og lys, performance m.m. Produktionen er målrettet det oplevelsesøkonomiske marked [praksisrettet] I en produktions opstartsfasen kan det <u>styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen</u> (formal), hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man et <u>læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen</u>. Det skal tilstræbes, at <u>eleven føler sig set, værdsat og inkluderet</u> (Læringssynet er deltagerorienteret)
Refleksioner over Samarbejde og elevinddragelse s. 13	Koblingen mellem læringssynet beskrevet i de 15 didaktiske principper – særligt om helhedsorienteret undervisning er tydeligt. Man er klar over at mesterlæretidens magtdimension ikke må dominere, men arbejdet skal opleves meningsfuldt og at eleven skal opleve sig som meningsfuld: ...”I en produktions opstartsfasen kan det <u>styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen</u> (formal), hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man et <u>læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen</u>. Det skal tilstræbes, at <u>eleven føler sig set, værdsat og inkluderet</u>” Der er tydelige referencer til centrale begreber i Wengers læringsteori. Som individ danner man sig i sammenhænge, hvor meningsforhandling er en del af praksisfællesskabet.
Praksis og produktion (fagligt tema som eksempel i undervisningsvejledningen s. 14)	Fremstillingen af produktet er organiseret, så der er arbejdsopgaver og dermed læringsmuligheder for elever på forskellige faglige niveauer såvel som inden for dansk, matematik og PASE. På den måde kan elever, der er på forskellige niveauer, danne et <u>arbejdsfællesskab, der bl.a. er kendetegnet af samspil og sidemandsoplæring</u>. (mesterlære) Eleverne vil gerne guides af nogen, der kan introducere dem til faget og komme med nogle bud på, hvordan faget kan praktiseres og give mening. Lærerne kan gennem deres eget eksempel vise denne mening og derved få særlig betydning for eleverne. (mesterlære). Lærerne bør introducere elevaktiverende elementer i undervisningen og planlægge undervisningen med henblik på overraskelse og variation. Arbejdsfællesskabet inddrager eleven i så mange af produktionens delprocesser som muligt (bl.a. planlægning, øvelse, logistikberegninger og drejebog før selve præsentationen af produktet for kunden), <u>hvilket bidrager til</u>

	et tværfagligt samarbejde mellem produktionen og fagene dansk og matematik. Arbejdsformen indebærer også et element af <u>demokratisk dannelse</u>, idet eleven får erfaring med at <u>bidrage til fællesskabet</u> på mange forskellige måder (kategorial dannelse). Når man arbejder med dygtige elever på niveau 3, findes der rigeligt med muligheder for at <u>afprøve sine talenter hos de lokale virksomheder og foreninger</u>. (praksisrettet). Det gælder eksempelvis spillesteder, kunstudstillere, teaterscener, modeshows, biblioteker, andre skoler og børnehaver. Det er en vigtig del af undervisningen, at eleven oplever den kontante feedback, som publikum giver. Talentudvikling: Når man arbejder med dygtige elever på niveau 3, findes der rigeligt med muligheder for at <u>afprøve sine talenter hos de lokale virksomheder og foreninger</u> (praksisrettethed). Det gælder eksempelvis spillesteder, kunstudstillere, teaterscener, modeshows, biblioteker, andre skoler og børnehaver. Det er en vigtig del af undervisningen, at eleven oplever den kontante feedback, som publikum giver <u>foreninger</u> (praksisrettethed).
Refleksioner over praksis og produktion	Eksempler på mesterlærertraditionen Eksempler på den kategoriale dannelses effektivering Eksempler på praksisrettethed/virksomhedsrettethed
Centrale begreber (s. 15)	Al kunstnerisk produktion begynder med en ide. Man udarbejder et udkast og ændrer det igen og igen, indtil resultatet er tilfredsstillende. Denne arbejdsproces er helt central. Når man arbejder med flydende begreber som kunst og kreativitet i undervisningen, er det vigtigt, at det <u>tydeliggøres for eleverne, hvad de kan lære i forbindelse med projektet, så forbindelsen mellem øvelser og læringsmål er tydelig</u>. Et andet centralt punkt inden for det faglige tema er arbejdet med at opbygge og vedligeholde netværk, da en elev med et ønske om at finde <u>fuldtids- eller deltidsbeskæftigelse</u> inden for en kunststart ofte vil være afhængig af selv at kunne <u>formidle og sælge sine ydelser</u>. Hvordan kan lærerne løbende evaluere, om undervisnings- og arbejdsformerne giver eleverne et tilstrækkeligt læringsudbytte? Produktionen og det opnåede resultat danner basis for lærernes umiddelbare evaluering af dagens arbejde og dets kvalitet. Lærerne kan bl.a. tage udgangspunkt i disse spørgsmål: Har vi nået det, vi planlagde – fx deadlines for levering af produktet til kunden? (formalt, praksisrettet) Hvad er næste delopgave i forbindelse med produktionen? (kategorialt og praksisrettet) Er kunden og vi selv tilfredse med kvaliteten? (vurdering af materialt og fokus på praksisrettet) Hvilke observationer gjorde henholdsvis lærere og elever med hensyn til brugen af færdigheder fra dansk og matematik i forbindelse med produktionen? (materialt) Hvordan understøtter dansk- og matematikopgaver produktionen, og differentieres forløbene ud fra elevernes niveau? (materialt) Hvordan kan arbejdet gribes an næste gang?
Refleksioner over centrale begreber	Det bliver tydeligt at praksisrettethed i form af job og uddannelsesmuligheder er i fokus som en del af den praksis & produktion, man har udviklet under temaet. Det bliver dog ligeledes meget tydeligt at det materiale ikke lades ude af syne, men at målene skal være tydelige for eleverne og heri indgår de materiale elementer fra fagene.

Refleksioner: Fagbilag og undervisningsvejledning Musisk og kunstnerisk produktion

Nedslagene i undervisningsplanen for Musisk & Kunstnerisk produktion viser, at der er tydelig fokus på praksis dvs. i form af målrettethed på job og uddannelsesmuligheder, der er i fokus som en del af den praksis & produktion, man har udviklet under temaet. Det bliver dog ligeledes meget tydeligt at det materiale ikke lades ude af syne, men at målene skal være tydelige for eleverne, og heri indgår de materiale elementer fra fagene. Ligesom det også allerede i fagets identitet og formål understreges at den kategoriale tilgang er vejen frem. Der skal ud over at undervises helhedsorienteret og med lån fra mesterlæretraditionen også sikres en tryk atmosfære, hvor arbejdet skal opleves meningsfuldt og at eleven skal opleve sig som meningsfuld:

"I en produktions opstartsfase kan det styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen [formal], hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen. Det skal tilstræbes, at eleven føler sig set, værdsat og inkluderet".

I formålet for det faglige tema (altså fx faget musik) lægges der ligeledes vægt på alle tre elementer, hvor eleverne gennem autentiske læringsmiljøer, skal opleve at det man navngiver 'identitet' og 'fagligt tema' dvs. ikke blot et fag, men en tilgang til verden gennem identiteten eller det faglige tema: 'musisk og kunstnerisk produktion'. Det beskrives at identiteten kommer til udtryk i "relevant udstyr, værktøj, beklædning og arbejdsopgaver", hvilket altså lægger vægten på det praksisrettede (kodet C). Denne tilgang afspejler, at eleven skal inviteres ind i det særlige univers, som musisk og kunstnerisk produktion består af (praksisfællesskabets artefakter).

Formålet med det faglige tema Musisk og kunstnerisk produktion er desuden, at eleven udvikler "viden" (material), "færdigheder og kompetencer" (kategorial) til at nå de fastsatte mål for det faglige tema. Bliver "motiveret til at lære mere" (formal). Eleven skal opnå forudsætninger for at kunne træffe "uddannelses- og beskæftigelsesvalg på et kvalificeret grundlag" (beskæftigelses og praksisrettet). Og eleven skal opnå "alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet" (Kategorial dannelse – dog ikke kritisk stillingtagen som man tidligere har udtrykt ved formålene for AVU og HF (Lund, 2015).

Formålet med det faglige tema Musisk og kunstnerisk produktion spænder således over alle tre koder, A, B, C. Formålet er at eleven:

- Udvikler viden (Kode B: material), færdigheder og kompetencer (del af kode C: kategorial) til at nå de fastsatte mål for det faglige tema
- Bliver motiveret til at lære mere (Kode A: formal)
- Får forudsætninger for at kunne træffe uddannelses- og beskæftigelsesvalg på et kvalificeret grundlag (del af kode C: beskæftigelses- og praksisrettet)
- Opnår alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet (Kategorial dannelse – dog ikke kritisk stillingtagen som vi så ved tidligere AVU og HF (Lund, 2015)

I fagbilaget og i undervisningsvejledningen for Musisk og kunstnerisk produktion fokuseres der således både på det formale, materiale og praksisrettede (fx ofte fokus på "sammenhæng med andre relaterede job"). Det formale aspekt har sammen med det praksisrettede en forrang, men det formale smelter til tider sammen med det materiale og det kategoriale opstår. Der er en tydelig tråd til kvalifikationsrammen for livslang læring (undervisningsvejledning for Musisk & kunstnerisk produktion s. 4). Heri ligger en vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og det kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en *gøren* – en praxis og en techne i spil. Ser vi på bedømmelseskriterier for den *praktiske prøve som forløber over flere arbejdsdage* er der samlet set en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen. Og ved portfoliobeskrivelsen er der samlet set en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen, dog med en substantiel vægtning af det materiale.

Refleksioner over identitet og formål

Vi ser et ønske om en effektivering af Klafkis kategoriale dannelse i form af intentionen om at smelte fagene og temaerne sammen for at få åbnet verden for eleven via stoffet. Alle tre kategorier, både det *erhvervsrettede* og det *formale* og *materiale* i samspil, der nævnes her som et af de ganske få steder, ordet 'dannelse' men ikke i en kritisk samfundsmæssig borger hensigt, det handler om grundlæggende kundskaber for at kunne begå sig som borger og få et grundlæggende vidensfundament

"... det faglige tema giver "... gode muligheder for at bidrage til elevernes generelle dannelse, fx ved at de får kendskab til historiske epoker og værker inden for det valgte kunstneriske område".

Refleksioner over faglige mål og FGU standarder

Som nævnt i analysen over FGU standardernes taksonomi i fagbilagene er de primært formalt fokuseret. Udfordringen kan derfor være, at lærerne både skal vurdere på kvalifikationsrammen (som slutmål) og på det indhold eleven kræves at kunne til eksamen / portfolio, og ved ovennævnte fra undervisningsvejledningens side 5 under FGU præstationsstandarder kommer dette endnu tydeligere frem. I analysen af FGU-præstationsstandarderne skrev vi, at der er en vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og det kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en *gøren* – en praxis og en techne i spil.

Refleksioner over Samarbejde og elevinddragelse

Koblingen mellem læringssynet beskrevet i de 15 didaktiske principper – særligt om helhedsorienteret undervisning er tydeligt. Der er tydelige referencer til centrale begreber i Wengers læringsteori. Som individ danner man sig i sammenhænge, hvor meningsforhandling er en del af praksisfællesskabet. Man er klar over at mesterlæretraditionens magtdimension ikke må dominere, og at arbejdet skal opleves meningsfuldt, og at eleven skal opleve sig som meningsfuld:

"I en produktions opstartsfasen kan det styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen [formal], hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man

et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen. Det skal tilstræbes, at eleven føler sig set, værdsat og inkluderet” (s. 13).

Refleksioner over praksis og produktion

Vi ser eksempler på mesterlærertraditionen, samt eksempler på effektivering af den kategoriale danses effektivering samt eksempler på praksisrettethed/virksomhedsrettethed.

Læreplan for dansk

Formål/ Kap og § i be- kendtgørelse	A Formal dannelsesfokus Udgangspunkt i udviklingen af ele- vens personlige egenskaber/samar- bejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøren (phronesis), som Hiim & Hippe defi- nerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompeten- cer og læringskompetencer.	B Materialt dannelsesfokus [udmøntet i stoffet, faktisk vi- den/teori].	C Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dan- nels. Koblet til praktisk-produktiv kyndig- hed. Da hele formålet vist i formåls- bekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkeds- perspektiv
Fagbilag Identitet og formål for dansk 1.1 Identitet	Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af <u>alment dannende og kommunikative kompetencer</u>: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive. Fagets identitet i FGU hviler på to ben: <u>Det almene</u> og det praksisrettede. Det almene består i, at de sproglige, <u>alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår</u> i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget. Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt	Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af <u>alment dannende</u> (det kategori-ale) og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, <u>at læse og at skrive</u>. Fagets identitet i FGU hviler på to ben: Det almene og det praksisrettede. Det almene består i, at <u>de sproglige</u>, alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i <u>både den produktive og den receptive dimension af faget</u>. Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt	Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af <u>alment dannende og kommunikative kompetencer</u>: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive. Fagets identitet i FGU hviler på to ben: Det almene og det <u>praksisrettede</u>. Det almene består i, at de sproglige, alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget. <u>Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt</u>
Refleksioner over identitet	Vi ser et konglomerat af de tre kompetencer i den erhvervsfaglige kundskabsforståelse som Hiim og Hippe ligger op til. Det formale udgør de sociale og læringsmæssige kompetencer, som Hiim og Hippe definerer det, og i fagets identitet er almen dannelse nævnt, hvor både de formale og materiale elementer er i fokus: "Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af alment dannende og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive". Det praksisrettede og erhvervsorienterede i Hiim og HIPPES erhvervsfaglige kundskabsforståelse kommer også klart til udtryk: "Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt". Desuden pointeres det at danskfagets identitet i FGU hviler på to ben: <u>Det almene</u> og det praksisrettede. Det almene består i, at de sproglige, <u>alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår</u> i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget.		

	Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt		
1.2. Formål	Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at benytte det danske sprog i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. <u>Faget fungerer også som værktøj til erkendelse, læring, oplevelse, tolerance og fællesskab.</u> Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. Fagets metoder styrker elevens innovative, kreative, analytiske og kritiske beredskab til at kunne løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. Herudover skal fagets indhold og metoder fremme elevens motivation for læring.	Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at benytte det danske sprog i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. <u>Faget fungerer også som værktøj til erkendelse, læring, oplevelse, tolerance og fællesskab.</u> <u>Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag.</u> <u>Fagets metoder styrker elevens innovative, kreative, analytiske og kritiske beredskab til at kunne løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. Herudover skal fagets indhold og metoder fremme elevens motivation for læring.</u>	Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at benytte det danske sprog i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. <u>Faget fungerer også som værktøj til erkendelse, læring, oplevelse, tolerance og fællesskab.</u> Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. Fagets metoder styrker elevens innovative, kreative, analytiske og kritiske beredskab til at kunne løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag. Herudover skal fagets indhold og metoder fremme elevens motivation for læring.
Refleksioner over formålet	Det bliver tydeligt at fagets identitet her i formålet bliver kategorialt, og man ønsker at faget skal åbne verden for eleven og vice versa. Fx i denne passus: <u>"Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag"</u> Det materiale element i fagets kerne kommer til udtryk ved formuleringer som 'fagets metoder', og 'faget udvikler'. Faget er en løftestang til noget højere – en værdi som samfundsborger (dette ord bruges dog ikke) – hvor eleven med faget kan 'løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag'.		
Viden (her kun indsat et afsnit fra side 2 i læreplanen, men samme grundlæggende vægtning gør sig gældende i re-		På henholdsvis G, E, og D-niveau er målene, at eleven opnår følgende viden, færdigheder og kompetencer: G niveau: Eleven har grundlæggende viden om: tale og lytte hvordan man kommunikerer hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge/praksisser	På henholdsvis G, E, og D-niveau er målene, at eleven opnår følgende viden, færdigheder og kompetencer: G niveau: Eleven har grundlæggende viden om: tale og lytte hvordan man kommunikerer hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge/praksisser

sten af læreplanens 'viden' punkt) En gennemgående vægtning af det materiale (kun et sted kobles til 'fagligt arbejde' dvs. praksisrettede del af erhvervsfaglige kundskabsbegreb. Her kun indsat fra G niveau, men det samme gør sig gældende ved E og D niveau		at sproglige valg er bestemt af situation og hensigt, og at der derfor er forskel på tale-, hybrid- og skriftsprog hvordan man præsenterer resultatet af et fagligt arbejde læsning og fortolkning forskellige læsestrategier forskellige genrer tekstanalyse. skriftlig fremstilling basal grammatik forskelle på tale-, hybrid- og skriftsprog teksters opbygning, form og indhold basal viden om skriveprocesser.	at sproglige valg er bestemt af situation og hensigt, og at der derfor er forskel på tale-, hybrid- og skriftsprog hvordan man præsenterer resultatet af et fagligt arbejde læsning og fortolkning forskellige læsestrategier forskellige genrer tekstanalyse. skriftlig fremstilling basal grammatik forskelle på tale-, hybrid- og skriftsprog teksters opbygning, form og indhold basal viden om skriveprocesser.
Færdigheder En gennemgående vægtning af det materiale Her kun indsat fra G niveau, men det samme gør sig gældende ved E og D niveau	Eleven har grundlæggende færdigheder i at: tale og lytte kommunikere forståeligt og hensigtsmæssigt i forhold til formål og situation formidle og præsentere egne produktioner lytte aktivt og indgå i dialog om egne og andres produkter begrunde egne holdninger læsning og fortolkning læse tekster flydende med forståelse og overblik genkende genretræk forholde sig til kultur, sprog, uddannelse og erhverv gennem læsning og diskussion af tekster analysere og diskutere tekster. Skriftlig fremstilling anvende sin viden om basal grammatik udtrykke sig forståeligt i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til situationen producere praksisrettede tekster gå i dialog om egne skriftlige produkter anvende it og multimodale medier til kommunikation, kritisk informationssøgning og formidling.	Eleven har grundlæggende færdigheder i at: tale og lytte kommunikere forståeligt og hensigtsmæssigt i forhold til formål og situation formidle og præsentere egne produktioner lytte aktivt og indgå i dialog om egne og andres produkter begrunde egne holdninger læsning og fortolkning læse tekster flydende med forståelse og overblik genkende genretræk forholde sig til kultur, sprog, uddannelse og erhverv gennem læsning og diskussion af tekster analysere og diskutere tekster. Skriftlig fremstilling anvende sin viden om basal grammatik udtrykke sig forståeligt i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til situationen producere praksisrettede tekster gå i dialog om egne skriftlige produkter anvende it og multimodale medier til kommunikation, kritisk informationssøgning og formidling.	læsning og fortolkning læse tekster flydende med forståelse og overblik genkende genretræk forholde sig til kultur, sprog, <u>uddannelse og erhverv gennem læsning</u> og diskussion af tekster analysere og diskutere tekster. Skriftlig fremstilling anvende sin viden om basal grammatik udtrykke sig forståeligt i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til situationen producere praksisrettede tekster gå i dialog om egne skriftlige produkter anvende it og multimodale medier til kommunikation, kritisk informationssøgning og formidling.

