

# ***Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser***

—  
Af Lea Lund  
og Susanne Kaatmann



Erhvervsakademi og  
Professionshøjskole

**Titel:**

Opsamling på en 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 978-87-93067-50-9 (fysisk)

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

Læs evt. baggrundsrapporten:

Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser. En delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL  
(Lund & Kaatmann, 2021): ISBN 978-87-93067-52-3 (online)

## Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser

Lea Lund & Susanne Kaatmann

## Indhold

|                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Forord</b> .....                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>Grundlag for FGU-forskningscirkelns arbejde</b> .....                                | <b>6</b>  |
| FGU-forskningscirkel.....                                                               | 6         |
| Forskningscirkelns intentioner .....                                                    | 6         |
| Forskningscirkelns metoder og empiri .....                                              | 7         |
| Forskningscirkelns temaer.....                                                          | 7         |
| Forskningscirkelns udviklingsspørgsmål.....                                             | 7         |
| Forsknings- og udviklingsspørgsmål samt operationalisering af delprojekt 1.....         | 8         |
| <b>Didaktiske- og læringsteoretiske perspektiver på bekendtgørelserne</b> .....         | <b>9</b>  |
| Didaktikteoretikere.....                                                                | 9         |
| Læringsteoretikere .....                                                                | 10        |
| <b>Refleksioner over analyserne</b> .....                                               | <b>10</b> |
| De FGU's 15 didaktiske principper .....                                                 | 10        |
| Lov om bekendtgørelse om FGU-uddannelserne .....                                        | 10        |
| PASE læreplan.....                                                                      | 15        |
| <b>Fagbilag og undervisningsvejledning for 'Musisk og kunstnerisk produktion'</b> ..... | <b>16</b> |
| Læreplan for danskfaget .....                                                           | 18        |
| Undervisningsvejledningen for dansk .....                                               | 20        |
| <b>Opsummerende pointer</b> .....                                                       | <b>22</b> |
| Fagbilagene trækker på den erhvervsfaglige læringstradition .....                       | 22        |
| Væk fra ensidigt fokus på teoretisk indhold .....                                       | 23        |
| <b>Perspektiveringer</b> .....                                                          | <b>24</b> |
| <b>Referencer</b> .....                                                                 | <b>26</b> |

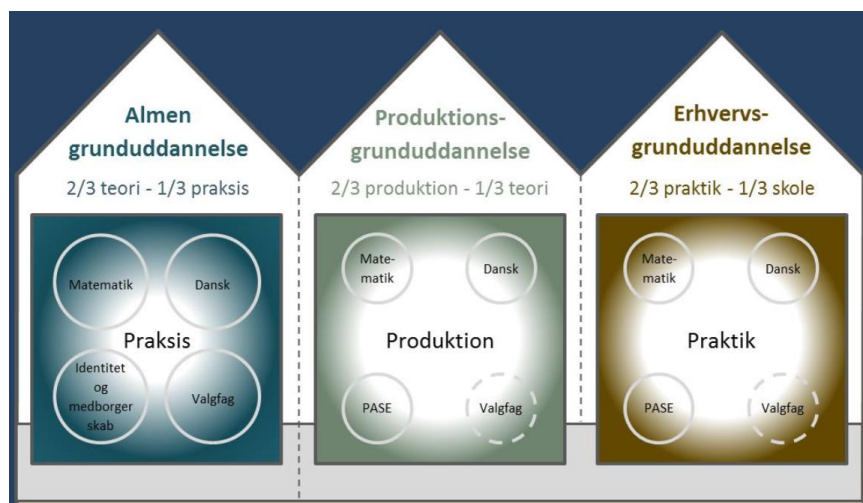
## Forord

Nærværende publikation er en opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af udvalgte nedenfor oplyste bekendtgørelser fra den Forberedende Grunduddannelse (FGU) foretaget af medlemmer fra FGU-forskningscirklen på UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole.

Følgende bekendtgørelser er analyseret:

- De 15 didaktiske principper for FGU (Undervisningsministeriet, 2019a)
- Bekendtgørelse om 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)

Vi har udvalgt ovenstående bekendtgørelsestekster, fordi de er relateret til de tre uddannelser (AGU, PGU og EGU), der er på FGU, og går den på måde igen og giver derved et fælles billede af FGU. AGU er en læreplan og PGU er et fagbilag, og PASE er til stede obligatorisk på EGU og PGU. Se overblik i illustrationen nedenfor.



(Undervisningsministeriet, 2018, p. 4)

Nærværende opsamlende publikation rummer udelukkende opsamlingen af ovennævnte bekendtgørelser samt en beskrivelse af FGU-forskningscirkelns arbejde og intentioner. Men den samlede analyse samt det teoretiske afsæt for analysen kan læses i sin helhed i publikationen: 'Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser – en delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL' (Lund & Kaatmann, 2021).

*Lea Lund & Susanne Kaatmann*

*UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole*

*Odense maj, 2021*

## Grundlag for FGU-forskningscirkelns arbejde

Baggrunden for oprettelsen af Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et samfundsmæssigt ønske om at styrke uddannelsestilbuddet 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.

