

Evaluering af studieområdet på hhx



Evaluering af studieområdet på hhx

2016

Evaluering af studieområdet på hhx

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-900-1

Indhold

1	Resume	6
2	Indledning	9
2.1	Formål og fokus i evalueringen	9
2.2	Evalueringens datagrundlag	9
2.3	Rapportens opbygning	10
3	Det formelle grundlag	12
3.1	Bestemmelser om SO på hhx	12
3.2	Intentioner bag SO på hhx	14
4	Formål og mål	15
4.1	Formål og intentioner	15
4.1.1	Forståelse af formålet med SO	15
4.2	De faglige mål	17
4.2.1	De faglige mål er generelt til at omsætte i undervisningen	18
4.2.2	Forskel på erhvervs-case og DIO	18
4.2.3	De svære mål: studiemetoder og faglige metoder	18
4.3	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	20
5	Undervisningen	22
5.1	SO1	22
5.1.1	Tilrettelæggelse af SO1	22
5.1.2	Indhold i SO1	23
5.1.3	Udbytte af SO1	27
5.1.4	Sammenhæng i SO1	28
5.2	Erhvervs-case	30
5.2.1	Tilrettelæggelse og indhold	30
5.2.2	Samarbejdet mellem lærerne	32
5.2.3	Samspil mellem fagene	33
5.3	DIO	35
5.3.1	Tilrettelæggelse og indhold	35
5.3.2	Samarbejde mellem lærerne	37
5.3.3	Samspil mellem fagene	37
5.3.4	Sammenhæng og tydelighed i DIO-forløbet	40
5.3.5	Årskarakterer i DIO	41
5.4	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	42
6	Prøver og bedømmelse	45
6.1	Prøveformerne	45
6.1.1	Prøveform med mundtlig prøve på baggrund af en synopsis	45
6.1.2	Synopsis	46
6.1.3	Vejledning i DIO	48
6.1.4	Gruppevis og individuel eksamination i erhvervs-case	50
6.1.5	Forberedelse til prøverne	50
6.1.6	Den interne prøve efter SO1	51

6.2	Bedømmelse	51
6.2.1	Bedømmelseskriterierne for de to prøver	52
6.2.2	Forskellige forståelser af, hvad der skal vægtes i bedømmelsen af eleverne	53
6.2.3	Tværgående konsistens i bedømmelsen af eleverne	55
6.3	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	56
7	Sammenhæng og progression	59
7.1	Vurderinger af sammenhæng i praksis	59
7.1.1	Koblinger mellem undervisningen i de tre dele	59
7.1.2	Barrierer for sammenhæng og progression	60
7.2	Væsentlige diskussioner om sammenhæng i SO	63
7.2.1	I hvilken grad er det muligt at skabe større sammenhæng i den nuværende struktur?	63
7.2.2	Er det ønskeligt med en større sammenhæng mellem de to spor i SO?	64
7.2.3	Hvad er progression i SO?	65
7.3	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	65
8	Elevernes udbytte	67
8.1	Karakterfordelinger i SO	67
8.2	Vurderinger af elevernes udbytte	68
8.2.2	Elevernes vurdering af deres udbytte af SO	72
8.3	Lærernes samlede vurdering af SO	73
8.4	Sammenfatning og opmærksomhedspunkter	74
Appendiks		
Appendiks A: Metodeappendiks		76

1 Resume

Studieområdet (SO) hører til blandt de mest markante nyskabelser på hhx under den reform af de gymnasiale uddannelser, der trådte i kraft i august 2005. SO står centralt med hensyn til at indfri reformens intentioner om dels at styrke gymnasiernes studieforberevende funktion, dels at opdatere deres almindelige sigte. SO udgør 11 % af den samlede uddannelsestid på hhx og har til formål at løfte en stor del af opgaven med at styrke arbejdet med flerfaglighed og studiekompetencer på tværs af uddannelsens tre år.

I denne rapport fremlægges resultaterne af en evaluering af SO på hhx, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført for Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL). Tilsvarende evalueringsrapporter er desuden blevet udarbejdet for hhv. AT på stx (2014) og SO på htx (2016).

Evalueringen peger på forhold i det formelle grundlag (læreplanen) såvel som i den lokale forståelse og udmøntning heraf på skolerne, der virker godt hhv. mindre godt med hensyn til at realisere intentionerne med SO på hhx. Evalueringen giver således et grundlag for det videre arbejde med SO, hvad angår både den centralt bestemte rammesætning for SO og arbejdet med SO i praksis på den enkelte skole.

SO vurderes overordnet positivt

Helt overordnet viser evalueringen, at lærerne, der har været censorer i prøverne i SO, er overvejende positive over for SO. Særligt positive er lærerne i deres vurdering af SO som koncept. I alt 86 % af lærerne, der har været censorer i SO, vurderer således, at SO er en god eller overvejende god ide. Det peger på, at lærerne overvejende tror på ideen i en hhx-sammenhæng og tror på det formål, der handler om at have et flerfagligt, anvendelsesorienteret og studieforberevende element i uddannelsen. Også en overvejende del af lærerne vurderer, at SO fungerer godt eller overvejende godt i praksis på deres skole. I alt 79 % er desuden enige eller overvejende enige i, at SO ressourcemæssigt er en god investering i forhold til det samlede udbytte af SO, og i alt 77 % vurderer, at det i høj eller nogen grad ruste eleverne til videregående uddannelse.

I de kvalitative interview begrundes den positive vurdering bl.a. med, at de flerfaglige forløb giver mulighed for et mere helhedsorienteret syn på elevernes læring og en større integration mellem fagene i uddannelsen. Desuden nævnes, at SO har et virkelighedsnært og anvendelsesorienteret sigte, og at SO har fokus på udvikling af elevernes selvstændige opgaveløsning.

Lærerne, der har været censorer i SO – både i DIO og i erhvervs-case – vurderer overvejende, at eleverne ved prøverne viste et udbytte inden for størstedelen af de faglige mål i SO. Størstedelen af lærerne, der har været censorer i SO, nemlig 86 %, vurderer desuden, at SO i høj eller nogen grad gør eleverne mere selvstændige i deres læreproces, og 76 % vurderer også i høj eller nogen grad, at SO giver eleverne et læringsudbytte, som de ikke tilegner sig i andre fag på hhx.

Udfordringer, der kan arbejdes med i SO

Evalueringen peger imidlertid også på en række udfordringer, hvad angår såvel rammesætningen som den konkrete udmøntning af SO på skolerne. I det videre arbejde med SO kan følgende udfordringer tages i betragtning:

- **SO fremstår i mindre grad som et samlet forløb på hhx**

Evalueringen viser, at der i mindre grad er en tydelig sammenhæng mellem de tre dele i SO i praksis. 61 % af lærerne, der har været censorer i SO-prøverne, vurderer i mindre grad eller

slet ikke, at SO1, erhvervs-case og DIO fremstår som en samlet helhed. Det er samtidig mindre klart for lærerne i de forskellige dele, hvordan de skal trække på og bygge op til de øvrige dele i SO. Der ses nogle strukturelle barrierer i konstruktionen af SO, som handler om, at det ikke er de samme lærere og fag, der indgår i de forskellige dele, og som betyder, at SO mange steder fungerer som to separate spor: et erhvervsøkonomisk spor og et samfundsfagligt/humanistisk spor. Desuden ses skolebetingende barrierer i form af lav grad af videndeling, koordination og samlet progressionstænkning på tværs af delene på nogle skoler. Det betyder, at progressionen i det samlede SO bliver mere implicit og dermed mindre tydelig for lærere og elever.

- **Erhvervs-case fungerer godt i sig selv, men fungerer i mindre grad som bindeled i SO**
Erhvervs-case indeholder et flerfagligt samarbejde, som af lærere, ledere og elever i evalueringen opleves som udbytterigt. Lærere og elever lægger særligt vægt på det autentiske, virkelighedsnære og anvendelsesorienterede fokus i erhvervs-case, som de oplever, giver et flerfagligt udbytte ud over de deltagende fag. Evalueringen viser også, at rammer og mål for erhvervs-case er forholdsvis tydelige for lærerne, hvilket også skal ses i sammenhæng med, at erhvervs-case eksisterede allerede inden SO, og at forløbet er forholdsvis afgrænset med to relativt nært beslægtede fag (afsætning og virksomhedsøkonomi) og en centralt stillet prøveopgave. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at erhvervs-case i den sammenhæng i mindre grad lader til at have fokus på nogle af de aspekter af SO, som handler om vurdering af og refleksion over anvendelsen af forskellige faglige metoder. I den forbindelse peger evalueringen på, at erhvervs-case i mindre grad fungerer som bindeled mellem SO1 og DIO.
- **DIO-forløbet tilrettelægges forskelligt på skolerne**
DIO-forløbet er i udgangspunktet mere sammensat og komplekst end erhvervs-case og stiller større krav til skolernes organisering og indholdsudfyldning. Det hænger bl.a. sammen med, at flere fag indgår i DIO, at eleverne selv skal vælge emne og fag, og at der ikke er en centralt stillet opgave. Evalueringen peger i den forbindelse på, at DIO tilrettelægges forskelligt på skolerne, og at DIO-forløbet nogle gange fremstår forvirrende for eleverne. Evalueringen peger på, at det er vigtigt, at sammenhængen i DIO-forløbet skabes i undervisningen ved at integrere undervisningen i de forskellige fag, og at sammenhængen mellem fagene tydeliggøres for eleverne, så det ikke er op til eleverne selv at koble fagene. Desuden er det vigtigt, at der informeres tydeligt og koordineret til eleverne om forløbet. Endelig peger evalueringen på, at der er forskel på praksis for vejledning af eleverne i forbindelse med synopsis i DIO, og at nogle lærere kan være usikre på rammerne for vejledningen. Evalueringen peger i den forbindelse på, at en udbudsstyret vejledning i DIO er vigtig for eleverne.
- **Metodedimensionen i SO er vanskelig og udmøntes forskelligt**
Det faglige mål i SO, der indebærer de største udfordringer, er målet om, at eleverne skal kunne reflektere over og vurdere forskellige fag og faglige metoders muligheder og begrænsninger. En overvejende del af lærerne vurderer, at målet er vanskeligt at omsætte i undervisningen, og at eleverne i mindre grad når dette mål, ligesom bedømmelseskriterierne knyttet til dette mål vurderes sværest at anvende. Analysen viser, at indholdet af målet ikke er tilstrækkelig klart for lærerne i SO, og at målet indgår i forskelligt omfang og fortolkes forskelligt i undervisningen. Lærerne har forskellige forståelser af målet såvel som forskellige kompetencer med hensyn til undervisningen i dette mål. Evalueringen peger på, at målet fylder mindre i undervisningen i erhvervs-case end i undervisningen i DIO. I DIO opleves imidlertid nogle udfordringer forbundet med målet. Det gælder bl.a., at nogle lærere og elever oplever, at der ikke i særlig høj grad er blevet arbejdet med dette mål tidligere i SO-forløbet, og at der er forskel fra skole til skole og fra lærer til lærer på, hvordan målet fortolkes, omsættes og vægtes i undervisningen i DIO. Det giver ifølge lærere, der har været censorer i DIO, også en usikkerhed i bedømmelsen af eleverne ved prøven i DIO, fordi det er usikkert, hvad eleverne skal kunne inden for dette mål, og i hvilken grad og hvordan der har været fokus på dette mål i undervisningen, og dermed hvad det er rimeligt at forvente af eleverne ved prøven. På den baggrund vurderer 41 % af lærerne, der har været censorer i DIO, i mindre grad eller slet ikke, at eleverne vurderes ensartet ved prøven i DIO.

- **Synopsisbegrebet i SO varierer**

Lærerne, der har været censorer i SO, har en overvejende positiv vurdering af prøveformerne i SO og kombinationen af et skriftligt og et mundtligt element. De vurderer overvejende, at synopsis er et godt grundlag for den mundtlige eksamination. Evalueringen peger imidlertid også på, at der er nogle udfordringer forbundet med synopsiserne i SO. Det handler bl.a. om, at der i mindre grad er et fælles synopsisbegreb i SO på tværs af prøverne, dels fordi krav til indhold og opbygning af synopsis i DIO og erhvervs-case er forskellige, dels fordi der er forskellige faglige forståelser af synopsisbegrebet. Synopsens status fremstår desuden en smule uklar i praksis og forskellig i DIO og erhvervs-case. I erhvervs-case er der en opdeling mellem undervisning og prøve, hvor synopsis skrives i forbindelse med prøven. I DIO skriver alle elever en synopsis i forbindelse med DIO-forløbet – uanset om de skal op til prøven eller ej – og synopsis indgår derfor som et element både i undervisningen og i prøven. Forskellene kan gøre synopsens status uklar særligt med hensyn til, hvorvidt der er tale om en læringsaktivitet, og hvorvidt der er tale om en bedømmelsessituation, og hvad synopsis dermed skal indeholde.

- **Elevernes udbytte af SO varierer særligt i DIO**

Lærerne, der har været censorer i DIO, vurderer elevernes udbytte som varierende. Hvor nogle elever, som har gode faglige forudsætninger, ifølge lærerne får en metodisk, analytisk og flerfaglig forståelse på et højt niveau, er DIO omvendt svært for andre elever. Tilsvarende er det forskelligt, i hvilken grad de interviewede elever selv oplever, at de har fået et udbytte af DIO. Der udtrykkes blandt lærere, der har været censorer i DIO, en bekymring for, om ambitions- og abstraktionsniveauet i DIO er for højt i forhold til den fordybelse, der er mulig inden for rammerne af DIO, og de forudsætninger, eleverne har. Der forekommer at være behov for opmærksomhed på den gruppe elever, der har vanskeligt ved at honorere kravene i DIO, og for hvem udbyttet er begrænset.

Sammenfatningerne i rapportens kapitler indeholder flere konklusioner og opmærksomhedspunkter i forbindelse med SO.

Datagrundlaget

Evalueringen er baseret på flere forskellige datakilder. Dels er der gennemført seks fokusgruppe-interview med lærere, der var censorer ved prøverne i SO i skoleåret 2013/14. Dels er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der var censorer ved prøverne i SO i skoleåret 2014/15. Desuden er der gennemført telefoninterview med fem rektorer og gruppeinterview med elever fra to handelsgymnasier. Endelig indgår der også data om elevernes eksamenskarakterer i SO, dvs. prøve- og årskarakterer i erhvervs-case og DIO for studenterårgangen 2015.

2 Indledning

Studieområdet (SO) på hhx og htx og almen studieforberedelse (AT) på stx hører til blandt de mest markante nyskabelser i den reform af de gymnasiale uddannelser, der trådte i kraft i august 2005. Der er tale om timerammer, der skal udfyldes i et samarbejde mellem fagene, og som er særligt centrale forløb med hensyn til at opfylde reformens intentioner om at styrke gymnasiernes studieforberedende funktion.

SO på hhx og SO på htx er blevet belyst i tidligere evalueringer af gymnasireformen, og EVA fulgte forløbene i de første år i 2005-08. Regelsættet for forløbene er løbende blevet justeret, og der er nu behov for en selvstændig evaluering af dem, som de er givet og fungerer i dag, ti år efter at de blev indført.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at gennemføre en evaluering af SO på hhx og SO på htx. EVA gennemførte en tilsvarende evaluering af AT for MBUL, som blev offentliggjort i 2014. I denne rapport fremlægges resultaterne af evalueringen af SO på hhx. En tilsvarende evalueringsrapport er udarbejdet for SO på htx. Evalueringen af SO på hhx er gennemført af en projektgruppe på EVA med specialkonsulent Katrine Strange som projektleder.

2.1 Formål og fokus i evalueringen

Hovedformålet med evalueringen af SO på hhx er at belyse og vurdere, i hvilket omfang intentionerne og formålet med SO realiseres på hhx, således som det er beskrevet i § 1.1 og 1.2 i læreplanen. Evalueringen skal på den baggrund pege på forhold i det formelle grundlag (læreplanen) og i den lokale forståelse og udmøntning heraf på skolerne, der virker godt hhv. mindre godt med hensyn til at realisere intentionerne.

Som led i dette har evalueringen følgende fem overordnede evalueringsspørgsmål:

- 1 Hvordan forstår lærere, elever og ledere formålet med SO, herunder særligt formålet om at udvikle elevernes studiekompetencer?
- 2 Hvordan arbejdes der med at realisere formålet på skolerne, og i hvilken grad understøtter læreplanens rammer dette arbejde?
- 3 I hvilken grad og hvordan skabes sammenhæng og progression i SO på langs af de tre dele?
- 4 Hvordan fungerer prøverne i SO med hensyn til at vurdere, i hvilken grad eleverne når de faglige mål for SO?
- 5 Hvilket udbytte får eleverne af SO, som det vurderes af censorerne og eleverne selv?

2.2 Evalueringens datagrundlag

EVA har valgt et design, der giver mulighed for at komme rundt om de forskellige spørgsmål og temaer i evalueringen ved at inddrage forskellige informantgrupper og datakilder. I det følgende beskrives evalueringens datagrundlag kort. For en uddybning af evalueringens metodiske grundlag henvises til appendiks A.

Følgende datakilder indgår i evalueringen:

- Seks fokusgruppeinterview med i alt 38 lærere, der har været censorer ved prøverne i erhvervs- og det internationale område (DIO) i skoleåret 2013/2014.¹ Lærerne kom fra for-

¹ Desuden enkelte lærere med fagene matematik og samfundsfag og undervisnings erfaring i SO1.

skellige skoler og havde erfaring med de forskellige dele af SO. Der er afholdt to fokusgruppeinterview med særligt fokus på SO1, to med særligt fokus på erhvervs-case og to med særligt fokus på DIO.

- Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der har været censorer ved prøven i erhvervs-case eller prøven i DIO i skoleåret 2014/2015. Samtlige lærere, der ifølge ministeriets oplysninger var udtrykt som censorer, modtog spørgeskemaet.
- To gruppeinterview med elever i 3. g. Eleverne kom fra forskellige klasser på to forskellige skoler.
- Fem telefoninterview med ledere (studierektorer eller pædagogiske ledere) på hhx med ledelsesansvar for SO.
- Års- og prøvekarakterer i erhvervs-case og DIO for studenterårgang 2015.

De fem evalueringsspørgsmål og underspørgsmål fra evalueringens projektbeskrivelse og et møde med fagkonsulenterne for SO på hhx har dannet rammen om analysens hovedtemaer. Inden for hovedtemaerne har analysen været styret af de temaer, som fremkom som væsentlige i datamaterialet.

Særligt om lærerne i evalueringen

Fokusgruppeinterviewene er gennemført blandt lærere, der har været censorer ved prøverne i SO i skoleåret 2013/2014, og spørgeskemaundersøgelsen er gennemført blandt gruppen af lærere, der har været censorer ved prøverne i skoleåret 2014/2015.² Lærere, der har været censorer i SO, er valgt som respondentgruppe, fordi denne gruppe betragtes som særligt kvalificeret til at forholde sig til SO som helhed, og fordi denne respondentgruppe samtidig kan dække alle dele af evalueringsspørgsmålene – både dem, der handler om undervisning, og dem, der handler om prøver og bedømmelse samt udbytte. Respondentgruppen sikrer, at det er de lærere og de fag, der beskæftiger sig med SO, der inddrages i evalueringen. Respondenterne har desuden indblik i både SO på egen skole og SO på andre skoler, hvor de har været censorer, og har således et bredere billede af SO.

Ovenstående betyder, at lærerne i evalueringen udtaler sig både i deres funktion som lærere, der underviser i SO på deres respektive skoler, og i deres funktion som censorer ved prøven i SO. I rapporten beskrives deltagerne i spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene derfor skiftevis som lærere og censorer i SO alt efter det emne, der berøres, men der er i praksis tale om de samme personer.

Det betyder også, at det er vigtigt i forbindelse med fortolkningen af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen at være opmærksom på, at der trods betegnelsen "lærere" ikke er tale om en repræsentativ samlet hhx-lærerpopulation, hvilket heller ikke er hensigten. Gruppen af lærere, der har været censorer i SO, vil have en anden fagsammensætning og nogle andre erfaringer end den samlede gruppe af lærere på hhx. Det gør dem særligt kvalificerede til at vurdere SO, men det betyder, at det er denne gruppe læreres vurderinger, der fremlægges, og ikke alle hhx-læreres vurderinger.

2.3 Rapportens opbygning

Rapporten består foruden resumeet og dette indledende kapitel af seks kapitler.

Kapitel 3 fremlægger det formelle grundlag for SO på hhx, som det fremgår af bekendtgørelse, læreplan og vejledning, og uddrager de væsentligste intentioner med indførelsen af SO i forbindelse med gymnasireformen fra 2005. Kapitlet udgør dermed udgangspunktet for evalueringens analyser og vurderinger.

Kapitel 4 omhandler lærernes, elevernes og ledernes forståelse af formålet med SO. Kapitlet fokuserer desuden på, hvordan lærerne forstår og vurderer de faglige mål med hensyn til undervisningen i SO.

² I fokusgruppeinterviewene om SO1 har desuden indgået matematik- og samfundsfagslærere, som ikke nødvendigvis har været censorer i SO, for at sikre, at disse faglæreres perspektiver på SO1 blev inddraget i evalueringen.

Kapitel 5 sætter fokus på undervisningen i SO, og hvordan der på skolerne arbejdes med at realisere formålet med SO. Kapitlet dykker ned i undervisningen i de tre dele, SO1, erhvervs-case og DIO, og ser bl.a. på, hvordan undervisningen i forløbene er tilrettelagt, og hvordan det faglige samspil fungerer.

Kapitel 6 sætter fokus på prøverne i SO – prøven i erhvervs-case og prøven i DIO – og ser på, hvordan lærerne, der har været censorer ved prøverne, vurderer de to prøveformer, herunder hvordan bedømmelseskriterierne fungerer.

Kapitel 7 sætter fokus på den samlede sammenhæng og progression i SO mellem de tre dele, herunder skolernes organisering og arbejde med at skabe sammenhæng.

Kapitel 8 ser på elevernes udbytte. Kapitlet ser på karakterfordelingen ved de to SO-prøver i 2015. Desuden ser kapitlet på, hvordan lærerne, der har været censorer ved prøverne, vurderer elevernes udbytte i SO, samt elevernes eget oplevede udbytte af SO. Kapitlet sammenfatter desuden lærernes og ledernes samlede vurdering af SO.

I rapporten bruges begrebet "flerfaglig" som betegnelse for det samspil mellem fagene, som er intentionen med SO. Dette er i overensstemmelse med den begrebsbrug, der er i læreplanen for SO. Interviewpersonerne bruger ofte begrebet "tværfaglig", som derfor optræder i citater og i beskrivelser, der går tæt på interviewpersonernes oplevelser. De to begreber har ikke i denne rapport forskellig betydning derudover

3 Det formelle grundlag

SO på hhx blev indført som en af de mest markante nyskabelser i gymnasireformen, der trådte i kraft i 2005, og blev senest revideret i 2010. SO er et forløb, der løber over alle tre år på uddannelsen og omfatter i alt minimum 270 timer svarende til 11 % af den samlede uddannelsestid på hhx. Det er beskrevet som et samarbejde inden for og på tværs af hhx-uddannelsens faglige hovedområder, humaniora og samfundsvidenskab, herunder særligt økonomiske fagområder. SO består af tre dele: SO1 på første år, SO2 (erhvervs-case) på andet år og SO3 (DIO) på tredje år.

Det gældende regelsæt for SO beskrives i hhx-bekendtgørelsen fra 2013 (BEK nr. 777 af 26.6.2013). Desuden beskrives SO i MBUL's vejledning fra 2010. Dette kapitel gør på den baggrund rede for det formelle grundlag for SO. Desuden beskrives intentionerne bag SO.

3.1 Bestemmelser om SO på hhx

Læreplanen i SO indledes med en beskrivelse af SO's identitet og formål. Det fremgår her, at "studieområdet udfolder en vifte af metodiske og flerfaglige aspekter, som tilsammen styrker elevernes studiekompetence". Formålet med SO er herunder ifølge læreplanen:

- At udvikle elevernes bevidsthed om metodebegreber og evne til kritisk at håndtere såvel faglige metoder som studiemetoder i flerfaglige sammenhænge, hvilket bidrager til at kvalificere deres valg af studieretning og senere videregående uddannelse
- At udvikle elevernes bevidsthed om fagenes identitet, forskellighed og samspil om konkrete problemstillinger
- At udfordre elevernes kritiske sans og fremme deres evne til at anvende viden på praktiske og teoretiske problemstillinger af almen, økonomisk og samfundsmæssig karakter
- At medvirke til, at eleverne videreudvikler en forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund, styrker evnen til at forholde sig ræsonnerende til omverdenen og udvikler forståelsen af menneskers forskellighed på baggrund af personlige, sociale og kulturelle faktorer.

Læreplanen definerer desuden syv faglige mål for SO. De faglige mål fungerer som styrende for udmøntningen af undervisningen. Det fremgår af vejledningen til SO, at de faglige mål i de deltagende fag indgår i samspil med de faglige mål for SO, men at der i SO skal tages udgangspunkt i de faglige mål for SO.

De faglige mål for SO på hhx

Eleverne skal kunne:

- Anvende teori og metode fra studieområdets fag
- Analysere en problemstilling ved at kombinere viden fra flere forskellige fag
- Anvende fagligt relevante studiemetoder selvstændigt og produktivt
- Reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger
- Søge og behandle relevant faglig information
- Anvende it på en måde, der understøtter opfyldelse af de øvrige faglige mål
- Strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt.

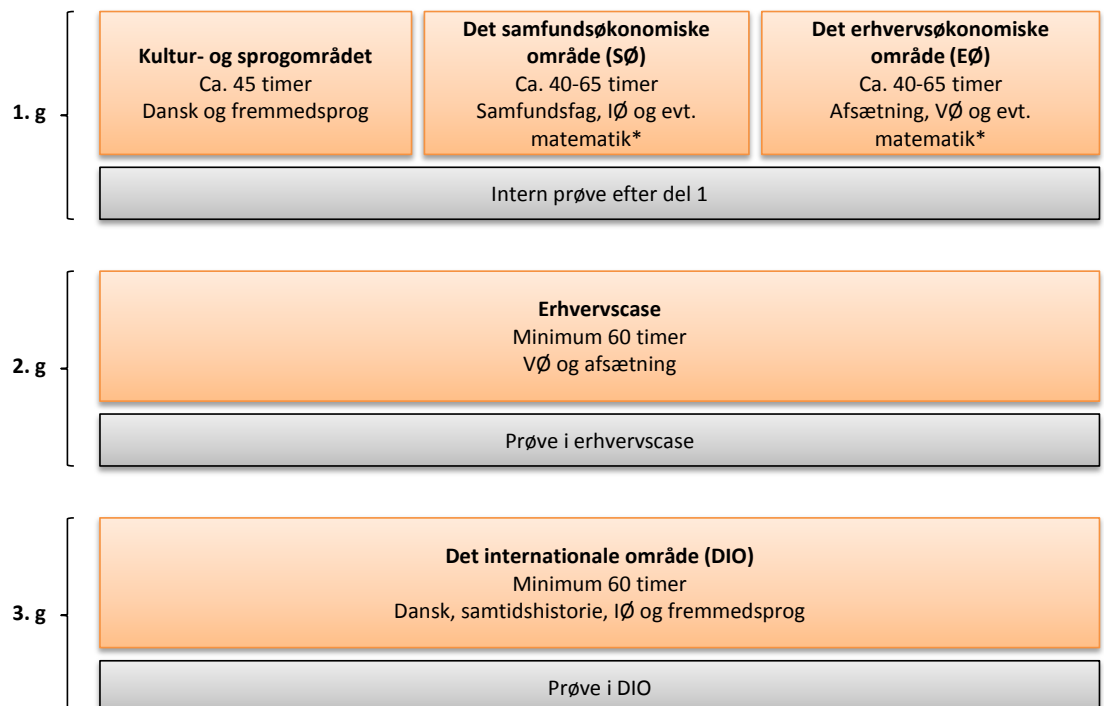
Organisering af SO

SO på hhx er organiseret i tre dele svarende til de tre uddannelsesår:

- Del 1 på første år omfatter en uddannelsestid på minimum 150 timer, som er fordelt på tre flerfaglige områder: kultur- og sprogområdet med fagene dansk og fremmedsprog, det samfundøkonomiske område (SØ) med fagene international økonomi (IØ) og samfundsfag og det erhvervsøkonomiske område (EØ) med fagene afsætning og virksomhedsøkonomi (VØ). Matematik indgår i minimum et af de to sidste områder. SO1 afsluttes med en intern evaluering under prøvelignende forhold, som skolen fastlægger rammerne for.
- Del 2, erhvervs-case, på andet år omfatter en uddannelsestid på minimum 60 timer og er et samarbejde mellem fagene afsætning og VØ. Eleverne arbejder med en konkret virksomheds-case.
- Del 3, DIO, på tredje år omfatter minimum 60 timer og består af et samarbejde mellem fagene dansk, samtidshistorie, IØ og fremmedsprog.

Det er således karakteristisk for SO på hhx i forhold til SO på htx og AT på stx, at det er opdelt i en række områder, hvor læreplanen på forhånd definerer, hvilke fag der skal indgå i de enkelte områder. Det skal desuden bemærkes, at erhvervs-case allerede indgik i hhx-uddannelsen, inden SO blev indført.

Figur 1
Overblik over SO på hhx



* Matematik skal indgå i ét eller begge af områderne SØ og EØ med i alt 25 timer

Prøver

SO indeholder to prøver, én efter anden del og én efter tredje del. Eleverne skal op i minimum den ene prøve, og det afgøres ved udtræk. Prøven efter anden del (erhvervs-case) består i, at eleverne har to dage til i grupper at udarbejde en synopsis på baggrund af en centralt stillet caseopgave. Eleverne eksamineres individuelt eller gruppevis ved en mundtlig eksamination med udgangspunkt i synopsen. Eleverne bedømmes individuelt på baggrund af den mundtlige eksamination. Ved eksaminationen deltager en lærer og en censor, som tilsammen repræsenterer kompetencer i såvel afsætning som VØ.

Prøven efter del 3 (DIO) foregår også som en mundtlig eksamination på baggrund af en synopsis. Synopsen skrives inden for en af skolen fastlagt ramme i minimum to af de fag, der indgår i DIO, efter elevens eget valg. Ved denne prøve skriver eleverne synopsen individuelt på baggrund af en problemformulering, de har udarbejdet forud for synopsen. Alle elever udarbejder en synopsis,

uanset om de bliver udtrukket til prøven efterfølgende. Censor og eksaminator skal tilsammen have kompetencer inden for de fag, der indgår med størst vægt i elevens synopsis. Eksaminatoren foregår individuelt, og eleven bedømmes alene på den mundtlige præstation.

SO vægter på elevernes eksamensbevis med vægten 2, idet erhvervs-case vægter 1, og DIO vægter 1. Der gives desuden årskaraktter i erhvervs-case og i DIO.

3.2 Intentioner bag SO på hhx

SO har en særlig funktion med hensyn til at indfri de centrale mål i gymnasireformen fra 2005: at styrke og opdatere den almindennende og den studieforberevende dimension af uddannelserne.³

Almindennelse og fagligt samspil

Gymnasireformen fra 2005 sigtede mod at opdatere uddannelsernes almindennende formål, bl.a. ved at koble almindennelsen til samspillet mellem fagene. Almindennelsen ses i denne optik bl.a. som kompetencer til at anvende viden på tværs af fag og faglige metoder og til at forholde sig kritisk til og behandle centrale spørgsmål for mennesker i det 21. århundrede på tværs af de faglige discipliner. Af bemærkningerne til lovforslaget om ændringer af lov om hhx og htx⁴ fremgår det, at SO skal sikre samarbejde og sammenhæng mellem fagene i uddannelsen med henblik på at styrke og opdatere uddannelsens almindennende formål. Det faglige samspil er i SO på hhx i modsætning til SO på htx og AT på stx afgrænset til nogle helt specifikke faglige samarbejder, der i mindre grad end på de øvrige uddannelser går på tværs af hovedfagområderne.

Studieforberevende og udvikling af studiekompetencer

Gymnasireformen fra 2005 sigtede desuden mod at styrke uddannelsernes studieforberevende funktion, både ved at opdatere faglighedsbegrebet og ud over fagligheden i sig selv at lægge vægt på evnen til at anvende det lærte i relevante situationer og generelt styrke studenternes reelle studiekompetence, forstået som deres lyst og evne til at gennemføre en videregående uddennelse. Af bemærkningerne til lovforslaget om ændringer af lov om hhx og htx fremgår det således, at der i SO skal arbejdes med en progression i elevrollen fra folkeskoleelev over gymnasieelev til studerende, hvad angår både arbejdsformer og selvstændighed i arbejdet.

SO har således en funktion med hensyn til den opdatering af faglighedsbegrebet, som gymnasireformen sigtede mod, med særligt fokus på fagligt samspil og studiekompetence.

³ Bemærkningerne til lovforslaget om ændringer af lov om hhx og htx og bemærkningerne til ændring af lov om stx, som blev fremlagt i 2003 i forbindelse med gymnasireformen, giver et indblik i intentionerne bag SO på hhx.

⁴ Forslag til lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). Fremsat 9. oktober 2003 af undervisningsministeren (Ulla Tørnæs). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=91067>.

4 Formål og mål

Dette kapitel sætter fokus på formål og mål for SO. Kapitlet ser først på, hvordan de lærere, ledere og elever på hhx, der har deltaget i evalueringen, forstår formålet med SO. Derefter sætter kapitlet fokus på de faglige mål for SO, og hvordan lærerne oplever og anvender de faglige mål, når de underviser i SO.