Kompetencer En gennemgående vægtning af det materiale Her kun indsat fra G niveau, men det samme gør sig gældende ved E og D niveau		Eleven har grundlæggende kompetencer til at kunne: – tale og lytte – skelne mellem sproglige normer i diverse kontekster – lytte aktivt og følge op med spørgsmål – anvende danskfaglige begreber. læsning og fortolkning – at analysere og diskutere tekster – at læse for at gøre, dvs. at læse med et specifikt praksisrettet handlingsformål. skriftlig fremstilling – anvende sin viden om basal grammatik – producere en sammenhængende tekst tilpasset formålet – samle stof og disponere det til en færdig tekst – bruge it og multimodale medier til informationssøgning og formidling.	læsning og fortolkning – at analysere og diskutere tekster – at læse for at gøre, dvs. at læse med et <u>specifikt praksisrettet handlingsformål</u>.
Refleksioner over viden, færdigheder og kompetencer 2.1 faglige mål	Man ser en operationalisering af det materiale element i fagets kerne, som kom til udtryk i fagets identitet ved formuleringer som 'fagets metoder', og 'faget udvikler'. Faget er en løftestang til noget højere – en værdi som samfundsborger (dette ord bruges dog ikke) – hvor eleven med faget kan 'løse opgaver <u>og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag</u>'. I viden, færdigheder og kompetencer er det materiale ved danskfaget tydeligt i front og det er fagets metoder der her skal tillæres, der er ganske lidt eksplicit kobling til praksis og erhvervsrettethed (modsat fx fagbilaget for musik og Kunstnerisk produktion) i læreplanen for dansk.		
Kernestof G-niveau indsat her	Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. 1/3 af undervisningen skal bestå af praksis, og såvel kernestof som supplerende stof skal i videst muligt omfang tage udgangspunkt i denne praksis. Kernestoffet kan desuden vægtes ud fra denne praksis. Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. På hvert niveau arbejdes der med nedenstående kernestof. Nuanceringen ligger i progressionen i de faglige mål for hvert niveau. Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. På hvert niveau arbejdes der med nedenstående kernestof. Nuanceringen ligger i progressionen i de faglige mål for hvert niveau.		
		G niveau: Tale og lytte forskel på skriftsprog og talesprog kommunikationssituationer aktiv lytning – retoriske virkemidler i forbindelse med oplæsning og fremlæggelse – danskfagligt mundtligt sprog – mundtlig argumentation – høretekster. Læsning og fortolkning – læsning og læsestrategier	Læsning og fortolkning

		– nutidige fiktionstekster – praksisnære sagtekster – simple analysebegreber – billeder. Skriftlig fremstilling – sproglig korrekthed og variation – ordklasser og morfologi – sætningen og dens væsentligste led – elektroniske ordbøger og opslagsværker kommunikationssituationen – visuelle og auditive kommunikationsformer – komposition og sammenhæng – skriveprocessen – skriftlig argumentation.	<u>praksisnære</u> sagtekster
Tilrettelæggelse 3.1 Didaktiske principper [hele teksten er indsat her i kolonnen og understreget u den specifikke kode]	Undervisningen i dansk tager udgangspunkt i, at <u>dansk både er et fag for sig og indgår i alle andre fag. Det er den enkelte elevs forudsætninger</u> og mål, som danner rammen om undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Dette forudsætter følgende: Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag. Dansklæreren har et særligt ansvar for, at der i samarbejde med elevens øvrige lærere etableres et helhedsfokus på den <u>enkelte elevs evner</u> til at: – <u>tilegne sig fagligt stof</u> – formidle, med anvendelse af en bred vifte af udtryksformer og medier – <u>forholde sig reflekterende og udviklende til egne læreprocesser og mål i samspil med andre elever og elevens lærere.</u> Undervisningen følger i øvrigt de generelle didaktiske principper for FGU.	Undervisningen i dansk tager udgangspunkt i, at dansk både er <u>et fag for sig og indgår i alle andre fag. Det er den enkelte elevs forudsætninger</u> og mål, som danner rammen om undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Dette forudsætter følgende: Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag Dansklæreren har et særligt ansvar for, at der i samarbejde med elevens øvrige lærere <u>etableres et helhedsfokus på den enkelte elevs evner</u> til at: – tilegne sig fagligt stof – formidle, med anvendelse af en bred vifte af udtryksformer og medier – forholde sig reflekterende og udviklende til egne læreprocesser og mål i samspil med andre elever og elevens lærere. Undervisningen følger i øvrigt <u>de generelle didaktiske principper for FGU.</u>	Undervisningen i dansk tager udgangspunkt i, at dansk både er <u>et fag for sig og indgår i alle andre fag. Det er den enkelte elevs forudsætninger</u> og mål, som danner rammen om undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Dette forudsætter følgende: Undervisningen i dansk skal være <u>praksisnær og anvendelsesorienteret</u> samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag Dansklæreren har et særligt ansvar for, at der i samarbejde med elevens øvrige lærere <u>etableres et helhedsfokus på den enkelte elevs evner</u> til at: – tilegne sig fagligt stof – formidle, med anvendelse af en bred vifte af udtryksformer og medier – forholde sig reflekterende og udviklende til egne læreprocesser og mål i samspil med andre elever og elevens lærere. Undervisningen følger i øvrigt <u>de generelle didaktiske principper for FGU.</u>
Refleksioner over kerne- stof (og koblingen til 3. tilrettelæggelse/3.1. didaktiske principper	Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Dette står også beskrevet ved PASE, men hvor vi ved PASE ser en tydelig interesse i at åbne verden for eleven via stoffet og vice versa at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed. Men ved danskfaget er dette ikke tydeligt. Her er det fagets egne metoder, der træder i forgrunden 'det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster og kommunikation og medier'. Men under punktet 3.1 didaktiske principper understreges det, at den kategoriale dimension er idealet, da det fx beskrives at: 'Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag' (fra 3.1. didaktiske principper s. 7)		

3.2 Undervisnings- og arbejdsformer	Undervisningen er organiseret i hold. Valg af undervisnings- og arbejdsformer skal træffes med udgangspunkt i elevernes forudsætninger for læring. Et bærende princip er derfor <u>undervisningsdifferentiering og en systematisk og reflekteret variation af arbejdsformer, metoder og produktkrav.</u> 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.		
Refleksioner over 3.2	Tydelig kobling til de 15 didaktiske principper og vi ser at det praksisnære og samspillet mellem fagene er understreget		
3.3 it	It vil indgå naturligt i dansk på alle niveauer. It skal være med til at understøtte, at eleven <u>opnår digitale kompetencer og færdigheder inden for faget</u> og herved styrke elevens faglige niveau. It kan indgå i alle dele af <u>elevens læreproces både i forhold til læsning, lytning, skrivning, diktering og stavning.</u> Produktion og dokumentation kan ligeledes være it-baseret på mange forskellige måder.	It vil indgå naturligt i dansk på alle niveauer. It skal være med til at understøtte, at eleven <u>opnår digitale kompetencer og færdigheder inden for faget</u> og herved styrke elevens faglige niveau. It kan indgå i alle dele af elevens læreproces både i forhold til <u>læsning, lytning, skrivning, diktering og stavning.</u> Produktion og dokumentation kan ligeledes være it-baseret på mange forskellige måder.	Der skal også være fokus på den digitale dannelse, der medvirker til, at eleven kan begå sig i den <u>digitale virkelighed på fremtidens arbejdsmarked</u>, hvor <u>digitalisering og teknologisk udvikling</u> er et grundvilkår.
3.4 Samspil med andre fag og faglige temaer	Dansksproglig viden, færdigheder og kompetencer er grundlaget for både det mundtlige og skriftlige arbejde i alle andre fag og faglige temaer [kategoriale] Eleven skal derfor støttes i at udvikle gode <u>læringsstrategier</u>, som kan overføres fra danskfaget til andre fag.	Dansksproglig viden, færdigheder og kompetencer er grundlaget for både det mundtlige og skriftlige arbejde i alle andre fag og faglige temaer [kategoriale] Samspillet med <u>andre fag og faglige temaer</u> skal give meningsfyldte helheder for den enkelte elev. Alt tværfagligt samarbejde skal planlægges under <u>hensyntagen til de faglige mål.</u>	Ved at praksisrette dele af undervisningen, præsenteres eleven for denne tænkning og øver sig i at overføre danskfaglighed/teori til <u>arbejdet i praksis.</u> De <u>praksisrettede produkter</u>, som er fremstillet i undervisningen, skal indgå som naturlig del af portfolioen
3.5 Sproglig opmærksomhed		Sproglig opmærksomhed i dansk betyder, at eleven skal være opmærksom på det <u>danske sprog i alle fag og faglige temaer.</u> Eleven skal føres fra hverdagssproget over i fagsproget. Dette skal sikre <u>sproglig udvikling</u> uanset hvilket fag eleven arbejder med.	Sproglig opmærksomhed i dansk betyder, at eleven skal være opmærksom på det danske sprog i alle fag og faglige temaer. Eleven skal føres fra <u>hverdagssproget over i fagsproget.</u> Dette skal sikre <u>sproglig udvikling uanset hvilket fag eleven arbejder med</u> [kategorialt]
4. evaluering/ dokumentation 4.1 løbende evaluering	Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at <u>motivere og styrke</u> elevens oplevelse af at gøre <u>fremskridt og mestre</u> faget. <u>Ansvar og selvstændighed</u> i undervisningen [formalt]		

	Evalueringen skal omfatte: 1. elevens <u>læring og udvikling</u>, herunder Viden [materialt], færdigheder og kompetencer (formalt og erhvervs/praksisrettet) Arbejdsindsats [formalt] <u>Engagement og interesse</u> for det faglige tema [formalt]		
			Evalueringen skal ligeledes omfatte en dialog med eleven om <u>uddannelses- og beskæftigelsesvalg</u> set i relation til elevens udbytte af forløbet.
		Til at understøtte en dialog mellem eleven og læreren skal der være et værktøj, og som synliggør elevens progression [forholder sig både til det <u>materiale og det formale</u>]. Værktøjet tager afsæt i de mål, der gælder for faget [<u>kategorialt</u> , som vi så ovenfor].	
4.2 Faglig dokumentation/afsluttende standpunktsbedømmelse	Eleven udarbejder løbende i uddannelsestiden <u>produkter</u> (praksisrettet/erhvervsfokus), som dokumenterer elevens arbejde med <u>faget</u> (materialt). Produkterne tager udgangspunkt i undervisningen og <u>de faglige mål (materialt/formalt), og indeholder faglige emner (materialt)</u> og problemstillinger fra <u>hverdagslivet eller arbejdslivet</u> (praksisrettet/erhvervsfokus) Læreren kommenterer produkterne, hvorefter eleven har mulighed for at kvalificere dem. Produkterne skal demonstrere viden om grundlæggende <u>fagsprog (materialt)</u>, og redegøre for <u>enkle faglige begreber og problemstillinger (materialt)</u>. Dokumentationen samles løbende i en arbejdsportfolio, som ved undervisningens afslutning skal danne grundlag for udarbejdelsen af en præsentationsportfolio.		
FGU niveauerne.	se analysen ved PASE		
4.3 Afsluttende prøve/prøveformer Niveau G og E		Niveau E På baggrund af sin arbejdsportfolio udarbejder eksaminanden en præsentationsportfolio. Præsentationsportfolioen skal indeholde udvalgt og bearbejdet materiale fra arbejdsportfolioen. Præsentationsportfolioen skal afspejle eksaminandens aktuelle standpunkt, være varieret og indeholde dokumentation for tre til fem forskellige temaer med <u>tydelige faglige problemstillinger (materialt)</u> fra hverdagslivet eller arbejdslivet.	Niveau G: På baggrund af sin arbejdsportfolio udarbejder eksaminanden en præsentationsportfolio. Præsentationsportfolioen skal indeholde udvalgt og bearbejdet materiale fra arbejdsportfolioen. Præsentationsportfolioen skal afspejle eksaminandens aktuelle standpunkt, være varieret og indeholde dokumentation for tre til fem forskellige <u>temaer fra hverdagslivet eller arbejdslivet (praksis/erhvervsrettet)</u>
4.3.2 Bedømmelseskriterierne		G-niveau: gå i dialog om præsentationsportfolioen-finde genretræk demonstrere relevant brug af faglige begreber, lytte aktivt og indgå i en samtale udtrykke sig forståeligt.	

		E-niveau: gå i faglig dialog om præsentationsportfolien analysere en tekst udtrykke sig med korrekte fagtermer lytte aktivt og argumentere for holdninger og meninger. D-niveauet: gå i reflekteret faglig dialog om præsentationsportfolien perspektivere, analysere og fortolke de valgte tekster gøre rede for teksternes genre, indhold og form og argumentere med belæg i teksten.	
Refleksioner over evaluering og dokumentation	Til trods for at der står følgende i formålet, så har bedømmelseskriterierne primært fokus på det materiale i danskfaget: Der er fokus på langt mere end det formale i formålet: Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at <u>motivere og styrke</u> elevens oplevelse af at gøre <u>fremskridt og mestre</u> faget. <u>Ansvar og selvstændighed</u> i undervisningen' disse er altså formale fokus samt det følgende. Evalueringen skal omfatte: 1. elevens <u>læring og udvikling</u>, herunder Viden [materielt], færdigheder og kompetencer [formalt og erhvervs/praksisrettet] Arbejdsindsats (formalt) <u>Engagement og interesse</u> for det faglige tema [formalt] Men i bedømmelseskriterierne 4.3.2 er der primært vægtet den materiale kompetence i danskfaget. Hvilket også stemmer godt overens med analysen ovenfor at viden, færdigheder og kompetencer (under 2.1 faglige mål) samt med refleksionerne over kernestof samt koblingen til pkt. 3. tilrettelæggelse pkt. 3.1. didaktiske principper		
Samlede refleksioner over læreplan for danskfaget	I danskfaget ser vi et ideal om et konglomerat af de tre kompetencer i den erhvervsfaglige kundskabsforståelse som Hiim og Hippe lægger op til. Det formale udgør de sociale og læringsmæssige kompetencer, som Hiim og Hippe definerer det, og i fagets identitet er almen dannelse nævnt, hvor både de formale og materiale elementer er i fokus: "Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af alment dannende og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive". Det praksisrettede og erhvervsorienterede i Hiim og HIPPES erhvervsfaglige kundskabsforståelse kommer også klart til udtryk i formålet med faget: "Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt". Desuden pointeres det at danskfagets identitet i FGU hviler på to ben: <u>Det almene</u> og det praksisrettede. Det almene består i, at de sproglige, alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget. Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt. Det bliver her tydeligt at fagets identitet her i formålet bliver kategorialt, og at man ønsker at faget skal åbne verden for eleven og vice versa. Fx i denne passus: "<u>Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt</u>		

og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag”

I forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen er der en tydelig kobling til de 15 didaktiske principper og vi ser at det praksisnære og samspillet mellem fagene er understreget: ‘Valg af undervisnings- og arbejdsformer skal træffes med udgangspunkt i elevernes forudsætninger for læring. Et bærende princip er derfor undervisningsdifferentiering og en systematisk og reflekteret variation af arbejdsformer, metoder og produktkrav.