## FGU-forskningscirkel

UCL Erhvervsakademi og professionshøjskole har i 2020 dannet en forskningscirkel. Cirkelns medlemmer består af lektorer fra eftervidereuddannelsen, som arbejder med udvikling af kompetenceforløb for FGU-institutionerne og forskere fra Anvendt Velfærdsforskning samt pædagogisk personale fra FGU Fyn. Alle parternes forståelser – af den nye pædagogiske tænkning og organisering, som FGU-uddannelserne arbejder under – undersøges sammen. De kommende afsnit oplyser om forskningscirkelns baggrund samt intentioner og arbejdsmetode.

## 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 2<sup>1</sup>**

**Fokus:** Forløbsplanen som understøttende for en 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 hand-  
lekompetence. 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 fore-  
går.

### **Delprojekt 3<sup>2</sup>**

**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 læringsfællesska-  
ber?

### **Forsknings- og udviklingsspørgsmål samt operationalisering af delprojekt 1**

FGU-cirklens 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 nær-  
værende opsamling på dokumentanalysen (Lund & Kaatemann, 2021), som er første trin i projektet.

1. trin: Dokumentanalyse af FGU's bekendtgørelser

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

---

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

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



Delprojekt 1 har derudover følgende overordnede foki: 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. Denne publikation indeholder udelukkende 1. trin, dvs. en dokumentanalyse af FGU's bekendtgørelser.

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?

## Didaktiske- og læringsteoretiske perspektiver på bekendtgørelserne

Denne publikation opsamler analyserne fra publikationen: 'Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser – en delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL' (Lund & Kaatemann, 2021). Analyserne tager afsæt i teoretisk didaktik og læringsorienterede positioner ved 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 og et erhvervsdidaktisk rettet 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 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, 2017).

Vi har kort skitseret begreberne fra den Klafkiske tradition således:

- Material dannelse og formal dannelse samt kategorial dannelse
- Kritisk konstruktiv didaktik udøvet i form af tidstypiske nøgleproblemer

Vi har kort skitseret begreberne fra Hiim & Hippe således:

- Phronesis og Techne
- Praxisrettethed og 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' (1998). John Dewey (2005) og Etienne Wenger (2019; 2004) 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

## Refleksioner over analyserne

### De FGU's 15 didaktiske principper

Principperne lægger sig op ad didaktisk empirisk viden om god undervisning (Laursen, 1999, 2006; Meyer, 2012) 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 (Klafki, 1983, 2001).

### 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                                                                                                                    | Fagenes rolle og samspil samt kobling til praksis-produktiv kyndighed                                                                                                                                                                              |
| Den demokratisk kritiske, medborgerskabsorienterede 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 dannelseseteoriers 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 toårig HF og HF enkeltfag (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 'almenn menneskelige egenskaber', samt til indsigt i den danske samfundsstruktur.

Vi ser således en kobling mellem det formale og materiale i intentionen om at skabe en uddannelses- og arbejdsmarkedstilknævn. 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 undervisnings 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 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 (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 dannelsesteoriene han inddrog i den kategoriale dannelse. Han godtog at empirien og samfundet og det kritiske aspekt i denne sammenhæng ikke indgik i den kategoriale dannelsestænkning 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 med-menneskelige, 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 medbestemmelser muligheder 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 almendannende 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 erhvervsfagligt 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 erhvervsmæssig eller samfundsmæssig kontekst 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 side-stiller 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)

De formale elementer forefindes således ved de sociale kompetencer og læringskompetencer (Hiim & Hippe, 2005, p. 116) og de materiale elementer forefindes fx i læreplanen for dansk. De materiale elementer bliver – i en FGU-sammenhæng – i nogle dokumenter mere fokuserede på erhvervsfaglige kompetencer dvs. et bredere kundskabsbegreb, og dvs. 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 er et bredere kundskabsbegreb end Klafkis kategoriale kobling af materiale og formale dannelsessteorier. 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 fokus-punkter 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                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>FORMAL DANNELSESFOKUS</b><br><br>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</b><br><br>udmøntet i stoffet, faktuel viden/teori | <b>PRAKSISRETTET</b><br><br>Fagenes rolle og samspil ind i erhvervsrettethed<br><br>Beskæftigelses/praksistilknytningen.<br><br>Når det formale og materiale fokus ønskes udmøntet i kategorial dannelse.<br><br>Koblet til praktisk-produktiv kyndighed. Da hele formålet vist i formålsbekendtgørelsen vægter:<br><br>Livslang læring i et arbejdsmarkedsperspektiv |

### 1. Formalt fokus

Udgangspunkt i udviklingen af elevens personlige egenskaber/samarbejde, engagement, inddragelse, empati, praktisk kunnen og handlen. Forsimplet: Gøre/handlen, som Hiim & Hippe definerer inden for den erhvervsfaglige pædagogik som sociale kompetencer og læringskompetencer (Hiim & Hippe, 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 (s. 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

## 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 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 almindannelse 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 almindannende 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 elever (og censor), hvad det egentligt er eleven bliver vurderet på, eftersom portfolioen kan lægge op til dels materiale 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 som 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 [materiale]
- 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 [materiale]

## Fagbilag og undervisningsvejledning for 'Musisk og kunstnerisk produktion'

Nedslagene i undervisningsplanen for Musisk og kunstnerisk produktion viser, at der er tydeligt 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 hvor 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".