4.1 Formål og intentioner

Som beskrevet i forrige kapitel er de primære intentioner med SO at styrke elevernes studiekompetence, at styrke samspillet mellem fagene og at sætte fokus på anvendelsen af viden fra fagene i relevante sammenhænge. Men hvordan ser ledere og lærere – som er dem, der skal omsætte formålet i praksis – på formålet i SO? Det kaster vi lys over i dette kapitel.

4.1.1 Forståelse af formålet med SO

Ledernes og lærernes forståelser af formålet med SO kredser om de to overordnede intentioner: at give eleverne studiekompetence og at styrke det faglige samspil. En lærer svarer således på spørgsmålet om, hvad eleverne skal have ud af SO: "For os er det tværfagligheden, og at eleverne kan kombinere de fagfaglige perspektiver til en tværfaglighed." Det flerfaglige perspektiv kommer også frem i et af lederinterviewene som vigtigt for SO med det perspektiv, at det flerfaglige forløb skal give et vigtigt holistisk syn på elevernes udvikling på tværs af fagene. Lederen siger det sådan:

Jeg synes, at det problem, som man altid har haft, det er, at vi er meget fagfaglige, og det har vi altid været. [...] Og det er klart, at det, man bl.a. kan bruge studieområdet til, det er at bløde op for de der faggrænser. [...] Vi er nødt til at opfatte eleverne som hele mennesker. Jeg kan jo ikke bare gå ind til et ungt menneske og sige: "Nu skal jeg lære dig om virksomhedsøkonomi, og hvad du ellers lærer i de andre fag, det er jeg ligeglad med." Jeg er nødt til at tænke mere holistisk om det, jeg udsætter mine elever for. Derfor er det rigtig godt for vores lærere, at vi har tvungne tværfaglige perioder. For det tvinger lærerne ud i et samarbejde, som de ellers har lidt svært ved. [...] Det er da vigtigt for eleverne, at de forstår, hvilken sammenhæng der er mellem fagene. Og finder de der overlap. (Leder)

Andre lærere og ledere betoner det studieforberevende formål. En lærer siger fx: "Vi skal også gerne være med til at give dem noget studieparathed."

Det er imidlertid tydeligt, at navnlig studiekompetence er et bredt begreb og omfatter mange forskellige kompetencer, som vægtes forskelligt af lærerne. De elementer, som i interviewene særligt fremhæves som studiekompetence i en SO-sammenhæng, kan inddeles i følgende grupper:

- *Arbejdsmetoder:* Eleverne skal opnå kendskab til konkrete studierettede metoder, teknikker og arbejdsformer, som anvendes på videregående uddannelser, herunder fx notattekning, fodnoter, informationssøgning, gruppearbejde, casebaseret arbejde og det at arbejde med en problemformulering.
- *Analytiske kompetencer og kritisk refleksion:* Eleverne skal fx lære at kombinere relevant information, at ræsonnere på baggrund af information, at forholde sig kritisk til data og at sætte noget ind i en kontekst.
- *Metodelære:* Eleverne skal have en metodevinkel på fagene og fx vide, "hvorfor man gør, som man gør", når man behandler forskelligt materiale i fagene.

- *Selvrefleksion*: Eleverne skal kunne reflektere over egen udvikling og læring, fx at blive bevidst om deres arbejdsprocesser.
- *Selvstændighed i arbejdet*: Eleverne skal lære at arbejde selvstændigt.
- *Valg af uddannelsesretning*: Eleverne skal klædes på til at vælge videregående uddannelse.

Det ses således, at studiekompetence i SO har mange dimensioner i læreres og lederes forståelser. Flere af dimensionerne beskrives af lærere i både erhvervs-case og DIO, men der ses også en forskel på, hvad de to grupper lægger vægt på. Blandt erhvervs-caselærerne ses et tydeligt *anvendelsesorienteret* perspektiv. Her ses det caseorienterede og virkelighedsnære arbejde af nogle lærere som studieforbereende. En lærer siger således:

Casetankegangen er noget, man bruger mange steder, også hvis man læser videre. Det er det mest virkelighedsnære, man kan gøre. Så på den måde er det at arbejde med en case studiefremmende. (Lærer i fokusgruppe)

Blandt DIO-lærerne er der snarere fokus på, at det at arbejde med en problemformulering og opnå refleksion med hensyn til problemorienteret arbejde er studieforbereende. En lærer i DIO siger således, at det bl.a. handler om, at eleverne "bliver bevidste om deres egen arbejdsproces – hele processen fra ide til afgrænset problemstilling". En anden lærer i DIO supplerer med, at eleverne skal lære at "løfte sig op over deres opgave og også forstå, at de *kan* reflektere over deres opgave". I DIO-lærernes forståelse af formålet fylder også metodelære og metoderefleksion.

Interviewene med eleverne viser, at eleverne navnlig hæfter sig ved, at SO handler om at lære at kombinere fagene, at arbejde med virkelighedsnære problemstillinger og at kende fagenes metoder. Blandt eleverne beskrives SO desuden som et forløb, hvor der er særligt fokus på at lære at samarbejde i grupper og på at arbejde selvstændigt, fx selv kunne søge information og selv kunne strukturere og planlægge sin tid uden hjælp fra læreren. Det kræver ifølge eleverne mere selvdisciplin.

Lærernes vægtning af forskellige formål for SO

På baggrund af læreplanens beskrivelse af formål med SO og den kvalitative analyse ovenfor har vi til spørgeskemaet opstillet i alt 12 forskellige formål med SO, som lærerne, der har været censorer i SO, er blevet bedt om at vurdere vigtigheden af. De 12 formål retter sig dels mod de ovenfor identificerede elementer af studiekompetence, dels mod formålet om fagligt samspil. Desuden retter de sig mod to andre elementer, som på baggrund af læreplanen kan ses som formål eller delformål med SO, nemlig opfyldelsen af faglige mål i fagene og almindelse forstået som elevernes forståelse af sig selv som borgere i et demokratisk samfund.

Tabellen nedenfor viser, hvordan lærerne i spørgeskemaundersøgelsen vægter formålene.

Tablet 1
I hvilken grad lægger du vægt på følgende formål som vigtige for studieområdet?
At eleverne(s) ...

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
... opnår analytisk kompetence (N=235)	66 %	27 %	6 %	0 %
... lærer at kombinere fagfaglige elementer til en tværfaglig sammenhæng (N=235)	64 %	31 %	5 %	1 %
... tilegner sig viden om forskellige fags metoder (N=233)	62 %	32 %	5 %	1 %
... får en erkendelse af, at en problemstilling kan anskues ud fra forskellige perspektiver, afhængigt af hvilke fag der bringes i spil (N=235)	49 %	40 %	8 %	3 %
... udvikler deres kritiske sans (N=237)	49 %	41 %	8 %	1 %
... opnår viden og færdigheder i de enkelte fag, der indgår i studieområdet (N=236)	43 %	44 %	12 %	1 %
... tilegner sig studiemetoder (N=236)	41 %	46 %	12 %	0 %

Fortsættes på næste side

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
... bliver gode til at reflektere over egne arbejdsprocesser (N=236)	33 %	43 %	19 %	5 %
... forståelse af menneskers forskellighed på baggrund af personlige, sociale og kulturelle faktorer styrkes (N=235)	26 %	36 %	27 %	11 %
... forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund videreudvikles (N=234)	19 %	41 %	26 %	15 %
... valg af videregående uddannelse kvalificeres (N=234)	12 %	29 %	37 %	22 %
... valg af studieretning kvalificeres (N=234)	5 %	34 %	37 %	24 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Det ses af tabellen, at det inden for det studieforbereende formål særligt er formål, som handler om selvstændig analyse og refleksion samt metodelære, som lærerne lægger vægt på. Flere vægter denne form for studiekompetence højere end konkrete studiemetoder og det at kunne reflektere over egne arbejdsprocesser. Andre dele inden for det studieforbereende formål, nemlig de, der handler om at kvalificere elevernes løbende faglige specialisering og studievalg, er ikke særligt fremtrædende i lærernes vægtning af formålet i SO.

Inden for det almindelige formål ses det, at formålet om fagligt samspil og det at kunne kombinere fagene og få et indtryk af deres forskellige perspektiver står stærkt i lærernes vægtning, mens almindelig forståelse som elevernes forståelse af sig selv som borgere i et demokratisk samfund mere generelt ikke fylder så meget i lærernes vægtning af formålet med SO.

Mere klarhed om studiekompetence i SO

Selvom lærerne og lederne har nogle forskellige bud på, hvad studiekompetence i SO handler om, og også generelt mener, at SO indfanger studiekompetence i en hhx-sammenhæng, når vi spørger dem under fokusgruppeinterviewene, er det også tydeligt, at det er et komplekst og bredt formål at udfylde og finde fælles forståelser af. Samtidig bliver det af nogle af de interviewede lærere og ledere fremhævet, at der mangler viden om, hvilke krav til studiekompetencer studenterne møder på de videregående uddannelser, og dermed om, hvordan der skal arbejdes med studiekompetencer på hhx og mere specifikt i SO for at sikre, at det faktisk ruste eleverne til videregående uddannelse. En lærer siger således:

Jeg tænker på – vedrørende studiekompetencer – at vi er blevet lidt en lukket boks. I folkeskolen skal man klæde eleverne på til en ungdomsuddannelse. Og vi skal forberede til en videregående uddannelse i langt højere grad. Og det taber vi fuldstændigt på gulvet. På trods af SO. Vi har ikke øje for, hvad der skal ske bagefter, eller hvad der forventes, de kan, når de kommer [på en videregående uddannelse]. Der mangler vi kommunikation med dem [på de videregående uddannelser]. (Lærer i fokusgruppe)

Der er samtidig lærere, der beskriver, at de er usikre på, hvilket niveau af studiekompetence der skal – og realistisk kan – ligge på det gymnasiale uddannelsesniveau. Der er således nogen usikkerhed om, hvor grænserne mellem de studiekompetencer, der skal opbygges i gymnasiet, og dem, der skal tilegnes på de videregående uddannelser, skal sættes.

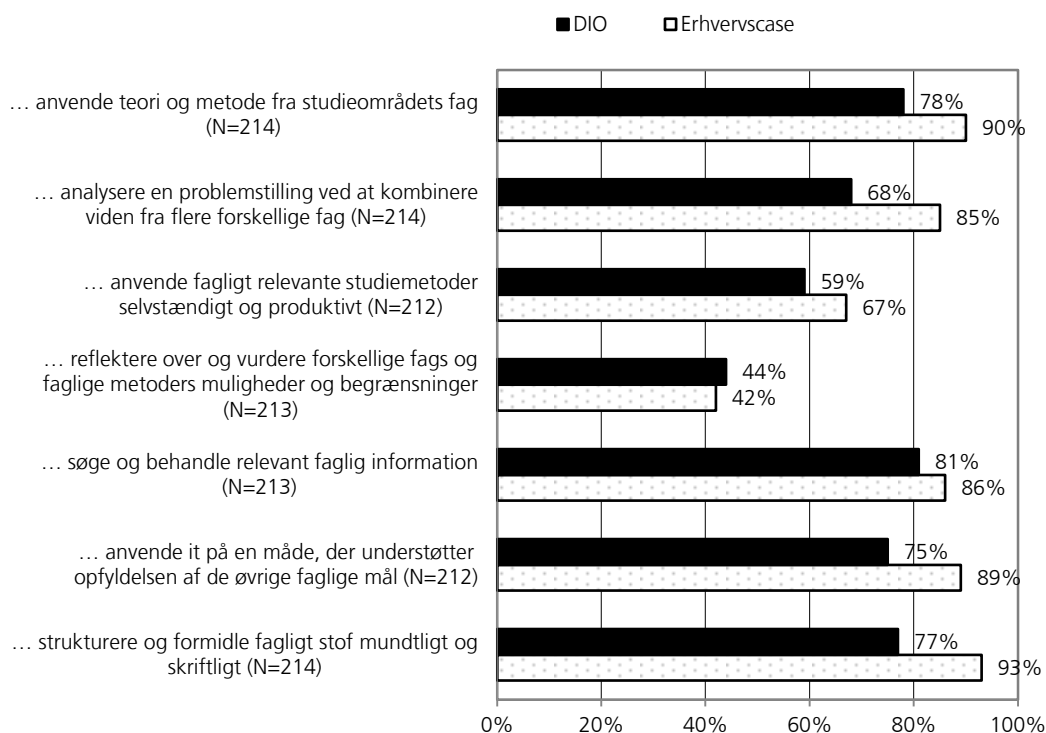
4.2 De faglige mål

I læreplanen er der opstillet syv faglige mål for SO, som er styrende for, hvad eleverne skal lære i undervisningen i SO. Men hvordan oplever lærerne, at de har mulighed for at omsætte de faglige mål til konkret undervisning i SO? Det ser vi på i dette afsnit.

Figur 2 viser andelen af de lærere, der har været censorer i hhv. erhvervs-case og DIO, som vurderer, at de forskellige faglige mål er lette eller overvejende lette at omsætte i undervisningen.

Figur 2

Hvor let eller svært var det at omsætte de faglige mål for studieområdet i din undervisning i erhvervs-case/DIO? (andel, der har svaret "Let" eller "Overvejende let") Eleverne skal kunne ...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Særligt tre pointer er vigtige at hæfte sig ved på baggrund af figuren. De gennemgås i det følgende.

4.2.1 De faglige mål er generelt til at omsætte i undervisningen

Lærerne synes i overvejende grad, at størstedelen af de syv faglige mål er lette eller overvejende lette at omsætte i undervisningen. De mål, som flest lærere finder lette eller overvejende lette at omsætte i undervisningen, er målet om at anvende teori og metode fra SO's fag, målet om at søge og behandle relevant information og målet om at strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt.

4.2.2 Forskel på erhvervs-case og DIO

Den anden pointe, der ses af figuren, er, at det gælder for de fleste af målene, at en lidt større andel af lærerne i erhvervs-case end af lærerne i DIO finder de faglige mål lette eller overvejende lette at omsætte i undervisningen. Det mål, der mest tydeligt er lettere at omsætte i erhvervs-case end i DIO, er målet om at analysere en problemstilling ved at kombinere viden fra flere forskellige fag. I det kvalitative materiale finder vi, at de to relativt nært beslægtede fag i erhvervs-case opleves som meget lette at kombinere, hvilket analysen i kapitel 5 vil uddybe. To mål adskiller sig imidlertid omvendt, ved at en relativt set større del af DIO-lærerne vurderer, at de er til at omsætte. Det er for det første målet om at reflektere over og vurderer forskellige fag og faglige metoders muligheder og begrænsninger og for det andet målet om at søge og behandle relevant faglig information – hvor en større andel DIO lærere vurderer, at det er "let" at anvende.⁵ Fokus-gruppeinterviewene vidner tilsvarende om, at det er områder, der særligt fylder i undervisningen i DIO.

4.2.3 De svære mål: studiemetoder og faglige metoder

To faglige mål ligger lavere end de øvrige, hvilket betyder, at en større andel vurderer, at de er svære eller overvejende svære at omsætte i undervisningen. Det er de to mål, der handler om at anvende studiemetoder selvstændigt og produktivt og reflektere over og vurdere forskellige fags

⁵ Figuren skelner ikke mellem kategorierne "Let" og "Overvejende let". 27 % af DIO-lærerne finder det let at omsætte målet om at søge og behandle relevant information mod 22 % af erhvervs-caselærerne.

og faglige metoders muligheder og begrænsninger. Under fokusgruppeinterviewene med lærerne blev udfordringerne med disse to mål beskrevet, som det fremgår af de følgende afsnit.

Mål 3: at anvende fagligt relevante studiemetoder selvstændigt og produktivt

I det kvalitative materiale kommer særligt tre perspektiver til udtryk, som beskriver, hvorfor det kan være svært at omsætte det faglige mål om studiemetoder i undervisningen.

Det ene er, at det, som en lærer siger, "ikke er særligt veldefineret", hvilke studiemetoder der skal indgå i SO. Der er blandt nogle lærere usikkerhed om, hvad det vil sige at anvende fagligt relevante studiemetoder. Hvilke specifikke metoder skal eleverne lære? Det betyder bl.a., at lærerne taler om nogle forskellige ting med hensyn til studiemetoder. Nogle taler om nogle basale teknikker som notatteknik og fodnoter, nogle taler om kildekritik og informationssøgning, nogle taler om det at udarbejde en problemformulering, nogle taler om argumentationskompetence og formidlingskompetence, og nogle taler om gruppearbejde. En lærer giver i den forbindelse også udtryk for, at der er ekstremt mange relevante studieteknikker, og at det er svært at nå igennem, hvis eleverne skal lære det hele ordentligt.

Det andet perspektiv, der ses i materialet, er, at studiemetoder i SO ifølge nogle lærere har en tendens til at blive nedprioriteret i forhold til et mere fagligt fokus. En lærer, der underviser i SO1, beskriver det sådan:

Det [studiemetoder] kunne med fordel fylde mere – det med refleksion, at brande sig selv som samarbejdspartner. Men også at informere om opgaveskrivning – fodnoter osv. Men jeg synes, at man let kommer til at give køb på det for at få det faglige mål opfyldt. At de får noget udbytte der. Inden for fagene. (Lærer i fokusgruppe)

Endelig er der for det tredje lærere, der giver udtryk for, at det ikke er tydeligt, hvilke dele af SO der har ansvaret for hvilke studiemetoder; hvad skal fx ligge i SO1, og hvilke områder i SO1 tager sig af hvad?

Mål 4: at reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger

I fokusgruppeinterviewene med lærerne er det tydeligt, at lærerne oplever usikkerhed om og frustration over dette mål. Diskussionerne kredser særligt om to forhold: uklarhed og forskellige forståelser af, hvad målet indebærer, og manglende kompetencer hos lærerne.

For det første er der i fokusgruppeinterviewene en erkendelse af, at formuleringen om, at eleverne skal reflektere over fags og metoders muligheder og begrænsninger, er svært at operationalisere, og at der mangler klare retningslinjer for opfyldelsen af dette faglige mål. Hvad vil det sige, at eleverne skal reflektere, og hvad skal de mere præcist reflektere over? En lærer siger således:

Det mål om at reflektere, der skal være styr på, hvad det går ud på. Hvad er formålet, og hvad skal eleverne kunne? (Lærer i fokusgruppe)

Det ses i interviewene, at dette faglige mål forstås forskelligt af forskellige lærere og censorer. En lærer siger således:

Det kommer an på, hvilken lærer du spørger. I dag skal de aflevere deres DIO, og så skal de aflevere en refleksion i DIO. Og så har de fået at vide af en lærer, at de skal reflektere. Og så skriver de sådan noget med "jeg synes, jeg har lært meget og er blevet bedre til ...", "jeg har personligt udviklet mig ..." Og det er jo ikke det, de skal. De skal reflektere over metodevalget. (Lærer i fokusgruppe)

Det fremhæves i den forbindelse, at det ville være en fordel med mere klarhed om, hvad eleverne skal reflektere over, og gerne med nogle klare punkter og begreber, eleverne kan tage udgangspunkt i.

For det andet blev det diskuteret under fokusgruppeinterviewene, om lærerne havde de fornødne metodiske kompetencer inden for deres eget fag og kompetencer til at se egne fags metoder i

forhold til andre, og om de har et godt nok grundlag og undervisningsmateriale at gøre det på baggrund af. Det blev i den sammenhæng påpeget, at der lader til at være forskel på, om eleverne har fået undervisning i metoder og hjælp til at inddrage og vurdere de forskellige metoder, eller om de snarere har fået et "metodekatalog", som de selv må finde ud af, hvordan de kan bruge. Det kan føre til, at metodedelen "hæftes på" uden egentlig sammenhæng med elevens arbejde. En lærer siger således:

Der er nogle lærere, der bare lægger det ud på bordet og siger til eleverne: "Tag og sæt det ind i jeres opgaver." (Lærer i fokusgruppe)

I spørgeskemaundersøgelsen skriver en lærer tilsvarende:

Det materiale, der er til rådighed for lærerne i hhx-håndbogen, er ikke tilstrækkeligt som basis for at undervise i metode, og der mangler klarhed om, hvad eleverne skal kunne med hensyn til metode. (Svar i kommentarfelt i spørgeskema)

Det får nogle lærere til at efterspørge dels nogle eksempler fra ministeriets side på, hvordan man kan gøre det, dels at lærerne kompetenceudvikles mere generelt inden for metode – også metode i andre fag end deres egne, så de kan hjælpe eleverne. I dette perspektiv kommer det særligt til udtryk, at lærerne kan have svært ved at hjælpe eleverne med noget, som de knap nok selv ved, hvordan man skal gøre. Også i et lederinterview sætter en leder fokus på, at ikke alle lærere er tilstrækkeligt sikre i fagenes metoder, og at kompetenceudvikling kunne være en mulighed.

Refleksion over egen udvikling og læring

I fokusgruppeinterviewene fylder en drøftelse om, hvorvidt det er en del af de faglige mål for SO, at eleverne skal reflektere over deres egen udvikling og læring i forløbet. På dette område hersker der nogen forvirring og frustration. Nogle lærere ser det som en del af de faglige mål for SO. Der er dog forskellige forståelser af, hvilket fagligt mål det knytter sig til. Nogle ser det som en del af "studiemetoder" og ser det som en studiemetode at kunne reflektere over arbejdsprocesser – fx både gruppearbejde og fremgangsmåder. Andre ser det som knyttet til ordet "refleksion" i det mål, der handler om forskellige fag og faglige metoder. Her knytter det sig mere til at kunne reflektere over, hvad man har lært ved at bruge de valgte metoder, og om man ville gøre noget anderledes. Endelig er der andre lærere, der slet ikke mener, at det hører hjemme i SO.

Interviewene viser, at den usikkerhed om, hvorvidt og hvordan dette aspekt skal indgå og ikke mindst med hvilket formål, betyder, at lærerne oplever nogle frustrationer. Det nævnes, at det ikke rigtig lykkes at integrere denne type refleksioner hos eleverne i praksis, men at det hurtigt bliver sådan, at eleverne "afkoder" nogle bestemte sætninger og har svært ved at se meningen med det, hvilket kan handle om, at meningen med det også er uklar for lærerne.

4.3 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Analysen i dette kapitel viser, at lærere og ledere i deres forståelse af formålet med SO kredser om to dimensioner: det faglige samspil og studiekompetencer, hvilket overordnet set er i overensstemmelse med intention og formål for SO. Eleverne hæfter sig ved, at SO handler om at lære at kombinere fag, at kende fagenes metoder og at arbejde med virkelighedsnære problemstillinger. Desuden oplever eleverne, at det handler om at lære at arbejde i grupper og lære at arbejde selvstændigt.

Analysen viser imidlertid også, at studiekompetence generelt og i en SO-sammenhæng er et komplekst begreb at udfylde. Begrebet omfatter mange forskellige aspekter, som træder frem både i de formål og mål for SO, som er beskrevet i læreplan og vejledning, og i lærernes og ledernes forskellige beskrivelser af, hvad de forstår ved studiekompetence i SO. Der er i den forbindelse en drøftelse af, om lærerne har nok viden om, hvilke studiekompetencer der efterspørges på de videregående uddannelser, og hvilket niveau af studiekompetencer, fx inden for metodekendskab, det er hensigtsmæssigt og realistisk at arbejde med på det gymnasiale uddannelsesniveau.

Analysen viser, at lærerne i SO samlet set særligt lægger vægt på de aspekter af studiekompetence, der handler om analytisk kompetence og viden om forskellige fags metoder. Lærerne vægter i mindre grad aspekter, der handler om elevernes valg af studieretning og videre uddannelse. Analysen viser desuden, at lærerne i høj grad vægter det flerfaglige formål med SO, mens et mere generelt almindelig formål vægtes i mindre grad. I fokusgruppeinterviewene med lærere identificeres et meget anvendelses- og praksisorienteret perspektiv på studiekompetence hos lærere i erhvervs-case, mens lærere i DIO snarere vægter elevernes selvstændige arbejde med at indsnævre en problemformulering og reflektere over forskellige metodiske tilgange.

De faglige mål for SO vurderes generelt ikke vanskelige at omsætte i undervisningen. To mål er dog vanskeligere at omsætte end de øvrige. Det gælder navnlig målet om at reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger, men også målet om at anvende studiemetoder selvstændigt og produktivt. Udfordringerne med målet om de faglige metoder lader til at være grundlæggende usikkerhed om – og deraf forskellige forståelser af – hvad eleverne skal kunne med hensyn til dette mål, og en erkendelse af, at ikke alle lærere er godt nok rustet til at undervise i dette. Udfordringen med målet om studiemetoder lader til at være, at der er mange muligheder for relevante studiemetoder, og at det er uklart defineret, hvilke studiemetoder der skal indgå hvornår i SO. Samtidig kan det faglige i forløbene komme til at tage fokus fra studiemetoder.

Det er værd at bemærke, at netop aspektet med hensyn til metodisk forståelse – både de faglige metoder knyttet til fagene og studiemetoder, der knytter sig til undersøgelser og undersøgelsesmetoder – fremstår som et af de mest centrale elementer i SO i vejledningen og som det element, som progressionen i SO skal dreje sig om. Men det er samtidig de faglige mål på dette område, som flest af lærerne synes, er svære at omsætte i undervisningen.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Formålsbeskrivelsen for SO indeholder mange aspekter, hvad angår både studiekompetence og almindelse, og der findes blandt ledere og lærere flere forskellige forståelser, navnlig af, hvad studiekompetence i SO vil sige. Der kunne derfor være behov for en større tydelighed og fælles forståelse og prioritering af det fælles overordnede formål med SO. Man må desuden være opmærksom på, at formålet om, at SO skal kvalificere elevernes valg af studieretning og uddannelse, i mindre grad vægtes direkte i praksis i SO i dag. Begrebet studiekompetence må i en SO-sammenhæng – såvel som generelt – løbende drøftes og udvikles i sammenhæng med de kompetencer, der efterspørges på de videregående uddannelser.
- Indholdet i det faglige mål om, at eleverne skal kunne reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger, er ikke tilstrækkelig klart for lærerne i SO. Rammerne for SO gør det ifølge lærerne ikke i tilstrækkelig grad klart, hvad der konkret forventes, at eleverne lærer inden for dette mål, og hvor ambitionsniveauet ligger. Samtidig peger analysen på, at nogle lærere mangler kompetencer og undervisningsmateriale inden for det metodiske felt.
- Det faglige mål om, at eleverne skal kunne anvende fagligt relevante studiemetoder selvstændigt og produktivt, giver nogle udfordringer. Det prioriteres ikke altid i så høj grad i undervisningen i SO, og der mangler større klarhed om, hvilke studiemetoder der skal arbejdes med og hvornår i forløbet. Omsættelsen af dette mål kan styrkes yderligere på skolerne og støttes yderligere i rammerne for SO.

5 Undervisningen

Dette kapitel stiller skarpt på, hvordan der på skolerne arbejdes med at realisere formålet med SO i undervisningen i SO. Kapitlet består af tre afsnit, der ser på undervisningen i hver af de tre dele af SO: SO1, erhvervs-case og DIO.

5.1 SO1

SO1 har som den første del af SO et dobbelt formål. I SO1 skal "eleverne udvikle sig fra folkeskoleelever til gymnasieelever", hvilket bl.a. vil sige, at de skal introduceres til de gymnasiale fag og de gymnasiale arbejds- og studiemetoder. Samtidig skal SO1 danne grundlag for den videre progression i studiekompetencer, der er tænkt i SO. Afvejningen af disse to formål har betydning for de valg, skolerne træffer, med hensyn til bl.a. tilrettelæggelsen af SO1. Det viser analysen i dette afsnit.

Afsnittet ser først på, hvordan SO1 tilrettelægges på skolerne. Derefter ser det på, hvilket indhold der er i fokus i de tre forløb, og på, i hvilken grad og hvordan der skabes sammenhæng mellem de tre dele i SO1. Endelig ser det på vurderinger af elevernes udbytte af SO1. Den interne prøve, der afholdes i forbindelse med SO1, behandles først i kapitel 6 om prøver i SO.

5.1.1 Tilrettelæggelse af SO1

SO1 består af tre hovedområder: kultur- og sprogområdet (KS), det samfundsøkonomiske område (SØ) og det erhvervsøkonomiske område (EØ). Forskellige fag indgår i de forskellige områder.

De kvalitative interview med lærere og ledere peger på, at der er stor forskel på, hvordan skolerne har valgt at organisere og tilrettelægge undervisningen i SO1. I fokusgruppeinterviewene med lærerne og lederinterviewene kan vi identificere to forskellige perspektiver på hovedformålet med SO1, som er afgørende for de forskellige valg, skolerne træffer i forbindelse med tilrettelæggelsen af forløbet:

- I det første perspektiv lægges der særlig vægt på, at SO1 skal introducere eleverne til fagene på hhx. Dette kan ses i sammenhæng med, at SO1 har en funktion med hensyn til at forberede elevernes valg af studieretning, men også i sammenhæng med, at der i almindelighed lægges vægt på introduktion til de "nye" fag på hhx. I dette perspektiv er fagene meget i centrum.
- I det andet perspektiv lægges der mere vægt på, at SO1 skal træne eleverne i grundlæggende flerfagligt arbejde og projektorienteret arbejde. I dette perspektiv er arbejdsprocesser og projekter mere i fokus.

Interview med ledere og fokusgruppeinterview med lærere viser, at afvejningen af disse bagvedliggende perspektiver har betydning for organiseringen af SO1. Det gælder valg om, både hvorvidt SO1 skal ligge over et eller to semestre, hvilken rækkefølge forløbene i SO1 skal komme i, og hvordan undervisningen tilrettelægges inden for det enkelte forløb.

Et eller to semestre

Nogle skoler lægger hele SO1 på første semester med det argument, at det skal danne grundlag for elevernes valg af studieretning, som sker efter grundforløbet. Andre skoler har omvendt oplevet, at denne tilrettelæggelse ikke var hensigtsmæssig med hensyn til at give eleverne et optimalt forløb for at lære at arbejde flerfagligt. De lægger derfor forløbet over hele året. En leder siger således:

I starten havde vi dem stort set samlet det første halve år, men det gav for lidt undervisning. De skal have noget fagfagligt. De skal have haft noget undervisning, inden de skal hen og have det tværfaglige forløb. For så opnår de et større udbytte af det.

Rækkefølgen af forløbene

I overvejelserne om, hvilken rækkefølge forløbene skal ligge i, indgår også en afvejning af formålet med SO1. Nogle lægger EØ og SØ først med den begrundelse, at det er vigtigt, at eleverne møder de "nye" fag, som de ikke kender fra folkeskolen, så tidligt som muligt. Nogle steder er det med henblik på, at eleverne skal have mulighed for at blive introduceret til disse fag, inden de endeligt skal vælge studieretning. Andre steder handler det mere om, at man gerne fra starten vil introducere eleverne til de fag, som særligt kendetegner htx, for som en leder siger: "De kommer jo med en forventning om, at nu skal de være på et handelsgymnasium, og så skal der også ske noget, der har med det at gøre." Andre lægger omvendt kultur- og sprogområdet først og EØ til sidst med den begrundelse, at kultur- og sprogområdet er mere til at gå til for eleverne, mens EØ kræver mere, fordi eleverne ikke kender fagene, og det giver således bedre grundlag for en progression i SO1 med hensyn til at lære at arbejde flerfagligt.

Undervisningen i det enkelte forløb

Der er forskel på, i hvor høj grad undervisningen i de enkelte forløb foregår som undervisning i de enkelte fag, eller i hvor høj grad undervisningen samles, fx i en projektuge. Argumentet for at have undervisningen ude i fagene er, at der kan tages højde for sammenhængen i undervisningen i de enkelte fag. Argumentet for at samle undervisningen i projektuger er, at det er nemmere at se forskel på SO1 og fagene og give SO1 et andet og mere flerfagligt og projektorienteret sigte, som der kan trækkes på og refereres til senere i SO-forløbet. I materialet er der flere eksempler på skoler, der er gået fra en organisering med SO1 integreret i fagene til en organisering med samlede projektforsløb. De har gode erfaringer med det, fordi forløbene bliver mindre fragmenterede.

5.1.2 Indhold i SO1

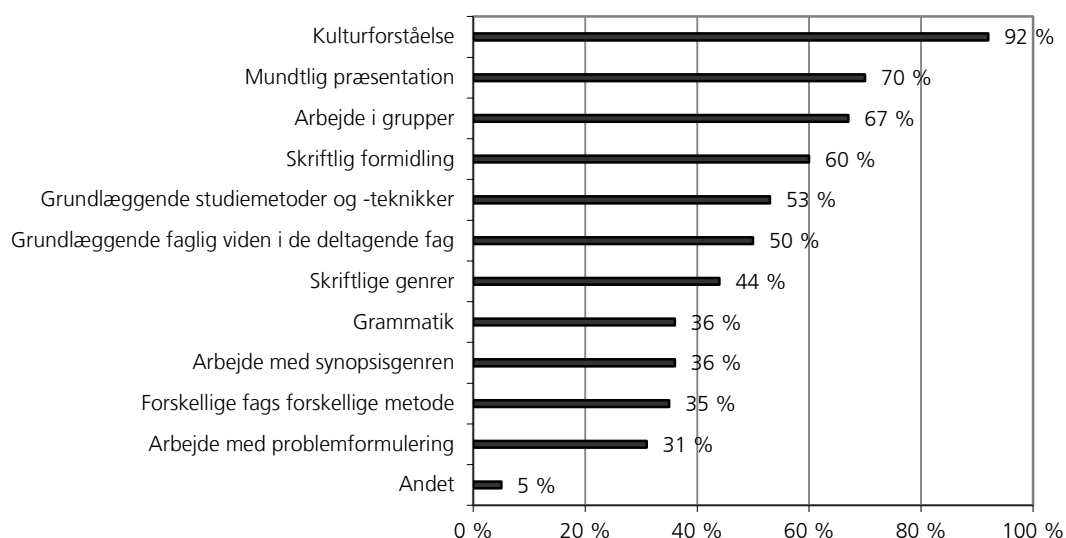
I de følgende afsnit ser vi på indholdet i undervisningen i hvert af de tre hovedområder i SO1.