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’.

Det materiale element i fagets kerne kommer desuden også stærkt til udtryk ved formuleringer som ‘faget metoder’, og ‘faget udvikler’. Faget er en løftestang til noget højere – en værdi som samfundsborger (dette ord bruges dog ikke) – hvor eleven ved hjælp af faget kan ‘løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag’.

Når vi ser på indholdet i faget altså kernestoffet, så står der i læreplanen at ‘kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. 1/3 af undervisningen skal bestå af praksis, og såvel kernestof som supplerende stof skal i videst muligt omfang tage udgangspunkt i denne praksis. Kernestoffet kan desuden vægtes ud fra denne praksis. Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier’ når vi ser på denne beskrivelse af indholdet og vægtningen af stof og praksis bliver det tydeligt at praksis skal prioriteres.

Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Dette står også beskrevet ved PASE, hvor vi ved PASE ser en tydelig interesse i at åbne verden for eleven via stoffet og vice versa at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed. Men ved danskfaget er dette ikke helt så tydeligt, her ved danskfaget er det fagets egne metoder der træder i forgrunden ‘det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster og kommunikation og medier’. Men under punktet 3.1 didaktiske principper understreges det at den kategoriale dimension er idealet, da det fx beskrives at: ‘Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag’ (fra 3.1. didaktiske principper s. 7)

Når vi ser på evalueringskriterierne i læreplanen, ser vi at til trods for ovenstående fokus på praksis og til trods for at der i formålet er lagt vægt på både det formale og materiale og det praksisrettede (man formulerede at det skal gå på to ben: Det almene og det praksisrettede) så har bedømmelseskriterierne primært fokus på det materiale i danskfaget.

Dvs. at evalueringskriterierne og bedømmelseskriterierne kan tænkes at kontrahere, eftersom der er langt mere fokus på det formale i formålet med den løbende evaluering, end der er i bedømmelseskriterierne.

Der står følgende i formålet med evalueringen: ‘Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at motivere og styrke elevens oplevelse af at gøre fremskridt og mestre faget. Ansvar og selvstændighed i undervisningen’. Disse er altså formale fokus samt det følgende, hvor der står at evalueringen skal omfatte:

‘1. elevens læring og udvikling, herunder

Viden (materielt), færdigheder og kompetencer (formalt og erhvervs/praksisrettet)

Arbejdsindsats (formalt)

Engagement og interesse for det faglige tema (formalt)’

Men i bedømmelseskriterierne 4.3.2 er der primært vægtet den materiale kompetence i danskfaget. Hvilket også stemmer godt overens med analyser ovenfor af viden, færdigheder og kompetencer (under 2.1 faglige mål) samt med refleksioner over kernestof.

Nedslag i undervisningsvejledning for dansk

Formål/ Kap og § i bekendtgørelse	A Formal dannelsesfokus Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	B Materialt dannelsesfokus [udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori].	C Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv
Undervisningsvejledning Dansk 2. Identitet og formål	Danskfaget i FGU består af to aspekter – fagets egen faglighed og den praksis, der kan arbejdes med i faget, evt. gennem et tværfagligt samarbejde. Faglighed skal i denne sammenhæng forstås bredt og kan rumme fx teori, viden, faglige problemstillinger, færdigheder eller noget alment dannende (kategorial). Det praksisrettede handler om, at fagets forskellige emner indgår i konkrete praksisser i almengrunduddannelsen (agu) og i et samspil med de faglige temaer og værkstedsproduktionen i produktionsgrunduddannelsen (pgu). Det særlige for dansk i FGU er synergien mellem disse to aspekter, og formålet med undervisningen <u>er således dobbelt</u>. Det vil sige, at eleven både tilegner sig de faglige elementer i faget og bliver i stand til at anvende disse i en <u>konkret dagligdags, erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst</u>. Danskfaget i FGU skal tage udgangspunkt i, hvad der er vigtigt for eleven at lære, og det skal give mening i <u>elevens liv</u>, og når det gælder elevens fremtidige <u>valg af uddannelse eller job</u>. Man kan også arbejde med de mere traditionelle danskfaglige genrer, tilgange og metoder, når det giver mening i forbindelse med undervisningen af den enkelte elev. Dansk i FGU tager udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger og tager afsæt i genkendelige miljøer, hvor sproget føres ind i en virkelighed, som eleven kan se sig selv i eller relatere til (formale), og således bliver det teoretiske virkelighedsnært og håndgribeligt (materialt og praksis og erhvervsrettet). Derfor finder undervisningen også sted der, hvor der arbejdes med praksis eller produktion, fx i værksteder eller i et praksissamarbejde med lokalsamfundet. Dansk er således <u>mere end et selvstændigt fag på skemaet</u>, da faget også bliver integreret i de faglige temaer og tværfaglige forløb. De <u>praksisnære aktiviteter kobles sammen til en fællesskabende virkelighed [kategorialt]</u>, hvormed elevens kommunikative færdigheder og kompetencer [de formale elementer af faget dansk i spil] bliver centrale på alle niveauer. Den procesorienterede tilgang kan her prioriteres, da skriveprocessen således kan integreres som en naturlig del. Dermed opleves <u>danskfaget ikke som isoleret, men som et redskab, der udvikler alle former for kommunikative færdigheder og kompetencer [kategorialt]</u>. Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at indgå i det videre uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet (praksis og erhvervsrettet). Der lægges vægt på det innovative og kreative på samme niveau som det analytiske og kritiske. Formålet er, at flere af elevens kompetencer bringes i spil, så eleven oplever at kunne bidrage positivt og derved få en mestringfølelse i forbindelse med faget [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Den multimodale kommunikation, hvor der via det udvidede tekstbegreb arbejdes med alle former for kommunikation og sanser og de forskellige udtryksformers samspil, kan her inddrages, så eleven i andre sammenhænge oplever, at faget er meningsfuldt [Wenger], og kan anvende det i praksis [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Danskfaget bør, så vidt det er muligt, inddrage teknologi, der understøtter de vidt rammer for tekstbegreb, læsning og skrivning, som faget lægger op til. Dette skal foregå i samarbejde med eleverne, så de kan vise/lære andre, hvad de mestrer på det teknologiske felt. Elevernes styrker skal ses, anerkendes og inddrages, hvor det er relevant.		

Refleksioner over identitet og formål	Det kategoriale dannelseselement træder tydeligt frem her i beskrivelsen af fagets identitet og formål. Vi ser altså pointen fra læreplanen om at faget går på to ben, nemlig det de kalder det almene og det anvendelsesorienterede. Det pointeres at den kategoriale dannelse er et ideal, hvor faget skal åbne verden for eleverne i passagen: 'Det særlige for dansk i FGU er synergien mellem disse to aspekter, og formålet med undervisningen er således dobbelt. Det vil sige, at eleven både tilegner sig de faglige elementer i faget (materielt) og bliver i stand til at anvende disse i en konkret dagligdags, erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst (formalt og erhvervsrettet). Danskfaget i FGU skal tage udgangspunkt i, hvad der er vigtigt for eleven at lære, og det skal give mening i elevens liv, og når det gælder elevens fremtidige valg af uddannelse eller job. Man kan også arbejde med de mere traditionelle danskfaglige genrer, tilgange og metoder, når det giver mening i forbindelse med undervisningen af den enkelte elev'. Dansk i FGU tager udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger og tager afsæt i genkendelige miljøer, hvor sproget føres ind i en virkelighed, som eleven kan se sig selv i eller relatere til (formale), og således bliver det teoretiske virkelighedsnært og håndgribeligt (materielt og praksis og erhvervsrettet). Derfor finder undervisningen også sted der, hvor der arbejdes med praksis eller produktion, fx i værksteder eller i et praksissamarbejde med lokalsamfundet (praksisfællesskab som er meningskabende og identitetsskabende). Dansk er således <u>mere end et selvstændigt fag på skemaet</u>, da faget også bliver integreret i de faglige temaer og tværfaglige forløb.. De <u>praksisnære aktiviteter kobles sammen til en fællesskabende virkelighed (kategorialt)</u>, hvormed elevens kommunikative færdigheder og kompetencer (de formale elementer af faget dansk i spil) bliver centrale på alle niveauer. Den procesorienterede tilgang kan her prioriteres, da skriveprocessen således kan integreres som en naturlig del. Dermed opleves <u>danskfaget ikke som isoleret, men som et redskab, der udvikler alle former for kommunikative færdigheder og kompetencer (kategorialt)</u>. Vi ser ligeledes Hiim og HIPPES erhvervsfaglige sociale kompetencer og læringskompetencer bliver prioriteret: Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at indgå i det videre uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet (praksis og erhvervsrettet). Der lægges vægt på det innovative og kreative på samme niveau som det analytiske og kritiske. Formålet er, at flere af elevens kompetencer bringes i spil, så eleven oplever at kunne bidrage positivt og derved få en mestningsfølelse i forbindelse med faget (anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet). Den multimodale kommunikation¹, hvor der via det udvidede tekstbegreb arbejdes med alle former for kommunikation og sanser og de forskellige udtryksformers samspil, kan her inddrages, så eleven i andre sammenhænge oplever, at faget er meningsfuldt, og kan anvende det i praksis (anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet). Danskfaget bør, så vidt det er muligt, inddrage teknologi, der understøtter de vide rammer for tekstbegreb, læsning og skrivning, som faget lægger op til. Dette skal foregå i samarbejde med eleverne, så de kan vise/lære andre, hvad de mestrer på det teknologiske felt. Elevernes styrker skal ses, anerkendes og inddrages, hvor det er relevant. Undervisningsvejledningen er rig på, hvordan man eksemplificerer for det pædagogiske personale på FGU hvordan kategorial dannelse kan udfoldes, dvs. at dels det materiale og dels det praksisrettede smelter sammen da faget skal åbne verden for eleven. Dette til trods for vægtning af det materiale i danskfaget, (dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik), som det fremgår i læreplanen for dansk.		
I undervisningsvejledningen er der ligesom i læreplanen vægtning af det materiale i danskfaget. 'Læsning og fortolkning'		Eleven har viden om: Elevens viden om læsning og fortolkning skal udvikle sig fra en grundlæggende viden på G-niveau til en alsidig viden på E-niveau og til en nuanceret viden på D-niveau. Eleven har på G-niveau kendskab til tekstanalyse, forskellige læsestrategier og genrer, og denne viden skal gradvis udbygges hen over E-niveau og frem til D-niveau.	

Indsat her- over		Læsning og fortolkning kan udfoldes på mange forskellige måder og i et fagligt samspil med værksteder, temaer og andre fag. Det kan fx være viden om forskellige teksttyper umiddelbare udtryk og form, fx en opskrift, en arbejdsbeskrivelse, en manual, en video eller en artikel (G-niveau) Vigtigheden af at brainstorme, før man læser en tekst, så man aktiverer forforståelsen (G-, E- og D-niveau) At læsning kan være både visuel og auditiv (G-, E- og D-niveau) At notateteknik også kan være at tage billeder, indtale pointer, optage video mv. (G-, E- og D-niveau) At det er vigtigt at anvende den rigtige læsestrategi på en konkret tekst, da forskellige teksttyper stiller forskellige krav til læsningen (G-, E- og D-niveau) At nogle elementer i teksten er vigtigere end andre og kræver forskellige former for notateteknik (E- og D-niveau) At analyse og fortolkning kan bidrage til en større forståelse af tekstens nuancer	
Trods vægtning af det materiale i danskfaget, (dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik) Så er der også fine eksempler på hvordan man har eksemplificeret kategorial dannelse i undervisningsplanen, hvor dels det materiale og det praksisrettede smelter sammen da faget skal åbne verden for eleven.	Udvalgt fagligt mål Eleven har viden om (læsning og fortolkning): Uddybning og eksemplificering Grundlæggende og basal med fokus på grammatik, på forskelle mellem tale-, hybrid- og skriftsprog, på teksters opbygning, form og indhold og på viden om skriveprocesser til gradvis at blive alsidig og nuanceret på E- og D-niveau. Elevens viden kan udbygges ved at skabe nysgerrighed over for sproglige virkemidler og ved gennem forskellige tekster at lære eleven, at det kræver grammatisk kompetence at skabe sammenhængen mellem indhold og sprog (E- og D-niveau). Undervisningen i grammatik bør være anvendelses- og procesorienteret på alle niveauer.	For at udvikle elevens viden kan man arbejde med forskellige praksisrettede tekster [praksis, anvendelsesorienteret], hvor eleven i samarbejde med de andre elever undersøger udvalgte grammatiske begreber, herunder hvad de gør for teksten [material]	
		Side 8: Udvalgt fagligt mål Eleven har færdigheder i (skriftlig fremstilling) Uddybning og eksemplificering Elevens færdigheder i skriftlig fremstilling skal udvikle sig fra grundlæggende færdigheder på G-niveau over alsidige færdigheder på E-niveau til nuancerede færdigheder på D-niveau. Progressionen i elevens skriftlige formåen går fra, at eleven kan udtrykke sig forståeligt og kunne fremstille praksisrettede tekster på G-niveau, til, at den skriftlige fremstilling gradvis bliver mere klar og tydelig og af varierende længde hen over E-niveau og frem til D-niveau.	

		Skriftligheden kan komme til udtryk på mange forskellige måder og i et fagligt samspil med værksteder, temaer og andre fag. Den kan fx komme til udtryk som: Arbejdsbeskrivelser Opslag med informationer, regler og retningslinjer Instruktioner Brugervejledninger Opskrifter Manualer Videoer Manuskripter Digte Ovenstående eksempler kan inddrages på alle niveauer. Det skriftlige element kan også komme til udtryk gennem egenproduktion af multimodale tekster, hvor eleven tager udgangspunkt i konkret værkstedsarbejde eller fritidsliv: Musik: Eleven kan udarbejde tekster til musik, fx raptekster eller tekster til popsange, hvor eleven kombinerer teksterne med en musikvideo. Køkken: Eleven kan udarbejde opskrifter eller QR-koder til indkøbslister, optage video af tilberedningsprocessen eller udarbejde billedcollager af den færdige mad. Omsorg: Eleven kan indspille stop-motion-film, spille rollespil eller indspille podcasts om anerkendende kommunikation, hvor de forskellige udtryksformer understøtter hinanden. Elevens færdigheder og progression i arbejdet med skriftlig fremstilling dokumenteres gennem elevens arbejdsportfolio, og det fungerer som en løbende proces, hvor den enkelte elevs indsats og præstation tydeliggøres. Dermed oplever eleven, at læring er en kontinuerlig proces, der aldrig stopper, men er en del af hele livet, også når eleven eksempelvis skal starte på en erhvervsuddannelse eller får et arbejde.
		Side 9: Udvalgt fagligt mål Eleven har kompetencer til at kunne (tale og lytte) Uddybning og eksemplificering Eleven har kompetencer til at kunne anvende danskfaglige begreber: Eleven skal lære betydningen af danskfaglige begreber, så disse kan anvendes som støtte til de praksisorienterede opgaver. Et eksempel herpå kan være kommunikationsmodellen, som giver eleven forståelse af, at der i enhver kommunikationssituation er en afsender, et budskab og en modtager. Eleven skal opleve, at kommunikation er kontekstafhængig og skal tilpasses den konkrete situation. Eksempel: Hvis en elev i motor og mekanik skal fortælle en kunde, hvad der er galt med bilen, skal han kunne omsætte fagudtrykkene, så kunden forstår, hvad han siger. Progressionen fra G- til E- og D-niveau kan være en udvikling af kommunikationsmodellen, hvor eleven skal kunne forklare, diskutere, argumentere for og tage stilling til et hensigtsmæssigt valg af medie.