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). Formålet med det faglige tema Musisk 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 Musisk 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 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 (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

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, 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-præstationsstandards kommer dette endnu tydeligere frem. I analysen af FGU-præstationsstandards 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. 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 dannelses effektivering samt eksempler på praksisrettethed/virksomhedsrettethed.

### 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 vægtingen 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 (materielt), 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 at viden, færdigheder og kompetencer (under 2.1 faglige mål) samt med mine refleksioner over kernestof.

## Undervisningsvejledningen for dansk

Det kategoriale dannelseselement træder tydeligt frem 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, erhvervs-mæssig 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 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, hvorved man kobler sig til Deweys pragmatisme og hvordan man illustrerer de 15 didaktiske principper som en del af eksemplerne.

Alle analyserne kan læses i sin helhed i det samlede analysedokument ’Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser’ (Lund & Kaatemann, 2021), herunder er blot kort opsummeret pointerne fra hver analyse af hver bekendtgørelse.

## Opsummerende pointer

Indledningsvist 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 i 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'.

## Fagbilagene 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 modellers 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 & 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" (Hiim & Hippe, 2005, p. 27).



## Væk fra ensidigt fokus på teoretisk indhold

FGU gør op med forestillingen om en skolestisk traditionel indholdsfokuseret undervisning med en lærer-styret 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 analyser 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 viden-skab 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 erhvervsfaglige 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, 2005, p. 16) 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, p. 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.

## Perspektiveringer

Vi konkluderer at FGU’s bekendtgørelser opererer med et bredt kundskabsbegreb. FGU opfordrer til, at man benytter forskellige former for læringsarenaer og altså tæt knyttet til en praktisk handling eller produktion eller produkt. Der lægges 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 gangbar (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. Spørgsmålet er herefter hvordan det forholder sig i lærernes og elevernes oplevede virkelighed i praksis.

FGU-cirkelens overordnede undersøgelse lød således: ”Hvad karakteriserer den pædagogiske og didaktiske tænkning, der ligger bag de politisk formulerede mål for FGU?” Dette har delprojekt 1 ud fra dokumentanalysen (Lund & Kaatmann, 2021) undersøgt, som første trin i projektet. Dokumentanalysetilgangen bygger på en læringsteoretisk og didaktisk rammesætning med afsæt i forskellige teoretikers termer. Dokumentanalysens begrebsopmærksomheder trækker vi med videre i projektets andet trin, i vores empiriske

kvalitative undersøgelser af det pædagogiske personales og lederes praksis. Her er det hensigten at undersøge: Hvordan opleves og udmøntes den ny praksisorienterede FGU-pædagogik didaktisk i praksis? Ud fra følgende arbejdsspørgsmål:

- 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?

## Referencer

- 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>
- Hiim, H., & Hippe, E. (2005). *Didaktik for fag- og pressionslærere*. 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. (1999). 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). *Lærers verden - almenpædagogiske 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.
- 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.
- 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*.

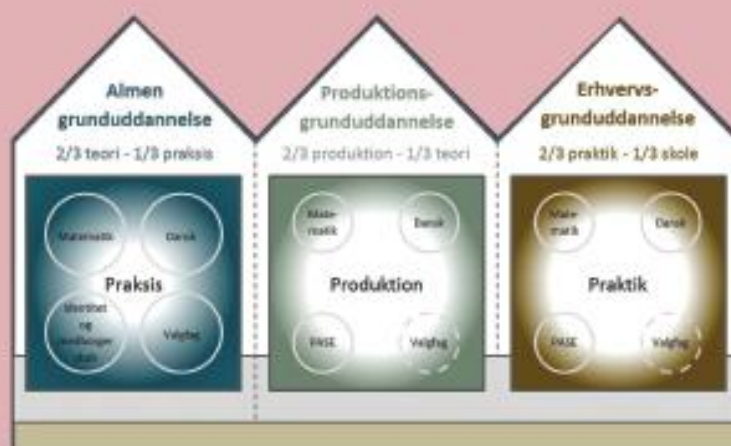
- Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/fgu/2019/apr/190426-fagbilag-musisk-og-kunstnerisk-produktion.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2019c). *FGU Læreplan Dansk*. Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <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, oprindelig 1988.

Nærværende publikation er en opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af udvalgte nedenfor oplyste bekendtgørelser fra den Forberedende Grunduddannelse (FGU) udarbejdet af FGU-forskningscirkelens arbejde på UCL.

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. Se overblik i illustrationen nedenfor.



(Undervisningsministeriet, 2018, p. 4)

Nærværende opsamlende publikation rummer udelukkende opsamlingen af ovennævnte bekendtgørelser samt en beskrivelse af FGU-forskningscirkelens arbejde og intentioner. Men den samlede analyse samt det teoretiske afsæt for analysen kan læses i sin helhed i publikationen: 'Didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser – en delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL' (Lund & Kaatemann, 2021)