Kultur- og sprogområdet

Kultur- og sprogområdet er et forløb på ca. 45 timer, hvor dansk og fremmedsprog indgår. Som det fremgår af vejledningen til SO, fokuserer kultur- og sprogområdet på tre indholdsaspekter: sprog, kultur og kommunikation. Der er ifølge vejledningen et dobbeltsidigt formål med kultur- og sprogområdet. Det skal give eleverne dels "en fornemmelse af, hvad sprogfag er, og hvordan man arbejder i sprogfagene", dels en "baggrund for og lyst til at arbejde videre med sprog".

I spørgeskemaundersøgelsen er lærere, der har undervist i kultur- og sprogområdet, blevet spurgt, hvilke elementer der har været i fokus i forløbet. Figur 3 nedenfor viser besvarelsene.

Figur 3
Hvilke af følgende elementer var der fokus på i forløbet? (N=115)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

Figuren viser, at kulturforståelse var i fokus i næsten alle forløbene, mens skriftlige genrer og grammatik var i fokus i forløbene hos hhv. 44 % og 36 % af lærerne.

Af fokusgruppeinterviewene med lærerne fremgår det, at nogle lærere finder skriftlighed og skriftlige genrer, som kultur- og sprogområdet ifølge bekendtgørelse og vejledning⁶ har et særligt ansvar for, svære at arbejde med i kultur- og sprogområdet med den tid, der er til rådighed.

Det fremgår endvidere af fokusgruppeinterviewene, at nogle lærere oplever, at det er svært at integrere sprog- og grammatikdelen med kulturdelen i kultur- og sprogområdet. En lærer nævner, at man på hendes skole har taget grammatikdelen ud af kultur- og sprogområdet og lagt den i fagene, fordi det var for vanskeligt at integrere i kultur- og sprogområdet. Det kan være en forklaring på, at grammatik fylder mindre i forløbene. Samtidig nævnes det i fokusgruppeinterviewene, at elevernes sproglige niveau i andet fremmedsprog kan gøre det svært at arbejde med sprogdelen i kultur- og sprogområdet og mere oplagt at arbejde med kulturdelen. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 15 % af lærerne, der underviser i kultur- og sprogområdet, at de i høj grad oplever, at det var muligt at integrere sprogdelen (grundlæggende viden om sprog) med kulturdelen i forløbet. 45 % svarer, at det i nogen grad var muligt, mens i alt 40 % svarer, at det i mindre grad eller slet ikke var muligt at integrere sprogdelen med kulturdelen i forløbet. Sprog og skriftlighed lader således til at fylde mindre i kultur- og sprogområdet, end hvad læreplan og vejledning lægger op til. Der er dog eksempler på lærere, der oplever, at det integreres. En lærer fortæller fx om et caseforløb, hvor eleverne arbejder med virksomhedskommunikation i udlandet, hvilket kan være en måde at integrere hhv. kultur- og sprogdelen på i forløbet.

Figuren viser desuden, at mundtlig og skriftlig formidling og gruppearbejde i forløbene ifølge flertallet af lærerne har været i fokus. Arbejde med synopsis og arbejde med problemformulering har ifølge flertallet af lærerne ikke været i fokus, og heller ikke forskellige fags forskellige metoder.

Figuren viser endelig, at det er meget forskelligt, om grundlæggende viden i de deltagende fag har været i fokus i kultur- og sprogområdet. Fokusgruppeinterviewene peger i den forbindelse på, at der er forskel på, om undervisningen i kultur- og sprogområdet tilrettelægges mest som en del af fagene eller mere som et flerfagligt projekt, og at det kan have betydning for, i hvilken grad viden fra fagene er i fokus.

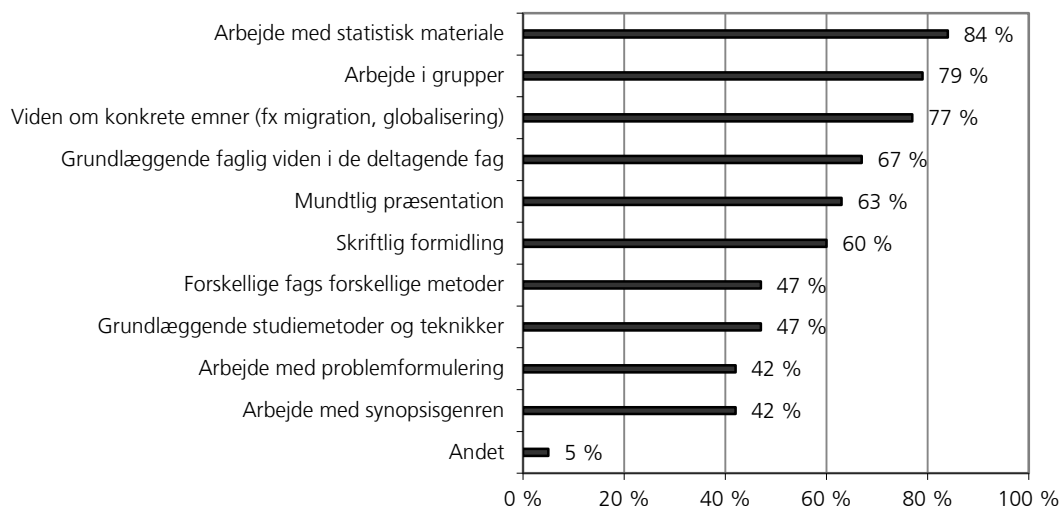
⁶ Inden for rammene af kultur- og sprogområdet skal et forløb om skriftlighed gennemføres. Det fremgår af bilag 4 i hhx-bekendtgørelsen om elevernes studieforberedende skrivekompetencer.

Det samfundsøkonomiske område

SØ er et samarbejde mellem samfundsfag og IØ, som tilsammen udgør ca. 40 timer. Matematik kan desuden indgå med 25 timer. Ifølge vejledningen skal eleverne i SØ lære at "undersøge og diskutere en aktuel samfundsmæssig problemstilling ved at kombinere viden og metoder fra samfundsfag og international økonomi samt med fordel også matematik". Det fremgår videre, at "undervisningen tilrettelægges således, at der opfyldes faglige mål både i studieområdet og i fagene". Figur 4 viser, hvilke elementer der ifølge lærerne i SØ har været i fokus i SØ-forløbene.

Figur 4

Hvilke af følgende elementer var der fokus på i forløbet? (N=43)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

Figuren viser, at de SØ-specifikke elementer, nemlig arbejde med statistisk materiale og viden om konkrete flerfaglige emner (fx migration og globalisering), er relativt højt placeret og har været i fokus i forløbene ifølge en overvejende del af lærerne.

Lidt flere lærere i SØ end lærere i kultur- og sprogområdet svarer, at grundlæggende viden i de deltagende fag har været i fokus i forløbet. Dette kan bl.a. hænge sammen med, at samfundsfag skal have dækket en del af sine faglige mål i SØ og har en stor del af sine timer i SØ⁷. I spørgeskemaundersøgelsen vurderer i alt 88 % af de 26 lærere, der har samfundsfag, at det er let eller overvejende let at nå de faglige mål i samfundsfag gennem undervisningen i SØ. I fokusgruppeminterviewene beskriver nogle samfundslærere dog, at det er en forudsætning, at undervisningen i samfundsfag tilrettelægges på en anden måde, end man ellers ville have gjort, for at det kan passe ind i SØ-forløbet.

Endelig viser figuren, som det er tilfældet med kultur- og sprogområdet, at gruppearbejde, mundtlig præsentation og skriftlig formidling oftere er i fokus end arbejde med problemformulering og arbejde med synopsisgenren. Arbejde med problemformulering fylder dog lidt mere i SØ end i kultur- og sprogområdet, hvilket kan hænge sammen med, at nogle lægger vægt på, at netop faget samfundsfag har nogle redskaber til at hjælpe eleverne med dette. Forskellige fags forskellige metoder har ifølge 47 % af lærerne været i fokus i forløbet, altså lidt mere, end tilfældet var i kultur- og sprogområdet, hvilket kan skyldes det tydelige metodeperspektiv, der indgår i de samfundsfaglige fag.

Det erhvervsøkonomiske område

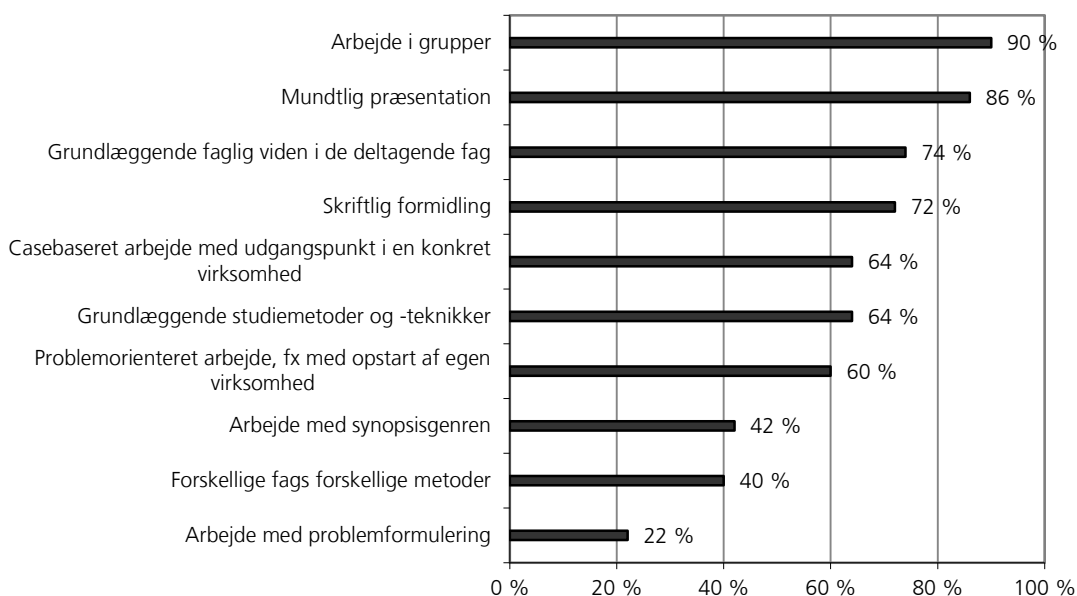
EØ er et samarbejde mellem afsætning og VØ, der tilsammen indgår med 40 timer. Matematik kan desuden indgå med 25 timer. Ifølge vejledningen til SØ er sigtet med EØ, at eleverne skal arbejde med "simple og virkelighedsnære erhvervsøkonomiske temaer". Det fremgår videre, at eleverne skal "udvikle deres evne til at anvende og sammenholde viden fra fagene" og "introduceres til at forholde sig analytisk og reflekterende" til denne viden.

⁷ 25 ud af 75 timer i samfundsfag ligger i SØ.

Figur 5 viser, hvilke elementer der ifølge lærerne i EØ har været i fokus i EØ-forløbene.

Figur 5

Hvilke af følgende elementer var der fokus på i forløbet? (N=50)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

Sammenlignet med de tilsvarende figurer for kultur- og sprogområdet og SØ ses det, at der i EØ i højere grad er fokus på grundlæggende faglig viden i de deltagende fag. Dette kan ifølge fokus-gruppeinterviewene hænge sammen med, at der er tale om, at de to fag, der indgår i EØ, er nye fag for eleverne, og at lærerne derfor også opfatter EØ som en introduktion til disse fag, som er vigtig, navnlig med henblik på til elevernes valg af studieretning.

I vejledningen til SO er der givet nogle eksempler på, hvordan man kan arbejde i EØ, som enten lægger vægt på casebaseret arbejde med udgangspunkt i en konkret virksomhed eller lægger vægt på mere problemorienteret arbejde, fx med øvelser om opstart af egen virksomhed. Figuren viser, at de to tilgange er nogenlunde lige udbredte.

Som i kultur- og sprogområdet og SØ er gruppearbejde et meget vigtigt element i EØ. Ligeledes er der oftere fokus på mundtlig og skriftlig formidling end på at arbejde med synopsis og problemformulering, hvor det sidste kun er i fokus i forløbene hos 22 % af lærerne. Forskellige fags forskellige metoder er, som i kultur- og sprogområdet og EØ, i fokus i under halvdelen af forløbene.

Matematik i SO1

Matematik skal indgå med 25 timer i SØ og/eller EØ. Matematik er ligesom samfundsfag i en SO-sammenhæng kendetegnet ved kun at spille en rolle i SO1 og ikke i SO på andet og tredje år. I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lærerne, om matematik indgik i det seneste forløb, de underviste i, i hhv. EØ og SØ, og i hvor høj grad de vurderer, at matematik indgik på en meningsfuld måde. Tabel 2 viser lærernes vurdering.

Tabel 2
I hvilken grad indgik matematik på en meningsfuld måde i det valgte emne for forløbet?

	SØ (N=43)	EØ (N=50)
I høj grad	21 %	18 %
I nogen grad	40 %	30 %
I mindre grad	35 %	36 %
Slet ikke	5 %	6 %
Matematik indgik ikke i forløbet	0	10 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Det er her vigtigt at bemærke, at populationen, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, er udvalgt, fordi de har været censorer i erhvervs-case eller DIO, og det er således ikke matematiklærernes vurdering, men de øvrige læreres vurdering af matematik i forløbet.

Besvarelsene viser, at matematik lader til i høj grad at indgå i både SØ og EØ. Ingen af lærerne i SØ svarer således, at matematik ikke indgik i det SØ-forløb, de senest underviste i, og kun 10 % af EØ-lærerne svarer, at matematik ikke indgik.

Tabellen viser desuden, at selvom flertallet af lærerne overvejende oplever, at matematik indgår på en meningsfuld måde, er der også en relativt stor gruppe af lærere, som har mindre gode erfaringer med at integrere matematik i såvel SØ som EØ.

Fokusgruppeinterview med lærere, herunder matematiklærere, interview med ledere og et kommentarfelt i spørgeskemaet giver os et samlet billede af nogle af de udfordringer, der kan være med at integrere matematik i EØ og SØ. Af interviewene fremgik følgende overordnede problemstillinger for lærerne:

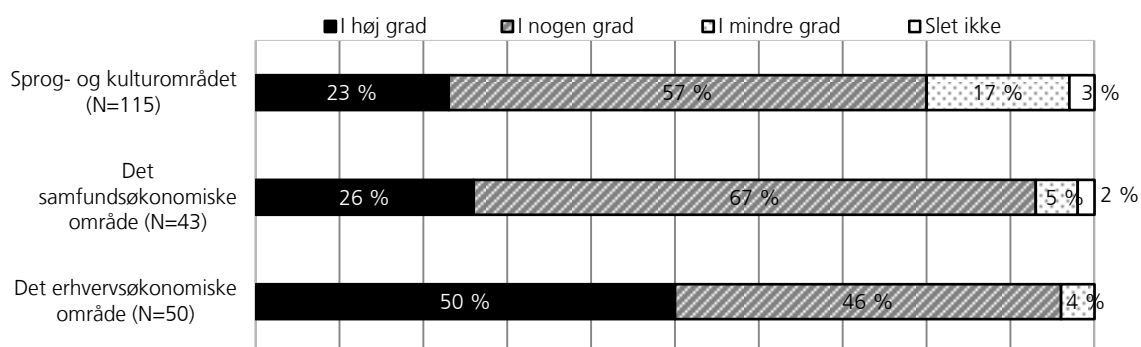
- Nogle matematiklærere oplever, at antallet af timer, de skal afgive til forløbene, ikke stemmer overens med det matematikfaglige udbytte, eleverne får. De oplever fx, at den matematiske del af arbejdet fylder meget lidt i projektet i forhold til den undervisningstid, der gives. De er bekymrede over det matematikfaglige udbytte, som de i forvejen synes, er svært at opnå, og har derfor mere modvilje mod at deltage.
- Nogle lærere mener, at matematik ikke optræder "ligeværdigt" i projektet i forhold til de andre fag. Det opleves som et "redskabsfag", men hvor det er de andre fag, der definerer projektet. Matematiklærerne er i mindre grad med til at planlægge forløbet. Der er forskellige perspektiver på problemstillingen, idet der ses både matematiklærere, der i mindre grad oplever, at de får mulighed for at komme på banen, fordi forløbene allerede er tilrettelagt af de andre lærere, og lærere i de andre fag, som i mindre grad oplever, at matematiklærerne melder sig på banen og tager ansvar for at definere forløbet.
- Der mangler ifølge nogle lærere viden blandt matematiklærere om, hvordan de kan indgå i faglige samspil, og viden blandt lærerne i de andre fag om, hvordan matematikfaget kan bidrage.
- Nogle lærere beskriver, at matematik i 1. g er på et grundlæggende niveau, og det kan være vanskeligt at finde gode flerfaglige samspil på dette niveau for elevernes matematikkompetencer. Det bliver ifølge nogle derfor "løsrevne og forsimplede problemstillinger", der behandles i matematikdelen af forløbet.

5.1.3 Udbytte af SO1

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en overvejende del af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, der har undervist i SO1, vurderer, at undervisningen i høj eller i nogen grad var udbytterig for eleverne set i forhold til de faglige mål for SO. Det ses af figur 6.

Figur 6

I hvilken grad var undervisningen udbytterig for eleverne set i forhold til de faglige mål for studieområdet?



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Det ses, at lærerne, der underviser i EØ, har den mest positive vurdering, mens lærerne i kultur- og sprogområdet har den mindst positive vurdering. I lærerinterview og elevinterview beskrives det, at EØ giver et udbytte ved at gøre eleverne nysgerrige med hensyn til fagene. En elev siger fx, at EØ "var lidt et legeprojekt, der handlede om at gøre os sultne efter mere, og det fungerede godt". Problemstillingen med hensyn til integration af kultur- og sprogdelen i kultur- og sprogområdet, samt udfordringen, der nævnes af nogle lærere og ledere omkring at få 2. fremmedsprog til at fungere godt i kultur- og sprogområdet kan forklare, at lærerne i kultur- og sprogområdet vurderer udbyttet mindst positivt.

Figuren viser lærernes samlede vurdering af udbyttet i SO i forhold til alle de faglige mål. Fokusgruppeinterviewene peger imidlertid på, at udbyttet ifølge lærerne ikke er lige stort med hensyn til alle de faglige mål. Nogle lærere nævner, at de gerne så, at eleverne fik et større udbytte i SO1 med hensyn til grundlæggende studiemetoder, fx skrivekompetencer, argumentationskompetencer, kildekritik, notatteknik, fodnoter og grundlæggende it-færdigheder i både Word og Excel. Andre, både lærere og elever, efterspørger, at fagernes metoder fylder mere allerede i SO1 set i forhold til, hvad der forventes af eleverne senere i SO forløbet, særligt i DIO. En lærer siger om SO1, at "man nemt kan glemme det metodiske, fordi man vil have noget af sit fag ind i det". Som vist ovenfor har SO1-områderne det til fælles, at under halvdelen af lærerne svarer, at forskellige fags forskellige metoder var i fokus i forløbet.

5.1.4 Sammenhæng i SO1

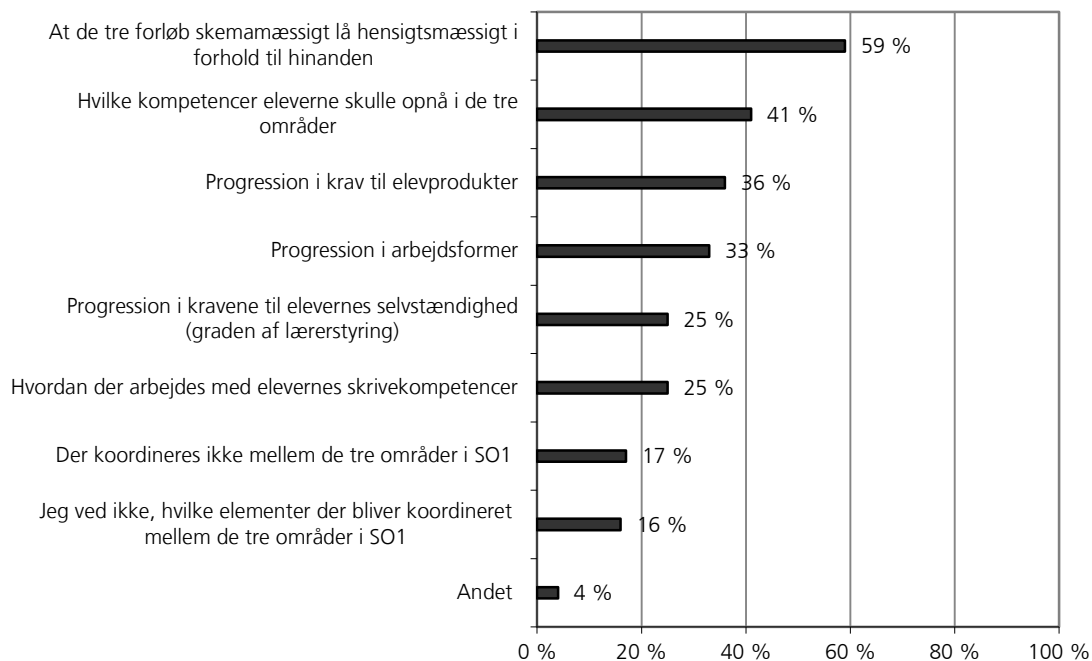
SO1 består af tre forskellige hovedområder, hvor forskellige fag indgår i de forskellige områder. De tre hovedområder skal samtidig danne et sammenhængende forløb, hvor der ifølge vejledningen til SO skal sikres "sammenhæng i tilrettelæggelse og didaktik" gennem "en dialog mellem de involverede lærere i de tre områder". Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at der lader til at være en rimelig høj grad af klarhed blandt lærerne om, hvad de skal inden for hvert af de tre områder, men at der kun i begrænset omfang videndeles og koordineres mellem lærerne på tværs af områder.

Det ses således, at i alt 87 % af lærerne i kultur- og sprogområdet, 93 % af lærerne i SØ og 92 % af lærerne i EØ vurderer, at det i høj eller nogen grad var klart for dem, hvilke mål der var for undervisningen i de SO1-områder, de underviser i. Det ses samtidig, at 52 % af lærerne i mindre grad eller slet ikke har deltaget i formel videndeling på tværs af lærere, der underviser i de forskellige områder i SO1.

Spørgeskemaundersøgelsen viser desuden, at koordinationen mellem områderne i SO1 ifølge lærerne er begrænset – særligt hvad angår koordinering af indhold og progression. Det ses af figur 7.

Figur 7

Hvilke elementer blev koordineret mellem de tre områder i SO1 (kultur- og sprogområdet, det samfundsøkonomiske område og det erhvervsøkonomiske område)? (N=198)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

17 % af lærerne svarer således, at der ikke koordineres mellem de tre områder, og den koordinering, som flest lærere svarer, finder sted, er en skemamæssig koordinering. 41 % af lærerne har erfaring med, at der sker en fordeling af, hvilke kompetencer eleverne skal opnå inden for de tre områder, men når det handler om koordinering af egentlig progression, er det en tredjedel af lærerne eller derunder, der oplever en koordinering. Endelig er det bemærkelsesværdigt, at 16 % svarer, at de ikke ved, hvilke elementer der koordineres i SO1. Det kan enten være et udtryk for, at der ikke koordineres ret tydeligt, eller det kan handle om, at en del af lærerne gennemfører deres del af undervisningen uden at have kendskab til den overordnede planlægning af SO1, som fx varetages af en central koordinationsgruppe eller tovholder.

I fokusgruppeinterview med lærere og i de åbne kommentarfelter i spørgeskemaundersøgelsen uddybes det, at det for nogle ses som en udfordring at skabe sammenhæng mellem områderne i SO1, og at de fungerer som "løsrevne øer". Desuden beskrives det, at SO1 nogle steder opleves komplekst, sammensat og fragmenteret.

Skolernes tilgang til denne udfordring er forskellig. Nogle ledere og lærere beskriver, at de forsøger at arbejde med sammenhængen mellem forløbene. Andre oplever ikke det store behov for, at der koordineres mellem områderne.

Blandt de lærere og ledere, der beskriver, at de forsøger at arbejde med sammenhængen, er et eksempel en leder, der fortæller, at man på skolen har en fælles beskrivelse af, hvilke forskellige kompetencer eleverne skal have i de forskellige forløb, og hvilke elevprodukter forløbene skal afsluttes med, fx først en mundtlig fremlæggelse i det første forløb, så en rapport i andet forløb og endelig en synopsis i tredje forløb. Et andet eksempel er en leder, der beskriver, at man på vedkommendes skole holder møder med alle lærerne, når SO starter, for at afstemme, hvad det handler om, og hvilke begreber der er i spil. Dette gøres for at sikre, at lærerne formulerer sig ensartet om fx metoder og begreber i SO. Der er endelig også ledere og lærere, der beskriver, at det er arbejdet med elevernes refleksion over deres egen udvikling, der udgør det sammenbindende element i SO1.

Blandt de ledere og lærere, der i mindre grad ser et behov for at koordinere mellem områderne, lægges der mere vægt på, om de enkelte forløb fungerer hver især. Her vægtes det, som en leder beskriver, at "alle lærere ved, hvad der foregår i det område, hvor de er med", mens det ses som "en udfordring for lærerne at samarbejde på tværs mellem forløbene i SO1".

Det peger samlet på, at der foregår en større koordinering og er en højere grad af tydelighed inden for hvert af de tre forløb end i det samlede SO1. Det kan betyde, at de enkelte områder fungerer godt i sig selv, hvilket kan opfylde formålet om at introducere til fagene og give et udbytte inden for hvert af områderne, men måske i mindre grad opfylde formålet om en sammenhængende progression i elevernes flerfaglige og projektorienterede studiekompetencer.

5.2 Erhvervs-case

SO på andet år udgøres af erhvervs-case, som omfatter minimum 60 timer og er et samarbejde mellem fagene VØ og afsætning. Erhvervs-case er et element i SO, som både ledere, lærere og elever generelt udtrykker stor tilfredshed med, særligt fordi den har et meget anvendelsesorienteret og virkelighedsnært perspektiv. Det viser analysen af interview og spørgeskemadata i dette afsnit.

Afsnittet ser på de erfaringer og vurderinger, ledere, lærere og elever, der har deltaget i evalueringen, har med hensyn til undervisningen i erhvervs-case, idet det sætter fokus på tilrettelæggelse og indhold i undervisningen, samarbejdet mellem lærerne, samspillet mellem fagene og endelig sammenhængen med de øvrige dele af SO.

5.2.1 Tilrettelæggelse og indhold

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at lærerne i erhvervs-case overvejende vurderer, at det er klart for dem, både hvilke mål der gælder for undervisningen i erhvervs-case, og hvordan undervisningen i erhvervs-case skal tilrettelægges. Næsten alle lærerne (i alt 93 % hhv. 94 %) er enige eller overvejende enige i, at det er klart. Det peger på, at der er skabt nogle forholdsvis klare organisationer på skolerne, hvor lærerne oplever, at det er rimelig klart, hvad de skal.

Et gennemgående element i tilrettelæggelsen af erhvervs-case på skolerne lader til at være, at eleverne får mulighed for i høj grad at øve sig til prøven. Det ses af fokusgruppeinterview med lærere og interview med ledere. Det betyder, at undervisningen tager udgangspunkt i cases tilsvarende prøvecasen, fx tidligere års eksamensopgaver. Det betyder desuden, at der er meget fokus på gruppearbejde og det at lære at indgå i et godt gruppearbejde – fordi prøvesynopsen også skrives gruppevis. Der lader til at være lidt forskellige tilgange til, hvordan undervisningen tilrettelægges, sådan at eleverne klædes på frem mod prøven. På nogle skoler er hele undervisningen bygget op omkring elevernes arbejde med cases. Andre steder deles undervisningen anderledes op, hvor eleverne først får nogle grundlæggende redskaber eller faglige input, fx undervisning med fokus på økonomiske kompetencer, og dernæst får én eller to cases, de skal arbejde med sidst i forløbet.

Arbejdet med erhvervs-case har ifølge ledere og lærere en anvendelsesorienteret tilgang, hvor eleverne får brugt modeller og teorier i praksis. En leder beskriver således:

Det er meget virkelighedsnært. Det er jo nogle rigtige virksomheder, de kigger på. Og de kan se, hvor deres teori kan anvendes i praksis. (Leder)

Blandt lærerne beskrives det, at der i erhvervs-case arbejdes med elevernes problemløsningskompetence og ræsonnement- og argumentationskompetence.

Blandt nogle ledere, lærere og elever kommer samtidig det perspektiv til udtryk, at erhvervs-case set i forhold til formål og mål for SO i mindre grad har fokus på, at eleverne lærer om forskellige metoder. Her nævner nogle lærere, at erhvervs-case fungerer som et relevant og flerfagligt forløb på hhx-uddannelsen, men i mindre grad kobler op på metodedimensionen af SO, hvilket kædes sammen med, at erhvervs-case allerede eksisterede, inden SO blev indført. En lærer skriver således i spørgeskemaets åbne kommentarfelt:

EC [erhvervs-case] er relevant i forhold til hhx' profilfag, men den er ikke relevant i forhold til arbejdet med metode [...]. EC fungerer fint som tværfagligt element, som det altid har gjort, men lærerne underviser, som de gjorde før reformen, og har ikke særlig meget respekt for, at SO2 leder frem mod SO3, og det er synd for eleverne. (Svar i kommentarfelt i spørgeskemaet)

En interviewet leder er også inde på denne problematik, og ser det som en opgave for skolerne at tydeliggøre erhvervs-case-forløbets opgave på dette punkt:

Der er nok mange erhvervsøkonomilærere, som ikke ser det som deres opgave at have så stort fokus på metode. Men det må vi [ledere og lærere på skolerne] jo så selv arbejde med. [...] Så det er mere internt på skolen. Hvor jeg tænker, at det er et godt fokus at have. At man lige præcis over for underviserne gør det helt tydeligt [at de skal arbejde med metode] Det er ikke ligegyldigt, selvom vi arbejder med de erhvervsøkonomiske fag. (Leder)

Denne leder peger således også på, at det er en opgave for den pædagogiske ledelse at bringe dette element mere tydeligt ind i erhvervs-case.

Erhvervs-caseforløbets sammenhæng med det øvrige SO beskrives nærmere i kapitel 7.

Erhvervs-case kræver feedback, refleksion og klar rammesætning

Lærerne fortæller i fokusgruppeinterviewene om vigtigheden af, at eleverne får feedback i forløbet. Dette fokus hænger sammen med, at eleverne ved prøven i erhvervs-case ikke har mulighed for at få vejledning, når de skriver synopsis. Der er blandt lærerne forskellige tilgange til dette. Nogle lærere vælger at gennemføre en eller flere "prøveeksaminer", som ligner prøven i erhvervs-case mest muligt, og hvor to lærere "eksaminerer" eleven. Andre lærere beskriver, at de arbejder med at indlægge nogle refleksionsforløb i undervisningen, efter at eleverne har arbejdet med cases. En lærer beskriver det således:

Vi har de store blokke, hvor vi bruger de gamle cases, men så indimellem har vi fire lektioner, hvor vi samler op. Og det er lidt nyt, at vi har lagt de der lektioner indimellem, fordi vi synes, at vi savnede dem lidt, når vi kørte rent med blokke. Så nu har vi lagt nogle opsamlingsheats ind efter hver blok. (Lærer i fokusgruppe)

Refleksionsforløbene eller "opsamlingsheatene" kan fx tage udgangspunkt i problemstillinger fra en synopsis eller opgavebesvarelse, eleverne har lavet på baggrund af en case, med en fælles drøftelse af, hvad der var godt og dårligt. Lærerne, der har arbejdet med refleksionsforløb, beskriver, at det fungerer godt som fælles feedback til eleverne. Der er også lærere, der omvendt ikke oplever, at tiden anvendes godt nok til faktisk at have tid til at give eleverne løbende feedback på deres arbejde.