		Da D-niveauet danner grundlag for optagelse på en gymnasial uddannelse, bliver det særligt vigtigt på dette niveau at kunne anvende sin faglige viden nuanceret og præcist, hvorfor de danskfaglige begreber bliver afgørende – her set i en mere teoretisk sammenhæng. Eleven kan opleve, at anvendelsen af begreber gør det muligt at rette opmærksomheden på særlige dele af en tekst. En alvidende fortæller kan fx gøre noget andet for en tekst end en jegfortæller. De danskfaglige begreber kan styrke det analytiske arbejde, så eleven i højere grad bevidstgøres om det særlige ved den aktuelle tekst og som følge heraf med sikkerhed kan begrunde og diskutere teksten og løse opgaver om teksten. Side 10: Kernestoffet i dansk omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. Kernestoffet er dermed bredt og tager udgangspunkt i de faglige temaer eller en praksis. Kernestoffet behandles via følgende kompetencer: Tale og lytte Læsning og fortolkning Skriftlig fremstilling. Disse kompetencer skal ikke udvikles isoleret, da de naturligt er forbundet via elevens praksisnære undervisning; dog går progressionen fra et primært fokus på den mundtlige fremstilling på introducerende niveau til et øget fokus på skriftligheden, hvor eleven på E og D-niveau skal anvende sproglig korrekthed og et varieret sprog. I danskfaget optræder praksis alle de steder, hvor eleven er. Et eksempel herpå er, at hvis eleven har valgt motor og mekanik, foregår praksis i værkstedet, hvor eleven og læreren i samarbejde <u>bruger danskfaget, når de kommunikerer om det konkrete arbejde</u>. Eleven kan fx udarbejde en <u>instruktionsvideo om, hvordan man reparerer en del af en motor</u>. Eller eleven kan skrive en mail til en kunde, hvor det forklares, hvad problemet med kundens bil er. I dette arbejde inddrages alle færdighedsområder naturligt – med udgangspunkt i elevens aktuelle niveau. Dette gør sig også gældende i praksisfelter som fx fritid og kulturliv, hvor eleven skal have <u>hands-on-erfaring med praksisfeltet</u>. Praksis kan også tage udgangspunkt i elevens hverdagsliv, hvor der fx kan arbejdes med: Fritidsinteresser (introducerende niveau + G-, E- og D-niveau) Kulturliv (introducerende niveau + G-, E- og D-niveau) ElevIntra (G-, E- og D-niveau) Mødet med det offentlige system (G-, E- og D-niveau) E-handel (G-, E- og D-niveau). Der kan arbejdes med ovennævnte eksempler på alle niveauer, men med forskellige taksonomier og forskelligt læringsudbytte.
		Side 12: Udvalgt fagligt mål Eleven har kompetencer til at kunne (tale og lytte) Uddybning og eksemplificering Eleven skal opleve en progression i sit arbejde med skriftlig fremstilling, hvor eleven hen mod D-niveau arbejder med en højere grad af bevidsthed, sproglig korrekthed og sproglig variation.

		På introducerende niveau: Eleven kan eksempelvis arbejde med en kort præsentation af sig selv i punktform (ud fra et støttende skema). Eleven kan arbejde med den nye skriftlighed: at skriftligheden også kan være eksempelvis videoer. Eleven kan arbejde med filmproduktion og øve sig i at dokumentere. Eleven kan udarbejde instruerende tekster. Eleven kan udarbejde opslag på sociale medier. Eleven kan arbejde med forskellige teksters særlige udtryk. Eleven kan også arbejde med præsentations-cv og ansøgninger, som eleven kan benytte i forbindelse med jobsøgning. På G- og E-niveau: Eleven kan udarbejde en YouTube-video om et konkret emne eller udarbejde en fotodokumentation. Eleven kan arbejde med forskellige modtagergrupper: Hvordan skriver vi til chefen, kunden, vennerne, mor, læreren? Eleven kan besvare mails fra eksempelvis pårørende/forældre, hvis eleven er tilknyttet et omsorgs- og sundhedsværksted. Eleven kan lave et opslag på de sociale medier om til en podcast.
Refleksioner over praksis-eksempler på hvordan undervisningsplanen viser vejen til kategorial dannelse og fagernes samspil i form af en praksisrettethed. Og refleksioner over kernestof som mere end material værdi		Trods vægtning af det materiale i danskfaget, (dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik), så er der også eksempler på hvordan man har eksemplificeret kategorial dannelse i undervisningsplanen, hvor dels det materiale og det praksisrettede smelter sammen. De viser, hvordan faget skal åbne verden for eleven dvs. Klafkis kategoriale. Et par eksempler – fx hvordan en elev kan lave en instruktionsvideo til en kunde fra værkstedet om, hvordan man reparerer en motor – eller – hvordan man kan besvare mails fra eksempelvis pårørende/forældre, hvis eleven er tilknyttet et omsorgs- og sundhedsværksted – fra undervisningsplanen på det praksisrettede i danskfaget viser os at man vægter danskfaglighed i en praksisrettethed enten i erhvervs- eller studiesammenhæng (gymnasial uddannelsesretning) og ikke for den materiale værdi i sig selv. Det beskrives at kernestoffet i dansk omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. Kernestoffet er dermed bredt og tager udgangspunkt i de faglige temaer eller en praksis. Kernestoffet behandles via følgende kompetencer: Tale og lytte, Læsning og fortolkning, samt Skriftlig fremstilling. Derefter understreges den kategoriale prioritering, således: "Disse kompetencer skal ikke udvikles isoleret, da de naturligt er forbundet via elevens praksisnære undervisning; dog går progressionen fra et primært fokus på den mundtlige fremstilling på introducerende niveau til et øget fokus på skriftligheden, hvor eleven på E og D-niveau skal anvende sproglig korrekthed og et varieret sprog"
4. kernestof De didaktiske principper gennemsyrrer eksemplerne		Elevens egen motivation og egne læringsforudsætninger bliver et bærende element i udvælgelsen af kernestof relateret til elevens hverdagsliv. I pgu forgår udvælgelsen i et samarbejde mellem dansklæreren og faglæreren, og i agu kan udvælgelsen foregå i et samarbejde mellem de almenfaglige lærere, når der arbejdes med <u>helhedsorienteret undervisning i forbindelse med en fælles praksis</u>. Fordi der tages udgangspunkt i relevante problemstillinger, <u>opleves kernestoffet meningsfuldt for den enkelte elev</u>. Det bør tilstræbes, <u>at kernestoffet og den praksisrettede tilgang kombineres, sammentænkes eller kobles med de øvrige fags kernestof eller faglige temaer</u>, således at eleven hele tiden <u>arbejder anvendelsesorienteret</u>. Hvis eleven eksempelvis er

		interessere i badminton, skal dette behandles fra flere vinkler. Eleven skal <u>ikke blot læse om sporten, men faktisk også prøve at spille, indspille en video, hvor han/hun præsenterer de forskellige slag, planlægge en turnering eller skrive et essay om en sportsstjerne.</u>
4.2 supplerende stof Det kategori-ale element understreges, eftersom anvendelse og stof går hånd i hånd. Helhedsorientering og didaktiske principper er styrende		Det supplerende stof skal, jf. læreplanen, "uddybe og perspektivere kerne-stoffet samt udvide elevens faglige horisont i relation til den praksis, pro-duktion eller praktik, eleven arbejder med eller indgår i". Det supplerende stof kan dermed bestå af forskellige tekster, hvor omdrej-ningspunktet er den enkelte elevs tilhørsforhold til FGU og ønske om <u>kom-mende erhvervsvalg</u>, men der kan også indgå tekster, <u>hvor omdrejnings-punktet er elevens dagligdag</u>, så både samfund, familie og fritid kan indgå. Dette giver mulighed for <u>at inddrage konkrete og relevante oplevelser og ar-rangementer fra elevens nærområde, hvormed det supplerende stof gøres virkelighedsnært og vedkommende.</u> Eleven kan fx læse lokalavis med hen-blik på at opsøge <u>relevante begivenheder</u>, og der kan <u>efterfølgende følges op på det i danskfaget</u>. Hermed <u>understøttes danskfagets synergi, hvor fa-gets egen faglighed anvendes i en konkret, praksisrettet kontekst og om-vendt</u>. Hvis der <u>er indgået en aftale med et plejehjem, kan eleven eksemp-el-vis skrive en invitation til beboerne på plejehjemmet om en fælles madlav-ningsdag eller gymnastik for plejehjemmets beboere.</u>
5. Undervisnings- og arbejdsformer Forberedelse	I den udstrækning det giver mening, skal de faglige mål for faget nås gennem undervisningsforløb, der tager udgangspunkt i en fælles produktion (pgu), praksis (agu) eller praktik (egu). Det kræver, at lærerne samarbejder om udvikling af undervisningsforløb. Konkret kan det foregå, ved at <u>lærerteamet mødes og planlægger et undervisningsforløb for en bestemt periode, der er centreret om en fælles produktion/praksis/praktik</u>. Læreren i dansk indgår i planlægningen og sikrer, at <u>undervisningsforløbet tilrettelægges, så det også understøtter må-lene og indholdet i dansk</u>. Koblingen mellem den praktiske/produktionsmæssige og den teoretiske undervisning kan også understøttes ved hjælp af den problembaserede læring (PBL), der kan tage udgangspunkt i elevens praksis og i en praksisret-tet case, hvor der skal analyseres situationer med iboende konflikt, herunder hvordan kommunikation kan af-værge og løse konfliktsituationer. PBL kan øge elevens evne til refleksion og samarbejde på tværs af praktisk og teoretisk undervisning. [pragmatismen samt kategorial dannelse, åbne verden via stoffet for eleven] Eleverne skal opleve, at de i forløbet arbejder med en meningsfuld helhed, som underbygger deres motivation for at deltage. Under forløbet indgår lærerteamets lærere i arbejdet på de områder, hvor de kan bidrage med deres faglighed. <u>Fx kan dansklæreren bidrage til en praksis eller en produktion ved at behandle faglige tekster om det valgte emne.</u> Det kan samtidig understøtte, at det bliver relevant og meningsfuldt for eleverne at be-skæftige sig med fagtekster som genre. Samarbejde og elevinddragelse Undervisningen tager udgangspunkt i den <u>enkelte elevs forudsætninger for læring og er derfor også individuelt tilrettelagt</u>. Dermed bliver undervisningsdifferentiering et bærende princip i tilrettelæggelsen af undervisnin-gen, da elevernes kompetencer, både faglige og sociale, ikke vil være de samme. Da dansk i FGU er praksisret-tet, vægtes en <u>helhedsorienteret undervisning, hvor samspillet med andre fag og faglige temaer bliver sat i centrum</u>. Derfor er det afgørende, at undervisningen tilrettelægges med stor alsidighed, og at arbejdsformerne er didaktisk varierede og tilpasses den enkelte elev og dennes praksis. <u>Undervisningen vil således omfatte for-skellige arbejdsformer med stort fokus på samarbejde, da dette vægtes i praksis og er en forudsætning for at kunne indgå på en arbejdsplads.</u> Konkret kan eleverne arbejde med forforståelse før opstarten af et nyt tema/et nyt projekt, hvor de erfaringsudveksler i summegrupper. Eleverne kan indgå i gruppearbejde, hvor de supplerer hinanden i forhold til anvendelsen af forskellige udtryksformer og samtidig øver og udvikler deres mundtlighed og kommunikationsevne. Praksis og produktion For at skabe aktiv elevdeltagelse i både den praktiske/produktionsmæssige og den teoretiske undervisning er det vigtigt, at eleven kan se <u>en rød tråd i forløbet</u>. Det skal fremgå tydeligt for eleven, at tingene hænger sam-men – eksempelvis er det afgørende, at et praksisrettet produkt formidles på en måde, der giver mening for	

	modtageren, ligesom valget af medie har betydning for en konkret målgruppe. Værkstedsundervisningen kan dermed ikke stå alene, hvilket eleven skal erfare, da det er nødvendigt at udvikle sine danskkompetencer for at kunne formidle hensigtsmæssigt. Læringsmålet skal være tydeligt og vedkommende, så elevens motivation styrkes. Det er meget vigtigt at hjælpe eleven med at fastlægge delmål og samtidig kunne se helheden.
Refleksioner over nedslagene i undervisningsvejledningen	Det kategoriale dannelseselement træder tydeligt frem her i beskrivelsen af fagets identitet og formål. Vi ser altså pointen fra læreplanen om at faget går på to ben, nemlig det de kalder det almene og det anvendelsesorienterede. Det pointeres at den kategoriale dannelse er et ideal hvor faget skal åbne verden for eleverne i passagen: 'Det særlige for dansk i FGU er synergien mellem disse to aspekter, og formålet med undervisningen er således dobbelt. Det vil sige, at eleven både tilegner sig de faglige elementer i faget [materiale] og bliver i stand til at anvende disse i en konkret dagligdags, erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst [formelt og erhvervsrettet]. Danskfaget i FGU skal tage udgangspunkt i, hvad der er vigtigt for eleven at lære, og det skal give mening i elevens liv, og når det gælder elevens fremtidige valg af uddannelse eller job. Man kan også arbejde med de mere traditionelle danskfaglige genrer, tilgange og metoder, når det giver mening i forbindelse med undervisningen af den enkelte elev'. Dansk i FGU tager udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger og tager afsæt i genkendelige miljøer, hvor sproget føres ind i en virkelighed, som eleven kan se sig selv i eller relatere til (formale), og således bliver det teoretiske virkelighedsnært og håndgribeligt [materiale og praksis og erhvervsrettet]. Derfor finder undervisningen også sted der, hvor der arbejdes med praksis eller produktion, fx i værksteder eller i et praksissamarbejde med lokalsamfundet. Dansk er således <u>mere end et selvstændigt fag på skemaet</u>, da faget også bliver integreret i de faglige temaer og tværfaglige forløb. De <u>praksisnære aktiviteter kobles sammen til en fællesskabende virkelighed [kategorialt]</u>, hvormed elevens kommunikative færdigheder og kompetencer (de formale elementer af faget dansk i spil) bliver centrale på alle niveauer. Den procesorienterede tilgang kan her prioriteres, da skriveprocessen således kan integreres som en naturlig del. Dermed opleves <u>danskfaget ikke som isoleret, men som et redskab, der udvikler alle former for kommunikative færdigheder og kompetencer [kategorialt]</u>. Kræver tæt samarbejde mellem lærere og lærer/elever Vi ser ligeledes Hiim og Hippe's <i>erhvervsfaglige sociale kompetencer og læringskompetencer</i> bliver prioriteret i beskrivelsen af formålet: "Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at indgå i det videre uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet (praksis og erhvervsrettet). Der lægges vægt på det innovative og kreative på samme niveau som det analytiske og kritiske. Formålet er, at flere af elevens kompetencer bringes i spil, så eleven oplever at kunne bidrage positivt og derved få en mestringfølelse i forbindelse med faget [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Den multimodale kommunikation¹, hvor der via det udvidede tekstbegreb arbejdes med alle former for kommunikation og sanser og de forskellige udtryksformers samspil, kan her inddrages, så eleven i andre sammenhænge oplever, at faget er meningsfuldt, og kan anvende det i praksis [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Danskfaget bør, så vidt det er muligt, inddrage teknologi, der understøtter de vide rammer for tekstbegreb, læsning og skrivning, som faget lægger op til. Dette skal foregå i samarbejde med eleverne, så de kan vise/lære andre, hvad de mestrer på det teknologiske felt. Elevens styrker skal ses, anerkendes og inddrages, hvor det er relevant". Undervisningsvejledningen er rig på hvordan man eksemplificerer for det pædagogiske personale på FGU hvordan kategoriale dannelse kan udfoldes, dvs. at dels det materiale og dels det praksisrettede smelter sammen da faget skal åbne verden for eleven. Dette til trods for vægtning af det materiale i danskfaget, (dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik) som det fremgår i læreplanen for dansk. Et par eksempler fra undervisningsplanen opsummeres her: fx hvordan en elev kan lave en instruktionsvideo til en kunde fra værkstedet om hvordan man reparerer en motor – eller – hvordan man kan besvare mails fra eksempelvis pårørende/forældre, hvis eleven er tilknyttet et omsorgs- og sundhedsværksted –

	Disse er blot eksempler på hvordan man i undervisningsplanen viser, hvordan man kan koble det praksisrettede med danskfaglighed enten i erhvervs- eller studiesammenhæng (gymnasial uddannelsesretning), og at faget i den forstand ikke skal vægtes for den materiale værdi i sig selv. Det beskrives uddybende under punktet om <i>kernestoffet</i> i dansk, at det omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. 'Kernestoffet er dermed bredt og tager udgangspunkt i de faglige temaer eller en praksis. Kernestoffet behandles via følgende kompetencer: Tale og lytte, Læsning og fortolkning, samt Skriftlig fremstilling'. Derefter understreges den kategoriale prioritering, således i teksten: "Disse kompetencer skal ikke udvikles isoleret, da de naturligt er forbundet via elevens praksisnære undervisning; dog går progressionen fra et primært fokus på den mundtlige fremstilling på introducerende niveau til et øget fokus på skriftligheden, hvor eleven på E og D-niveau skal anvende sproglig korrekthed og et varieret sprog" Man ser desuden hvordan problembaseret læring foreslås , hvorved man kobler sig til Deweys pragmatisme og hvordan man illustrerer de 15 didaktiske principper som en del af eksemplerne.
--	--

Samlede refleksioner over læreplan for danskfaget

I læreplanen for danskfaget (Undervisningsministeriet, 2019c) ser vi et ideal om et konglomerat af de tre kompetencer i den erhvervsfaglige kundskabsforståelse som Hiim og Hippe lægger op til. Det formale udgør de sociale og læringsmæssige kompetencer, som Hiim og Hippe definerer det, og i fagets identitet er almen dannelse nævnt, hvor både de formale og materiale elementer er i fokus:

”Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af alment dannende og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive”

Det praksisrettede og erhvervsorienterede i Hiim og HIPPES erhvervsfaglige kundskabsforståelse kommer også klart til udtryk i formålet med faget:

”Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt”.