I elevinterviewene hæfter nogle elever sig ved, at der bliver krævet noget andet af dem i erhvervs-case end i undervisningen i fagene. De nævner, at det er nogle nye måder at arbejde på, og at det kræver mere selvstændighed. De lægger derfor vægt på, at der er struktur, vejledning og tydelig og ensartet information undervejs. Vi ser både elever, som oplever, at undervisningen i erhvervs-case har været klar og struktureret, og at de har kunnet overskue forløbet fra start til slut, og elever, som oplever, at det har været usikkert, hvad rammer og formål har været, og at forskellige lærere har givet forskellige informationer, hvilket, som en elev siger, har betydet, "at alt efter hvilken lærer man spurgte, så var erhvervs-case noget meget forskelligt". En anden elev giver her et godt råd til sine lærere:

Bare et godt råd: at alle lærere var 100 % sikre på, hvad reglerne var. Så de fra starten kan sige: "Det er sådan, vi gør." Fx med erhvervs-case – vi fik til sidst i perioden en PowerPoint om, hvad vi skulle gøre. Det burde have været vist i starten. Så lærerne er enige og ikke giver forkerte informationer. (Elev)

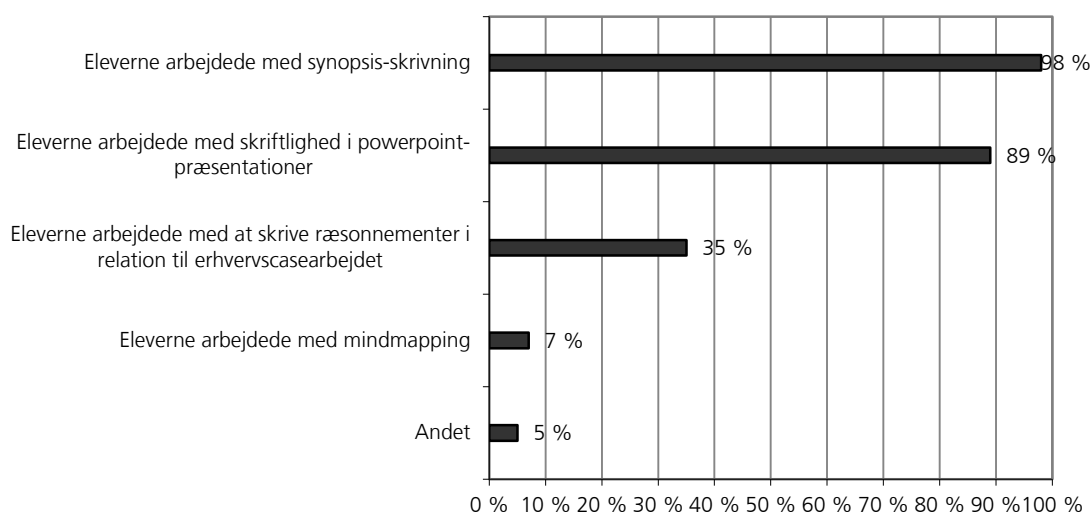
Det understreger behovet for at være meget tydelig over for eleverne med hensyn til formål og rammer for forløbet, og at lærerne har en fælles forståelse af og kommunikation om dette, ikke mindst fordi det for eleverne er en ny og anderledes verden, de bevæger sig ind i.

Skriftlighed i erhvervs-case

Af læreplanen for SO fremgår det om tilrettelæggelsen af undervisningen i erhvervs-case, at der indgår skriftligt arbejde, der understøtter elevernes læring i arbejdet med casen. Det er intentionen, at skriftlighed skal indgå i erhvervs-case, men det er mindre klart defineret, i hvilket omfang og hvordan. Fx er det op til skolens leder at beslutte, om noget af den elevtid, der er tildelt SO, skal afsættes til erhvervs-case.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater peger på, at skolerne vælger meget forskelligt i spørgsmålet om, hvorvidt erhvervs-case skal indeholde elevtid og dermed skriftligt arbejde ud over undervisningstiden. Halvdelen af lærerne svarer, at det er tilfældet, halvdelen, at det ikke er. Selvom der ikke tildes elevtid, kan der godt arbejdes med skriftlighed i undervisningen. Figur 8 giver et billede af, hvilke måder der særligt arbejdes med skriftlighed i erhvervs-case på.

Figur 8
På hvilke måder arbejdede eleverne med skriftlighed i forløbet? (N=55)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

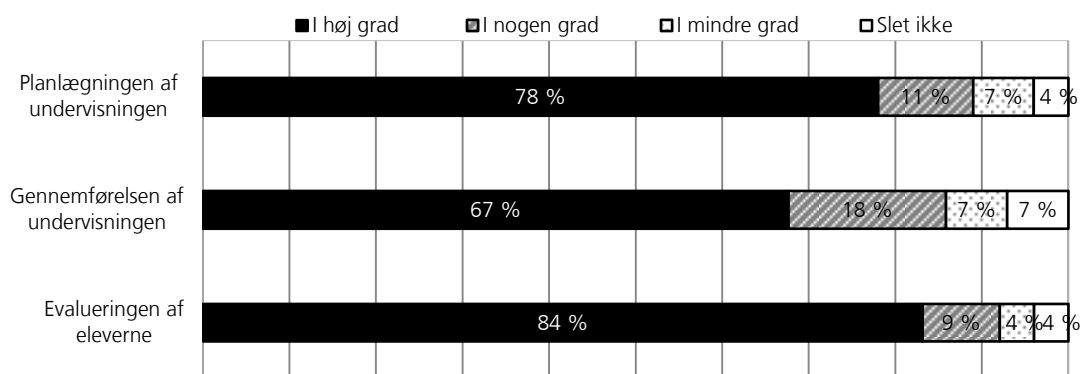
Som det ses af figuren, er det de direkte prøverettede skriftlige metoder, der særligt arbejdes med i erhvervs-case, nemlig synopsis-skrivning og skriftlighed i PowerPoint-præsentationer. Begge dele anvendes ved prøven. En mindre del af eleverne har arbejdet med at skrive ræsonnementer eller lave mindmapping i relation til erhvervs-casearbejdet. Det peger på, at det skriftlige arbejde i erhvervs-case ligesom undervisningen i høj grad har et direkte prøverettet fokus og i mindre grad omfatter andre typer af skriftlige redskaber til læring.

5.2.2 Samarbejdet mellem lærerne

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere, der var censorer i erhvervs-case, viser et billede af, at lærerne generelt har en høj grad af samarbejde om erhvervs-case, når det gælder både planlægningen og gennemførelsen af undervisningen og evalueringen af eleverne. Figur 9 viser dette.

Figur 9

I hvilken grad samarbejdede du med klassens anden/andre erhvervsaselærer(e) om nedenstående elementer? (N=55)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

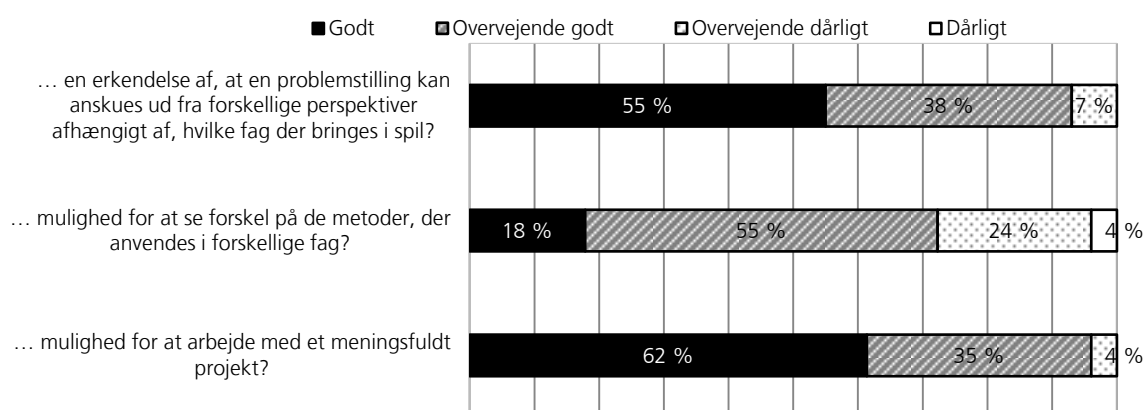
På baggrund af fokusgruppeinterviewene lader det til at være forskelligt, om samarbejdet primært foregår mellem den enkelte klasses lærere, eller om der også foregår et samarbejde mellem lærerne på tværs af klasser, fx i form af fælles undervisning på tværs af klasser i erhvervs-case. Hvor nogle skoler kører et mere traditionelt forløb med to lærere, der står for det meste af klassens undervisning, er der andre skoler, der gør forskellige erfaringer med at lave fælles undervisning på tværs af klasser og have fælles vejledningstid på tværs af klasser. På den måde deles erhvervsaselærerne i højere grad om undervisningen af alle eleverne. Fordelen ved dette kan være, at der frigives noget tid, som kan bruges på, at to lærere er til stede samtidig, fx ved en prøveeksamen. Ulemperne kan være, at eleverne fx i forbindelse med opgaveløsningen ikke har adgang til vejledning fra deres egen lærer, eller en risiko for, at eleverne i nogen grad "overlades til sig selv", som en lærer skriver i spørgeskemaundersøgelsen. Det skal derfor følges op af tæt lærervejledning på andre tidspunkter.

5.2.3 Samspil mellem fagene

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lærerne, der har været censorer i erhvervs-case, hvordan det faglige samspil i erhvervs-case fungerer. Figur 10 viser lærernes besvarelser.

Figur 10

Hvordan fungerede det faglige samspil mellem afsætning og virksomhedsøkonomi som grundlag for at give eleverne ... (N=55)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Som det ses af figuren, vurderer lærerne overvejende, at det faglige samspil fungerer godt eller overvejende godt. Særligt fungerer det godt som grundlag for at give eleverne mulighed for at arbejde med et meningsfuldt projekt og som grundlag for at give eleverne en erkendelse af, at en problemstilling kan anskues ud fra forskellige perspektiver, afhængigt af hvilke fag der bringes i spil. Lidt mindre positivt vurderes samspillet som grundlag for at give eleverne mulighed for at se forskel på de metoder, der anvendes i de forskellige fag.

Også i fokusgruppeinterviewene beskriver lærerne det som et meget meningsfuldt flerfagligt samspil mellem fagene VØ og afsætning. Når lærerne skal sætte nogle flere ord på, hvad der gør samspillet meningsfuldt, nævner de følgende:

- *Det er tydeligt, hvad hvert af de to fag kan bidrage med til arbejdet.* En lærer siger fx: "Når eleverne skal lave handlingsforslag, bruger de teori fra afsætning, men når de kommer ned i konsekvenserne, så bruger de typisk VØ." En anden lærer beskriver, at det handler om at kunne belyse virksomhedens både interne og eksterne forhold, hvor fagene har forskellige styrker.
- *Samspillet er virkelighedsnært og "autentisk" og har et tydeligt studie- og erhvervsforberedende sigte.* Undervisningen er bygget op omkring konkrete og virkelige virksomhedscases og har en tæt forbindelse til virkeligheden. Erhvervs-case peger dermed frem mod virkelige problemstillinger fra erhvervslivet eller videregående uddannelse inden for businessområdet, og det flerfaglige samspil giver derfor konkret mening i en studieforbereende sammenhæng. Som en lærer siger det: "Hvis vi kan få de kompetencer ud af vores elever, så synes jeg, vi virkelig har givet dem nogle studiekompetencer."
- *Samspillet giver mere end fagene i sig selv og har værdi for fagene.* Det er rimelig tydeligt for lærerne, hvordan undervisningen i erhvervs-case adskiller sig fra undervisningen i fagene med det praksis- og anvendelsesorienterede fokus. Samtidig negligerer det ikke viden i fagene, og det giver også "noget tilbage" til fagene. Som en lærer siger det: "Det er først der, det bliver afsløret: Har de forstået afsætning? Har de forstået VØ?" Det betyder imidlertid også, at det er vigtigt, at der sker en tæt koordination mellem fagene og erhvervs-case, så eleverne har den grundlæggende viden, de har brug for, når de skal i gang med erhvervs-case.

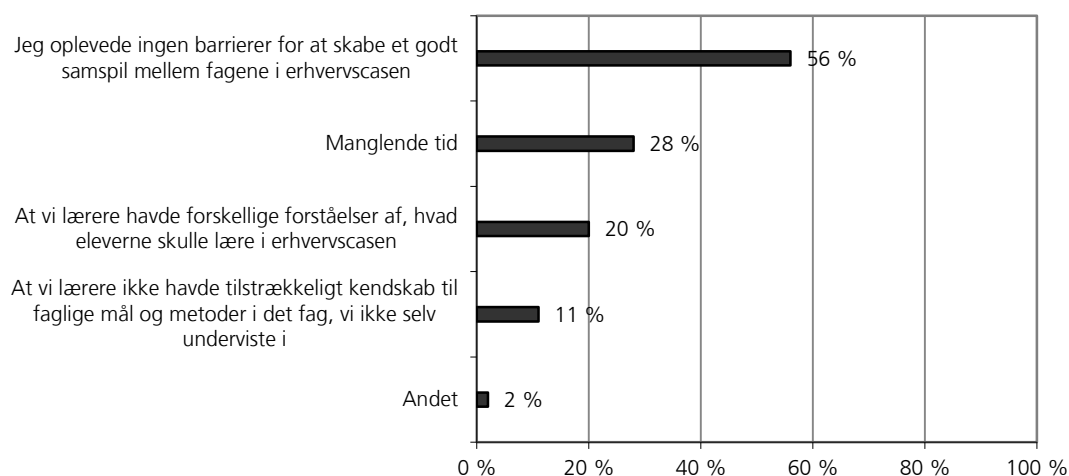
Interview med elever viser, at eleverne også er glade for samspillet mellem fagene i erhvervs-case, og at det særligt skyldes det meget virkelighedsnære og caseorienterede arbejde. En elev siger således:

Det, jeg rigtig godt kunne lide ved erhvervs-case, var, at det var meget, meget konkret. Man havde en reel virksomhed, og der var noget godt materiale. For det kan godt være svært at finde. Man havde nogle gode videoer, hvor man kan høre nogle af dem, som har nogle ledende roller i virksomheden, fortælle om virksomheden. (Elev)

Barrierer for samspil

Vi har også i spørgeskemaet spurgt lærerne i erhvervs-case, hvilke barrierer de eventuelt oplever for det faglige samspil i erhvervs-case. Som det fremgår af figur 11, har en overvejende del af lærerne markeret, at de ikke oplevede nogen barrierer for samspillet.

Figur 11
Hvilke barrierer var der for at skabe et godt samspil mellem fagene i erhvervs-case?
(N=54)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

Manglende tid er den barriere, som flest har oplevet. En lærer kaster i et fokusgruppeinterview lidt mere lys over dette, idet han siger, at det meget stærke prøvofokus i erhvervs-case kan tage opmærksomhed fra de aspekter, der handler om, at eleverne skal lære og reflektere over, hvad det vil sige at bruge to fag sammen:

Det, som er problemet med EC [erhvervs-case], er, at det er meget eksamensrettet. Det er så kort tid, så vi skal hele tiden have styr på det. Vi tænker hele tiden på den eksamen. Vi træner i eksamen fra starten. Men i virkeligheden, det, jeg prøver at undervise dem i, er, at de skal kunne se sammenhængen mellem fagene. De skal kunne se sammenhængen mellem VØ og afsætning, de skal kunne lave informationssøgning, de skal identificere problemstillinger. Når de foreslår noget afsætningsmæssigt, så skal økonomien også være der. Og omvendt. Tingene skal hænge sammen. Det synes de typisk, er svært. De plejer at se afsætning som ét fag, VØ som et andet. Nu skal de pludselig hænge sammen. Det er den største udfordring, vi har. (Lærer i fokusgruppe)

Figur 11 viser samtidig, at utilstrækkeligt kendskab til det fag, lærerne eventuelt ikke selv underviser i, ikke udgør en barriere for ret mange lærere. Det hænger ifølge fokusgruppeinterviewene også sammen med, at fagene er relativt nært beslægtede.

5.3 DIO

SO på tredje år udgøres af DIO, som omfatter minimum 60 timer og er et samarbejde mellem fagene dansk, samtidshistorie, IØ og fremmedsprog. DIO forekommer som et mere komplekst forløb end erhvervs-case, og DIO tilrettelægges og indholdsudfyldes forskelligt på skolerne inden for en forholdsvis bred fortolkningsramme. Det viser analysen af både interviewmaterialet med lærere, ledere og elever og spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne. Det betyder, at erfaringerne med DIO er forskellige.

Dette afsnit ser på de erfaringer og vurderinger, lederne, lærerne og eleverne i evalueringen har med hensyn til undervisningen i DIO, idet vi sætter fokus på tilrettelæggelse og indhold i undervisningen, samarbejdet mellem lærerne, samspillet mellem fagene og endelig sammenhængen i DIO og sammenhængen med de øvrige dele af SO. Arbejdet med synopsen og vejledningen i synopsen behandles i kapitel 6 om prøver og bedømmelse.

5.3.1 Tilrettelæggelse og indhold

Ifølge fokusgruppeinterviewene med lærere og interviewene med ledere er der navnlig to aspekter, der gør DIO til et mere komplekst forløb end erhvervs-case. For det første, at der indgår flere fag og lærere i forløbet. For det andet, at eleverne skal udvise en højere grad af selvstændighed og bl.a. selv skal vælge fag og emne. Det er forhold, som er givet i erhvervs-case. Der er således en stor planlægningsopgave med hensyn til at få tilrettelagt DIO-forløbet som et sammenhængende forløb for eleverne. En leder beskriver det således:

Jeg synes, der bruges mange ressourcer på det. Det er også, fordi det er et organisationsmonster uden lige. Med alle de forskellige fag. [...] Det er jo, fordi eleverne skal have noget generel forståelse af de emner, der kan vælges, og så vælger de jo så ind på to fag. Og der er jo et hav af kombinationsmuligheder. Så det er jo svært at samle elever på tværs af klasser ... og vejledere ... Så der bruges meget tid på at få det organiseret. (Leder)

Forskelle på skolernes tilrettelæggelse af undervisningen i DIO

I fokusgruppeinterviewene beskriver lærerne tilrettelæggelsen af DIO på deres skoler. Det ses af beskrivelserne, at DIO for det meste er centreret omkring et for skolen fælles overordnet emne, fx migration eller globalisering, men at der er forskel på, hvordan DIO-undervisningen mere konkret tilrettelægges på forskellige skoler:

- Nogle steder er undervisningen i DIO meget fagopdelt. Hvert fag har fx en uges undervisning, hvor der er fokus på det overordnede tema for DIO. Tilgangen beskrives i følgende citat:

For DIO, der har du fire forskellige fag, der spiller sammen med forskellige perspektiver på den samme problemstilling. Altså, det kommer an på, hvordan du planlægger. Vi planlægger det sådan, at vi kører en uge med hver. (Lærer i fokusgruppe)

- Andre steder er undervisningen tilrettelagt mere som forskellige moduler eller workshoper, som dels kan være inden for et enkelt fag, dels kan være i et område, der går på tværs af fag, og som kan være både emneorienterede og metodeorienterede, og som kan inddrage en eller flere lærere. Nogle skoler arbejder her med en valgfrihed, hvor eleverne kan vælge sig ind på de workshoper, de finder interessante.
- Atter andre steder er undervisning et fælles forløb mellem klassens DIO-lærere om den enkelte klasse, som kører forløbet i en tæt dialog og med undervisning på tværs af fagene. Denne tilgang beskrives af en lærer på en lille skole. Det udtrykkes i følgende citat:

Vi har kun én klasse, så vi kører ikke workshop, men vi kører meget tværfagligt. [...] Kører vi et eller andet tema, så snakker vi lige lidt om: "Hvem snakker om metode, og hvem snakker om noget andet?" Vi har et meget integreret forløb. (Lærer i fokusgruppe)

Der er desuden forskel på, om skolerne kører DIO over en længere periode, fx 14 uger, eller om det samles i to ugers komprimeret undervisning.

De forskellige tilgange afspejler tre centrale forskelle med konsekvenser for eleverne, som beskrives nedenfor.

Tilgange til elevernes valg af emne og fag

For det første er det udtryk for forskellige tilgange til, hvilken baggrund eleverne skal træffe deres valg af emne og fag på. Der er forskel på, om alle elever i en klasse får den samme undervisning som udgangspunkt for at vælge og arbejde med deres individuelle problemstilling, eller om der er indbygget et element af valgfrihed, hvor eleverne igennem forløbet kan vælge sig ind på nogle workshoper og bruge dette i deres proces med at vælge fag, problemstillinger og metoder. Interview med elever viser, at netop processen med at vælge emne og fag er vigtig, og at det er vigtigt, at den starter i god tid, og at eleverne får information, overblik og vejledning. Her har eleverne meget forskellige erfaringer, hvor nogle oplever, at processen har været klar, mens andre efterspørger overblik og information.

Tilgange til at koble fagene

For det andet er der forskel på, om der i DIO er undervisningselementer, der har fokus på at koble fagene, eller om det i højere grad er sådan, at hvert fag giver sit perspektiv på emnet, mens det er op til eleverne at koble det med de andre fag. Eleverne i interviewene har igen forskellige erfaringer. Nogle elever beskriver, at lærerne er kommet med forslag til, hvordan forskellige fag kan kombineres. Andre efterspørger, at de i undervisningen i højere grad får forklaret og givet eksempler på, hvordan fagene kan bruges forskelligt og sammen, frem for at undervisningen er opdelt i fagene, sådan at det flerfaglige primært består i, at eleverne ser, hvordan fagene hver for sig kan belyse det samme emne. En elev har et konkret forslag til, hvordan fagene i højere grad kunne kobles:

Jeg synes, at det havde været godt, hvis der var nogle af teksterne, der gik igen. Forstået på den måde, at når man havde en tekst i dansk, at man så også havde den samme tekst i historie. For så kunne man virkelig se, hvad forskellen er på, om man vælger en nykritisk metode eller en kildekritisk metode. Eller noget i den dur. For det kunne godt være sådan lidt svært med: "Hvordan skal man lige få det her til at hænge sammen?" Der var det kun, fordi der lige var nogle vejledere, som man indimellem havde tid til at stille nogle spørgsmål. (Elev)

Som citatet viser, oplever nogle elever altså, at det i mindre grad er i undervisningen, at DIO bindes sammen. I spørgeskemaundersøgelsen kommenterer en lærer, at en meget fagopdelt undervisning i DIO kan gå ud over elevernes muligheder for at koble fagene:

Meget fagfagligt og ingen tværfaglige oplæg til eleverne. Det betyder, at eleverne har svært ved at se fagenes samspil, når det ikke er en naturlig del af forløbet. Meget løsrevne undervisningsforløb giver et dårligt udgangspunkt for elevernes muligheder. (Svar i kommentarfelt i spørgeskema)

Tilgange til undervisning i metode

For det tredje lader der til at være forskel på, hvor meget vægt der lægges på metodeorienteret undervisning i DIO, og hvor meget det ses som noget andet og mere end den normale undervisning i fagene. Dette lader bl.a. til at afhænge af, om der lægges andre undervisningselementer ind end undervisning i fagene. En lærer siger således:

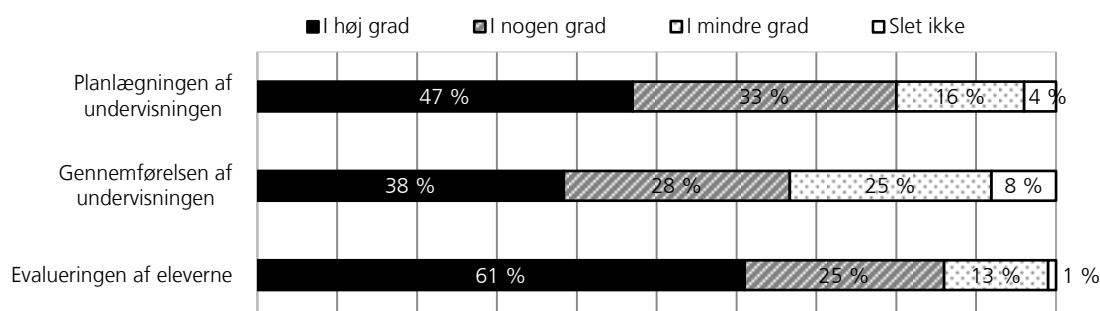
Det, vi gør på vores skole, er at sørge for, at når jeg underviser i dansk, og det hedder DIO-dansk, så sørger jeg for at få noget stof med, som jeg også kan bruge i mit danskpensum. Netop fordi man ikke har særligt meget tid. Og hvis jeg skulle tage seks timer ud, og det kun skulle hedde DIO, og jeg ikke rigtig kunne bruge det til noget andet ... Derfor tror jeg, at teori og metode, det kan du ikke adskille og sige: "Det her er DIO, og det her er dansk." (Lærer i fokusgruppe)

Citatet viser et eksempel på, at der ikke er en tydelig, særskilt metodeundervisning. Eleverne har forskellige erfaringer. Nogle oplever, at de er blevet undervist i metoder, andre oplever i mindre grad, at det er sket i tilstrækkelig grad i forhold til det niveau, de oplever, der forventes i synopsen.

5.3.2 Samarbejde mellem lærerne

Figur 12 viser, hvor meget lærerne oplever, at de samarbejder i DIO og om hvad.

Figur 12
I hvilken grad samarbejdede du med klassens andre DIO-lærere om nedenstående elementer? (N=159)



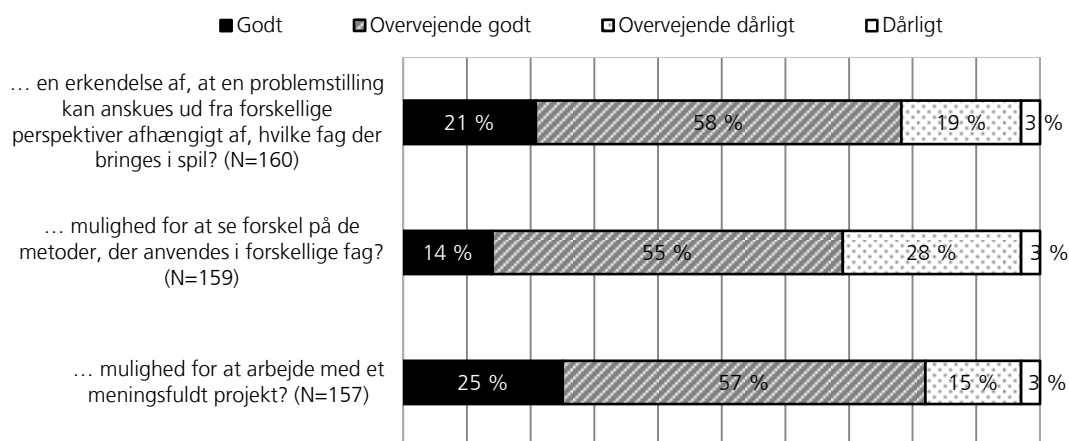
Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Det ses, at der er mindre samarbejde mellem lærerne i DIO end mellem lærerne i erhvervs-case (jf. figur 9). Det gælder særligt selve gennemførelsen af undervisningen. Som beskrevet ovenfor tyder det kvalitative materiale særligt på, at der er forskel på, hvor meget DIO i sin organisering lægger op til og giver mulighed for, at lærerne samarbejder om undervisningen i forløbet.

Det område, som DIO-lærerne i højeste grad samarbejder om, er evaluering af eleverne. Det kan bl.a. hænge sammen med, at eleverne skal have én DIO-årskarakter. Netop spørgsmålet om årskarakterer i DIO fyldte meget under fokusgruppeinterviewene med lærerne som et sted, hvor der var et tvunget samarbejde, men også et samarbejde, som kunne give nogle frustrationer – dette behandles sidst i afsnittet.

5.3.3 Samspil mellem fagene

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lærerne, der har været censorer i DIO, hvordan det faglige samspil i DIO fungerer. Figur 13 viser lærernes besvarelser.

Figur 13**Hvordan fungerede det faglige samspil mellem de deltagende fag som grundlag for at give eleverne ...**

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Som det ses af figuren, har en overvejende del af lærerne, der har været censorer i DIO, en positiv vurdering af samspillet mellem fagene i DIO. Billedet er dog mindre positivt end den tilsvarende vurdering af samspillet i erhvervs-case. Figuren viser samtidig, at samspillet mellem fagene i DIO særligt vurderes at fungere godt som grundlag for at give eleverne mulighed for at arbejde med et meningsfuldt projekt. Mindst godt fungerer det som grundlag for at give eleverne mulighed for at se forskel på de metoder, der anvendes i de forskellige fag. I det følgende dykker vi ned i hhv. det gode og det svære i samspillet mellem fagene i DIO.

Perspektiver på det gode samspil

De deltagere i fokusgruppeinterviewene, der oplever, at det faglige samspil i DIO fungerer godt, lægger særligt vægt på følgende:

- DIO kræver et reelt flerfagligt samarbejde, fordi der er forskel på fagene.
- Der er en afgrænset mængde af fag i DIO, og de fungerer overvejende godt sammen, og der er ingen fagkombinationer, der opleves som "helt umulige".
- De problemstillinger, det faglige samspil bringer i spil, er relevante og spændende at arbejde med.
- Lærerne får et værdifuldt indblik i andre fag end deres egne gennem det faglige samspil i DIO.

Følgende citat fra en lærer opsummerer de oplevede fordele ved det faglige samspil i DIO:

Lige præcis i DIO, der er de fire fag meget komplementerende. Og de problemstillinger, vi kan få i spil, er enormt spændende. Emnemæssigt, også inden for den temaramme, er det godt. Jeg har fået et helt andet blik på IØ, efter at jeg er begyndt at arbejde med DIO. Fagene fungerer rigtig godt sammen. (Lærer i fokusgruppe)

En anden lærer giver udtryk for, at det ikke nødvendigvis er nemt at koble fagene i praksis, og slet ikke for eleverne, men at det giver lærerne et blik på både andre og eget fag:

Jeg tænker, at det godt kan være, at det er svært for eleverne at lave de her sammenkoblinger af fag og metoder. Men fedt for os som lærere at komme rundt og se, så man ikke bare er sig selv. Man får jo også et indblik i, hvad det er for nogle krav og metoder, andre kollegaer bruger. (Lærer i fokusgruppe)

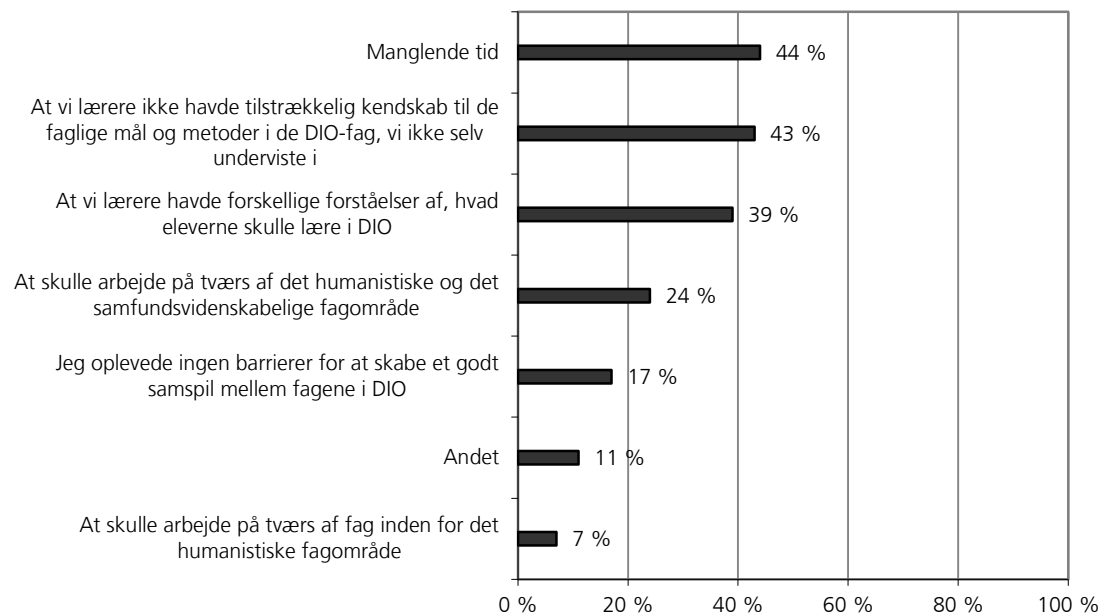
Også i elevinterviewene er der elever, der beskriver, at DIO-samspillet giver mulighed for at arbejde med nogle meget spændende problemstillinger. Disse elever lægger også vægt på, at de selv må vælge en problemstilling at fordybe sig i i DIO. En elev siger således:

Det er et godt initiativ og et spændende projekt. Det er fedt – man kan sætte sig ned og finde et emne. [...] Det er meget mere relevant for mig, og det giver mig noget mere, end hvis jeg skal skrive om noget, som interesserer mig en hat. (Elev)

Barrierer for samspil mellem fagene i DIO

Evalueringen viser imidlertid også nogle barrierer for det faglige samspil i DIO. I spørgeskemaet har vi bedt lærerne i DIO om at vurdere, hvilke barrierer de ser for det faglige samspil i DIO. Figur 14 viser lærernes besvarelser.

Figur 14
Hvilke barrierer var der for at skabe et godt samspil mellem fagene i DIO? (N=160)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Respondenterne kunne afgive flere svar.

Figuren viser samlet, at barriererne i mindre grad knytter sig til de fagområder, som samspillet skal tage udgangspunkt i, og i højere grad til det overhovedet at skulle samarbejde og finde fælles forståelser på tværs af fag. Nedenfor uddybes de enkelte barrierer.

Manglende tid

Som det ses af figuren, oplever 44 %, at manglende tid er en barriere. Dette kan ses i sammenhæng med de mange forskellige fag og elementer, der skal indgå i et DIO-forløb. Dette forstærkes ifølge nogle lærere af, at DIO også nogle gange skal rumme en studietur, som kan være mere eller mindre fagligt integreret i DIO, og at dele af DIO ifølge nogle lærere tilrettelægges lidt for meget med fokus på at spare lærerressourcer ved at lave store hold og fælles undervisning, hvilket kan være et legitimt hensyn, men også kan indebære en risiko for, at det faglige samspil overlades for meget til eleverne.

Manglende kendskab til andre fag

43 % vurderer, at det var en barriere, at lærerne ikke havde tilstrækkeligt kendskab til de faglige mål og metoder i de DIO-fag, de ikke selv underviser i. Dette hænger sammen med et perspektiv, der rejses i fokusgruppeinterviewene, om, at nogle lærere er tilbageholdende med at gå ind i andres fag og holder sig til deres eget. Det udtrykkes fx i følgende citat:

De humanistiske fag, disse metoder er meget forskellige fra de økonomiske fag [IØ]. Det kræver et stort abstraktionsniveau. Det er ikke nemt. Fra vores side er folk bange for at træde ind i et helt andet fag. Så man holder sig meget til sit eget fag. (Lærer i fokusgruppe)

Forskellige forståelser af mål i DIO

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 39 % af lærerne, at det er en barriere for det faglige samspil, at lærerne ikke havde samme forståelse af, hvad eleverne skulle lære i DIO. I fokusgruppeinterviewene og de åbne kommentarfelder i spørgeskemaet påpeges det, at det særligt er med hensyn til metodeanvendelsen, at der hersker forskellige forståelser af, hvor meget det skal indgå, og hvad eleverne skal kunne i DIO, fordi der er så forskellige metodeopfattelser i de forskellige fag, og det er forskelligt, hvor meget metodeforståelse fylder i fagene. Her nævnes også, at kravene til, hvad eleverne skal kunne inden for metode, er for uklare, jf. analysen af lærernes vurdering af det faglige mål om metoder i kapitel 4. Nogle lærere efterspørger klarere retningslinjer og en mere fælles forståelse af målene for undervisningen i DIO, særligt med hensyn til metodeelementet.

De deltagende fag

Figuren viser, at kun 24 % af lærerne oplever det som en barriere at skulle arbejde på tværs af humanistiske og samfundsvidenskabelige fag, og 7 % vurderer, at det er en barriere at skulle arbejde på tværs af fag inden for det humanistiske område.

Med hensyn til de konkrete fag, der indgår i DIO, blev der under fokusgruppeinterviewene nævnt en problemstilling vedrørende IØ og en problemstilling vedrørende dansk, som skal nævnes her:

- Det kan være en udfordring for faget IØ, at eleverne ikke altid har dette fag, mens de arbejder med DIO i 3. g.
- Det kan være en udfordring for faget dansk, at DIO har fokus på et internationalt emne. Her fremgår det, at det tolkes forskelligt, om dansk må indgå med analysemodeller anvendt på internationale fænomener, eller om det er et krav, at der skal være et dansk indholdselement, når faget indgår, hvilket stiller særlige krav til opgaven, hvis dansk indgår.

5.3.4 Sammenhæng og tydelighed i DIO-forløbet

Spørgeskemaundersøgelsen peger på, at det trods det forholdsvis komplekse DIO-forløb er lykkedes skolerne at gøre det rimelig klart for lærerne, hvad de skal i DIO, og hvordan DIO skal forløbe på den enkelte skole. I alt 89 % af lærerne svarer således, at de er enige eller overvejende enige i, at det er klart for dem, hvilke mål der gælder for undervisningen i DIO, og i alt 77 % er enige eller overvejende enige i, at det er klart for dem, hvordan undervisningen i DIO skal tilrettelægges. Dette skal dog ses i sammenhæng med, at 39 %, som ovenfor beskrevet, vurderer, at lærerne har forskellige forståelser af, hvad eleverne skal lære i DIO.

Det beskrives i interviewene med både ledere, lærere og elever, at DIO ikke er så klart for eleverne, og at der kan være en risiko for "at tabe eleverne undervejs". Både fordi forløbet er komplekst og indeholder flere forskellige komponenter, der skal stykkes sammen, og fordi DIO ifølge nogle lærere kræver meget af eleverne på mange parametre.

Forvirring blandt elever

I elevinterviewene er det et tydeligt perspektiv, at nogle elever har oplevet DIO som meget bredt og forvirrende. Forvirringen består for eleverne både i, at det er et sammensat og komprimeret forløb, og at eleverne har savnet information i forløbet, og i, at nogle elever oplever, at der ikke er en fælles retning og information fra lærernes side. En elev siger således:

Hvis jeg skulle komme med kritik af DIO-forløbet, så var det, at det virkede lidt som et on and off-forløb. Vi havde flere lærere, og der er ikke én lærer, der ved alt om det. Vi har fået seks forskellige definitioner på, hvad det her går ud på. Der er opstået komplet forvirring i min klasse flere gange. Det er vigtigt, at lærerne ved, hvad de taler om. (Elev)

Nogle elever savner således tydeligere og mere ensartet information i forløbet. På spørgsmål om, hvad forvirringen består i, svarer eleven:

Det kan være helt praktiske ting – hvor langt skal det være, hvordan foregår det til eksamen, hvad kan man vælge og ikke vælge, hvilke kombinationer er gode, og hvilke er dårlige? Det virker meget subjektivt det hele. (Elev)

Af interviewene med elever fremgår det, at forvirringen med hensyn til DIO for nogle elever opleves at gå ud over deres udbytte. Andre elever finder DIO spændende og lærerigt, men peger samtidig på, at DIO kan blive endnu bedre, hvis det fremstår mindre forvirrende og sammensat.

Eksempler på skolers arbejde med at forbedre DIO

I fokusgruppeinterview med lærere i DIO og interview med ledere gives forskellige eksempler på, hvordan skolerne har arbejdet med at forbedre DIO, særligt med henblik på at gøre forløbet mere overskueligt og sammenhængende for eleverne. Her beskrives nogle af de tiltag, skolerne har gjort:

- **DIO-portfolio:** En lærer beskriver erfaringer med at bruge en DIO-portfolio, som eleverne skal aflevere sammen med synopsisen, og som skal sikre, at eleverne løbende nedskriver deres inspiration fra vejledninger, workshopper og kurselementer. Det er tænkt som et redskab til at hjælpe eleverne med at binde de forskellige elementer i DIO sammen.
- **Refleksionskrivning:** En leder beskriver, at DIO i starten består af et antal workshopdage, der hver repræsenterer en mulig fagkombination og eksterne oplæg. Formålet er, at eleverne her får inspiration til valg af emne og fag. Efter hver workshop skal eleverne aflevere en refleksionskrivning: "Hvis jeg nu skulle skrive opgave om det her, hvad skulle jeg så skrive om?"
- **Tidlig vejledning:** En leder beskriver erfaringer med mere vejledning tidligt i forløbet for at gøre det mere tydeligt for eleverne, hvad de skal bruge DIO-dagene til. (Vejledningen i DIO behandles yderligere i kapitel 6).
- **DIO-ansvarlige lærere for den enkelte klasse:** En leder beskriver, at de på denne skole har to lærere, som er ansvarlige for eleverne i hver klasse, for at eleverne ved, hvilke lærere de primært skal gå til.

Eleverne skal kunne mange ting i DIO

Det nævnes i interview med både ledere og lærere, at DIO i den sammenhæng også kræver meget af eleverne. Med hensyn til både form og genre. Det oplever nogle lærere og ledere, betyder, at DIO er svært for eleverne. En lærer siger således:

Det er ikke bare en synopsisgenre, det er også et massivt nyt indhold, der skal til. Tværfaglig problemformulering – de skal bruge begge fag [i synopsis]. Så der er rigtig mange krav. Det kan jeg godt forstå, de bliver stressede over. (Lærer i fokusgruppe)

Denne lærer oplever samtidig, at der er mange sideløbende formål med DIO:

Jeg synes, at man skulle overveje, om man skulle være mere klar med hensyn til, hvad DIO skal. Ved fx at gøre det enklere. Hvis man skal have et højt niveau, så skal det være inden for færre ting. Man skal lade være med at forlange tværfaglighed, stort metodisk kendskab og analytisk evne, samtidig med at man skal kunne lave sin problemformulering. [...] Så skal man vælge noget ud og sænke niveauet. For jeg synes, at den største ulempe ved DIO er, at det giver for mange elever en dårlig oplevelse. De bliver forvirrede og roder rundt. (Lærer i fokusgruppe)

5.3.5 Årskarakterer i DIO

Fokusgruppeinterview og spørgeskemaundersøgelse peger på, at der er en helt specifik problemstilling med hensyn til afgivelse af årskarakterer i DIO.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 32 % af lærerne, der har været censorer i DIO, er uenige eller overvejende uenige i, at det er klart, hvilke kriterier der skal lægges til grund for årskarakterer i DIO. I fokusgruppeinterviewene udtrykker lærerne frustration over, at det er usikkert og meget varierende, hvad grundlaget for karakteren skal være.

Lærerne udtrykker særligt frustration over, hvordan de skal få indblik i elevernes faglige niveau i DIO. Følgende diskussioner rejste sig i den forbindelse under fokusgruppeinterviewene:

- Lærerne har svært ved at få et samlet indtryk af elevens faglige niveau i DIO, fordi DIO er stykket sammen af så mange forskellige delforløb, og det er usikkert, hvilke produkter der kan indgå i en vurdering af eleverne.

- Der er forskellig praksis for, om synopsis indgår i karakteren. Nogle lader synopsis få betydning med den begrundelse, at den er det bedste værktøj til at afdække elevernes faglige niveau i DIO. Andre mener, det er forkert at lade synopsis indgå, da den er tænkt som et grundlag for prøven og altså ikke et færdigt produkt. De mener derfor, at eleverne kan blive vurderet på noget, hvor de ikke har vist alt, hvad de kan.
- Det drøftes, hvordan karakteren bedst gives i samarbejdet mellem de mange lærere, der har indgået i forløbet. Nogle beskriver, at det i praksis er én lærer, der giver karakteren – hvilket så bliver "på et spinkelt grundlag". Andre beskriver, at alle lærerne mødes og giver en karakter sammen, men at det giver noget logistikbøvl. Andre igen beskriver mere tekniske modeller, hvor lærerne melder ind til et fælles system, som udregner karakteren efter en formel. Endelig er der en model, hvor elevens to vejledere i forbindelse med synopsis giver karakteren.

Lærerne i fokusgrupperne er generelt frustrerede over det usikre grundlag og efterspørger klarere retningslinjer. En lærer siger det således:

Jeg har ingen chance for at give dem en fair karakter. Så alle eleverne får 7 og 10. Og hvis man virkelig har lavet en dårlig præstation, får man 4. Men vi er frustrerede over det der.
(Lærer i fokusgruppe)

Også lederne problematiserer, at der ikke er mere klarhed om, hvad årskarakteren gives på baggrund af. En leder siger:

Det er rigtig svært at finde en klar vinkel fra bekendtgørelsen om, hvad det er, de skal aflevere, og hvad de ikke skal aflevere. Og hvad de bliver bedømt på. Og det ved jeg, alle skoler har kæmpet med. (Leder)

Endelig fylder det i elevinterviewene, at nogle elever er usikre på, hvad der ligger til grund for deres årskarakter, og om den er retvisende, fordi de ikke altid har indtryk af, at de lærere, der giver karakterer, har haft mulighed for at se, hvad de kan. En elev siger fx, at "det virkede meget usikkert med hensyn til, om man fik den karakter, som afspejler, hvor meget man egentlig har lavet". Det gælder særligt, når der er mange lærere inde over karaktergivning, eller når få lærere skal give mange elever karakterer, og det knytter sig således til det sammensatte forløb.

5.4 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Analysen i dette kapitel viser, hvordan undervisningen i de tre dele i SO, SO1, erhvervs-case og DIO, tilrettelægges og fungerer på skolerne i praksis, og dermed, hvordan skolerne arbejder med at realisere formålet med SO.

Med hensyn til SO1 ses to forskellige formål med SO1, som vægtes forskelligt på skolerne. Det første formål har særligt fokus på SO1's funktion med hensyn til at introducere eleverne til fagene på hhx. Det andet vægter SO1's funktion med hensyn til at give eleverne nogle flerfaglige kompetencer, som kan være grundlag for deres videre uddannelse og SO-forløb. Vægtningen af formålene har betydning for de valg, skolerne træffer med hensyn til tilrettelæggelsen af SO1, fx placeringen af de tre områder i SO1, men også graden af integration mellem fagene i undervisningen, som nogle steder tilrettelægges som integrerede forløb og andre steder foregår ude i fagenes almindelige undervisning. Nogle lærere beskriver, at det faglige i SO1 fylder mere end fx studiemetode og metodekendskab. Med hensyn til det faglige samspil i SO1 viser analysen, at det nogle steder er vanskeligt at integrere sprogdelen med kulturdelen i kultur- og sprogområdet og at integrere matematik i EØ og SØ.

Analysen peger desuden på, at skolerne sikrer en rimelig høj grad af koordinering og klarhed inden for hvert af de tre områder, og lærerne vurderer også, at eleverne har et udbytte inden for hvert af områderne set i forhold til de faglige mål for SO. Der er imidlertid i mindre grad en sammenhæng, koordinering og videndeling mellem de tre områder, som kan sikre en progression og koordinering med hensyn til tværgående studiekompetencer. Analysen peger således samlet på, at det lader til at være lettere at opfylde formålet om at introducere til fagene end formålet om progression i tværgående flerfaglige studiekompetencer.

Med hensyn til erhvervs-case viser analysen, at lærere og ledere såvel som elever er glade for erhvervs-case, særligt på grund af forløbets meget virkelighedsnære, autentiske og anvendelsesorienterede perspektiv. Det faglige samspil i erhvervs-case opleves positivt i forhold til fagene, der indgår, og lærerne i erhvervs-case samarbejder i høj grad om forløbet, ligesom forløbet er klart for lærerne. Erhvervs-case består af et samarbejde mellem relativt beslægtede fag og har som forløb eksisteret allerede inden SO blev indført på hhx. Det kan være medvirkende til, at der lader til at være en forholdsvis klar form på erhvervs-case. Spørgsmålet er dog samtidig, i hvor høj grad erhvervs-case omsætter det faglige mål for SO, som handler om faglige metoder. Erhvervs-case kan siges at have et studieforbereende sigte i det perspektiv, hvor studiekompetencer handler om anvendelsesorientering og praktisk anvendelse af fagene. I erhvervs-case lader det imidlertid til at være mere uklart og forskelligt, i hvilken grad der indgår fokus på refleksion over og vurdering af forskellige metoder. Forløbet har meget fokus på prøven og træning af eleverne til prøven. Det giver en sigtelinje i undervisningen, men kan betyde, at der er mindre tid til og fokus på refleksion over arbejdet og de flerfaglige koblinger og over anvendelsen af forskellige metoder. Nogle lærere har gode erfaringer med at sætte mere fokus på refleksion og feedback i forløbet.

Ledernes, lærernes og elevernes erfaringer med DIO er forskellige. Nogle er positive, idet de særligt lægger vægt på det flerfaglige samspil i DIO og de spændende og relevante emner, der arbejdes med, samt de meta-faglige refleksioner, eleverne opnår. Andre oplever frustrationer og peger på nogle udfordringer både med hensyn til måden, forløbet kører på, på nogle skoler, og det store fortolkningsrum og den høje grad af kompleksitet, som de oplever, at læreplanen giver for tilrettelæggelse og indholdsudfyldelse af DIO. Nogle elever oplever, at DIO er spændende, fordi de selv kan vælge fag og emne, men der er også elever, der oplever, at DIO er forvirrende og sammensat, og at lærerne giver forskellige informationer. Nogle lærere oplever, at eleverne skal kunne meget i DIO, og at det er svært at få alle elever med.

Med hensyn til DIO viser analysen, at rammerne for at gennemføre DIO er mere komplekse end for erhvervs-case. Det skyldes flere forhold, herunder bl.a. at flere fag indgår, at eleverne selv skal vælge det emne og de fag, de vil arbejde med, at der ikke er en centralt stillet opgave, hvilket stiller større krav til skolerne om at indholdsudfylde DIO, og at DIO skal afslutte progressionen i SO. Det stiller krav til organiseringen af DIO på skolerne. DIO tilrettelægges og indholdsudfyldes forskelligt på skolerne. Der ses således en forskel på, om DIO tilrettelægges med meget fagopdelt undervisning eller mere integreret undervisning mellem fagene. Der er desuden forskel på, hvor meget fagene kobles i undervisningen, og hvor meget metodeundervisning fylder i forløbet. Der er således forskel på, hvor sammenhængene DIO-forløbet fremstår på skolerne. Analysen peger på, at det er vanskeligt at skabe fagligt samspil i DIO og opnå målene for DIO, hvis DIO-undervisningen foregår separat i fagene, og lærerne ikke samarbejder om undervisningen. Analysen peger desuden på, at lærernes manglende kendskab til mål og metoder i de DIO fag, de ikke selv underviser i, og lærernes forskellige forståelser af, hvad eleverne skal lære i DIO, opleves som en barriere for det faglige samspil i DIO for en del af lærerne. Blandt både lærere, ledere og elever peges der endelig på, at grundlaget for årskarakterer i DIO i nogen grad er uklart.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- SO1 er samlet set et sammensat forløb. Der er flere formål i spil for forløbet, tre forskellige områder med hver sine fag og en begrænset sammenhæng mellem områderne i praksis. Der er grund til at være opmærksom på, hvilke formål SO1 skal opfylde, og hvordan man kan styrke sammenhæng og koordination mellem områderne i SO1, samt hvordan det sikres, at studiekompetence får en vægt i forløbene.
- Det er vigtigt, at undervisningen i erhvervs-case i sin stærke orientering mod prøven ikke undlader at skabe et rum for refleksion over arbejdet såvel som feedback til eleverne, da de skal arbejde på måder, de ikke er vant til. Skolerne kan udforske og udvikle mulighederne for undervisning på tværs af klasser for at give tid til dette – men her skal formålet være, at eleverne får mulighed for bedre feedback og vejledning. Samtidig er det vigtigt at være opmærksom på, at erhvervs-case, som allerede eksisterede før SO, i mindre grad lader til at have fokus på nogle af de aspekter af SO, som handler om metoderefleksion.

- DIO-forløbet er i udgangspunktet mere sammensat og komplekst end erhvervs-case og stiller krav til skolernes organisering og indholdsudfyldning. Der er i den forbindelse behov for opmærksomhed på, at DIO nogle steder kan komme til at fremstå forvirrende for eleverne. Det er derfor vigtigt, at skolerne arbejder med at rammesætte forløbet tydeligt for eleverne. Skolerne må sikre, at sammenhængen i DIO-forløbet skabes i undervisningen – ved at integrere undervisningen i de forskellige fag – og at den tydeliggøres for eleverne, så det ikke er op til eleverne selv at koble fagene, og så eleverne oplever at have fået den undervisning, fx i metoder, som de skal bruge i forbindelse med deres synopsis. Blandt en del af lærerne efterspørges en højere grad af fælles forståelse af, hvad eleverne skal lære i DIO som udgangspunkt for det faglige samspil. Endelig er det et opmærksomhedspunkt, hvordan og på hvilken baggrund der bedst gives årskarakterer i DIO.

6 Prøver og bedømmelse

Der indgår to prøver i SO på hhx. En prøve i erhvervs-case på andet år og en prøve i DIO på tredje år. Eleverne skal op i minimum én af prøverne. Begge prøver består af en mundtlig prøve på baggrund af en synopsis. Der er imidlertid forskel på vilkår for og krav til synopsisen ved de to prøver.

Dette kapitel sætter fokus på de to prøver i SO. Kapitlet har to afsnit. Det første ser på prøveformerne, og hvordan de fungerer som grundlag for at vurdere, om eleverne når de faglige mål for SO, herunder hvordan synopsis-elementet i de to prøver fungerer, og hvordan eleverne bliver forberedt til prøverne. Det andet afsnit ser på, hvordan bedømmelseskriterierne for de to prøver, som er givet i læreplanerne, fungerer som grundlag for at vurdere, om eleverne opfylder de faglige mål, herunder hvordan lærerne, der har været censorer ved prøverne, oplever deres muligheder for at vurdere eleverne.

6.1 Prøveformerne

Både prøven i erhvervs-case og prøven i DIO er mundtlige prøver på baggrund af en synopsis, som eleverne har afleveret forud for prøven. Der er imidlertid nogle forskelle på de to prøveformer, som indledningsvist skal nævnes. Synopsisen i erhvervs-case skrives gruppevis på baggrund af en centralt stillet opgave med inddragelse af fagene afsætning og VØ. Kun de elever, der er udtrukket til prøven i erhvervs-case, skriver synopsis, og de har 48 timer til det. Synopsisen i DIO skrives derimod individuelt på baggrund af emne og fag, som eleven selv vælger (inden for et overordnet tema på skolen) og med en problemformulering, som eleven selv skal udforme med vejledning fra lærere i de fag, eleven har valgt. Alle elever skriver en synopsis i DIO og afleverer den, inden de elever, der skal til den mundtlige prøve, udtrækkes. Bedømmelsen af eleverne skal i begge prøver alene ske på baggrund af elevens mundtlige præstation og ikke synopsisen.

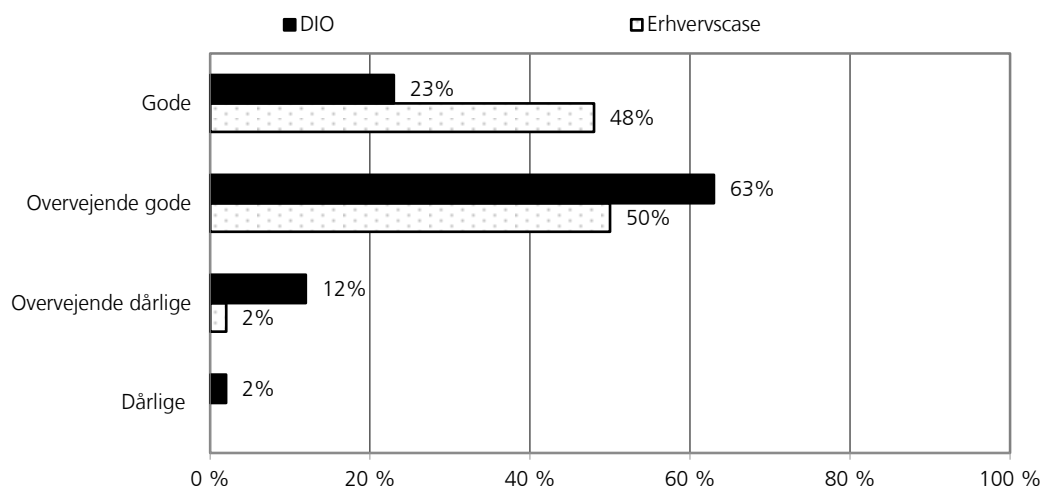
Lærerne, der har været censorer i erhvervs-case og DIO, vurderer overordnet set, at prøveformen i både erhvervs-case og DIO fungerer med hensyn til at give mulighed for at vurdere, om eleverne når de faglige mål for SO, og at synopsisen fungerer som grundlag for eksaminationen. Der er imidlertid nogle udfordringer knyttet til synopsis-elementet i de to prøver og synopsisvejledningen i DIO. Det viser analyserne i dette afsnit, som belyser de to prøveformer.

6.1.1 Prøveform med mundtlig prøve på baggrund af en synopsis

Figur 15 nedenfor viser, at de fleste lærere, der har været censorer i både erhvervs-case og DIO, svarer, at de har gode eller overvejende gode muligheder for at vurdere, om eleverne når de faglige mål for SO under de gældende prøveformer. Erhvervs-casencensorerne er lidt mere positive end DIO-censorerne.

Figur 15

Gav prøveformen med mundtlig præsentation af centrale problemstillinger i synopsis og efterfølgende samtale gode eller dårlige muligheder for at vurdere, om eleverne opfyldte de faglige mål i studieområdet? (Erhvervs-case: N=60, DIO: N =177)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

6.1.2 Synopsis

Blandt lærerne, der har været censorer i SO, er der overvejende en vurdering af, at synopsisformen fungerer som grundlag for eksaminationen ved prøverne. En censor i erhvervs-case nævner desuden, at det er givtigt for eleverne, at de gennem synopsis lærer at give en kortfattet sammenfatning af de vigtigste pointer på baggrund af et større arbejde. Med hensyn til DIO svarer 77 % af lærerne, at de er enige eller overvejende enige i, at synopsis var et godt grundlag for elevernes fremlæggelse, mens 23 % er uenige eller overvejende uenige. 80 % er enige eller overvejende enige i, at alle fagene i elevens synopsis kom i spil ved prøven.

Selvom lærerne, der har været censorer, overvejende vurderer, at prøveformen fungerer godt, er der i det kvalitative materiale beskrevet en række udfordringer forbundet med den måde, synopsisserne fungerer på i de to prøver. Nogle forhold går på tværs af erhvervs-case og DIO, nogle gælder særligt for DIO. Udfordringerne beskrives nedenfor.

Forskellige forståelser af, hvad en synopsis er

Både lærere, elever og ledere nævner det i interviewene som en udfordring, at der i mindre grad er enighed om synopsisformatet og kravene til opbygning og indhold. Der er to elementer i denne udfordring. Det første er, at der er forskel på synopsis i erhvervs-case og synopsis i DIO, hvor synopsis i erhvervs-case har nogle specifikke krav til opbygning, som ikke genfindes i synopsis i DIO. Det andet er, at det med hensyn til synopsis i DIO nævnes, at de forskellige faglærere i DIO ikke altid har samme forståelse af DIO-synopsis. En lærer siger således:

Der er meget stor forskel på synopsis fra fag til fag, det er eleverne meget frustrerede over. Og der er lærerkollegiet frustrerede over ... at de så oplever fra SO2 til SO3, at det slet ikke er det samme, de skal lave – det hænger slet ikke sammen. (Lærer i fokusgruppe)

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at en overvejende del af lærerne selv vurderer, at det er klart for dem, hvad synopsis i erhvervs-case hhv. DIO skal indeholde. 93 % af lærerne i erhvervs-case og 79 % af lærerne i DIO er enige eller overvejende enige i, at det er klart for dem. Ikke desto mindre peger nogle elever i interviewene på, at de oplever, at de får forskellig information fra forskellige lærere, og det er tilsvarende et perspektiv i fokusgruppeinterviewene med lærere, at der ikke altid er en fælles forståelse, og at det kunne være en fordel med en større fælles forståelse. En lærer i DIO siger:

Jeg har den samme oplevelse [at der er forskellige forståelser af, hvad synopsis i DIO skal indeholde]. Men vi kommer jo fra forskellige fakulteter – helt ned til: Hvad er en problemformulering? En fælles forståelse skal vi have. (Lærer i fokusgruppe)

For eleverne kan det betyde, at de føler sig forvirrede over synopsisen. En elev siger således:

Det var også svært, fordi lærerne ikke var sikre på, hvad der var o.k. De var lidt ude i hampen. Og så var man lidt efterladt alene. Det var svært at finde ud af, hvad der skulle være i den [synopsen]. (Elev)

Der lader til at være en større fælles forståelse af synopsisen i erhvervs-case end synopsisen i DIO. Nogle skoler har forsøgt at ensarte på dette område, fx ved at nedsætte en arbejdsgruppe, der skulle se på en ensartning af synopsisbegrebet på tværs af SO-forløb og DIO-fag. Det bliver imidlertid også beskrevet, at det er svært at ensarte, da der er en meget fast skabelon for synopsisen i erhvervs-case.

Synopsis tæller ikke ved bedømmelsen

I relation til både DIO og erhvervs-case blev det forhold, at synopsisen ikke tæller i evalueringen af elevens præstation, problematiseret af nogle lærere. Et perspektiv på dette var, at nogle elever ikke tager synopsisen så alvorligt, når den ikke tæller, og at niveauet i synopsiserne derfor ikke altid er så højt. Det kommer til udtryk i følgende udtalelse fra en lærer i et fokusgruppeinterview:

Det ender nogle gange med, at nogle elever siger: "Det fremlægger jeg mundtligt." Og når eleverne ved [...], at synopsisen ikke er karaktergivende – så blæser de lidt på synopsisen. (Lærer i fokusgruppe)

Et andet perspektiv i den forbindelse er, at det kan skabe noget uklarhed hos både lærere og elever om, hvor meget eleven skal udfolde af sin viden i synopsisen, og hvor meget eleven hellere skal "gemme" til den mundtlige prøve, som jo er den, der tæller. Her var der flere perspektiver blandt lærerne, hvor nogle pointerede over for eleverne, at det kunne være en god ide ikke at give alle guldkornene, mens andre mente, det var en forudsætning for den gode prøve, at synopsisen var så god som muligt. En lærer efterspørger i det hele taget fælles retningslinjer for sammenhængen mellem synopsisens indhold og indholdet i fremlæggelsen:

Der oplever jeg nogle gange, når man rejser som censor – jeg ved, hvad der foregår på min egen skole, men hvad foregår der på de andre? Du ser en fremlæggelse, som er fin, men en synopsis, som er tynd. [...] Hvor meget skal være i synopsis? Hvor meget skal være i fremlæggelse? Der kunne godt være en national linje i det. (Lærer i fokusgruppe)

Ifølge besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen er der størst usikkerhed i DIO om, hvorvidt det er klart, hvad der skal indgå i synopsisen med hensyn til den mundtlige præsentation. I alt 30 % af DIO-censorerne er uenige eller overvejende uenige i, at det er klart, hvor meget eleverne skal medtage i synopsisen af det, de vil præsentere ved en eventuel eksamination. Det gælder i alt 15 % af censorerne i erhvervs-case.

Eleverne har svært ved at greje synopsisformen

Det nævnes af nogle lærere i fokusgruppeinterviewene, at eleverne har svært ved at greje synopsisformen, og at det kræver noget øvelse. Her nævnes, at det svære for eleverne er at tænke synopsisen i en proces, der går fra lang til kort til lang. Altså at synopsisen både er et resultat af et større bagvedliggende arbejde og samtidig skal foldes ud til prøven. Som en lærer siger:

Det, der er svært, er, at det er en sammenpresset del af noget, der bliver foldet ud til eksamen. (Lærer i fokusgruppe)

Der er lærere, der nævner, at det ikke desto mindre er en vigtig kompetence at træne.

På en skole har man bedt eleverne skrive en rapport, før de skriver synopsisen, for at sikre sig, at eleverne har udført et arbejde, der ligger bag synopsisen. På den måde har man fastholdt et element fra den tidligere læreplan. På en anden skole har man grebet det anderledes an og bedt eleverne som en øvelse først skrive en synopsis på baggrund af deres DSO for at give dem en fornemmelse af genren og det arbejde, der skal ligge bag selve synopsisen. Blandt lærerne er der og-

så det perspektiv, at eleverne ikke er blevet trænet nok i synopsisformen inden prøven. En lærer siger, at man derfor har indført synopsis i SO1, men at det er for lang tid siden:

Nu skal de til at have synopsis på første år. Jeg synes bare, at der er lang tid til, at de når til SO2, hvor det er anden gang, de skal arbejde med synopsisformen – og så er der igen lang tid til SO3. (Lærer i fokusgruppe)

Der lader i den forbindelse til at være forskel på, i hvor høj grad eleverne får mulighed for at øve sig i synopsisformen, inden de skal skrive prøvesynopserne i SO.

Ikke alle skal til prøve i DIO – men alle skal skrive synopsis

For DIO er en særlig problemstilling, at alle skal skrive synopsis – også elever, der ikke ender med at skulle til prøve. Her oplever nogle lærere og elever, at det er en uafsluttet proces. Af elevinterviewene fremgår det, at det kan have forskellige konsekvenser for eleverne. For det første nævnes det, at det kan føles demotiverende og uafsluttet, hvis der ikke er nogen, der læser det, man har lavet, og man ikke får nogen feedback, hvis man ikke skal op til prøven. En elev siger således:

Jeg synes faktisk, at jeg har lavet en spændende og god opgave, hvor jeg så skulle koge det ned til tre til fem sider. Hvor jeg tænker, at ... spild vil jeg ikke sige ... Men det er ærgerligt, at jeg ikke kommer op og kan få lov til at forsvare den. Og hvis der er nogle spørgsmål, de undrer sig over, at jeg ikke kan få lov at forsvare den. (Elev)

En anden elev beskriver det således:

Den [synopsen] skulle ikke fylde ret meget, og lærerne sagde hele tiden, at en synopsis skal være ligesom en trailer til en film. Men problemet var, at når jeg vidste, at chancen for, at jeg skulle op i DIO, ikke var så stor, [vedkommende var til prøve i erhvervs-case], så kunne jeg risikere, at jeg ville lave en trailer til en film, der aldrig blev vist. (Elev)

For det andet nævnes det, at det gør det sværere at skrive synopsis, når man ikke ved, om man skal op til prøven:

Det kan jo være, at jeg ikke får mulighed for at forsvare den. Og det gør det sværere at skrive det. Man skriver rigtig mange steder i sin synopsis: "Det vil jeg uddybe til eksamen." Nu må vi se, om eksamen så kommer. (Elev)

Endelig er der nogle elever, der nævner, at når de ikke ved, om de skal til prøve, bruger de ikke tiden efter afleveringen af synopsis på at reflektere over deres opgave og "blive klogere", som de har fået at vide, var meningen.

6.1.3 Vejledning i DIO

En anden konsekvens af, at alle elever skriver synopsis i DIO, også hvis de ikke skal til prøve, er, at det bliver mindre klart, om synopsis er en del af undervisningen og dermed har fokus på elevernes læring, eller om det er en del af prøven og dermed indgår i en bedømmelsessituation – også selvom synopsis ikke tæller direkte ved bedømmelsen. Der er således en mindre klar grænse mellem, hvornår undervisningen ophører, og prøven begynder, end tilfældet er i fx erhvervs-case. Uklarheden forstærkes af, at synopsis nogle steder indgår i elevernes årskarakterer i DIO.

Dette forhold betyder, at der i interviewene ses en uklarhed om og forskellig forståelse af og praksis for, hvor meget og hvordan eleverne skal vejledes i forbindelse med synopsis. Anlægges der primært et undervisnings- og læringsperspektiv på synopsis, skal eleverne have meget vejledning. Anlægges der derimod i højere grad et prøve- og bedømmelsesfokus, er der grænser for, hvilken vejledning eleverne må få. Det ses imidlertid, at fortolkningerne er forskellige, og at retningslinjerne forekommer uklare for lærerne.