Desuden pointeres det at danskfagets identitet i FGU hviler på to ben:

”Det almene og det praksisrettede. Det almene består i, at de sproglige, alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget”.

Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt. Det bliver tydeligt at fagets identitet her i formålet bliver kategorialt, og at man ønsker at faget skal åbne verden for eleven og vice versa. Fx i denne passus:

”Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag”

I forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen er der en tydelig kobling til de 15 didaktiske principper, og vi ser at det praksisnære og samspillet mellem fagene er understreget:

”Valg af undervisnings- og arbejdsformer skal træffes med udgangspunkt i elevernes forudsætninger for læring. Et bærende princip er derfor undervisningsdifferentiering og en systematisk og reflekteret variation af arbejdsformer, metoder og produktkrav. 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”.

Det materiale element i fagets kerne kommer desuden også stærkt til udtryk ved formuleringer som ’fagets metoder’, og ’faget udvikler’. Faget er en løftestang til noget højere – en værdi som samfundsborger (dette ord bruges dog ikke) – hvor eleven ved hjælp af faget kan ”løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag”.

Når vi ser på indholdet i faget, altså kernestoffet, så står der i læreplanen at 'kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. 1/3 af undervisningen skal bestå af praksis, og såvel kernestof som supplerende stof skal i videst muligt omfang tage udgangspunkt i denne praksis. Kernestoffet kan desuden vægtes ud fra denne praksis. Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier'. Når vi ser på denne beskrivelse af indholdet og vægtningen af stof og praksis, bliver det tydeligt at praksis skal prioriteres.

Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Dette står også beskrevet ved PASE, hvor vi ved PASE ser en tydelig interesse i at åbne verden for eleven via stoffet og vice versa, at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed. Men ved danskfaget (Undervisningsministeriet, 2019c) er dette ikke helt så tydeligt, her er det fagets egne metoder, der træder i forgrunden idet der står: 'Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier' (under pkt 2.2 om kernestoffet). Men under punktet 3.1 didaktiske principper understreges det, at den kategoriale dimension er idealet, da det fx beskrives at: 'Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag' (fra 3.1. didaktiske principper s. 7).

Når vi ser på evalueringskriterierne i læreplanen ser vi, at til trods for ovenstående fokus på praksis og til trods for at der i formålet er lagt vægt på både det formale og materiale og det praksisrettede, (man formulerede at det skal gå på to ben: Det almene og det praksisrettede) så har bedømmelseskriterierne primært fokus på det materiale i danskfaget.

Dvs. at evalueringskriterierne og bedømmelseskriterierne kan tænkes at kontrahere, eftersom der er langt mere fokus på det formale i formålet med den løbende evaluering end der er i bedømmelseskriterierne. Der står følgende i formålet med evalueringen:

"Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at motivere og styrke elevens oplevelse af at gøre fremskridt og mestre faget. Ansvar og selvstændighed i undervisningen".

Disse er altså formale fokus samt det følgende, hvor der står at evalueringen bl.a. skal omfatte:

"Elevens læring og udvikling, herunder viden [materialt] , færdigheder og kompetencer (formalt og erhvervs/praksisrettet). Arbejdsindsats [formalt] . Engagement og interesse for det faglige tema [formalt]"

Men i bedømmelseskriterierne 4.3.2 er der primært vægtet den materiale kompetence i danskfaget. Hvilket også stemmer godt overens med analyserne vedr. viden, færdigheder og kompetencer (under 2.1 faglige mål) samt med vores refleksioner over kernestof.

Samlede refleksioner over nedslagene i undervisningsvejledningen for dansk

Det kategoriale dannelseselement træder tydeligt frem her i beskrivelsen af fagets identitet og formål. Vi ser altså pointen fra læreplanen om at faget går på to ben, nemlig det de kalder det almene og det anvendelsesorienterede. Det pointeres at kategorial dannelse er et ideal, hvor faget skal åbne verden for eleverne i passagen:

”Det særlige for dansk i FGU er synergien mellem disse to aspekter, og formålet med undervisningen er således dobbelt. Det vil sige, at eleven både tilegner sig de faglige elementer i faget [materielt], og bliver i stand til at anvende disse i en konkret dagligdags, erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst [formalt og erhvervsrettet]. Danskfaget i FGU skal tage udgangspunkt i, hvad der er vigtigt for eleven at lære, og det skal give mening i elevens liv, og når det gælder elevens fremtidige valg af uddannelse eller job. Man kan også arbejde med de mere traditionelle danskfaglige genrer, tilgange og metoder, når det giver mening i forbindelse med undervisningen af den enkelte elev”.

Dansk i FGU tager udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger og tager afsæt i genkendelige miljøer, hvor sproget føres ind i en virkelighed, som eleven kan se sig selv i eller relatere til [formale], og således bliver det teoretiske virkelighedsnært og håndgribeligt [materielt og praksis og erhvervsrettet]. Derfor finder undervisningen også sted der, hvor der arbejdes med praksis eller produktion, fx i værksteder eller i et praksissamarbejde med lokalsamfundet”

”Dansk er således mere end et selvstændigt fag på skemaet, da faget også bliver integreret i de faglige temaer og tværfaglige forløb. De praksisnære aktiviteter kobles sammen til en fællesskabende virkelighed [kategorialt], hvormed elevens kommunikative færdigheder og kompetencer (de formale elementer af faget dansk i spil) bliver centrale på alle niveauer. Den procesorienterede tilgang kan her prioriteres, da skriveprocessen således kan integreres som en naturlig del. Dermed opleves danskfaget ikke som isoleret, men som et redskab, der udvikler alle former for kommunikative færdigheder og kompetencer [kategorialt]. Kræver tæt samarbejde mellem lærere og lærer/elever”.

Vi ser ligeledes Hiim og HIPPES *erhvervsfaglige sociale kompetencer og læringskompetencer* bliver prioriteret i beskrivelsen af formålet:

”Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at indgå i det videre uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet (praksis og erhvervsrettet). Der lægges vægt på det innovative og kreative på samme niveau som det analytiske og kritiske. Formålet er, at flere af elevens kompetencer bringes i spil, så eleven oplever at kunne bidrage positivt og derved få en mestringfølelse i forbindelse med faget [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Den multimodale kommunikation, hvor der via det udvidede tekstbegreb arbejdes med alle former for kommunikation og sanser og de forskellige udtryksformers samspil, kan her inddrages, så eleven i andre sammenhænge oplever, at faget er meningsfuldt, og kan anvende det i praksis [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Danskfaget bør, så

vidt det er muligt, inddrage teknologi, der understøtter de vide rammer for tekstbegreb, læsning og skrivning, som faget lægger op til. Dette skal foregå i samarbejde med eleverne, så de kan vise/lære andre, hvad de mestrer på det teknologiske felt. Elevernes styrker skal ses, anerkendes og inddrages, hvor det er relevant”.

Undervisningsvejledningen eksemplificerer for det pædagogiske personale på FGU, hvordan kategorial dannelse kan udfoldes, dvs. at dels det materiale og dels det praksisrettede smelter sammen, da faget skal åbne verden for eleven. Dette til trods for vægtning af det materiale i danskfaget, fx dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik, som det fremgår i læreplanen for dansk. Et par eksempler fra undervisningsplanen opsummeres her: fx hvordan en elev kan lave en instruktionsvideo til en kunde fra værkstedet om, hvordan man reparerer en motor – eller – hvordan man kan besvare mails fra eksempelvis pårørende/forældre, hvis eleven er tilknyttet et omsorgs- og sundhedsværksted.

Disse er blot eksempler på hvordan man i undervisningsplanen viser, hvordan man kan koble det praksisrettede med danskfaglighed enten i erhvervs- eller studiesammenhæng (gymnasial uddannelsesretning), og at faget i den forstand ikke skal vægtes for den materiale værdi i sig selv.

Det beskrives uddybende under punktet om *kernestoffet* i dansk, at det omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. ”Kernestoffet er dermed bredt og tager udgangspunkt i de faglige temaer eller en praksis. Kernestoffet behandles via følgende kompetencer: Tale og lytte, Læsning og fortolkning, samt Skriftlig fremstilling”. Derefter understreges den kategoriale prioritering således i teksten:

”Disse kompetencer skal ikke udvikles isoleret, da de naturligt er forbundet via elevens praksisnære undervisning; dog går progressionen fra et primært fokus på den mundtlige fremstilling på introducerende niveau til et øget fokus på skriftligheden, hvor eleven på E og D-niveau skal anvende sproglig korrekthed og et varieret sprog”.

Man ser desuden hvordan problembaseret læring foreslås og hvorved man kobler sig til Deweys pragmatisme og hvordan man illustrerer de 15 didaktiske principper som en del af eksemplerne.

Konklusion

Opsamling på bekendtgørelsesanalysen

Vi har benyttet en analyseramme fra den Klafkiske tradition og dens begreber:

- Material dannelse.
- Formal dannelse.
- Kategorial dannelse.
- Kritisk konstruktiv didaktik udøvet i form af tidstypiske nøgleproblemer.

Analysen har også benyttet betegnere fra Hiim & HIPPES erhvervsfaglige kundskabsbegreb:

- Phronesis.
- Techne.
- Praksisrettethed.
- Erhvervsfaglighed.

Og slutteligt har analyserammen benyttet sig af begreberne fra Dewey og Wenger, samlet således, som lægger sig tæt op ad Sfards deltagermetafor for synet på elevernes læring:

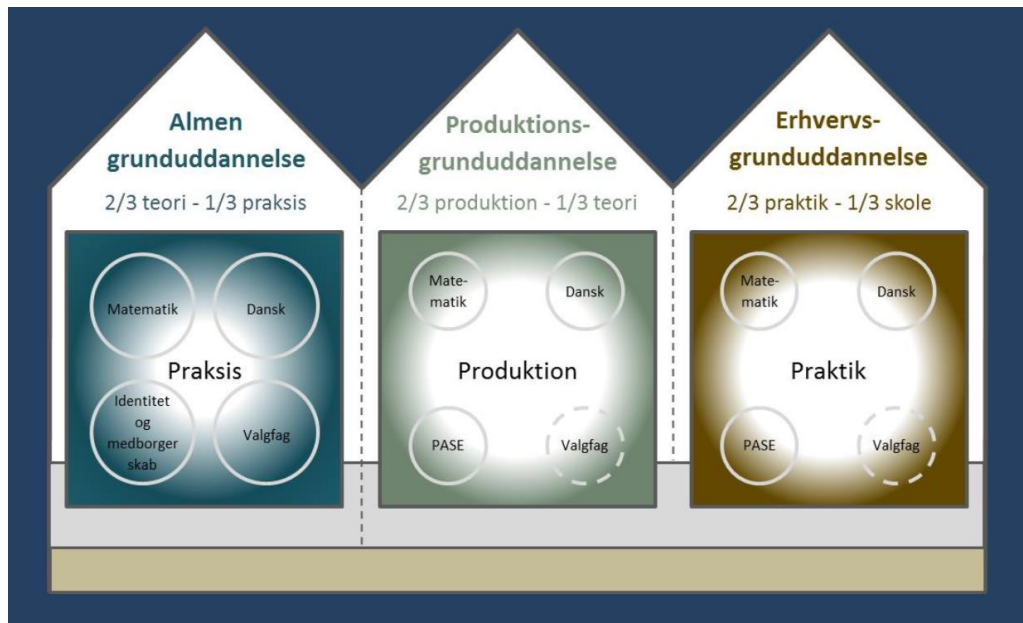
- Praksisfællesskaber.
- Meningsfuldhed i læreprocessen.
- At lære ved at gøre – handleaspektet – det praksisrettede.
- Den lærende som deltager.

Vi har set på følgende fem elementer af FGU-bekendtgørelser ud fra ovenstående analysebegreber:

1. De 15 didaktiske principper.
2. Formålet med FGU.
3. PASE.
4. Musisk & Kunstnerisk produktion (fagbilag og undervisningsvejledning).
5. Dansk (læreplan og undervisningsvejledning).

Vi har udvalgt disse bekendtgørelsestekster, fordi de relaterer sig til de tre uddannelser (AGU, PGU og EGU), der er på FGU, på den ene eller anden måde, og på den måde går igen i et fælles billede af

FGU. AGU er en læreplan og PGU er et fagbilag, og PASE er tilstede obligatorisk på EGU og PGU. Se overblik i illustrationen nedenfor.



(Undervisningsministeriet, 2018, p. 4)

Alle analyserne kan læses i sin helhed i nærværende dokument, herunder er refleksionerne fra hver bekendtgørelse samlet.

Refleksioner over analysen af FGU's 15 didaktiske principper

I de 15 didaktiske principper for undervisningen på FGU står det tydeligt at principperne lægger sig op af didaktisk empirisk viden om god undervisning (Hilbert Meyer, Brophy & Good, og Andreas Helmke). Der kobles til eksisterende empirisk viden om god virkningsfuld undervisning (kun faget sundhed og motion er ikke at finde.) Der trækkes på pædagogisk teori fra John Deweys pragmatisme, reformpædagogikken/progressiv pædagogik (Freinet, Summerhill). Der trækkes desuden på Aristoteles' Techne og hele den erhvervspædagogiske praksisretning, teori/praksis (Hiim & HIPPES brede kundskabsbegreb samt Jank & Meyers brede didaktikbegreb fra Schultz). Der trækkes i den sammenhæng også på Etienne Wengers praksislæring og deri Anna Sfards læringssyn på eleven som delta-gende. Her anses eleven som lærende for at være 'udforskende' ikke 'tænkende' eller 'opfyldeligt kar' (Lund, 2020). I forhold til lærerrollen stiller undervisningen efter de 15 didaktiske principper krav til læreren som en stilladsholder og en mesterlærer frem for en tankpasser. Der trækkes på Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse samt eksemplariske princip.

Refleksioner over analysen af FGU's uddannelsesformål

Kodninger benyttet i analysen af FGU's uddannelsesformål så således ud:

A	B	C
Almendannelse som formål	Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv/ videre uddannelsesperspektiv	Fagernes rolle og samspil samt kobling til praksis-produktiv kyndighed
Den demokratisk kritiske, medborgsskabsorienterede dannelsesforståelse	Fx uddannelses- (en form for studiekompetence, som dog ikke et ord der benyttes) Dvs. kompetencer forstået som handlepotentielle, og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed*.	Fagene indgår i en material eller formal eller samspils optik/ Klafkis kategoriale dannelse og de klassiske dannelsesteoriens opdeling/skelnen mellem Formal og Material dannelse og den potentielle kobling til praktisk-produktiv kyndighed**.

*Uddannelserne er inddelt i de tre koder, som vi har analyseret, at FGU bekendtgørelsens formål vægter.

**Den praktisk-produktive kyndighed [Aristoteles vidensform techne], sætter fokus på viden knyttet til praktisk handling, for eksempel i Deweys pragmatisme.

Analysen af bekendtgørelsen om FGU's uddannelsesformål viser, at bekendtgørelsen understreger opdragelse til almindelse som formål (kodning A), "... undervisningen bygger på åndsfrihed, ligeværd og demokrati" (Kap. 1 §1) og skal "styrke elevens samfundsen engagement, demokratiske dannelse og kompetencer til aktiv deltagelse i demokratiet og samfundslivet som ligeværdig borger i et demokratisk fællesskab" (Kap. 1 §1 pkt. 2). Det almindende demokratiske formål er dog ikke eksplicit i resten af bekendtgørelsen, og når man sammenligner fx med den tidligere AVU og toårig HF og HF enkeltfag (se bilag 3 Lund, 2015) (se; Lund, 2015 bilag 3), hvor der tilmed var fokus på en kritisk konstruktiv udvikling af eleverne i et alment dannende og studiekompetenceforberedende forløb. I FGU-bekendtgørelsen er derimod et tydeligt fokus på en anvendelsesorienteret tilgang og forberedelse til arbejdsmarkedet og/ eller videre uddannelse (kodning B). Og et sidespring i den forbindelse er nødvendigt, fordi vi senere i analysen af fagbilag og læreplaner også ser at den almene dannelse er i fokus (kodning A). Fx i undervisningsvejledningen for Musik- og kunstnerisk produktion, hvor det pointeres at et af formålene med det faglige tema Musik- og kunstnerisk produktion er, at eleven: "Opnår alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet". Almindelsen ekspliciteres yderligere i undervisningsvejledningen for PASE, hvor der ikke opfordres til udviklingen af kritiske borgere, men en mere grundlæggende kvalificering af elevens 'livskompetence' til det at indgå i relationer med andre mennesker kaldet 'almenmenneskelige egenskaber', samt til indsigt i den danske samfundsstruktur

Der ses en kobling mellem det formale og materiale i intentionen om at skabe en uddannelses- og arbejdsmarkedstilknytning. Analysen af bekendtgørelsen for FGU's uddannelsesformål vidner om, at det forventes, at lærerne på AGU, PGU og EGU alle forholder sig reflekterende og aktivt til mere end blot fagernes kerneindhold og logik. Heri indgår de skøn som den sociologiske professionsforskning benævner 'the principle of individualisation' (Molander & Grimen, 2010) som en professionsmarkør, der vidner om muligheder for et selvstændigt skøn/vurdering, til trods for de rammer og bestemmelser der er pålagt undervisningens læreplan og eksamensbestemmelser. Vi ser desuden i FGU-bekendtgørelserne en overvægt af fokusering på udvikling og understøttelse af de unges livslange

læring i et arbejdsmarkedsperspektiv (kodning B), hvor der fokuseres på at udvikle de unges *uddannelseskompetence* forstået som handlepotentiale til at virke i en fremtidig jobfunktion. Vi ser her i en potentiel kobling til praktisk-produktiv kyndighed – vidensform *techne* – som sætter fokus på viden/kundskab knyttet til praktisk handling, for eksempel i Deweys pragmatisme (Gustavson, 2001). Vi ser denne kobling til praktisk-produktiv kyndighed i form af opmærksomheden på al aktivitet i undervisningen og regulering og justering i forløbsplan må være tæt knyttet til praktisk handling (kodning C ovenfor som vi har kaldt fagenes rolle og samspil), hvor vi ser et formalt og materiale dannelsesfokus til tider udmøntet i kategorial dannelse, hvor der kobles til den praktiske-produktive kyndighed/praktisk handling. Heri ligger intentionen om at udvikle elevens faglige, personlige og sociale kompetencer (kap. 4 § 35 stk. 2). Herved lægger bekendtgørelsen op til at fagenes samspil og rolle kan åbne verden for den unge ved hjælp af viden og kunnen (fra fagenes materiale substans – hvor de personlige og sociale kompetencer er iboende det formale), således læser vi den kategoriale dannelse som et ideal.

Der er i formålsparagraffen lagt op til et Klafkisk demokratisk dannelsessyn. Klafkis kritisk konstruktive didaktik (Klafki, 2001) rummer også en optik på erhverv, og ser således på det hele menneske og det liv og samfund han/hun skal indgå i. I den kritisk konstruktive didaktik svarer Klafki tilbage på den kritik han modtog for den ensidige fokusering på de (påståede) borgerlige dyder, der lå i dannelseteorierne han inddrog i den kategoriale dannelse. Han godtog at empirien og samfundet og det kritiske aspekt i denne sammenhæng ikke indgik i den kategoriale dannelsesestænkning og han tilføjede disse elementer til hans kritisk konstruktive og dermed også tre betydningsfulde elementer, nemlig, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet:

Selvbestemmelse: Menneskets evne til selv at bestemme over sine individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger.

Medbestemmelse: Menneskets krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vores fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.

Solidaritet: Vi kan kun retfærdiggøre menneskets personlige krav om selv- og medbestemmelse, hvis vi knytter det an til mere end den individuelle og personlige anerkendelse. Derfor bliver det forbundet med indsatsen for og sammenslutningen med de mennesker, der helt eller delvist er afskåret fra netop sådanne selv- og medbestemmelsermuligheder som følge af samfundsmæssige forhold, manglende privilegier, politiske begrænsninger eller undertrykkelse. Solidaritet er mere end anerkendelse af den enkelte. Det vedrører fællesskabet i en større samfundsmæssig kontekst.

Vi ser at der i lov om bekendtgørelse for FGU og uddannelsernes formål er lagt op til et sådant Klafkisk demokratisk dannelsessyn, men med et udpræget anvendelses- og beskæftigelsesperspektiv. I fagbeskrivelserne og i læreplanerne ser denne skelnen og vægtning af almendannelse og anvendelses- og praksisorienteret lidt forskellig ud. Igen vil vi her foregribe de kommende analyser af PASE og danskfaget og faget Musisk & kunstnerisk produktion. Fx henholder PASE sig til Klafkis almindelige skelnen mellem de formale og materiale elementer. PASE lægger sig tæt op ad den almene dannelse i form af fokus på en grundlæggende livskompetence og udviklingen af den unge til at indgå i fællesskaber og sikre at kunne kommunikere og have opøvet evne til at indgå i samarbejder med andre og i relationer til andre mennesker. Alt dette forstået som en formal dannelsesdimension, der også støttes ved hjælp af grundlæggende material viden og kendskab til det danske samfund (skat, forsikringer, rettigheder som lønmodtager etc.). Hvorimod fx fag-bilagene for Musisk og kunstnerisk

produktion følger en erhvervsdidaktisk/praksisrettet og fagorienteret (fx musik) tilgang, hvor kundskabsbegrebet ikke er løsrevet fra praksis, men lægger sig tæt op ad Hiim & Hippes definition af erhvervsfaglige kundskabsbegreb som nævnt praksis-produktiv kyndighed. Hvorimod læreplanen for dansk og dens fokus på det faglige indhold, der skal læres i dansk er tæt knyttet til den materiale Klafkiske forståelse, da faget dansk har et kernestof, der er vægtet materialt og med få henvisninger til en praksisrettethed. Det skal bemærkes, at der i undervisningsvejledning for dansk ses et eksplicit dannelsesformål, hvor det kræves at læreren effektuerer det dobbelte formål, at koble det faglige (materiale) med det anvendelige i en erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst (Undervisningsministeriet, 2019d pkt. 2. identitet og formål, s. 2).

FGU opererer i spændingsfeltet mellem det almene og det erhvervsuddannelsesrettede formål. FGU har ikke en helt adskilt opdeling mellem enten kun at løfte eleven mod det almene og danne til det almene (som fx STX og folkeskolens formålsparagraf), men låner elementer derfra (livsduelighed ved PASE) og i FGU-bekendtgørelsen. Tilegnelsen af grundlæggende erhvervsfaglige kompetencer står tydeligst frem og er FGU's opdrag, og koblingen til de grundlæggende erhvervsuddannelser står tydeligt frem både i de 15 didaktiske principper og FGU-bekendtgørelsen samt fx fagbilagene, som vi netop er kommet frem til i vores analyse længere nede i dokumentet.

Ud fra ovenstående gengivelse af analysen af FGU's uddannelser ser vi at FGU-uddannelserne går på to ben (Kodebegrundelser som var A; B; C er herunder samlet til to ben):

I. Almendannelsen

Dvs. formale og materiale elementer. Fagets egen faglighed, som det fx fremgår i undervisningsvejledningen for dansk (Undervisningsministeriet, 2019d, p. 2).

II. Praksisrettede erhvervs- og fagprofessionelle begrundelser

Dvs. den praksis som fagets egen faglighed skal indgå i, som det fx fremgår i undervisningsvejledning for dansk (Undervisningsministeriet, 2019d, p. pkt. 2. identitet og formål).

Almendannelse (den Klafkiske almene dannelse til åndsfrihed, ligeværd og demokrati ses i bekendtgørelsen om FGU og i læreplanen for PASE). Almendannelse rummer mere end dette. Almendannelsen som den Klafki præsenterer i sit bud på en kobling mellem at have viden om noget og at handle derpå, dvs. at i den kategoriale dannelse forefindes både materiale og formale elementer. Det formale og det materiale sidestiller vi herunder med de kompetencer der plæderes for inden for en erhvervsfaglighed (Hiim & Hippe, 2016). Erhvervsfaglighedens tre kompetencer og koblingen til kategoriale dannelse:

- Erhvervskompetence (materialt)
- Social kompetence (formalt)
- Læringskompetence (formalt)

Det formale forefindes således ved de sociale kompetencer og læringskompetencer (Hiim & Hippe, 2005, p. 116) og de materiale elementer forefindes fx i læreplanen for dansk. Det materiale i en FGU-sammenhæng bliver i nogle dokumenter mere fokuserede på erhvervsfaglige kompetencer dvs. et bredere kundskabsbegreb, og det vil sige ikke så tæt knyttet til det materiale. Fx er danskfaget tættere knyttet til videnskaben om sprog (dvs. det materiale), hvorimod det materiale i fagbilaget musik og kunstnerisk produktion ikke kobles til det materiale videns- og kundskabsbegreb, som vi kender det fra videnskaberne, her er indhold/sagen/ det materiale et udtryk for en tæt tilknytning til praksis.

Dvs. at fagets kerne i musisk & kunstnerisk produktion ikke udelukkende er begrundet i en material eller formal kompetence. Det, der skal læres – altså det materiale i danskfaget – er for musisk & kunstnerisk produktion knyttet op på en praksis, og kan ikke stå uden en praksis. Det er her ved fx musisk & kunstnerisk produktion, at erhvervskundskabsbegrebet træder stærkt ind og et bredere kundskabsbegreb end Klafkis kategoriale kobling af materiale og formale dannelses teorier. Hiim & Hippe inddrager selv de 'formale' kundskaber, hvori de placerer de formale elementer, der skal læres i en praksistilknytning.

I de sidste bekendtgørelsestekster vedrørende fagene: PASE (privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejdspladslære og erhvervslære), musisk & kunstnerisk produktion samt danskfaget, har vi analyseret henholdsvis: fagbilag, læreplan og undervisningsvejledningen. Dette har vi gjort ud fra følgende koder:

1	2	3
FORMAL DANNELSESFOKUS Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk handlen og gøre (phronesis), som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer.	MATERIALT DANNELSESFOKUS udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori	PRAKSISRETTET Fagernes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed Beskæftigelses/praksistilknytningen Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse. Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter: Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv

Refleksioner over analysen af faget PASE

Målet for PASE er ikke som sådan præget af at ville danne til åndsfrihed, demokrati og ligeværd i en kritisk konstruktiv didaktisk forståelse med eksplicitte formål at sikre medborgere, der kan tage kritisk stilling, men implicit understreger formålet for PASE, at man ønsker at udvikle den unges selvstændighed. Her er det eksplicit, at for at man kan blive medborger i det danske samfund, må man fx kunne håndtere det pragmatisk, og derfor også opnå indsigt i det grundlæggende ved det danske skattesystem, pension, forsikringer og løn og ansættelsesforhold. Vi ser i formålet for PASE, at der lægges op til at arbejde både med det materiale og formale indhold. Alt sammen med det formål, som vi analyserede os frem til i FGU's formålsbekendtgørelse; at sikre en livsduelig ung/voksen, der kan indgå på det danske arbejdsmarked eller indgå i fortsat uddannelse. Dog beskrives i PASE's undervisningsplan en kobling til netop almindelig dannelse i form af udviklingen af en livskompetence (det vi tidligere har kaldt et forældreerstatningsfag)

”Da det er en vigtig livskompetence at kunne knytte bånd og skabe positive relationer til andre mennesker, er dette et relevant område at fokusere på i undervisningen. De relationelle kompetencer er almenmenneskelige egenskaber, som vi har med os fra vores opvækst gennem mødet med vores forældre og andre omsorgspersoner. Vi har dem alle i os, mere eller mindre udfoldede, og i alle tilfælde med potentiale for udvikling. De menneskelige egenskaber, som den enkelte naturligt er i besiddelse af, er oftest tilstrækkelige til at kunne opretholde private relationer. Som fagperson vil man

sandsynligvis opleve, at det ikke er tilstrækkeligt, men at der er brug for, at de menneskelige egenskaber udvikles, hvis man skal kunne mestre de mange forskellige personligheder og udfordringer, man møder i arbejdslivet” (Undervisningsministeriet, 2020, p. 12)

Vi har under vores analysesamtaler kaldt faget PASE for et 'forældreerstatningsfag', fordi en del af det at kunne indgå i samfundet, som grundlæggende handler om at opnå indsigter i samfundets basale strukturer, og om hvordan man gebærder sig socialt i omgang med andre mennesker, ligger indlejret i en opdragelse hjemmefra – deraf 'forældre' termen.

PASE henholder sig til Klafkis almindendannende skelnen mellem de formale og materiale elementer. PASE lægger sig tæt op ad den almene dannelse i form af fokus på en grundlæggende livskompetence og udviklingen af den unge til at indgå i fællesskaber og sikre at kunne kommunikere og have opøvet evne til at indgå i samarbejder med andre og i relationer til andre mennesker. Alt dette forstået som en formal dannelsesdimension, der også støttes ved hjælp af grundlæggende material viden og kendskab til det danske samfund (skat, forsikringer, rettigheder som lønmodtager etc.). FGU opererer, i form af det nyoprettede fag PASE, i spændingsfeltet mellem det almene og det erhvervsuddannelsesrettede formål. FGU har ikke en helt adskilt opdeling mellem enten kun at løfte eleven mod det almene og danne til det almene (som vi fx ser det ved STX og folkeskolens formålsparagraf), men FGU benytter elementer derfra fx livsduelighed ved PASE samt åndsfrihed og demokrati i FGU-bekendtgørelsen.

Fokus på elevens tilegnelsen af grundlæggende erhvervsfaglige kompetencer står også tydeligt frem i PASE. Her er koblingen til de grundlæggende erhvervsuddannelser tydelige, ligesom de var det i de 15 principper og i FGU-bekendtgørelsen. Kernestoffet udvælges fx med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Vi ser altså en interesse i at åbne verden for eleven via stoffet, og vice versa at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som samtidigt stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed, idet der hele tiden knyttes an til uddannelses- og beskæftigelsesvalg, og termer som 'arbejdsplads' og 'arbejdskultur'. Ligesom det supplerende stof skal uddybe og perspektivere kernestoffet samt udvide elevens faglige horisont i relation til den praksis, produktion eller praktik som eleven arbejder med, eller indgår i. Man lægger op til en kobling mellem materiale og formale intentioner med intentionen om en anvendelsesorienteret undervisning, således at undervisningen i teorien og praksis kan sikre en transferværdi for eleven, som kan tage dette med i en mulig videre uddannelsesretning eller i en arbejdsmarkedskontekst. Det kan dog potentielt være forvirrende for lærere og eleverne (og censor), hvad det egentligt er eleven bliver vurderet på eftersom portfolioen kan lægge op til dels materialt og formalt fokus, og det er op til den enkelte institution at afgøre og definere portfolioens dokumentationsindhold (Undervisningsministeriet, 2020 pkt. 4.2).

Vi aner en problematik for eleven (og for lærer og censor), og hvor kriterierne bør være meget tydelige for eleven (lige nu veksles der mellem formale og materiale krav til eleven, men det formale vægtes mest i dokumentet, dog kan selve bedømmelsen risikere at vurdere på det materiale alene. Hvornår og hvordan vurderes egentligt på de sociale kompetencer (formale), og hvornår på de fagfaglige (materiale)? Fx kan man som elev tro, man vurderes på det materiale (det praktisk materiale fx at kunne lave et budget eller vide noget om skat). Portfolio tilgangen i denne formative evaluering

har mulighed for at sikre en helhedsdækkende vurdering af elevens både materiale og formale dimensioner. Dog ser vi ved pkt. 4.3.3. at eleven bedømmes på det materiale til den endelige eksamen med censor:

- Dokumentere sin grundlæggende viden inden for PASE [Material]
- Anvende fagsprog i sin fremlæggelse [material og berører formal i form af en kobling til det praktiske produkt og dets udformning]
- Forklare begreber og metoder [Material]

Refleksioner: Fagbilag og undervisningsvejledning musik og kunstnerisk produktion

Nedslagene i undervisningsplanen for Musik og kunstnerisk produktion viser, at der er tydelig fokus på praksis dvs. i form af målrettethed på job og uddannelsesmuligheder, der er i fokus som en del af den praksis og produktion, man har udviklet under temaet. Det bliver dog ligeledes meget tydeligt at det materiale ikke lades ude af syne, men at målene skal være tydelige for eleverne, og heri indgår de materiale elementer fra fagene. Ligesom det også allerede i fagets identitet og formål understreges at den kategoriale tilgang er vejen frem. Der skal ud over at undervises helhedsorienteret og med lån fra mesterlæretraditionen også sikres en tryk atmosfære, hvor arbejdet skal opleves meningsfuldt og at eleven skal opleve sig som meningsfuld:

"I en produktions opstartsfasen kan det styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen [formal], hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen. Det skal tilstræbes, at eleven føler sig set, værdsat og inkluderet".