Lærerne beskriver således, at de, når de er ude som censorer, oplever en forskel på, hvor meget vejledning eleverne har fået. En lærer siger således:

Der er noget, jeg gerne vil sige, og jeg har været meget ude som censor. Der er noget problematisk ved at lave en synopsis, og så er der nogle elever, der får mere vejledning af lærerne end andre. Jeg kan jo ikke vide det. Nogle får måske mere hjælp end andre. Nogle har lavet nogle bragende præsentationer, og det kan de ikke gøre uden at få hjælp. (Lærer i fokusgruppe)

Her problematiseres usikkerheden om, hvor meget hjælp eleverne skal have, i forhold til at synopsen indgår i en bedømmelsessituation. Det beskrives af nogle censorer, at der i den ene ende af spektret er elever, der næsten ikke har modtaget vejledning i forbindelse med deres synopsis:

Jeg var censor på en skole, hvor eleverne ikke havde fået hjælp til problemformuleringen. Og det resulterede i, at der var elever, som dumpede, fordi fagene ikke var til stede i den her problemformulering. (Lærer i fokusgruppe)

I den anden ende af spektret har nogle censorer oplevet, at eleverne har fået feedback på synopsisen, efter at den var afleveret. Det lader til at være en udbredt forståelse, at det ikke er hensigten, men som en lærer siger, kan nogle skoler komme til at gøre det, fordi de gerne vil gøre det så godt som muligt:

Det med at give eleverne feedback – det opdagede vi for fire år siden, at det måtte vi ikke. Og det var ikke af ond vilje [vi havde gjort det]. Det er svært at gennemskue, hvad man skal og må, for vi pløjer os igennem og læser så godt som muligt.

Samtidig ses det, at der blandt lærerne med hensyn til vejlederrollen er nogle overvejelser over et misforhold, de oplever mellem den selvstændighed, som de mener, at eleverne bør udvise og bedømmes på i DIO, og det behov, eleverne reelt har for at få vejledning. Det kan stille nogle lærere i et dilemma med hensyn til, hvordan de udfylder vejlederrollen, så der er fokus på elevernes selvstændighed og mindre lærerstyring, men hvor de samtidig hjælper eleverne på vej. En lærer siger således, at mange elever faktisk har svært ved processen i DIO, hvor de skal vælge emne og fag, og at man derfor som lærer også kommer til at hjælpe dem mere, end meningen måske er – eller på en anden måde, end meningen er:

Det med at lave problemformulering selvstændigt – det er vigtigt, og det er noget, der sker mindre og mindre. [...] Det, der sker rigtig tit, er, at de vælger fag, før de vælger, hvad de interesserer sig for. Og der går det jo allerede galt. Så kommer de så som det næste og skal vælge, hvad de vil skrive om. Og så hjælper man dem igen. Og det er jo forkert. Så på en eller anden måde skal det være anderledes. (Lærer i fokusgruppe)

Der er således nogle dilemmaer i vejledningen og noget usikkerhed hos lærerne, som handler om, hvor meget vejledning eleverne må få og skal have, og hvor meget de skal "kunne selv", og i den forbindelse også, hvordan man vejleder til selvstændighed. Nogle lærere efterspørger klarere retningslinjer på dette område, da de oplever usikkerhed og uensartet praksis.

Efterspørgselsbestemt eller udbudsbestemt organisering af vejledningen

Foruden disse dilemmaer og forskellige forståelser peger interviewene på, at der er stor forskel på, hvordan skolerne organiserer vejledningen af eleverne. Denne forskel kan stilles op som en forskel på, om vejledningen er udbudsstyret eller efterspørgselsstyret. I den udbudsstyrede vejledning lægger skolen og lærerne en fast plan, hvor eleverne skal møde op til vejledning. I den efterspørgselsstyrede vejledning skal eleverne selv opsøge vejledningen, fx på store fælles vejledningsdage. Der er forskel på, hvordan eleverne har oplevet vejledningen. Nogle elever oplever, at de har fået hjælp og vejledning til valg af emne og fag og "havde tid til at tale med deres lærere". Andre elever beskriver et uhensigtsmæssigt forløb med store fællesvejledningsseancer:

Det var i ét lokale. Jeg ved ikke, om I har set vores lokaler. Og så sad der måske ti lærere, og vi er måske 285 elever. Som alle den samme dag skal ind i et lokale, snakke med de samme lærere. Jeg tror, jeg sad i kø i en time. [...] Det var sådan lidt uoptimalt. (Elev)

I interviewene med lederne er der en gennemgående erkendelse af, at eleverne ikke altid selv er i stand til i god nok tid at efterspørge vejledning. Nogle ledere reflekterer over, at eleverne ikke er særligt gode til selv at opsøge vejledning, og at det ville være en god ide at lægge vejledningen i mere faste rammer og fx gøre den obligatorisk for eleverne og starte den tidligere. Andre beskriver, at de netop har arbejdet med at udvikle og forbedre vejledningen.

Både interview med ledere, fokusgruppeinterview med lærerne og interview med elever peger på, at der er et stort potentiale i at forbedre vejledningen på skolerne. Dels fordi den mange steder ikke kører optimalt og forudsætter en modenhed hos eleverne, som de ikke altid har, dels fordi nogle skoler har fundet ud af, at det særligt er i vejledningen, de kan hjælpe eleverne. En lærer siger således:

Vores evaluering af studieområdet generelt, især SO3, viser, at vejledning er nøglen. [...] Problemet er, at de stærke elever fanger lige med det samme, hvad der er målet. Men der er nogle, som ikke er med på den. Der er meget forskel fra skole til skole og fra lærer til lærer. (Lærer i fokusgruppe)

Det beskrives imidlertid også, at det er et puslespil at få lærerressourcerne til at passe med elevernes fagvalg, og at vejledningsopgaven derfor kræver meget organisering.

6.1.4 Gruppevis og individuel eksamination i erhvervs-case

I 2012 blev der i erhvervs-case indført en mulighed for, at skolerne kunne vælge at gennemføre prøven i erhvervs-case gruppevis, i sammenhæng med, at synopsis også skrives gruppevis. Spørgeskemaundersøgelsens resultater tyder på, at det stadig er en overvejende del af prøverne i erhvervs-case, der gennemføres individuelt. I hvert fald svarer 62 % af censorerne, at de prøver, de var censor ved, foregik med individuel eksamination, mens 28 % svarer, at det foregik med gruppevis eksamination, og 6 % svarer, at de var censor ved begge typer eksamination.

Fokusgruppeinterviewene viser, at lærerne har forskellige opfattelser af gruppeeksamination. Et perspektiv er, at gruppeeksamination giver bedre mulighed for at vurdere eleverne, fordi der er mere tid til at komme ud over det redegørende niveau og få en faglig diskussion. Et andet perspektiv er, at gruppeeksaminationen ikke giver så gode muligheder for at evaluere den enkelte elev, fordi der kan opstå konkurrence mellem eleverne i prøvesituationen, hvilket kan gå ud over den lidt tilbageholdende, men dygtige elev.

En konsekvens af den valgfri gruppeeksamination er, at prøveformen i erhvervs-case varierer for forskellige elever – også på samme skole. Blandt ledere udtrykkes der dog i interviewene tilfredshed med valgfriheden.

6.1.5 Forberedelse til prøverne

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer lærerne, der har været censorer i erhvervs-case og DIO generelt, at eleverne er blevet forberedt til prøverne gennem undervisningen. Det gælder særligt for erhvervs-case, hvor 80 % svarer "I høj grad" og 18 % "I nogen grad". Blandt DIO-censorerne svarer 36 %, at undervisningen i høj grad forbereder eleverne til prøven i DIO, mens 47 % svarer "I nogen grad", og 16 % svarer "I mindre grad". Som vi så i kapitel 4, er undervisningen i erhvervs-case meget prøverettet. DIO har mindre fokus på decideret eksamenstræning. Der er dog eksempler på skoler, der har lagt en "mini-DIO-prøve" inde i forløbet, for at eleverne kunne øve sig på prøveformen.

Nogle elever udtrykker usikkerhed om, hvad de skal til prøven i DIO, og synes ikke, de er blevet forberedt eller har fået information om prøven:

Jeg har ikke rigtig et billede i mit hoved af, hvordan det [prøven i DIO] kommer til at forløbe. Du skal op og forsvare den. Jeg kan ikke rigtig se, hvad der er at forsvare. (Elev)

Fokusgruppeinterview med lærere peger på, at der er forskel på, i hvilken grad eleverne forberedes til prøven med information om prøven, og nogle lærere nævner, at det også hænger sam-

men med, hvordan vejledningen forløber. En lærer beskriver de forskelle, han ser mellem forskellige lærere og skoler:

Jeg synes, det afhænger helt af den tilgang, læreren har. Der er nogle, der stilladserer helt vildt. Og så er der nogle, der siger "ansvar for egen læring, og de må selv opsøge vejledningen". Jeg kører det fast. Når de har afleveret synopsen, må vi ikke kommentere specifikt, men vi må gerne give dem oplæg om DIO-eksamen. [...] Det er langt fra alle, hvor det bliver tydeliggjort over for eleverne. (Lærer i fokusgruppe)

6.1.6 Den interne prøve efter SO1

Der afholdes en intern prøve efter SO1, som den enkelte skoles ledelse fastlægger nærmere rammer for. Det overordnede formål med den interne prøve er at samle op på det samlede SO1-forløb, men den interne prøve kan også ses i sammenhæng med de øvrige prøver i SO og bruges til at forberede eleverne til disse.

Med hensyn til formålet om at samle op på SO1 svarer 26 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, at de er enige i, at prøven fungerer som opsamling på det samlede SO1-forløb, 45 % er overvejende enige, og 29 % er overvejende uenige eller uenige.

Interviewene med lederne og fokusgruppeinterviewene med lærerne peger på, at der er forskel på, hvordan den interne prøve tilrettelægges i forhold til de tre områder i SO1. I de beskrevne eksempler ser vi følgende forskellige varianter:

- Prøven er knyttet til et af de tre hovedområder på SO1. Det lader til typisk at være forskelligt for de forskellige klasser, hvilket forløb prøven lægges i. Det varierer, hvordan dette udvælges – om det fx hænger sammen med studieretning, eller om det er mere tilfældigt.
- Prøven går på tværs af alle tre forløb på SO1. Det varierer hvordan, men er fx tilrettelagt som en portfolioprøve eller som en case med oprettelse af en virksomhed i udlandet.

Fordelene ved den første model er, at den har mulighed for at ligne de prøver, eleverne møder senere i SO. Til gengæld samler den ikke op på alle dele af SO1, hvilket er tilfældet med den anden model. Den første model kan ifølge en leder desuden betyde, at der stilles uensartede krav til prøven for forskellige elever.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 58 % af de lærere, der har erfaring med den interne prøve efter SO1, svarer, at synopsis er en del af prøven. Det peger på, at en del skoler tænker synopsis-elementet ind som en øvelse for eleverne på SO1. En leder beskriver, at skolen har lagt vægt på synopsis-elementet i den interne prøve efter SO1, fordi man kunne se, at eleverne havde svært ved synopsis i DIO.

6.2 Bedømmelse

De faglige mål for SO i læreplanen udstikker de overordnede mål for, hvad eleverne skal lære i SO, og dermed også for, hvad de skal bedømmes på ved prøverne. Foruden de faglige mål er der i læreplanen oplistet en række specifikke bedømmelseskriterier for hver af de to prøver.

Lærerne, der har været censorer, vurderer overvejende, at bedømmelseskriterierne for de to prøver er lette eller overvejende lette at anvende til at vurdere, om eleverne har nået de faglige mål. Bedømmelseskriterierne for DIO-prøven lader dog til at være vanskeligere at anvende, hvilket hænger sammen med en generelt større usikkerhed blandt censorerne om, hvad eleverne i DIO skal bedømmes på. Særligt de bedømmelseskriterier, der retter sig mod det faglige mål om at reflektere over og vurdere forskellige metoder, er vanskelige for censorerne, og det er også særligt i relation til metodeelementet, at der er usikkerhed om, hvorvidt eleverne vurderes på samme grundlag. Det viser analyserne i dette afsnit.

Afsnittet ser først på hvordan lærerne, der har været censorer, vurderer bedømmelseskriterierne anvendelighed. Derefter rettes fokus mod forskelle i forståelserne af, hvad der er vigtigt i bedømmelsen af eleverne ved de to prøver. Endelig ser afsnittet på censorernes vurdering af, om eleverne bedømmes ensartet ved prøverne.

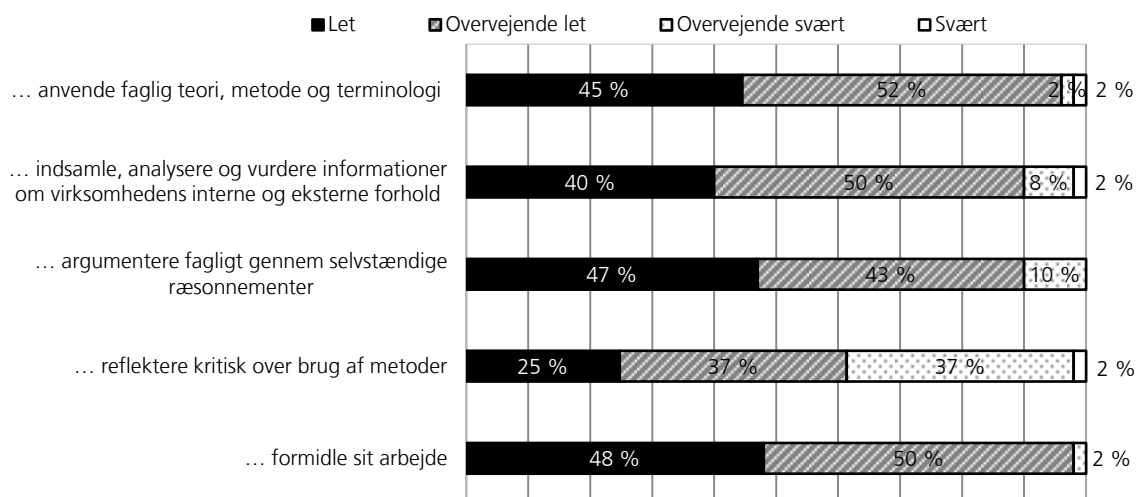
6.2.1 Bedømmelseskriterierne for de to prøver

Figur 16 og 17 nedenfor viser hhv. erhvervs-case censorernes og DIO-censorernes vurdering af de enkelte bedømmelseskriterier for de to prøver.

Figur 16

Hvor let eller svært var det at anvende bedømmelseskriterierne i læreplanen til at vurdere, om eleverne havde opfyldt de faglige mål for studieområdet? (Erhvervs-case) (N=60)

Eleven skal kunne ...

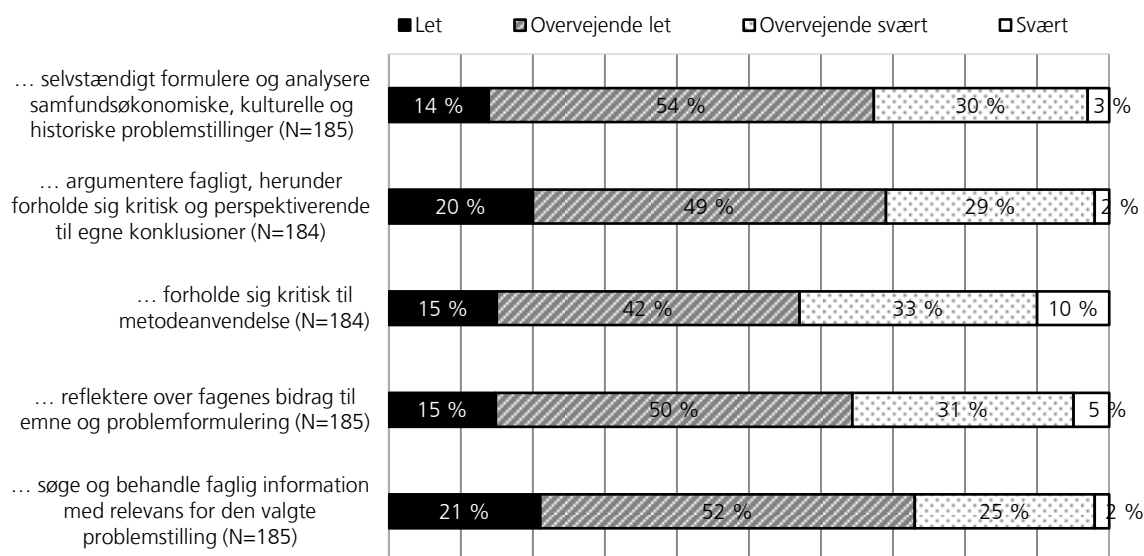


Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Figur 17

Hvor let eller svært var det at anvende bedømmelseskriterierne i læreplanen til at vurdere, om eleverne havde opfyldt de faglige mål for studieområdet? (DIO)

Eleven skal kunne...



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Som det ses af figur 16, vurderer censorerne i erhvervs-case overordnet set, at de har let ved at anvende bedømmelseskriterierne i læreplanen til prøven. Særligt kriteriet om, at eleven skal kunne "anvende faglig teori, metode og terminologi", samt kriteriet om, at eleven skal "kunne formidle sit arbejde", vurderes af størstedelen af censorerne som værende let eller overvejende let. Det ses af figur 17, at DIO-censorernes besvarelser er mere blandede og spredt på de positive og negative svarkategorier, dog med en lille overvægt af de positive. Analysen af de kvalitative

data i afsnittene nedenfor viser, at der er en oplevelse blandt nogle censorer i DIO af, at der ikke i tilstrækkelig grad er en fælles forståelse af, hvad elever skal lære i DIO og bedømmes på i DIO.

På tværs af de to figurer ses det, at de bedømmelseskriterier, som censorerne særligt synes, er vanskelige at anvende, er dem, der retter sig mod det faglige mål for SO om, at eleverne skal kunne reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger. Det er tilsvarende det mål, som er sværest at omsætte i undervisningen, jf. kapitel 4. I alt 39 % af censorerne i erhvervs-case vurderer således, at det er svært eller overvejende svært at anvende kriteriet om, at eleverne skal "reflektere kritisk over brug af metoder". Tilsvarende finder i alt 43 % af DIO-censorerne, at det er svært eller overvejende svært at anvende kriteriet om, at eleven skal kunne "forholde sig kritisk til metodeanvendelse". Også kriteriet om, at eleverne skal kunne "reflektere over fagenes bidrag til emne og problemformulering", lader til at være vanskeligt. De næste afsnit går tættere på de udfordringer, censorerne oplever i relation til bedømmelsen af eleverne, og særligt metodeelementet i bedømmelsen i forbindelse med de to prøver.

Selvom censorerne i spørgeskemaundersøgelsen overvejende vurderer, at de kan anvende de enkelte bedømmelseskriterier, ses i fokusgruppeinterviewene det perspektiv, at det samlede grundlag for bedømmelsen har flere fortolkningsmuligheder. Her nævnes det, at bedømmelseskriterierne er forholdsvis overordnede, at der er et stort fortolkningsrum, og at der desuden er mange mulige kriterier i spil: både de faglige mål for SO, bedømmelseskriterierne for hhv. DIO og erhvervs-case og endelig de faglige mål i fagene – som nogle steder også tænkes med.

6.2.2 Forskellige forståelser af, hvad der skal vægtes i bedømmelsen af eleverne

I fokusgruppeinterviewene med både erhvervs-casescensorer og DIO-censorer ser vi en drøftelse af, hvorvidt der i praksis er et fælles grundlag for bedømmelsen af eleverne ved prøverne, som kan sikre en ensartet vurdering af eleverne.

Her ses dels det perspektiv, at der er forskel på, hvad der vægtes i undervisningen på forskellige skoler, og dermed på, hvilke forudsætninger eleverne har for prøven, hvilket betyder, at grundlaget for bedømmelsen ifølge nogle censorer må tilpasses undervisning og tilgang på de forskellige skoler. Dels ses det perspektiv, at der er forskel på, hvad forskellige censorer vægter i forbindelse med bedømmelsen. Disse perspektiver er meget tydelige blandt DIO-censorerne, men fremgår også i forbindelse med erhvervs-case. I de følgende afsnit dykker vi ned i, hvilke forskellige forståelser og tilgange der er på spil i hhv. erhvervs-case og DIO.

Bedømmelse af eleverne i erhvervs-case

Med hensyn til prøven i erhvervs-case drejer diskussionen sig særligt om vægtingen mellem den fagfaglige viden og terminologi på den ene side og det at kunne anvende metoderne på den anden side. Det kan også beskrives som vægtingen mellem, om eleverne skal *kende* teorierne og metoderne i dybden, eller om de skal kunne *anvende* teorierne og metoderne.

I fokusgruppeinterviewene beskriver nogle censorer, at de ser denne forskel i både lærernes tilgang til undervisningen og censorernes vægtning ved prøven. I interviewene er der både censorer, der vægter det ene perspektiv, og censorer, der vægter det andet. De censorer, der lægger vægt på, at eleverne skal være dybt funderede fagligt, lægger særligt vægt på, at de skal vise, at de behersker den faglige terminologi. En censor siger fx: "Vi kommer ikke uden om, at der skal faglige begreber på. De skal jo 'strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt'." En anden censor siger: "Jeg går meget op i, at de skal være faglige. De skal kunne anvende den faglige terminologi." De censorer, der lægger meget vægt på anvendelsesperspektivet, lægger vægt på, at det er vigtigt, at erhvervs-caseprøven adskiller sig fra prøverne i fagene, for som en censor siger: "Der bliver de jo testet i de faglige mål i fagene, så det skal jo være noget andet end det." En anden censor beskriver, hvordan han skelner mellem det, eleverne skal kunne ved prøver i fagene, og det, de skal kunne ved prøven i erhvervs-case:

Det er ikke som, hvis de var til en afsætningseksamen – jeg spørger ikke ind til, hvad MINERVA-modellen går ud på, men i stedet, hvordan modellen kunne bidrage til løsningen af denne her problemstilling. Der er fokus på anvendelse af teorier og begreber i faget.

Interview med eleverne viser, at nogle elever har oplevet en fin overensstemmelse mellem, hvad der er blevet lagt vægt på i undervisningen, og det, de er blevet bedømt på ved prøven. Der ses imidlertid også elever, der er blevet overraskede over, hvor meget det metodiske anvendelsesperspektiv fyldte ved prøven. Som en elev siger, "var det måske mere sådan metodisk og modelorienteret, end jeg lige troede". Og der ses elever, der oplever, at prøven havde mere fokus på faglig viden, end hvad de havde regnet med, som beskrevet af denne elev:

Der er i hvert fald nogle forskellige holdninger til, hvad faget har været. Censor havde i hvert fald ikke samme opfattelse af, hvad faget handlede om, som vi havde fået at vide: Bl.a. [mente censor], at det ikke skulle være et diskussionsfag, men at det var et faktafag ligesom matematik. [...] Men det, vi hele tiden havde fået at vide, var, at det var et argumentationsfag. Kunne man argumentere, og havde man en begrundelse, så var det fint. Men det var ikke det, vi fik at vide [efter prøven]. (Elev)

Det ses således, at der er forskel på, om elever oplever, at bedømmelseskriterierne for prøven er klare og svarer til det, de har fået at vide i undervisningen.

Bedømmelse af eleverne i DIO

I fokusgruppeinterviewene med lærere, der er censorer i DIO, fylder diskussionen om, hvorvidt man har en fælles forståelse af, hvad eleverne skal kunne i DIO, og dermed et ensartet grundlag for bedømmelsen ved prøven i DIO. Dette berøres også i interview med lederne, hvor en leder fx siger sådan: "Jeg kan ikke forstå, at vi stadigvæk, efter så mange år, skal være så uenige om, hvad man skal i DIO". Samlet set peger fokusgruppeinterviewene på, at der er vide rammer for tolkningen af læreplanen, og at der derfor er forskellige tolkninger på forskellige skoler og blandt forskellige censorer. Det får lærerne til at efterspørge klarere retningslinjer. En lærer siger:

Man må være klar over, at når man sætter skolerne sammen – og det gør man, når man har en censor udefra – så skal der være en ensartet opfattelse af, hvad der skal eksamineres i. Det nytter ikke noget, at man har så løse retningslinjer. (Lærer i fokusgruppe)

Drøftelserne om bedømmelsen handler særligt om, hvor meget metoder og metoderefleksion skal fylde i forhold til faglig viden og fagligt indhold i synopsis, og hvad eleverne skal kunne med hensyn til metoder og metoderefleksion.

Der er i interviewene en oplevelse af, at forskellige censorer lægger forskellig vægt på den faglige viden versus det metodiske element. En censor siger således:

Jeg oplever også meget stor forskel med hensyn til, hvordan der eksamineres. Nogle er meget fagfaglige, og nogle går meget op i metode. Så det er svært at forberede eleverne. Det kommer an på censor. Det er utilfredsstillende.

En anden censor siger, at det handler om, at det ikke er enten-eller, men både-og – men at denne balance kan være svært at finde og blive enige om:

Men der kan man indbyrdes være vældig uenige om, hvordan man skal vægte det her til eksamen. En af mine kolleger fortalte eleverne, at det var metode, metode, metode, og det var det, han eksaminerede i. Og andre siger, det er det faglige, det handler om. Og eleverne spørger: "Hvad skal vi så?" Jeg plejer at sige til dem: "Man kan ikke have en metode på ingenting. Man er da nødt til at have et solidt fagligt indhold. Og man kan ikke bearbejde et fagligt indhold uden at have metode." (Lærer i fokusgruppe)

Foruden udfordringen om, hvor meget metodeelementet skal vægte, hersker der også nogen usikkerhed om, hvad det skal indebære, og hvilket niveau eleverne skal være på. En censor siger således:

Vi oplever nogle gange i en eksamination, at der er uenighed om, hvad man skal kunne. Det kan være i metode. Måske typisk i engelsk i virkeligheden. Fx vil nogle sige, at de [eleverne] skal kunne noget, der er på et højere niveau. De skal kunne sige, hvad nykritik er.

Og andre vil sige, at det er nok, at de kan sige, at de har anvendt nogle elementer fra analyseskemaet. [...] Der er forskellige forventninger blandt censorer. Hvor ligger niveauet egentlig? Det er måske heller ikke helt klart i det oplæg, vi har fra ministeriet. (Lærer i fokusgruppe)

Nogle af censorerne er inde på, at de opfatter ambitionsniveauet i DIO som urealistisk højt, hvis man følger læreplanen. Derfor nedjusterer nogle forventningerne – men i denne proces skal censor og eksaminator også finde hinanden.

Usikkerheden om, hvor meget metoddelen skal fylde, og hvordan den skal udfyldes, forplanter sig til eleverne. Det viser fx følgende citat fra elevinterviewene:

Jeg ved ikke, hvordan jeg skal gribe det an, hvis jeg skal op til eksamen. Jeg er lidt på bar bund. For jeg føler, at jeg har skrevet en god opgave og er kommet ind på metode – men jeg har ikke rigtig fundet ud af, hvad det er, jeg skal have med. Og det er også meget forskelligt, hvad lærerne siger. Nogle siger, at hele eksamen skal bygge på metode. Andre siger: "Du skal tage alle dine konklusioner fra hele opgaven og så koble det op på noget metode." Det er meget forskelligt. Jeg vil få det svært, hvis jeg skal op. (Elev)

For eleverne lader tvivlen til særligt at dreje sig om, i hvilket omfang de skal koncentrere sig om synopsisens faglige indhold og dens konklusioner, og i hvilket omfang de skal koncentrere sig om viden om forskellige metoder – og ikke mindst hvordan disse aspekter kombineres. En anden elev siger således:

Der er også lidt det, at vi ikke rigtig ved, hvordan eksamen skal forløbe – hvad vi skal fokusere på. Om det er en kombination – for det har jeg også hørt – eller det skal være lige meget metode og opgave, eller om det skal være mest metode eller mest opgave. (Elev)

Nogle elever beskriver i den sammenhæng, at lærerne har vist dem de faglige mål for SO, men at det kan være svært for dem at tyde præcist, hvad de faglige mål omfatter, fordi de er forholdsvis overordnede. Nogle elever oplever således, at der mangler lidt klarere retningslinjer for, hvad man skal kunne.

6.2.3 Tværgående konsistens i bedømmelsen af eleverne

Spørgeskemaundersøgelsen giver et indblik i, hvor udbredte udfordringerne med fælles forståelse af bedømmelsen er ved prøverne. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at det for i alt 59 % af DIO-censorerne i høj eller nogen grad er deres erfaring som censor, at eleverne vurderes ensartet ved prøven i DIO på tværs af handelsgymnasier. I alt 41 % vurderer i mindre grad eller slet ikke, at det er tilfældet. De tilsvarende tal for censorer i erhvervs-case er, at i alt 75 % i høj eller nogen grad vurderer, at eleverne vurderes ensartet, mens i alt 25 % i mindre grad eller slet ikke vurderer, at det er tilfældet. Det ses således, at udfordringen lader til at være større i DIO end i erhvervs-case.

Samtidig ses det imidlertid i spørgeskemaundersøgelsen, at en forholdsvis stor del af censorerne både i erhvervs-case og i DIO i høj eller nogen grad vurderer, at de og eksaminator havde samme forståelse af, hvad der kendetegner en god præstation, ved prøverne i 2015. Det gælder for 95 % af erhvervs-casecensorerne og 92 % af DIO-censorerne.

Der kan være flere forklaringer på forskellene på svarene på de to spørgsmål. Det kan for det første være udtryk for, at forskellene i forståelsen af vurderingsgrundlaget for prøven i virkeligheden er begrænset til relativt få tilfælde, som ikke desto mindre kan have en alvorlig karakter og fylde meget i censorernes bevidsthed som noget, de bekymrer sig om, fordi de ikke oplever det ske på samme måde i deres eget fag. Denne forklaring understøttes af følgende lærecitat:

Det er kun i DIO, at jeg kan komme i tanke om eksaminer, hvor det er lidt ubehageligt [at opnå enighed mellem censor og eksaminator]. Ikke de almindelig fageksaminer. [...] Ni ud af ti gange går det godt, men når det har været noget, så er det i DIO. (Lærer i fokusgruppe)

En anden forklaring kan være, at det i højere grad handler om, at nogle censorer oplever, at det grundlag, der er for prøven – i form af den tilgang, der vægtes på forskellige skoler, og den undervisning, eleverne har fået – er forskelligt, og at prøverne på forskellige skoler derfor har et forskelligt udgangspunkt, hvor eleverne nogle steder har et højere niveau end andre – uden at det nødvendigvis afspejles i karaktererne, fordi censorerne er bekymrede for, at det skal "gå ud over eleverne", at undervisningsniveau og vejledningsniveau divergerer mellem skoler. Denne forklaring gives bl.a. af to censorer, der har skrevet følgende i spørgeskemaets kommentarfelt:

Der er utrolig stor forskel på den faglige og metodiske dybde fra den ene elev til den anden. Og faktisk også fra skole til skole. Jeg oplever desværre ofte, at niveauet på nogle skoler er lavt – og det skyldes ikke forskellige opfattelser af, hvad eleverne skal bedømmes på til eksamen, men at niveauet svinger fra skole til skole. (Svar i kommentarfelt i spørgeskema)

Jeg oplevede som censor i december, at eleverne slet ikke var blevet tilstrækkeligt sat ind i DIO som en metodeeksamen! Det var meget mere fagfagligt ... Og skal det gå ud over eleverne? Nej, vel? (Svar i kommentarfelt i spørgeskema)

6.3 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Analysen i dette kapitel viser, at censorerne i erhvervs-case såvel som i DIO overordnet set vurderer, at prøveformerne med mundtlig præsentation på baggrund af en synopsis giver gode eller overvejende gode muligheder for at vurdere, om eleverne lever op til de faglige mål for SO. Erhvervs-censorerne er lidt mere positive i deres vurderinger end DIO-censorerne. Synopsen lader overordnet set til at fungere godt som grundlag for prøven. Der peges i datamaterialet dog også på nogle udfordringer knyttet til synopsis-elementet i de to prøver:

- For det første ses det, at der i mindre grad findes et fælles synopsisbegreb i SO. Det handler dels om, at kravene til opbygning og indhold i synopsen i hhv. erhvervs-case og DIO er forskellige, men det handler også om, at lærerne inden for særligt DIO kan have forskellige forståelser af synopsen. Selvom lærerne selv overvejende vurderer, at det er klart for dem, hvad synopsen skal indeholde, ses der både lærere og elever, der ikke oplever en fælles linje. Nogle skoler har prøvet at arbejde med fælles forståelse og begreber, men det vurderes vanskeligt at ensarte mellem DIO og erhvervs-case inden for de forskellige prøvers formål.
- For det andet viser analysen, at det forhold, at synopsen ikke tæller ved bedømmelsen, kan hæmme motivationen i arbejdet med synopsen for nogle elever og desuden kan give noget uklarhed om, hvordan eleverne skal fordele deres pointer mellem synopsis og mundtlig præsentation. Størstedelen af censorerne i både DIO og erhvervs-case finder det dog klart, hvad der skal medtages i synopsen, men der er også censorer, der efterspørger klarere retningslinjer.
- For det tredje peger analysen på, at synopsis som genre er vanskelig for nogle elever, og at der er forskel på, hvor meget øvelse eleverne har fået i synopsisformen, inden de skal skrive prøvesynopsisene. Da synopsisene i erhvervs-case og DIO tilmed er forskellige, giver erhvervs-casesynopsisene ikke nødvendigvis øvelse til DIO-synopsisene.
- For det fjerde viser analysen, at det er vanskeligt at håndtere det forhold, at alle elever skal skrive en synopsis i DIO, uden at alle elever skal op i DIO. For eleverne betyder det, at det bliver mere uklart, hvad de skal skrive i synopsen – og hvad den kommer til at betyde for dem – ligesom det kan være demotiverende og uafsluttet, hvis de ikke får lov til at udfolde det arbejde, der ligger bag synopsen. Særligt når DIO ligger om sommeren i 3. g, hvor eleverne afslutter uddannelsen, opleves det uhensigtsmæssigt, at synopsis ikke følges op af prøve. Når DIO placeres om vinteren inden SRP, kan der ses et læringsperspektiv i synopsen også uden prøve.