Der er tydelige referencer til centrale begreber i Wengers læringsteori. Som individ danner man sig i sammenhænge, hvor meningsforhandling er en del af praksisfællesskabet. I formålet for det faglige tema (altså fx faget musik) lægges der ligeledes vægt på alle tre elementer, hvor eleverne, gennem autentiske læringsmiljøer, skal opleve at det man navngiver 'identitet' og 'fagligt tema' dvs. ikke blot et fag, men en tilgang til verden gennem identiteten eller det faglige tema: 'Musik og kunstnerisk produktion'. Det beskrives at identiteten kommer til udtryk i "relevant udstyr, værktøj, beklædning og arbejdsopgaver", hvilket altså lægger vægten på det praksisrettede (kodet C). Formålet med det faglige tema musik og kunstnerisk produktion er desuden at eleven udvikler "viden" (materiale), "færdigheder og kompetencer" (kategorial) til at nå de fastsatte mål for det faglige tema. Bliver "motiveret til at lære mere" (formal). Eleven skal opnå forudsætninger for at kunne træffe "uddannelses- og beskæftigelsesvalg på et kvalificeret grundlag" (beskæftigelses og praksisrettet). Og eleven skal opnå "alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet" (Kategorial dannelse – dog ikke kritisk stillingtagen som man tidligere har udtrykt ved formålene for AVU og HF (Lund, 2015).

Formålet med det faglige tema musik og kunstnerisk produktion spænder således over alle tre koder, A, B, C. Formålet er at eleven:

- Udvikler viden (Kode B: materiale), færdigheder og kompetencer (del af kode C: kategorial) til at nå de fastsatte mål for det faglige tema
- Bliver motiveret til at lære mere (Kode A: formal)
- Får forudsætninger for at kunne træffe uddannelses- og beskæftigelsesvalg på et kvalificeret grundlag (del af kode C: beskæftigelses og praksisrettet)
- Opnår alsidig udvikling og dannelse til at kunne begå sig i samfundet (Kategorial dannelse – dog ikke kritisk stillingtagen som vi så ved tidligere AVU og HF (Lund, 2015))

I fagbilaget og i undervisningsvejledningen for musik og kunstnerisk produktion fokuseres der således både på det formale, materiale og praksisrettede (fx ofte fokus på "sammenhæng med andre relaterede job"). Det formale aspekt har sammen med det praksisrettede en forrang, men det formale smelter til tider sammen med det materiale, og det kategoriale opstår. Der er en tydelig tråd til kvalifikationsrammen for livslang læring (Undervisningsministeriet, 2019e, p. 4). Heri ligger en

vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og det kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en *gøren* – en *praxis* og en *techne* i spil. Ser vi på bedømmelseskriterier for den *praktiske prøve som forløber over flere arbejdsdage* er der samlet set en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen. Og ved portfoliobeskrivelsen er der samlet set en kategorial forståelse som afsæt for bedømmelsen, dog med en substantiel vægtning af det materiale.

Refleksioner over identitet og formål for musisk og kunstnerisk produktion

Vi ser et ønske om en effektivering af Klafkis kategoriale dannelse i form af intentionen om at smelte fagene og temaerne sammen for at få åbnet verden for eleven via stoffet. Alle tre kategorier, både det *erhvervsrettede* og det *formale* og *materiale* i samspil, der nævnes her, som et af de ganske få steder, ordet 'dannelse', men ikke i en kritisk samfundsmæssig borger hensigt, det handler om grundlæggende kundskaber for at kunne begå sig som borger og få et grundlæggende vidensfundament i form af: "... det faglige tema giver...(...)... gode muligheder for at bidrage til elevernes generelle dannelse, fx ved at de får kendskab til historiske epoker og værker inden for det valgte kunstneriske område" (Undervisningsministeriet, 2019e, p. 3).

Refleksioner over faglige mål og FGU-standarder

Som nævnt i analysen over FGU-standardernes taksonomi i fagbilagene er de primært formalt fokuseret. Udfordringen kan derfor være, at lærerne både skal vurdere på kvalifikationsrammen (som slutmål) og på det indhold eleven kræves at kunne til eksamen / portfolio, og ved ovennævnte fra undervisningsvejledningens side 5 under FGU præstationsstandarder kommer dette endnu tydeligere frem. I analysen af FGU-præstationsstandarderne skrev vi, at der er en vægtning af særligt den formale dimension og opøvelsen af eget initiativ og engagement i en Dreyfusk novice-ekspert taksonomi udvikling, som man forventer sker som en del af den faglige udvikling og kendskab eleven udvikler og dermed er den faglige dimension en *gøren* – en *praxis* og en *techne* i spil.

Refleksioner over Samarbejde og elevinddragelse

Koblingen mellem læringssynet beskrevet i de 15 didaktiske principper – særligt om helhedsorienteret undervisning er tydelig. Man er klar over at mesterlæretraditionens magtdimension ikke må dominere, og at arbejdet skal opleves meningsfuldt, og at eleven skal opleve sig som meningsfuld:

"I en produktions opstartsfasen kan det styrke deltagerperspektivet og selvdisciplinen [formal], hvis eleven involveres i beslutningsprocessen. I denne fase etablerer man et læringsmiljø, hvor fejl opfattes som en naturlig del af læringsprocessen. Det skal tilstræbes, at eleven føler sig set, værdsat og inkluderet" (Undervisningsministeriet, 2019e, p. 13)

Refleksioner over praksis og produktion

Vi ser eksempler på mesterlæretraditionen, samt eksempler på effektivering af den kategoriale dansels effektivering samt eksempler på praksisrettethed/virksomhedsrettethed.

Samlede refleksioner over læreplan for danskfaget

I danskfaget ser vi et ideal om et konglomerat af de tre kompetencer i den erhvervsfaglige kundskabsforståelse som Hiim og Hippe lægger op til. Det formale udgør de sociale og læringsmæssige kompetencer, som Hiim og Hippe definerer det, og i fagets identitet er almen dannelse nævnt, hvor både de formale og materiale elementer er i fokus:

”Danskfagets kerne er arbejdet med det danske sprog samt udviklingen af alment dannende og kommunikative kompetencer: at tale, at samtale, at præsentere, at lytte, at forstå, at forholde sig til, at læse og at skrive”.

Det praksisrettede og erhvervsorienterede i Hiim og Hippes erhvervsfaglige kundskabsforståelse kommer også klart til udtryk i formålet med faget:

”Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt”.

Desuden pointeres det at danskfagets identitet i FGU hviler på to ben:

”Det almene og det praksisrettede. Det almene består i, at de sproglige, alment dannende og kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den produktive og den receptive dimension af faget”.

Det praksisrettede består i en udadorienteret undervisningsform, som gør det teoretiske virkelighedsnært og det abstrakte håndgribeligt. Det bliver tydeligt at fagets identitet her i formålet bliver kategorialt, og at man ønsker at faget skal åbne verden for eleven og vice versa. Fx i denne passus:

”Faget udvikler elevens sproglige bevidsthed og færdigheder, med henblik på at eleven bliver bedre til at fungere i en praksissituation og kan kommunikere mundtligt, skriftligt og multimodalt. Faget bidrager til, at eleven aktivt og med forståelse kan lytte, læse og deltage i samtale ud fra forskellige tekster og teksttyper om erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag”.

I forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen er der en tydelig kobling til de 15 didaktiske principper, og vi ser at det praksisnære og samspillet mellem fagene er understreget:

”Valg af undervisnings- og arbejdsformer skal træffes med udgangspunkt i elevernes forudsætninger for læring. Et bærende princip er derfor undervisningsdifferentiering og en systematisk og reflekteret variation af arbejdsformer, metoder og produktkrav. 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”.

Det materiale element i fagets kerne kommer desuden også stærkt til udtryk ved formuleringer som ’fagets metoder’, og ’faget udvikler’. Faget er en løftestang til noget højere – en værdi som samfundsborger (dette ord bruges dog ikke) – hvor eleven ved hjælp af faget kan ”løse opgaver og møde udfordringer, som eleven møder i erhverv, uddannelse, samfund og dagligdag”.

Når vi ser på indholdet i faget altså kernestoffet, så står der i læreplanen at 'kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. 1/3 af undervisningen skal bestå af praksis, og såvel kernestof som supplerende stof skal i videst muligt omfang tage udgangspunkt i denne praksis. Kernestoffet kan desuden vægtes ud fra denne praksis. Kernestoffet tager udgangspunkt i det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier'. Når vi ser på denne beskrivelse af indholdet og vægtningen af stof og praksis, bliver det tydeligt at praksis skal prioriteres.

Kernestoffet udvælges med udgangspunkt i konkrete problemstillinger, som eleven kender fra hverdagen, og som kan behandles med fokus på fagets praksisdimension. Dette står også beskrevet ved PASE, hvor vi ved PASE ser en tydelig interesse i at åbne verden for eleven via stoffet og vice versa at verden skal inddrages i stoffet, en kategorial tilgang som stiller krav om en kobling til den praktisk-produktive kyndighed. Men ved danskfaget er dette ikke helt så tydeligt, her er det fagets egne metoder, der træder i forgrunden 'det udvidede tekstbegreb og omfatter sprog, alle slags tekster og kommunikation og medier'. Men under punktet 3.1 didaktiske principper understreges det, at den kategoriale dimension er idealet, da det fx beskrives at: 'Undervisningen i dansk skal være praksisnær og anvendelsesorienteret samtidig med at faget skal give eleven redskaber til at tilegne sig færdigheder og kompetencer i alle fag. Dansk skal derfor åbnes mod de øvrige fag' (fra 3.1. didaktiske principper s. 7)

Når vi ser på evalueringskriterierne i læreplanen ser vi, at til trods for ovenstående fokus på praksis og til trods for at der i formålet er lagt vægt på både det formale og materiale og det praksisrettede, (man formulerede at det skal gå på to ben: Det almene og det praksisrettede) så har bedømmelseskriterierne primært fokus på det materiale i danskfaget.

Dvs. at evalueringskriterierne og bedømmelseskriterierne kan tænkes at kontrahere, eftersom der er langt mere fokus på det formale i formålet med den løbende evaluering end der er i bedømmelseskriterierne. Der står følgende i formålet med evalueringen:

"Formålet med den løbende evaluering af elevens deltagelse og læring samt af undervisningen er at sætte fokus på at motivere og styrke elevens oplevelse af at gøre fremskridt og mestre faget. Ansvar og selvstændighed i undervisningen".

Disse er altså formale fokus samt det følgende, hvor der står at evalueringen skal omfatte (1 under pkt. 4.1 'løbende evaluering'):

"Elevens læring og udvikling, herunder viden (materialt), færdigheder og kompetencer (formalt og erhvervs/praksisrettet) og arbejdsindsats (formalt) samt engagement og interesse for faget og ansvar og selvstændighed i undervisningen(formalt)"

Men i bedømmelseskriterierne 4.3.2 er der primært vægtet den materiale kompetence i danskfaget. Hvilket også stemmer godt overens med analyserne ovenfor i forhold til viden, færdigheder og kompetencer (under 2.1 faglige mål) samt refleksionerne over kernestof.

Samlede refleksioner over nedslagene i undervisningsvejledningen for dansk

Det kategoriale dannelseselement træder tydeligt frem her i beskrivelsen af fagets identitet og formål. Vi ser altså pointen fra læreplanen om at faget går på to ben, nemlig det de kalder det almene og det anvendelsesorienterede. Det pointeres at kategorial dannelse er et ideal, hvor faget skal åbne verden for eleverne i passagen:

”Det særlige for dansk i FGU er synergien mellem disse to aspekter, og formålet med undervisningen er således dobbelt. Det vil sige, at eleven både tilegner sig de faglige elementer i faget [materialt], og bliver i stand til at anvende disse i en konkret dagligdags, erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst [formalt og erhvervsrettet]. Danskfaget i FGU skal tage udgangspunkt i, hvad der er vigtigt for eleven at lære, og det skal give mening i elevens liv, og når det gælder elevens fremtidige valg af uddannelse eller job. Man kan også arbejde med de mere traditionelle danskfaglige genrer, tilgange og metoder, når det giver mening i forbindelse med undervisningen af den enkelte elev”.

Dansk i FGU tager udgangspunkt i elevens læringsforudsætninger og tager afsæt i genkendelige miljøer, hvor sproget føres ind i en virkelighed, som eleven kan se sig selv i eller relatere til [formale], og således bliver det teoretiske virkelighedsnært og håndgribeligt [materialt og praksis og erhvervsrettet]. Derfor finder undervisningen også sted der, hvor der arbejdes med praksis eller produktion, fx i værksteder eller i et praksissamarbejde med lokalsamfundet”

”Dansk er således mere end et selvstændigt fag på skemaet, da faget også bliver integreret i de faglige temaer og tværfaglige forløb. De praksisnære aktiviteter kobles sammen til en fællesskabende virkelighed [kategorialt], hvormed elevens kommunikative færdigheder og kompetencer (de formale elementer af faget dansk i spil) bliver centrale på alle niveauer. Den procesorienterede tilgang kan her prioriteres, da skriveprocessen således kan integreres som en naturlig del. Dermed opleves danskfaget ikke som isoleret, men som et redskab, der udvikler alle former for kommunikative færdigheder og kompetencer [kategorialt]. Kræver tæt samarbejde mellem lærere og lærer/elever”.

Vi ser ligeledes Hiim og HIPPES *erhvervsfaglige sociale kompetencer og læringskompetencer* bliver prioriteret i beskrivelsen af formålet:

”Formålet med danskfaget er at styrke elevens forudsætninger for at indgå i det videre uddannelsesforløb, på arbejdsmarkedet og i civilsamfundet (praksis og erhvervsrettet). Der lægges vægt på det innovative og kreative på samme niveau som det analytiske og kritiske. Formålet er, at flere af elevens kompetencer bringes i spil, så eleven oplever at kunne bidrage positivt og derved få en mestningsfølelse i forbindelse med faget [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Den multimodale kommunikation, hvor der via det udvidede tekstbegreb arbejdes med alle former for kommunikation og sanser og de forskellige udtryksformers samspil, kan her inddrages, så eleven i andre sammenhænge oplever, at faget er meningsfuldt, og kan anvende det i praksis [anvendelsesorienteret, erhvervsrettet, praksisrettet]. Danskfaget bør, så vidt det er muligt, inddrage teknologi, der understøtter de vide rammer for tekstbegreb, læsning og skrivning, som faget lægger op til. Dette skal foregå i samarbejde med eleverne, så de kan vise/lære andre, hvad de mestrer på det teknologiske felt. Elevernes styrker skal ses, anerkendes og inddrages, hvor det er relevant”.

Undervisningsvejledningen eksemplificerer for det pædagogiske personale på FGU, hvordan kategorial dannelse kan udfoldes, dvs. at dels det materiale og dels det praksisrettede smelter sammen, da faget skal åbne verden for eleven. Dette til trods for vægtning af det materiale i danskfaget, fx dets metoder og grundlæggende viden om fx grammatik, som det fremgår i læreplanen for dansk. Et par eksempler fra undervisningsplanen opsummeres her: fx hvordan en elev kan lave en instruktionsvideo til en kunde fra værkstedet om, hvordan man reparerer en motor – eller – hvordan man kan besvare mails fra eksempelvis pårørende/forældre, hvis eleven er tilknyttet et omsorgs- og sundhedsværksted.

Disse er blot eksempler på hvordan man i undervisningsplanen viser, hvordan man kan koble det praksisrettede med danskfaglighed enten i erhvervs- eller studiesammenhæng (gymnasial uddannelsesretning), og at faget i den forstand ikke skal vægtes for den materiale værdi i sig selv.

Det beskrives uddybende under punktet om *kernestoffet* i dansk, at det omfatter sprog, alle slags tekster, kommunikation og medier. ”Kernestoffet er dermed bredt og tager udgangspunkt i de faglige temaer eller en praksis. Kernestoffet behandles via følgende kompetencer: Tale og lytte, Læsning og fortolkning, samt Skriftlig fremstilling”. Derefter understreges den kategoriale prioritering, således i teksten:

”Disse kompetencer skal ikke udvikles isoleret, da de naturligt er forbundet via elevens praksisnære undervisning; dog går progressionen fra et primært fokus på den mundtlige fremstilling på introducerende niveau til et øget fokus på skriftligheden, hvor eleven på E og D-niveau skal anvende sproglig korrekthed og et varieret sprog”.

Man ser desuden hvordan problembaseret læring foreslås og hvorved man kobler sig til Deweys pragmatisme og hvordan man illustrerer de 15 didaktiske principper som en del af eksemplerne.

Læringssyn og didaktiksynet i FGU-bekendtgørelserne

I dokumentets første del fremlagde vi vores teoretiske grundlag for analysen. Vores FGU-bekendtgørelsesanalyser tager afsæt i følgende to overordnede – læringsteoretiske og didaktiske afsæt – beskrevet ved fire teoretiske positioner – Klafki, Hiim & Hippe, samt Dewey og Wenger – der hver især bidrager med at skabe forståelse for FGU’s grundlag. Og vi konkluderede, at analyserne viser, at der trækkes på didaktisk teori og læringsteori form af: John Deweys ’pragmatisme’, Aristoteles’ ’techne’ og ’Phronesis’ samt inspirationer fra Etienne Wengers praksislæring i form af meningsfuldhed i læreprocessen og koblinger til den praksisrettede ’erhvervspædagogiske praksisretning’ ved Hiim & Hippes begreber om en bred erhvervsfaglig kundskabstilgang. Vi ser at der er en interesse i at se på de unge som lærende i form af Anna Sfards læringsmetafor som ’deltager’ og ikke som en påfyldelig ’container’, og sidst men ikke mindst ser, vi at der er henvisninger til en dannelsesforståelse ved Wolfgang Klafkis ’kategoriale dannelse’.

FGU-bekendtgørelserne trækker på den erhvervsfaglige læringstradition

Vi kan se at den erhvervsfaglige tænkning er et særligt pejlemærke for FGU. Vi trækker således trådene til vores teoretiske afsnit forud for analyserne, hvor vi bl.a. refererede til Hiim & Hippe og deres prioritering af praksistilknytning:

”Indenfor den erhvervsfaglige læringstradition har man været optaget af at eleverne skal udvikle forståelse og fagrelevante begreber og teorier i tættest mulig tilknytning til og som en del af en praktisk fagudøvelse ”... ”I den erhvervsfaglige læringstradition er kundskaben først og fremmest struktureret omkring arbejdsopgaverne. Forskellige typer og former for erhvervsfunktioner og arbejdsopgaver er grundlaget for faguddannelser som både tager hensyn til deltagernes læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreproces og vurdering” (Hiim & Hippe, 2005, p. 25).

Dette adskiller sig fra de almindelige didaktiske modellens formål. Erhvervsopgaver og -funktioner har særlig opmærksomhed på fx evaluering i praksis: Virker det eller virker det ikke, er det ’pænt’/smager det? Eller er der en kropsligt og æstetisk forbundethed: er det effektivt i brug, er det økonomisk osv.? Hvor denne praksis i en skolestisk sammenhæng abstraheres – dvs. man fjerner sig fra selv oplevelsen. Vi ser at også FGU har samme fokus, da erhvervsopgaven/erhvervsfunktionen er i centrum og som mål for eleven i dennes forløb. FGU forsøger at løse den gordiske knude som Hiim og Hippe gør opmærksom på her i deres beskrivelse af erhvervsuddannelse som er struktureret af skolefag og videnskabsdiscipliner:

”det kan imidlertid være vanskeligt at varetage og videreudvikle den erhvervsfaglige læringstradition indenfor den skolebaserede uddannelses rammevilkår og traditionelle kundskabs- og læringssyn. I mange professions- og erhvervsuddannelser er læreplanen og undervisningen inddelt i skolefag som har grundlag i forskellige videnskabsdiscipliner (...)... også dette er en side ved indholds- og teorifokuseret uddannelse. Problemet kan siges at være, at meget af indholdet i mange uddannelser har en for ringe erhvervsrelevans, blandt andet fordi det er struktureret omkring videnskabsdisciplinerne og skolefag. Faktisk er der ikke tale om erhvervsspecifikke lærings- og undervisningsprocesser. Det erhvervsspecifikke er delvist fraværende og er erstattet af videnskabsdiscipliner og skolefag”. (2005, s. 27)

Væk fra ensidigt fokus på teoretisk indhold

FGU gør op med forestillingen om en skolestisk traditionel indholdsfokuseret undervisning med en lærerstyret teoriformidling – hvor man forestiller sig en overføring fra teori til en erhvervspraksis – FGU tilstræber at gøre op med at indholdet skal være struktureret ensidigt omkring videnskabelige teorier eller fagdiscipliner (fx i Musik og kunstnerisk produktion). Dette er en svær øvelse, fordi mange af vores uddannelsesinstitutioner i dag er blevet akademiseret og dermed teoretiseret. Og som Hiim og Hippe gør opmærksom på, er den skolebaserede erhvervsuddannelse begyndt at ligne professionsuddannelsernes opbygning i fag, hvor teorien er til for praksis, og hvor praksis på den måde får andenrangs status:

”I den skolebaserede erhvervsuddannelse finder vi en stigende tendens til en form for inddeling i fag og discipliner som indtil nu har været mere almindelig i professionsuddannelserne. Et eksempel er fag som hygiejne og mikrobiologi som findes i uddannelsen af hotel- og næringsmiddelarbejdere og social- og sundhedsansatte. Der synes at herske en stor tiltro til at forskellige teorier og begrebssystemer kan overføres til det professionelle praksisfelt i en form for *en-til-en*-forhold. Dette indebærer en slags opfattelse af teori *for* praksis, hvor teorien får et overordnet forhold til den aktuelle professionspraksis” (Hiim & Hippe, 2005, p. 20).

Vores analysedokument viser, hvordan FGU forsøger at opfordre til, at man benytter forskellige former for læringsarenaer, og altså tæt knyttet til en praktisk handling eller produktion eller produkt. FGU lægger op til at man udnytter de muligheder, der er i samarbejdet med erhvervslivet og det omkringliggende lokale samfund. At man inddrager elevernes erhvervs- og livserfaringer som en ressource i undervisningen. Og som pointeret af flere forskere igennem tiden, opfattes en påfyldning af teori til brug i praksis ikke som gangbart (Dreyfus & Dreyfus, 1986; Elliott, 2001; Hiim & Hippe, 2005; Polanyi, 1966; Schön, 2006, 2013; Wachterhausen, 1997). Man må således flytte sig som FGU gør mod et bredt kundskabsideal, som går hånd i hånd med Klafkis kategoriale dannelse og i særdeleshed med Hiim & Hippes erhvervskundskabsbegreb. Vi konkluderer at FGU opererer med et bredt kundskabsbegreb. Hvis man derimod har et snævert kundskabsbegreb så betragter man kundskab:

”... som noget der er givet og muligt at overføre. Dette indebærer en tendens til at forstå kundskab som noget andet end færdigheder og som noget andet end holdninger. Kundskab handler om teori som kan overføres til praksis om forståelse mere end handling og følelser” (Hiim & Hippe, 2005, p. 23)

Hiim & Hippe taler således herover imod den klassiske materiale dannelse. Hiim & Hippe lægger op til et bredere kundskabsbegreb som FGU-bekendtgørelserne også afspejler:

”...i et bredere kundskabsbegreb vil man sige at afgrænsningen mellem kundskab og videnskab ikke er så skarp, og at den snarere foretages af praktiske end principielle hensyn... (...) kundskabsudvikling primært må tage udgangspunkt i det problem eller de opgaver som skal belyses” (Hiim & Hippe, 2005, p. 23)

Her ser vi at FGU netop har opgaven og produktet (portfolio eller faktisk produktopgave) som deres omdrejningspunkt for vurdering af elevens kundskabstilegnelse. Vi vurderer på baggrund af analyserne her i dokumentet, at FGU lægger sig op ad den erhvervsmæssige læringstradition, som er baseret på mesterlæretraditionen:

”... (og) indebærer på mange måder en anden opfattelse af forholdet mellem teori og praksis og et andet kundskabssyn. Den lægger vægt på læring gennem arbejde og prioriterer kundskab som er nødvendig og relevant i forhold til fagudøvelsen. Det betyder at man i nogen grad også har været optaget af at udvikle forståelser og fagrelevante begreber og teorier som en del af den faglige virksomhed” (Hiim & Hippe, 2005, p. 21)

FGU lægger sig i denne slipstrøm og tilstræber at FGU-underviseren ikke udfører en didaktisk tilgang, hvor teori er *for* praksis, hvor man dermed ikke forstår kundskab udelukkende som en teori, der er mulig overførbart som et kundskabsindhold. FGU's bekendtgørelse, læreplaner, fagbilag og de 15 didaktiske principper er et udtryk for Hiim & Hippes forståelse af et udvidet kundskabsbegreb:

”Didaktik kan i stedet [er altså ikke et overførbart kundskabsindhold] defineres som en proces der udspiller sig i en vekselvirkning mellem praktisk undervisningsarbejde og refleksion og teoriudvikling over dette arbejde. Et grundlæggende spørgsmål i forhold til forståelsen af didaktik er med andre ord hvor frugtbart det er at betragte kundskab som noget givet der kan overføres, og som et foreliggende indhold. Et udvidet kundskabsbegreb betyder at kundskab lige så vel kan betragtes i et procesperspektiv, at der er tale om en proces som fortsat udvikler sig i et spændingsforhold mellem praktiske

udfordringer, refleksion over gennemførelse og udvidelsen af forståelse. Dette medfører at der ikke er noget egentligt skel mellem handlingsaspektet og følelsesaspektet i kundskaben. Kundskab bliver da en helhedsproces, hvor alt dette spiller sammen” (Hiim & Hippe, 2005, p. 23).

I et sådant bredere kundskabssyn kan vi inddrage Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsessyn hvor der er en synergiintention mellem det materiale (viden om specifikt stof og teori) med det formale (at handle, gøre, mene og føle). Hiim og Hippe refererer også selv til de formale kompetencer, hvilket de definerer som en del af det erhvervsfaglige brede kundskabsbegreb, i form af sociale kompetencer og læringskompetencer (Hiim & Hippe, s. 116), fx Musisk og kunstnerisk produktion (s. 24), der gør brug af Hiim & HIPPES citater. Erhvervskundskab udtrykkes gennem handlinger og faglige produkter. At der er tavs og kropslig kundskab i erhvervsfaglig kundskab indebærer ikke, at praktisk virksomhed ikke kan kommunikeres. Dette foregår dog med udgangspunkt i praktisk virksomhed og erfaring (Hiim & Hippe, 2005, s. 67) fx i Sprog og fagkundskab. Vi ser netop at erhvervskundskab udtrykkes gennem handlinger og faglige produkter i FGU-uddannelserne, både i vejledninger og i portfolio og produktafleveringer.

Referencer

- Aarkrogh, V. (2018). *Teorier om læring anvendt i erhvervsuddannelsernes didaktik*. Munksgaard.
- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse, Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse. LBK nr 606 af 24/05/2019. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2019/606>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer*. The Free Press.
- Elliott, J. (2001). Making Evidence-based Practice Educational Making Evidence-based Practice Educational. *British Educational Research Journal*, 27(5), 555–574. <https://doi.org/10.1080/0141192012009573>
- Gustavson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. KLIM.
- Helmke, A., Walter, C., Lankes, E.-M., Dittton, H., Eikenbusch, G., Pfiffner, M., & Meyer, Hilnert. Trautmann, Matthias. Wischer, Beate. Heymann, H. W. (2008). *Hvad ved vi om god undervisning?* Dafolo.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2005). *Didaktik for fag- og pressionslærere*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Illeris, K. (1999). *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendals lærerbibliotek.
- Keiding, T. B. (2017). Læreteoretisk didaktik. In P. F. Laursen & H. . Kristensen (Eds.), *Didaktikhåndbogen teorier og temaer* (pp. 45–68). Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse – Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. In S. E. Nordenbo (Ed.), *udvalgte artikler v. Nordenbo, S.E Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Klim.
- Laursen, P. F. (1999a). At lære at forstå. In C. N. Jensen (Ed.), *Om voksenundervisning. grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner*. Billesø & Baltzer.
- Laursen, P. F. (1999b). Refleksivitet i didaktikken. In Carsten Nejst Jensen (Ed.), *Om voksenundervisningen. Grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksioner* (pp. 440–458). Billesø & Baltzer.
- Laursen, P. F. (2006). Hvad virker i undervisning. *Folkeskolen, Folkeskole(maj)*, web. <http://www.folkeskolen.dk/~Documents/181/42581.pdf>
- Lund, L. (2015). *Lærereens verden - almindidaktiske refleksioner over klasserumserfaringer*. Aarhus universitet.
- Lund, L. (2020). *Kort & godt om didaktik*. Dansk psykologisk forlag.
- Lund, L., & Kaatemann, S. (2021). *Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser. En delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL*. UCL Erhvervsakademi- og professionshøjskole.
- Meijer, P., de Graaf, G., & Meirink, J. (2011). Key experiences in student teachers' development. *Teachers and Teaching*, 17(1), 115–129.
- Meyer, H. (2012). *Hvad er god undervisning?* Gyldendals lærerbibliotek.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. The University of Chicago Press.

- Schön, D. A. (2006). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Klim.
- Schön, D. A. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker - tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- Thomsen, F. (2020). Videnskabsteori i praksis på erhvervsskoler. In H. Hersom & A. Gudnasson (Eds.), *Sandheder og menneskesyn*. Praxis.
- Undervisningsministeriet. (2018). *Forberedende grunduddannelse*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/180926-fgu-opbygning-og-indhold.pdf?la=da>
- Undervisningsministeriet. (2019a). *Didaktiske principper for FGU*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-didaktiske-principper-for-fgu.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2019b). *FGU Fagbilag Musisk og kunstnerisk produktion*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-fagbilag-musisk-og-kunstnerisk-produktion.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2019c). *FGU Læreplan Dansk*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-laereplan-dansk-ua.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2019d). *FGU Undervisningsvejledning for dansk*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/maj/190510-undervisningsvejledning-dansk.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2019e). *FGU Undervisningsvejledning for musisk og kunstnerisk produktion*. [https://www.emu.dk/sites/default/files/2019-05/Undervisningsvejledning Musisk og kunstnerisk produktion.pdf](https://www.emu.dk/sites/default/files/2019-05/Undervisningsvejledning%20Musisk%20og%20kunstnerisk%20produktion.pdf)
- Undervisningsministeriet. (2019f). *Læreplan PASE (privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejds-lære og erhvervslære)*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-laereplan-pase.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2020). *Undervisningsvejledning for PASE (privatøkonomi, arbejdspladslære, samarbejds-lære og erhvervslære) version 2, juni 2020*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/pdf20/200603-undervisningsvejledning-pase-version-2-juni-2020.pdf>
- Wacherhausen, S. (1997). *Polanyi's begreb om tavs viden - en kritisk skitse*. Institut for filosofi, Aarhus Universitet, skriftserie - Blå serie.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2019). Praksisfællesskaber og læringslandskaber. In K. Illeris (Ed.), *15 aktuelle læringsteorier* (pp. 225–246). Samfundslitteratur.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. Cambridge University Press/Hans Reitzel, oprindeligt 1988.

UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole har dannet en forskningscirkel bestående af lektorer fra eftervidereuddannelsen, som arbejder med udvikling af kompetenceforløb for FGU-institutionerne samt forskere fra Anvendt Velfærdsforskning og pædagogisk personale fra FGU Fyn. Sammen arbejder vi ud fra alle parternes forståelser – af den nye pædagogiske tænkning og organisering, som FGU uddannelserne arbejder under – og undersøger dette sammen.

Afsættet for forskningscirklen er overordnet følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvad karakteriserer den pædagogiske tænkning, der ligger bag de politisk formulerede mål for FGU? Og hvordan organiserer FGU læringsfællesskaber og uddannelsesbetingelser, der både kvalificerer ungegruppen til videre uddannelse og/eller arbejde og styrker deres muligheder for at handle i eget liv?

Nærværende publikation er en didaktisk og læringsorienteret analyse af udvalgte nedenfor oplistede bekendtgørelser fra den Forberedende Grunduddannelse (FGU).

Følgende bekendtgørelser er analyseret:

- De 15 didaktiske principper for FGU
- Bekendtgørelse om lov om FGU
- PASE: Læreplan
- Musisk og kunstnerisk produktion: Fagbilag samt nedslag i undervisningsvejledning
- Dansk: Læreplan samt nedslag i undervisningsvejledning i relation til bekendtgørelsen om FGU-uddannelserne

Ovenstående bekendtgørelsestekster er relateret til de tre uddannelser (AGU, PGU og EGU), der er på FGU, og går på måde igen og giver et fælles billede af FGU. AGU er en læreplan og PGU er et fagbilag, og PASE er til stede obligatorisk på EGU og PGU (Undervisningsministeriet, 2018, p. 4).

En kortere opsamling af ovennævnte bekendtgørelser samt en beskrivelse af FGU-forskningscirkelns arbejde og intentioner findes i publikationen: 'Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser – en delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL' (Lund & Kaatemann, 2021).