Med hensyn til DIO-synopsis viser analysen desuden en uklarhed med hensyn til rammer for og krav til vejledningen af eleverne i forbindelse med synopsen, og at der derfor er forskel på, hvor meget vejledning eleverne får på forskellige skoler. Uklarheden kommer dels af, at det er uklart, i hvilken grad synopsis primært er en del af undervisningen og skal ses i et læringsperspektiv, eller om den snarere primært er en del af prøven og skal ses i et bedømmelsesperspektiv, hvilket giver forskellige perspektiver på, hvor meget eleverne må og skal vejledes. Dels kommer den af et di-

lemma, som nogle lærere oplever, idet de på den ene side mener, at eleverne bør udvise stor selvstændighed i DIO, og samtidig oplever, at nogle elever har et stort behov for hjælp i et forholdsvis komplekst DIO-forløb. Foruden disse uklarheder og dilemmaer ses også en forskel på, hvordan skolerne organiserer vejledningen, og om den primært er udbuds- eller efterspørgselsbestemt. Analysen viser, at eleverne har brug for, at vejledningen sættes i faste rammer, da nogle elever – og ofte dem med størst behov – ikke selv får efterspurgt vejledning i god nok tid. Skoler, der har sat ind på vejledningsfronten, oplever, at det har gode resultater.

Censorer i både erhvervs-case og DIO vurderer overvejende, at bedømmelseskriterierne for hver af prøverne er lette eller overvejende lette at anvende til at vurdere, om eleverne når de faglige mål for SO; dog har en stor del vanskeligt ved de bedømmelseskriterier, der handler om metoderefleksion. Det ses samtidig af analysen, at nogle censorer finder, at det samlede grundlag for bedømmelsen ved prøverne er overordnet og giver et stort fortolkningsrum med både faglige mål, bedømmelseskriterier og mål for fagene. Udfordringen med et stort fortolkningsrum lader til at være mere udtalt for DIO end for erhvervs-case, men ses i forbindelse med begge prøver. I erhvervs-case handler fortolkningsrummet primært om, hvor meget det at *kende og kunne* fagenes teorier, modeller og begreber i dybden skal fylde i bedømmelsen i forhold til det at kunne *anvende* modellerne og kunne ræsonnere og argumentere på den baggrund. I DIO handler fortolkningsrummet om, hvor meget fagfaglig viden skal indgå i bedømmelsen i forhold til refleksion over anvendelse af metoder, og i hvor høj grad DIO er en indholdsprøve eller en metodeprøve. Inden for metodeforståelsen ses samtidig et fortolkningsrum for, hvad eleverne skal kunne inden for det metodiske og på hvilket niveau. En forholdsvis stor del af censorerne i DIO (41 %) vurderer i mindre grad eller slet ikke, at eleverne bedømmes ensartet ved prøven i DIO på tværs af skoler. Analysen peger på, at det særligt hænger sammen med, at undervisningen i DIO og vejledningen i DIO varierer fra skole til skole, og eleverne derfor har forskellige forudsætninger for prøven. Der efterspørges klarere retningslinjer for både undervisningen i og bedømmelsen af eleverne i DIO.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Evalueringen peger på, at der fortsat er behov for at styrke den fælles forståelse af, hvad eleverne skal lære og bedømmes på i SO, på tværs af skoler og lærere, da SO som flerfaglig bedømmelse involverer lærere og censorer med forskellige faglige og metodiske udgangspunkter og desuden udmøntes forskelligt på skolerne. Der er særligt behov for opmærksomhed på den usikkerhed, der hersker om, hvad eleverne skal lære i DIO, særligt med hensyn til, hvor meget det faglige aspekt skal fylde i forhold til det metodiske aspekt, og hvad det metodiske aspekt præcist skal indeholde og på hvilket niveau. I erhvervs-case er der tilsyneladende en højere grad af fælles forståelse af bedømmelsen af eleverne end i DIO. Det er imidlertid også very vigtigt både centralt og på de enkelte skoler at være opmærksom på at tydeliggøre retningslinjer for undervisning og bedømmelseskriterier for at sikre, at alle elever oplever en sammenhæng mellem den undervisning, de modtager i erhvervs-case, og det, der lægges vægt på i forbindelse med bedømmelsen ved prøven.
- Alle elever skal skrive synopsis i DIO, men ikke alle elever skal til prøve i DIO. Dermed er skellet mellem undervisning og prøve i DIO ikke helt skarpt. Det kan medføre, at det for nogle lærere og elever kommer til at fremstå uklart, om synopsis indgår primært i en læringssammenhæng eller i en bedømmelsessammenhæng. Det giver en risiko for, at synopsisens status bliver uklar med hensyn til vejledning, indhold og årskaraktter, og det kan give forvirring hos eleverne og en følelse af, at det er et uafsluttet forløb.
- Der er i mindre grad et entydigt og fælles synopsisbegreb i SO på tværs af prøverne, da krav til indhold og opbygning af synopsis i DIO og erhvervs-case er forskellige. Det kan overvejes, om eleverne i højere grad kan sikres et mere klart grundlag for deres arbejde med synopsis i SO i relation til, både at de mødes med en klar og fælles information om synopsis og begreber på skolen, og at de har mulighed for at øve sig på synopsisformen inden prøvesynopsen. Skolerne kan arbejde med at sikre dette, og det kan tydeliggøres i de centrale rammer.
- Det er vigtigt med klare retningslinjer både centralt og lokalt for, hvad eleverne kan forvente af vejledningen i forbindelse med synopsis i DIO, og hvordan de enkelte vejledere skal for-

holde sig til vejledningsopgaven. Skolerne kan med fordel arbejde med en fast og udbudsstyret tilrettelæggelse af vejledningen.

7 Sammenhæng og progression

Dette kapitel ser nærmere på, i hvilken grad og hvordan der skabes sammenhæng og progression i SO på langs af de tre dele. Kapitlet ser først på, hvordan lærere, ledere og elever vurderer sammenhængen i det samlede SO-forløb, og hvilke barrierer og initiativer der er for at skabe sammenhæng. Dernæst fremdrages nogle væsentlige diskussioner i relation til sammenhængen i forløbet.

7.1 Vurderinger af sammenhæng i praksis

En overvejende del af lærerne, der har været censorer i erhvervs-case eller DIO, vurderer i spørgeskemaundersøgelsen, at de tre dele i SO i mindre grad eller slet ikke fremstår som en samlet helhed. Således vurderer i alt 61 % i mindre grad eller slet ikke, at SO1, erhvervs-case og DIO fremstår som dele af en samlet helhed.

Perspektivet om manglende sammenhæng mellem delene i SO findes i fokusgruppeinterview med lærere og interview med eleverne. En lærer siger det fx sådan:

SO1 er de her tre forløb, som kører forskelligt, og så er der SO2, som i princippet er helt sin egen, og der er slet ingen sammenhæng mellem SO2 og SO3. Metodemæssigt og fagligt er der ikke noget overlap. [...]. Så kan det godt være, at der er synopsisskrivning, men ud over det er der ingen sammenhæng, som jeg ser det. (Lærer i fokusgruppe)

Tilsvarende udtrykker en elev det sådan:

Altså, dét, det hele har til fælles, er forvirring. Jeg synes ikke, at der er den store røde tråd imellem tingene. Jeg kan godt følge tanken bag – at vi skal sørge for, at studieområdet bliver bredt, så vi har samfundsøkonomi, erhvervsøkonomiske og kulturelle fag på første år, og så har vi erhvervs-case på andet år og DIO på tredje år. Og de tre ting tilsammen udgør studieområdet. Men jeg synes bare ikke – jeg har haft svært ved at se den røde tråd i det. Den har i hvert fald ikke været formuleret klart. (Elev)

Nogle elever beskriver, at selvom de synes, at SO er en god ide, kan det virke meget forvirrende, at det indeholder så forskellige elementer – og at der er så forskellige forståelser blandt lærerne af, hvad det er.

7.1.1 Koblinger mellem undervisningen i de tre dele

Spørgeskemaundersøgelsen viser sammen med interviewene med lærerne og lederne, at lærerne i de forskellige dele af SO kun i begrænset omfang kan se, hvordan de konkret skal trække på undervisningen fra tidligere forløb og bygge videre til næste forløb.

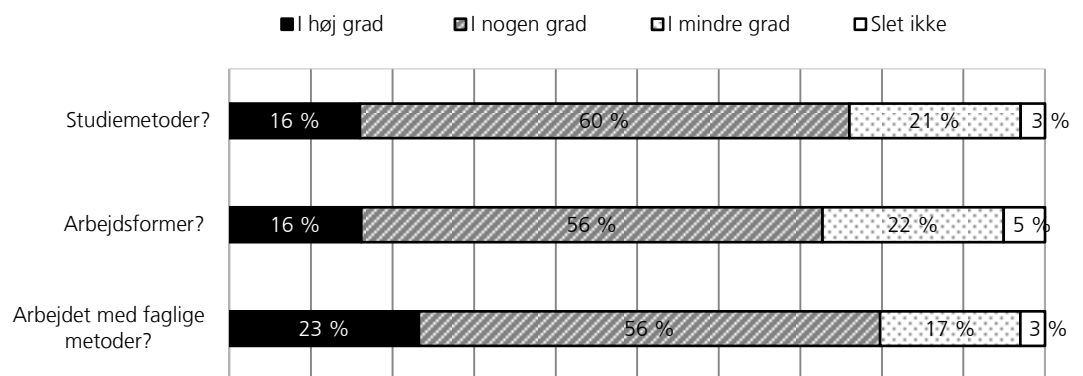
Spørgeskemaundersøgelsen viser således, at i alt 67 % af lærerne i erhvervs-case er uenige eller overvejende uenige i, at det er klart for dem, hvordan undervisningen i erhvervs-case kan bygge op til undervisningen i DIO. 29 % er overvejende enige, mens 4 % er enige. Spørgeskemaundersøgelsen viser samtidig, at i alt 75 % af lærerne i DIO vurderer, at det i mindre grad eller slet ikke var muligt i DIO-undervisningen at trække på det, eleverne havde lært i erhvervs-case. 23 % vurderer, at det i nogen grad var muligt, mens 2 % svarer "I høj grad". Den konkrete sammenhæng i undervisningen mellem erhvervs-case og DIO lader således til at være begrænset.

Lidt flere af lærerne i erhvervs-case og DIO vurderer, at det er muligt at trække på undervisningen i SO1, men der er stadig en forholdsvis stor del, der i mindre grad oplever, at det er muligt. I alt 56 % af erhvervs-caselærerne og 39 % af DIO-lærerne svarer, at det i høj eller nogen grad var muligt at trække på det, eleverne havde lært i SO1, mens hhv. 44 % og 61 % i mindre grad eller slet ikke synes, at det var tilfældet. Fokusgruppeinterviewene viser, at det altovervejende er undervisningen i EØ, som erhvervs-caselærerne mener, at de kan trække på, mens nogle DIO-lærere oplever, at de kan trække på kultur- og sprogområdet eller SØ.

Samtidig med at en stor del af lærerne har svært ved at se, hvordan de skal trække på undervisningen i de øvrige dele af SO, er der en overvejende del af lærerne, der vurderer, at der i nogen grad er indbygget en progression i undervisningen, når det gælder studiemetode, arbejdsformer og arbejdet med faglige metoder. Det ses af figur 18.

Figur 18

I hvilken grad er der på dit handelsgymnasium indbygget en progression i undervisningen for den enkelte klasse i løbet af studieområdet tre dele, når det gælder ... (N=229)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

I interviewmaterialet ser vi, at nogle lærere, elever og ledere bemærker en mere indirekte sammenhæng i forløbet, som ikke kommer, fordi der koordineres og videndes mellem de forskellige dele, men som handler om, at der alligevel er nogle fællestræk ved den måde, der arbejdes på i SO, som er anderledes end den måde, der arbejdes på i de øvrige fag, og at de tre dele kræver en stadig højere grad af selvstændighed af eleverne. Her lægges særligt vægt på, at det er fællesstræk ved forløbene, at de er flerfaglige, projektorienterede og virkelighedsnære, og at de kræver en analytisk tilgang og en stadig højere grad af selvstændighed af eleverne. En elev siger:

Der har været en kobling for mig, i og med at vi har arbejdet med en problemstilling. Og at vi har haft et produkt eller en opgave, vi skulle aflevere, og at der har været det her i grupper. (Elev)

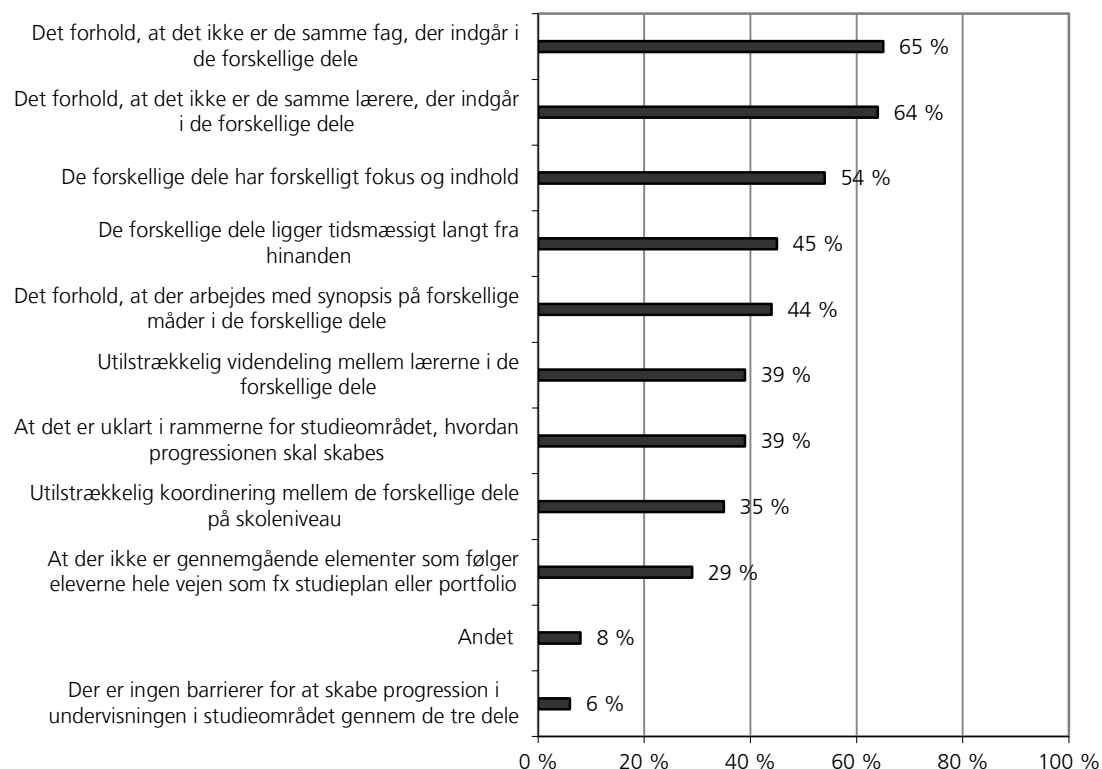
Denne sammenhæng er ikke altid italesat, men ligger ifølge nogle interviewpersoner indlejret i forløbet. Det lader dog også til, at det kan være med større eller mindre tydelighed på forskellige skoler.

7.1.2 Barrierer for sammenhæng og progression

I spørgeskemaet er lærerne blevet spurgt, hvilke barrierer de oplever, at der er for at skabe progression mellem de tre dele i SO. Figur 19 viser lærernes besvarelser.

Figur 19

Hvilke af følgende barrierer er der for at skabe progression i undervisningen gennem de tre dele i studieområdet? (N=226)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Da respondenterne kunne afgive flere svar, summerer procenttallene op til over 100 %.

Som figuren viser, er de barrierer, som flest lærere oplever, gør sig gældende, af strukturel karakter og handler om den måde, SO på hhx er konstrueret på og givet i rammerne. Det handler om, at det ikke er de samme fag og lærere, der indgår i forløbene, at forløbene har forskelligt fokus, og at forløbene ligger langt fra hinanden. Også det forhold, at synopsis er forskellige i de forskellige dele – som vi berørte i kapitel 6 – udgør ifølge en del lærere en barriere for sammenhæng.

Længere nede ad listen – men dog stadig med en vis tilslutning – kommer nogle barrierer, der handler om, hvad der gøres – eller rettere ikke gøres – på skolerne. Det er barrierer som utilstrækkelig videndeling mellem lærerne i de forskellige dele, utilstrækkelig koordinering mellem de forskellige dele på skoleniveau, og at der ikke er gennemgående elementer, der følger eleverne hele vejen.

Strukturelle barrierer: to spor i SO

Samlet peger datamaterialet på, at SO fungerer som to spor: et erhvervsøkonomisk spor og et humanistisk/samfundsfagligt spor, hvor der ikke er meget integration mellem de to spor. En elev siger det fx sådan:

Man kan sige, det erhvervsøkonomiske på første år og erhvervs-case på andet år hænger meget sammen. Og det kulturelle på første år og DIO hænger også meget sammen. Men de to ting er meget forskellige – de to spor. Du har det økonomiske og det kulturelle. De hænger så ikke sammen.

Selvom nogle interviewpersoner taler om to spor i SO, er der samtidig et perspektiv i interviewene, der peger på, at sammenhængen inden for hvert af de to spor heller ikke altid er lige tydelig. Her nævnes, at der går for lang tid mellem fx forløbene i SO1 og DIO til at sikre sammenhæng, og at de ikke er tænkt rigtig godt sammen.

Et perspektiv i interviewene er i den forbindelse også, at erhvervs-case som det midterste forløb i SO i mindre grad udfylder en funktion som bindeled mellem SO1 og DIO som tiltænkt i læreplan og vejledning. En leder siger således:

Erhvervs-case er jo noget helt andet. Det er svært at bruge erhvervs-case som trædesten mellem SO1-områderne og DIO'en. Hele formatet er anderledes, og den måde, man taler om metode på, er anderledes [...] Den kan noget andet, og vi vil endelig ikke undvære den. For den kan noget andet. Men når man skal se den i en sammenhæng, der hedder "studieområdet", så har den altså en anden farve, end de andre ting har. (Leder)

Navnlig hæfter både lærere, ledere og elever sig ved, at måden, der arbejdes med metoder på, er forskellig i hhv. erhvervs-case og DIO. Det beskrives i interviewene, at hvor erhvervs-case har meget fokus på anvendelse af modeller, har DIO mere fokus på refleksion over metodernes muligheder og begrænsninger. En elev beskriver det her:

Hvis vi går tilbage til erhvervs-case og sammenligner med DIO – med erhvervs-case var det mest at bruge den teori, vi havde lært i praksis. Ikke så meget med metodebrug. Så går vi tilbage til DIO, og der har det kun været metodebrug, nærmest [...]. (Elev)

Denne forskel behøver ikke at være et problem i sig selv, men der ses dog elever, der i interviewene efterspørger, at de kunne have bygget op til det tidligere i forløbet. En elev siger således:

Det her med DIO og metode synes jeg, skulle have ligget langt tidligere. Fordi vi får at vide, at det er så afsindigt vigtigt, [...] at vi anvender metode. Derfor synes jeg, at konstruktionen af det virker lidt forvirrende. Det havde været godt at have tidligere, så man allerede fra 1. g eller 2. g var sporet ind på det her med metodevigtighed. (Elev)

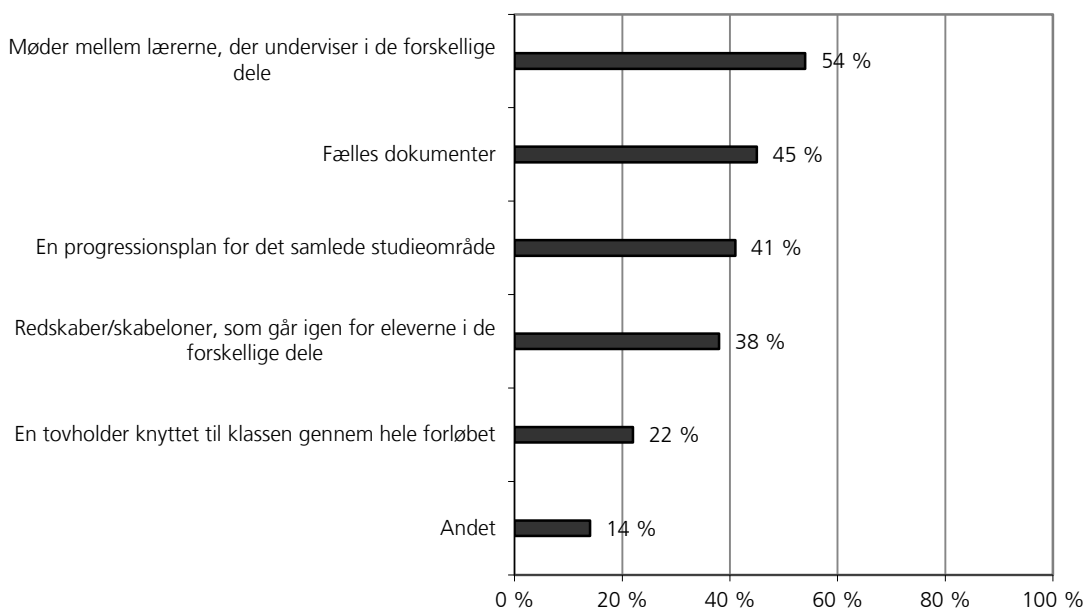
Barrierer på skolerne: værktøjer til sammenhæng

Lærerne reflekterer i fokusgruppeinterviewene over, at der i mindre grad gøres brug af værktøjer på skolerne til at skabe sammenhæng, fx videndeling, overlevering og feedback mellem lærerne i de forskellige dele af SO. I den forbindelse fremgår det af interview med lederne, at de lægger vægt på en forholdsvis central styring og koordination i SO, hvor de forskellige elementer har faste former og rammer, men at det er koncentreret primært om hver af de tre dele. Der er eksempler i det kvalitative materiale, hvor der sker en koordinering af SO for den enkelte klasse i studieretningsteamet, eller er en overordnet koordinator for alle tre forløb. Men et fremherskende perspektiv er, at ressourcerne primært prioriteres anvendt på koordination og videndeling inden for hver af de tre dele.

Figur 20 viser, hvilke tiltag lærerne i spørgeskemaundersøgelsen oplever, benyttes på deres skole for at skabe sammenhæng mellem de tre dele i SO.

Figur 20

Benytter I jer af følgende tiltag for at skabe sammenhæng mellem SO1, erhvervs-case og DIO for den enkelte klasse på dit gymnasium? (N=198)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Da respondenterne kunne afgive flere svar, summerer procenttallene op til over 100 %.

Figuren viser, at det mest udbredte værktøj til at skabe sammenhæng mellem de tre dele ifølge lærerne er møder mellem lærere, der underviser i de forskellige dele af SO. Det ses dog også, at det kun er godt halvdelen af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen, der svarer, at sådanne møder benyttes til at skabe sammenhæng på deres skole. Knap halvdelen svarer, at de har fælles dokumenter i SO, og 41 % har en decideret progressionsplan for SO. 22 % har en tovholder knyttet til klassen gennem hele SO-forløbet.

7.2 Væsentlige diskussioner om sammenhæng i SO

Af det kvalitative materiale kan udledes tre væsentlige diskussioner i relation til spørgsmålet om sammenhæng mellem delene i SO. Diskussionerne kan opsummeres med følgende tre spørgsmål:

- I hvilken grad er det muligt at skabe større sammenhæng i den nuværende struktur?
- Er det ønskeligt med en større sammenhæng mellem de to spor i SO?
- Hvad er progression i SO?

De tre diskussioner udfoldes i det følgende.

7.2.1 I hvilken grad er det muligt at skabe større sammenhæng i den nuværende struktur?

Den første diskussion handler om, hvorvidt det overhovedet opfattes som muligt at skabe en højere grad af sammenhæng mellem delene i den struktur, SO er bygget op om. En leder siger således:

Vi kan simpelthen ikke – og det kan godt være, at der er nogen, der kan det, men i vores måde at praktisere studieområdet på, der kan vi ikke få samtlige dele til at smelte sammen i en højere enhed. Vi har valgt at skære ned igennem og sige: Der er et merkantilt spor. Og der er et samfundsfagligt/humanistisk spor. Og de kører ved siden af hinanden. For det andet, det har vi prøvet, men det blev simpelthen fortænkt. Og det blev sådan, at vi som ledere og også lærerne havde svært ved at forstå det. Og hvis vi har svært ved at forstå det, kan du være sikker på, at eleverne overhovedet ikke forstår det. (Leder)

Nogle beskriver således, at det er en sammenhæng "på papiret", som ikke lader sig realisere i praksis. Andre siger, at de forsøger at italesætte en sammenhæng for eleverne, som ikke er der i praksis.

En lærer siger således:

Jeg lader, som om det hænger sammen, over for eleverne (SO2 og SO3) og siger, at de på DIO også skal lave synopsis. Og så tænker jeg inde i mit hoved, at det slet ikke er det samme. (Lærer i fokusgruppe)

Det nævnes i den forbindelse i interviewene, at der er nogle meget stærke kulturer og fagkulturer i spil, og så længe fagene i de to spor ikke bringes sammen i strukturen, vil der også i mindre grad ske en integration imellem sporene. Det nævnes i den forbindelse, at en højere grad af integration kan virke vanskelig. En lærer siger således:

Man kunne have den kætterske tanke, at man kunne køre to spor, alt efter hvilke metoder man har. For min oplevelse er, at økonomiske og humanistiske lærere har svært ved at forstå tingene på samme måde. Og det går lidt ud over eleverne. Man kan se det med EC [erhvervs-case]. Så måske to spor. Så er det nemmere at skabe en rød tråd. (Lærer i fokusgruppe)

Andre steder i interviewmaterialet finder vi ledere og lærere, der forsøger at styrke sammenhængen. Her er et eksempel på, både at man prøver at ensarte synopsis-elementet på tværs af delene, og at man prøver at ensarte metodeundervisningen. En lærer fortæller fx, at lærerne har "givet hinanden håndslag på", at de vil bruge metoderne i fagene og gøre dem tydelige i den daglige undervisning, så de ikke er fremmede for eleverne, når de kommer til DIO. En leder fortæller, at de på denne skole har et elektronisk skriveskærm, hvor ledelsen har bedt lærerne om at gå ind sammen med eleverne i begyndelsen af hvert SO-forløb og gennemgå, hvad eleverne havde i sidste SO-forløb, herunder hvilke kompetencer de har fået, og hvordan de metodisk har arbejdet

7.2.2 Er det ønskeligt med en større sammenhæng mellem de to spor i SO?

Den anden diskussion handler om, hvorvidt det er ønskeligt med en større sammenhæng mellem delene i SO – navnlig mellem de to spor. Her ses forskellige vurderinger. Hvor nogle oplever, at det er problematisk for forløbet, at der ikke er større sammenhæng, lægger andre i højere grad vægt på, at de enkelte dele fungerer godt hver især, og at en højere grad af integration ville gå ud over udbyttet i de enkelte elementer.

Det første perspektiv udtrykkes i følgende citat:

Hvis der skal være en logik i, at studieområderne er fælles, så må man også på en eller anden måde synkronisere det. (Lærer i fokusgruppe)

I dette perspektiv problematiseres det, dels at der ikke bliver bygget tilstrækkeligt op til DIO i 3. g, dels at eleverne ikke får set en højere grad af integration og et større samspil mellem de merkantile og de humanistiske/samfundsfaglige fag i SO. Det betyder fx, at eleverne ikke har erfaring med dette samspil, før de evt. skal arbejde med det i studieretningsprojektet. Desuden problematiseres det, at der er en uoverensstemmelse mellem beskrivelsen i rammerne og virkeligheden.

I det andet perspektiv ses det som en fordel, at de to spor kører mere uafhængigt, fordi de faglige samspil fungerer, og eleverne samtidig gennem forløbet får set "diversiteten i akademisk produktion". Her lægges særligt vægt på at værne om erhvervs-case, som fungerer godt, men også at give plads til et samarbejde, der giver plads til de humanistiske fag i DIO. I lederinterviewene ser vi ledere, som ikke opfatter det som problematisk, at der ikke er større sammenhæng i SO, og som ser det som vigtigere, at SO præsenterer eleverne for fagligt samspil inden for de forskellige dele af hhx-uddannelsen. Det betyder også, at en leder nævner, at det ikke er et prioriteret område på skolen at skabe sammenhæng, fordi det i mindre grad anses som nødvendigt.

7.2.3 Hvad er progression i SO?

Den sidste diskussion, der viser sig i det kvalitative materiale, er en diskussion om, hvad man egentlig skal forstå ved progression i SO. Her er det tydeligt, at det ikke er entydigt, hvad progression i SO er for en størrelse.

Nogle lærere sætter ord på progressionen i SO og nævner, at det bl.a. handler om, at eleverne bliver bedre til at overskue store mængder stof. Andre lægger vægt på, at de skal arbejde mere og mere selvstændigt gennem forløbet med stadig mindre lærerstyring og stadig større krav til selvstændig analyse, jo længere de kommer i SO.

Endelig er der nogle lærere, der kobler elevernes refleksion over deres egen udvikling til den progression, der skal ske i SO. Det betyder, at nogle lærere forsøger at lægge dette element ind i forløbene som et sammenbindende element, men de oplever nogle udfordringer med det. Dels at det ikke rigtig lykkes at integrere denne type refleksioner hos eleverne i praksis, men at det hurtigt bliver sådan, at eleverne "afkoder" nogle bestemte sætninger. Dels at der går for lang tid mellem delene til, at der kan opnås en sammenhæng i refleksionen mellem delene.

En leder lægger vægt på, at progressionen skal ligge i kendskabet til, brugen af og refleksionen over metoder:

[I SO1] skal eleverne stifte bekendtskab med de faglige metoder; de skal navngive de faglige metoder, og så i takt med at de bevæger sig op i 2.g og 3.g, skal de på stadigt højere niveau kunne bruge metoderne og reflektere over metodernes styrker og svagheder. (Leder)

Andre lærere har i det hele taget svært ved at se, hvad progressionen i SO helt konkret omfatter. En lærer siger således:

Vi taler tit om progression, men det bliver aldrig rigtig konkret. (Lærer i fokusgruppe)

Progression i SO hæftes i høj grad op på det studieforberedende element, men da dette element, som en lærer siger det, er meget bredt defineret, bliver det også svært at blive meget konkret med hensyn til progression. Dette hænger sammen med, at studiekompetencebegrebet har mange sider (jf. kapitel 4). Det betyder, at alle delene i SO kan arbejde med studiekompetencer, uden at det bliver meget tydeligt for elever og lærere, hvori progressionen består. Hvor erhvervs-case arbejder meget med det anvendelsesorienterede og virkelighedsnære, arbejder DIO med metoderefleksion og problemformulering. Begge dele kan ses som studiekompetence, men hvordan hænger det sammen i en progressionsforståelse?

Sammenhæng med SRP

Interviewene viser, at lærerne i høj grad progressionsmæssigt ser navnlig DIO i sammenhæng med SRP og SRO og de kompetencer, eleverne skal anvende her – måske også mere, end det ses i sammenhæng med SO1 og SO2. Fokusgruppeinterviewene viser, at der på skolerne er en diskussion om, hvor DIO skal placeres i forhold til SRP, som handler om, hvordan DIO bedst kan indgå i en progression og sammenhæng med de kompetencer, der er vigtige i SRP. Denne sammenhæng og progression er dog i mindre grad beskrevet i rammer og vejledning. Her er et argument at placere DIO før SRP, for at DIO kan klæde eleverne på med nogle flerfaglige og metodiske kompetencer, som de har brug for i forbindelse med SRP. Et andet argument er, at DIO skal ligge efter SRP, da eleverne i DIO i højere grad selv skal kunne opstille deres problemformulering end i SRP, og DIO derfor ligger sidst på progressionsstigen.

7.3 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Analysen i dette kapitel viser, at der i mindre grad er en tydelig sammenhæng mellem de tre dele af SO i praksis. Det er i mindre grad klart for lærerne i de forskellige dele, hvordan de skal trække på og bygge op til de øvrige dele i SO. Nogle lærere, ledere og elever oplever en mere indirekte sammenhæng og progression, som ikke skyldes samarbejde og koordination, men snarere de

fælleselementer, der er i forløbene, fx tværfaglighed, projektarbejde, gruppearbejde, selvstændighed. Andre har svært ved at se den røde tråd i det samlede forløb.

Der ses en række strukturelle barrierer i konstruktionen af SO, som betyder, at SO mange steder fungerer som to spor med forskellige fag og lærere og forskelligt fokus. Et erhvervsøkonomisk spor og et samfundsvidenskabeligt og humanistisk spor. De to spor kører mange steder forholdsvis separat, og erhvervs-case på andet år fungerer i den forbindelse i mindre grad som bindeled mellem SO på første og tredje år. Der ses desuden en række skolebetingede barrierer, som lader til at gælde på nogle skoler, i form af ringe grad af videndeling og koordination på tværs af delene. SO er forholdsvis styret, og der er klare rammer på skolerne for, hvordan SO skal forløbe. Det betyder, at lærerne ved, hvad de skal i de forskellige dele, og der er således ikke forvirring om selve SO-forløbet, jf. også kapitel 5, der viste, at lærerne fandt det klart, hvordan de skulle tilrettelægge undervisningen. Ressourcerne lader dog til mange steder at blive prioriteret til fordel for videndeling og koordination inden for hver af de tre dele mere end mellem delene. Der er således samlet set en mindre klar sammenhæng mellem de tre dele i praksis end det, der er lagt op til i rammerne.

Der ses i forlængelse heraf tre væsentlige diskussioner om sammenhæng i SO. I den første diskussion sætter nogle interviewpersoner spørgsmålstegn ved, om det overhovedet er muligt for skolerne at skabe større sammenhæng i den nuværende konstruktion, uden at det kommer til at virke fortænkt og kunstigt, fordi man forsøger at italesætte sammenhænge, som ikke er reelle. Andre mener, at skolerne godt kan arbejde for større sammenhæng. I den næste diskussion ses forskellige perspektiver på, hvorvidt det er ønskeligt med en større sammenhæng, især hvis det betyder store ændringer i nogle af de dele af forløbet, som fungerer rigtig godt, fx erhvervs-case. Omvendt er det en udfordring navnlig for DIO, som skal afslutte forløbet, hvis der ikke er noget at "bygge på". Den sidste diskussion handler om, hvad progressionen i SO egentlig skal bestå af, og hvordan den skal komme til udtryk. Det hænger sammen med, at selve studiekompetencebegrebet er bredt defineret, og det er derfor uklart for nogle lærere, hvordan der skabes en progression med hensyn til studiekompetence, og hvad det konkret betyder, ligesom studiekompetence i nogen grad gives forskellige perspektiver i hhv. erhvervs-case og DIO.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- Evalueringen viser, at der er en mindre grad af sammenhæng mellem de tre dele i SO, end hvad rammerne for SO lægger op til. Dette skyldes både strukturelle og skolemæssige barrierer.
- Der er behov for opmærksomhed på, hvilken progression der særligt skal foregå i SO, og hvordan der konkret kan arbejdes med den i de enkelte dele, så der skabes en højere grad af fælles progressionsforståelse blandt lærerne. Det er vigtigt, at det er tydeligt for eleverne, hvordan de enkelte dele af forløbet indgår i en samlet progression. Særligt kan der være behov for at overveje, i hvilket omfang, hvordan og med hvilke mål der skal arbejdes med en progression inden for det metodiske aspekt med hensyn til både studiemetoder og faglige metoder. Progressionen i SO kan tydeliggøres både på centralt niveau og i skolernes arbejde.
- Skolerne må se på, om der er nogle områder, hvor en større grad af dialog og samarbejde mellem lærerne i de forskellige dele af SO kunne være frugtbar, fx sikre en fælles SO-begrebsforståelse, som giver mening i alle forløbene. Det er i den sammenhæng vigtigt, at den pædagogiske ledelse er opmærksom på at sikre sammenhængen og progressionen i SO.

8 Elevernes udbytte

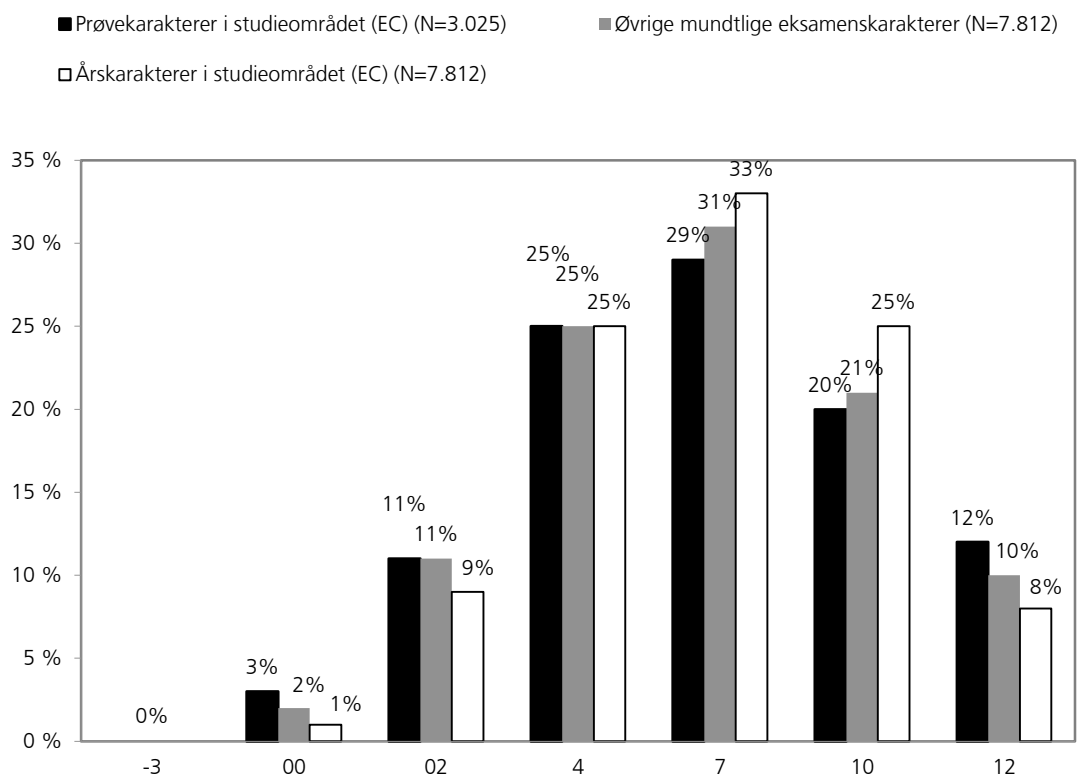
Dette sidste kapitel ser på elevernes udbytte af SO og på lærernes og ledernes samlede vurdering af målopnåelsen i SO. Elevernes udbytte kan betragtes på flere måder. Dels gennem de karakterer, der gives i SO, dels gennem censorernes og elevernes vurderinger af elevernes udbytte, her kaldet det oplevede udbytte. Kapitlet belyser begge aspekter.

Formålet med SO er studieforbereelse, og elevernes udbytte her vil først vise sig fuldt ud, når de begynder på en videregående uddannelse. I dette kapitel ses alene på det udbytte elever og censorer vurderer, når eleverne er færdige med SO-forløbet.

8.1 Karakterfordelinger i SO

Figurene nedenfor viser fordelingen af års- og prøvekarakterer i hhv. erhvervs-case og DIO for studenterårgangen 2015, sammenholdt med fordelingen af samtlige øvrige mundtlige eksamenskarakterer⁸ for studenterårgangen 2015.

Figur 21
Karakterer i erhvervs-case, studenterårgang 2015

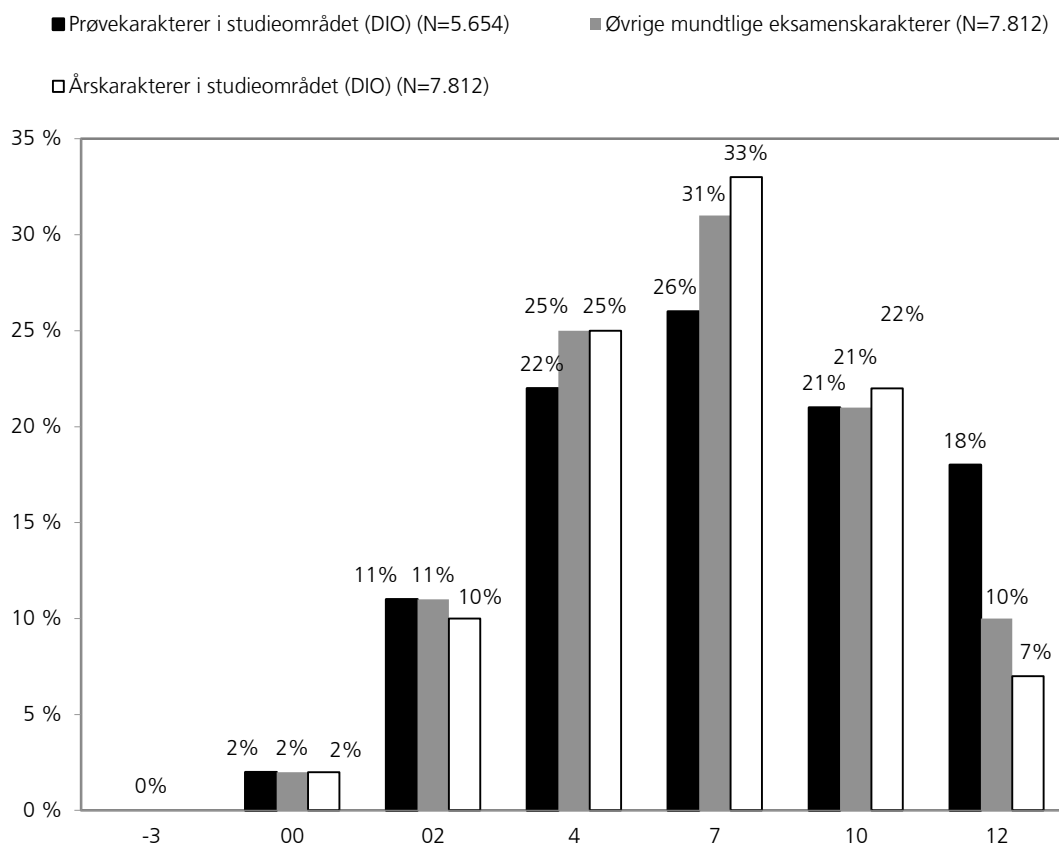


Kilde: Uddannelsesstatistik.dk

Note: N for øvrige mundtlige eksamenskarakterer henviser til antallet af eksamensbeviser og ikke antallet af karakterer.

⁸ Eksamenskarakterer er de karakterer, der fremgår på elevernes eksamensbeviser

Figur 22
Karakterer i DIO, studenterårgang 2015



Note: N for øvrige mundtlige eksamenskarakterer henviser til antallet af eksamensbeviser og ikke antallet af karakterer.

Kilde: Uddannelsesstatistik.dk

Da der kun er tale om karakterer fra ét enkelt år, kan vi ikke sige noget om en generel udvikling eller tendens i karakterfordelingen.

Figur 21 viser, at både årskarakterer og prøvekarakterer i erhvervs-case ligger nogenlunde på niveau med de samlede mundtlige eksamenskarakterer. Det ses dog, at der lidt oftere gives 7 og 10 i årskarakter end i prøvekarakter, mens der lidt oftere gives 02 og 12 i prøvekarakter end i årskarakter. Samlet ligger snittet for årskarakterer lidt højere (6,9) end snittet i prøvekarakter (6,7).

Figur 22 viser, at der i højere grad gives 12 i prøvekarakter i DIO end det, der gælder for gennemsnittet af de mundtlige eksamenskarakterer såvel som årskarakterer i DIO. Der gives til gengæld færre 7-taller ved prøven. I modsætning til erhvervs-case ses det desuden, at gennemsnittet for prøvekaraktererne i DIO ligger højere (7,2) end gennemsnittet for årskaraktererne i DIO (6,7), hvilket især skyldes forskellen på andelen af 12-taller. Årskaraktererne følger nogenlunde gennemsnittet for de mundtlige eksamenskarakterer, idet der dog gives lidt flere 7-taller.

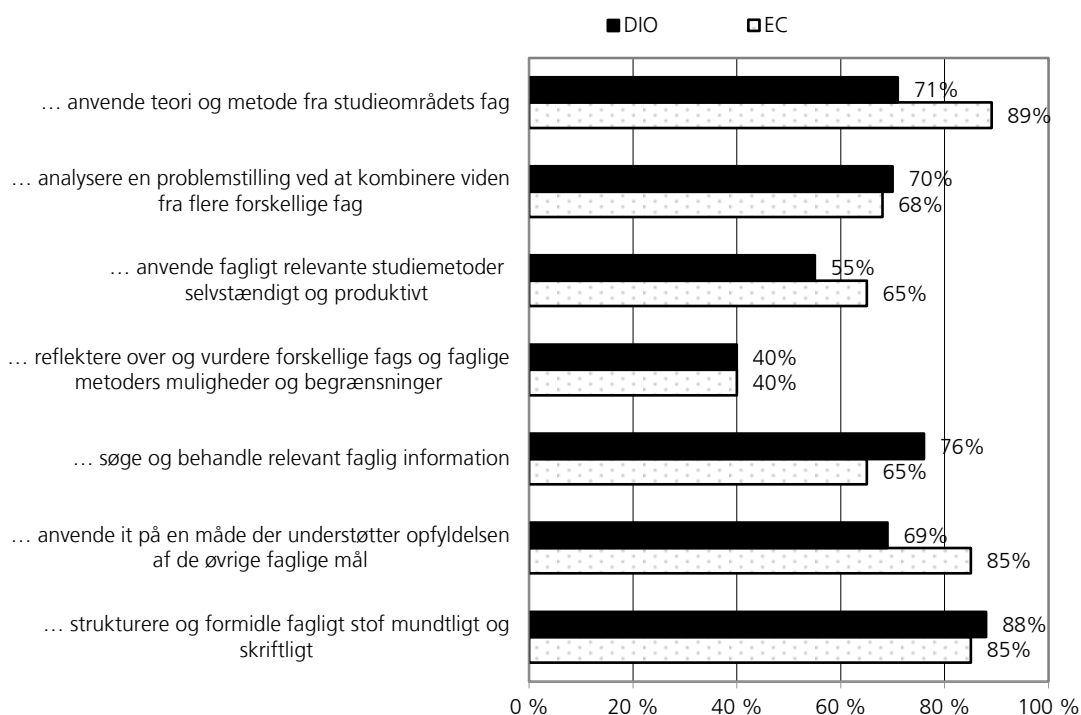
Karakterer er én måde at betragte elevernes læringsudbytte på. En anden måde at se på udbyttet er igennem lærere og elevers vurdering af det oplevede udbytte.

8.2 Vurderinger af elevernes udbytte

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt lærere, der har været censorer i erhvervs-case og DIO, hvordan de vurderede elevernes udbytte ved prøverne i erhvervs-case og DIO i 2015 set i forhold til de faglige mål for SO. Figur 23 viser andelen af lærere, der i høj eller nogen grad vurderer, at eleverne viste, at de beherskede elementerne i de enkelte faglige mål.

Figur 23

I hvilken grad viste eleverne til prøven generelt, at de kunne... Andel, der har svaret "I høj grad" eller "I nogen grad" (erhvervs-case: N=59-60, DIO: N=186-187)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Figuren svarer i høj grad til figur 2 i kapitel 4, der viser, hvor lette eller svære, lærerne oplever, at de faglige mål er at omsætte i undervisningen. Det betyder, at de mål, der er sværest at omsætte i undervisningen, også er de mål, som lærerne i ringest grad vurderer, at eleverne viser et udbytte med hensyn til.

Det overordnede billede er, at en overvejende del af lærerne, der var censorer i erhvervs-case og DIO vurderer, at eleverne i høj eller nogen grad viste, at de levede op til de faglige mål. Inden for dette billede ses det, at et mål, nemlig målet om at strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt, er et mål, som eleverne ifølge lærerne viser, at de lever op til i både erhvervs-case og DIO. Andre mål, nemlig de mål, som handler om at anvende studiemetoder og reflektere over og vurdere faglige metoder, ser dog ud til at være problematiske med hensyn til elevernes udbytte i både erhvervs-case og DIO.

Der er derudover en række mål, hvor elevernes udbytte vurderes forskelligt i erhvervs-case og DIO. I erhvervs-case vurderer censorerne således særligt, at eleverne viser et udbytte inden for målet om at anvende teori og metode fra fagene og anvende it. I DIO vurderer censorerne særligt, at eleverne viser et udbytte inden for målet om at søge og behandle relevant faglig information, mens færre censorer i erhvervs-case vurderer dette. Her fremgår det af fokusgruppeinterview med censorer i erhvervs-case, at det kan være en udfordring i erhvervs-case at få eleverne til selv at søge information ud over den, der er givet i case. Her er opgaven i DIO i højere grad baseret på elevernes egen informationssøgning.

I fokusgruppeinterview og interview uddyber lærere og ledere, hvordan de oplever elevernes udbytte af SO. Lærerne har svært ved at forholde sig til elevernes udbytte af hele SO og forholder sig derfor primært til de dele, de har undervist og været censor i. Lederne kan bedre forholde sig til elevernes udbytte af hele SO, men er længere væk fra det konkrete udbytte af de enkelte dele.

Elevernes udbytte af erhvervs-case

Overordnet vurderer lærerne i erhvervs-case generelt, at eleverne har et stort udbytte af erhvervs-case. Det hænger sammen med, at det er så anvendelses- og praksisorienteret, hvilket ifølge læ-

terne er motiverende for eleverne, fordi eleverne kan se, hvad de skal bruge deres viden til. En lærer siger således:

For mange elever er det virkelig en åbenbaring i erhvervsfase. Eleverne synes, det er fedt, de er virkelig motiverede med hensyn til det her, og de tager det også med tilbage til fagene. (Lærer i fokusgruppe)

Blandt lærerne lægges der vægt på, at eleverne får et udbytte med hensyn til at *anvende* faglig viden, får god forståelse af modeller og begreber og lærer at forholde sig kritisk til virksomheder. Der nævnes også nogle områder, hvor lærerne peger på, at udbyttet er mindre. Her nævner en lærer, at udbyttet, når det kommer til metoderefleksion, er mindre:

De når at lave en sporadisk, ustruktureret refleksion med talesprog, hvor det er meget lidt fagligt, men ikke en metodisk refleksion. Udbyttet er alt for lille. (Lærer i fokusgruppe)

Desuden nævnes det, at udbyttet med hensyn til informationssøgning "halter" hos nogle elever.

Elevernes udbytte af DIO

Blandt lærerne, der har været censorer i DIO, ses et fremherskende perspektiv i fokusgruppeinterviewene, nemlig at der er en segmentering, hvor der er forskel på, hvor meget elever med gode forudsætninger hhv. elever med dårlige forudsætninger får ud af DIO. Det beskrives, at DIO giver et udbytte i form af overblik, selvstændighed og forståelse af problemorienteret opgaveløsning for en gruppe elever, mens andre elever ikke kommer med. En lærer siger således:

Der er jo nogle, hvor man virkelig tænker "han har rykket sig". De har fået et helikopterblik og en indsigt. Metakompetence og forståelse, som gør, at de kan kigge på sig selv, når de skal i gang med et nyt projekt, og spørge sig selv, hvad de vil. Men det er langt fra alle. Og det kommer helt an på elevens niveau i forvejen. (Lærer i fokusgruppe)

Der er i den forbindelse en diskussion i fokusgruppeinterviewene om ambitionsniveauet i DIO, som kræver en høj grad af selvstændighed og et højt abstraktionsniveau set i forhold til den tid og mulighed for fordybelse, der ligger i forløbet, og de forudsætninger, eleverne har.

Det bliver i forlængelse heraf fremhævet af nogle lærere, at der ikke er tid til den fordybelse, som der lægges op til og faktisk kræves. Nogle mener derfor, at kravene i DIO skal mindskes, mens andre peger på, at der er brug for flere ressourcer eller højere prioritering, hvis alle elever skal få et udbytte af DIO, som svarer til de faglige mål. Det fremgår fx af en lærers kommentar i spørgeskemaet:

Jeg mener, DIO er en god ide, men der skal bruges langt flere ressourcer, hvis vi skal have flertallet med. (Svar i kommentarfelt i spørgeskema)

Særligt med hensyn til det faglige mål om metoderefleksion ses en drøftelse af ambitionsniveau og mulighed for udbytte for eleverne i DIO. Nogle lærere peger på, at det er værdifuldt for eleverne at arbejde med metodeovervejelser i DIO. En lærer siger således om potentialet for udbyttet af DIO:

Det, jeg synes, er det værdifulde ved DIO, det er, at man får mulighed for at forklare eleverne, at der ligger et tankesæt nedenunder, der ligger noget filosofi nedenunder. [...] Nedenunder den daglige trummerum med analyser og fremlæggelser, så skal de vide, hvorfor de gør det, hvorfor faget fungerer, som det gør. Hvad det er for nogle tanker, nogen har gjort sig, om, hvordan man behandler humanistisk materiale, hvordan man behandler tal-materiale. Det mener jeg, er en værdifuld ting, de får med sig. (Lærer i fokusgruppe)

I den forbindelse er der også lærere i DIO, der siger, at de kan se, at eleverne bedre kan klare SRP, hvis de har haft DIO inden.

Andre lærere, der har været censorer i DIO, oplever ikke, at det lykkes at give eleverne det udbytte inden for metoder og metarefleksion, som der er lagt op til med DIO. Dels nævnes det, at der ikke er så meget at bygge på fra de tidligere forløb, og det er sent både at introducere det og at nå at beherske det i løbet af DIO-forløbet. Dels nævnes det af nogle lærere, at de oplever, at elevernes læring på dette felt er overfladisk. Nogle lærere beskriver, at eleverne lærer, hvad "der er det rigtige at sige", men ikke altid forstår det, og det giver nogle "ekko- eller papegøjesvar" forstået som det, læreren gerne vil høre. En lærer problematiserer således, at det ikke altid er muligt at nå det abstraktions- og erkendelsesniveau, som der er lagt op til, og at der deri kan være en risiko for overfladisk læring eller at eleverne ligefrem lærer "noget forkert". Denne lærer udtrykker det således:

Noget af det burde de først lære året efter eller to år efter, når de læser videre. Og der synes jeg også, problemet ligger. [...] Mange af dem [eleverne] lærer vi noget forkert, er jeg bange for. Vi lærer dem, at det er metode, hvis de kan sige, at de har brugt den hermeneutiske spiral, fordi de har læst teksten to gange, og de har været kildekritiske, fordi de har tænkt over, hvilke kilder de bruger. Og det er størstedelen, der siger det. (Lærer i fokusgruppe)

Dette vidner om, at nogle lærere oplever det som en udfordring, at realisere det faglige mål om metoderefleksion fuldt ud i DIO, fordi de oplever det for ambitiøst.

Endelig som det sidste nævnes det, at der i mindre grad er fokus på at kvalificere elevernes valg af videregående uddannelse i DIO, og at eleverne derfor kun indirekte får et eventuelt udbytte på dette punkt. En lærer ser et potentiale i, at DIO i højere grad også havde denne side med:

Det ville være godt, hvis DIO gav det der puf videre frem mod videregående uddannelser. Det synes jeg ikke rigtig, det gør. Hvad er det, der mangler? Når man spørger eleverne: "Hvad skal du, efter at du har taget din eksamen?" "Jeg skal ud og rejse," svarer de. Der skal være både en pull- og en push-effekt til det næste uddannelsesniveau, når de ikke har tænkt over, hvad de skal bagefter. Der kunne det være rart, hvis DIO'en var en del af det. (Lærer i fokusgruppe)

Elevernes udbytte af det samlede SO

Lederne har i interviewene nogle perspektiver på elevernes udbytte af det samlede SO. Blandt lederne lægges der bl.a. vægt på elevernes udbytte med hensyn til at kunne arbejde selvstændigt og at kunne arbejde med abstrakte begreber, hvilket lederne ser som væsentlige dele af studiekompetencen. En leder siger således:

Jeg ser SO som noget af det, der gør, at vi, når eleverne kommer til DIO i 3. g, kan sige "o.k., de har faktisk lært, at de nu selv skal tage et ansvar og gøre de her ting". Og de skal reflektere over det og vide, hvad det betyder. Så har vi nået et mål, for vi har gjort dem til studerende. Som selv kan stille spørgsmålene og ikke bare forventer, at vi kommer med alle svarene. (Leder)

En anden leder ser, at det løbende arbejde med abstrakte begreber giver eleverne et udbytte:

Så det er en måde for dem at arbejde med nogle abstrakte begreber på, som de synes, er meget, meget mystiske i 1. g. Dét, at man hele tiden skal kunne vende tilbage til det, også i 2. g. Og i 3. g. Så de på den måde kan få knækket koden i de her begreber. (Leder)

I den forbindelse lægger en tredje leder vægt på, at det er vigtigt, at der er et forløb som SO, der har det som formål at sætte fokus på studiekompetence, og den pågældende leder siger, at "det er så afgørende, at man ikke bare siger: 'Nå, men det lærer de nok i fagene.'"

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer lærere, der har været censorer i SO, også overvejende, at SO gør eleverne mere selvstændige i deres læreproces. 26 % finder, at det i høj grad er tilfældet, og 60 %, at det i nogen grad er tilfældet. I alt 14 % svarer "I mindre grad" eller "Slet ikke". De vurderer samtidig, at SO giver eleverne et læringsudbytte, som de ikke tilegner sig i andre fag på

hhx-uddannelsen. I alt 76 % mener, at det sker i høj eller nogen grad. I alt 24 % mener, at det i mindre grad eller slet ikke er tilfældet.

8.2.2 Elevernes vurdering af deres udbytte af SO

I elevinterviewene ser vi både elever, der synes, at de har fået et udbytte af SO, og elever, der modsat ikke synes, at udbyttet har været så stort.

De elever, der synes, at de har fået et udbytte, bruger ord som, at SO har været spændende, lærerigt, virkelighedsnært og engagerende og har krævet meget selvstændighed og været udfordrende. Det har været anderledes end normal undervisning og givet et godt afbræk i hverdagen. Der lægges også vægt på, at eleverne oplever, at de har lært at kombinere de fag, de har haft. En elev beskriver det således:

Jeg tænker også, at det har været utrolig relevant fagligt og personligt. At man har skullet arbejde sammen i en gruppe. Det kan godt være udfordrende. Og hvordan man har skullet gribe den her problemstilling an og den her tværfaglighed. Men også relevant fagligt – at man ligesom lærer at kombinere de her fag. (Elev)

Blandt nogle elever er der det perspektiv, at det flerfaglige i SO har været udfordrende, men lærerigt, når det har handlet om at anvende viden fra fagene. En elev siger:

Jeg synes, det er superfedt, fordi man får anvendt det, man kan fra de forskellige fag, og får koblet det sammen, så man ser en større mening med det. Frem for at sidde med nogle ting i de enkelte fag, hvor man tænker: "Jeg ved sgu ikke rigtig, hvad jeg skal bruge det til." Men når det hele kommer til at hænge sammen i en større kontekst, så giver det noget mere mening. (Elev)

Der er desuden nogle elever, der oplever, at den kontakt, de har haft til virksomheder og oplægsholdere udefra i løbet af SO, har været meget udbytterig:

Og de fortæller os noget om, hvordan det fungerer på arbejdsmarkedet. Hvordan han kom det der skridt videre fra at afslutte gymnasiet til en tur på arbejdsmarkedet eller på universitetet og derefter ud på arbejdsmarkedet. Det synes jeg virkelig, har været en øjenåbner for mig. (Elev)

De elever, der omvendt ikke synes, udbyttet i SO er så stort, beskriver særligt, at SO har været forvirrende, bredt og vanskeligt at finde ud af. De bemærker, at de ikke oplever, at de altid er blevet undervist i det, de skulle kunne ved prøverne, og nogle oplever, at SO har været forhastet, og at der ikke har været nok hjælp og vejledning undervejs. Nogle elever giver udtryk for, at de synes, SO er sværere og mere udfordrende end fagene.

Der er to mulige nuanceringer af de to perspektiver. Dels at der er forskel på, hvordan undervisning og vejledning er forløbet i forskellige klasser, jf. kapitel 5, hvilket har betydning for elevernes oplevelse og udbytte. Dels at der er forskel på elevernes forudsætninger, jf. censorernes vurderinger af elevernes udbytte ovenfor.

Med hensyn til de konkrete faglige mål peger eleverne på, at de særligt synes, de har lært at strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt. De påpeger, at de i mindre grad har lært at reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger. Her siger en elev fx, at der ikke har været nok fokus på metode i undervisningen:

Der har været fokus nok på teorier, men selve metodedelen har der ikke været meget fokus på. Det har ikke været tydeligt, at "nu snakker vi om en eller anden metode, og I skal bruge den". Og det manglede lidt. (Elev)

Nogle elever oplever desuden, at de ikke har lært meget om it i forløbet, i forhold til at det er et fagligt mål for SO.

8.3 Lærernes samlede vurdering af SO

Afslutningsvist ser dette kapitel på hvordan lærerne, der har været censorer i SO, samlet set vurderer SO ud fra nogle overordnede spørgsmål i spørgeskemaet. Tabel 3 nedenfor viser lærernes besvarelser.

Tabel 3
Lærernes samlede vurderinger af SO

SO som ide:				
Hvad er samlet set din vurdering af studieområdet, dvs. idéen om at afsætte en fast timeramme til fagligt samspil og flerfaglige forløb med det formål at ruste eleverne til videre uddannelse? (N = 237)	God	Overvejende god	Overvejende dårlig	Dårlig
	34 %	52 %	11 %	3 %
SO på hhx:				
I hvilken grad vurderer du, at undervisningen i studieområdet på hhx samlet set harmonerer med hhx-uddannelsens profil? (N = 232)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
	34 %	52 %	11 %	3 %
SO i praksis:				
Hvordan vurderer du samlet set, at studieområdet fungerer i praksis på dit gymnasium? (N = 236)	Godt	Overvejende godt	Overvejende dårligt	Dårligt
	18 %	68 %	12 %	2 %
Formålsopfyldelse:				
I hvilken grad vurderer du, at undervisningen i studieområdet på hhx samlet set ruster eleverne til at tage en videregående uddannelse? (N = 237)	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke
	18 %	59 %	20 %	3 %
Ressourcer målt med udbytte:				
Hvor enig eller uenig er du i, at studieområdet ressourcemæssigt er en god investering i forhold til det samlede udbytte af studieområdet? (N = 237)	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig
	23 %	55 %	16 %	5 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Lærernes besvarelser er overvejende positive på alle fem parametre. Ser vi på de forskellige spørgsmål i forhold til hinanden, peger de på en slags trappe, hvor SO på visionsniveauet (SO som ide og SO i sammenhæng med hhx-profilen) har det mest positive resultat. Lidt mindre positivt bliver det, når vi når ned til det operationelle niveau (SO i praksis), og mindst positive er vurderingerne på resultatniveau (udbytte i forhold til ressourcer og elevernes studieforbereende udbytte). Det peger på, at lærerne overvejende tror på ideen i en hhx-sammenhæng og tror på det formål, der handler om at have et flerfagligt, anvendelsesorienteret og studieforbereende element i uddannelsen. Den overvejende positive vurdering af SO i praksis kan ses i lyset af, at der lader til at være en rimelig klar styring på skolerne, sådan at det er rimelig klart for lærerne, hvordan de skal arbejde med SO – som analysen i de tidligere kapitler har vist. Når denne vurdering er mindre positiv end vurderingen af SO som ide, skyldes det, at der samtidig er nogle forhold, som kan fungere bedre, når ideen skal omsættes i praksis, hvilket de foregående kapitlers analyser har udfoldet. Det får betydning for resultat og udbytte, som vurderes lidt mere blandet af lærerne. 23 % af lærerne vurderer i mindre grad eller slet ikke, at eleverne gennem SO bliver rustet til videregående uddannelse. Dette kan hænge sammen med både den uklarhed, der er med hensyn til definitionen af studiekompetence, og den vurdering, der er blandt nogle lærere af, at elevernes udbytte af SO – navnlig af DIO – er forskelligt.

8.4 Sammenfatning og opmærksomhedspunkter

Karakterfordelingerne i SO viser, at hvor gennemsnittet for prøvekaraktererne i erhvervs-case ligger lidt under årskaraktererne, er det omvendt for DIO. Det ses, at der ved prøven i DIO gives forholdsvis mange 12-taller.

Lærerne, der var censorer i SO i skoleåret 2014/2015 – både i DIO og i erhvervs-case – vurderer overvejende, at eleverne ved prøverne viste et udbytte inden for de faglige mål. Særligt målet om at strukturere og formidle fagligt stof mundtligt og skriftligt får eleverne et udbytte inden for ifølge størstedelen af censorerne i både erhvervs-case og DIO. I erhvervs-case vurderer censorerne derudover særligt, at eleverne får et udbytte inden for målet om at anvende teori og metode fra fagene. I DIO vurderer censorerne særligt, at eleverne viser et udbytte inden for målet om at søge og behandle relevant faglig information. Der er dog også to mål, som ligger lavere end de andre. Nemlig målet om, at eleverne skal kunne reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger, og målet om, at eleverne skal kunne anvende faglige studiemetoder selvstændigt og produktivt. Det er således de to metodiske mål, som er sværest at opfylde i SO.

Analysen af interviewmaterialet uddyber, at lærere, der har været censorer i erhvervs-case, særligt vurderer, at eleverne får et udbytte, i form af at de lærer at anvende viden fra fagene på virkelige problemstillinger og lærer at forholde sig kritisk til virksomheder. Samtidig nævnes det, at de i mindre grad lærer metoderefleksion i erhvervs-case. Lærere, der har været censorer i DIO, beskriver en segmentering af elevernes udbytte i DIO, hvor nogle elever, som i forvejen har et godt udgangspunkt, får en metodisk, analytisk og flerfaglig forståelse på et højt niveau, mens DIO omvendt er svært for andre elever. Der udtrykkes en bekymring for, om ambitions- og abstraktionsniveauet i DIO er for højt i forhold til de ressourcer, der er til rådighed, og den fordybelse, der er mulig inden for disse rammer, og de forudsætninger, eleverne har. Blandt samtlige lærere, der har været censorer i SO, er der en overvejende positiv vurdering af, at eleverne gennem SO bliver mere selvstændige i deres læreproces, og at de får et udbytte, som de ikke tilegner sig i andre fag på hhx.

Eleverne har forskellige oplevelser af udbyttet. Nogle elever synes, at de har fået et stort udbytte og betoner særligt, at de har lært at kombinere fag på en meningsfuld måde, at de har lært at arbejde selvstændigt og i grupper, og at de har været i berøring med "den virkelige verden". Andre elever oplever, at forløbet har været forvirrende og vanskeligt, og at de har fået et mindre udbytte. Eleverne i interviewene har oplevet forskellige forløb og har forskellige forudsætninger, og begge dele kan have betydning for deres forskellige oplevelser af udbyttet.

Lærernes samlede vurdering af SO er overvejende positiv. Lærerne synes især, at SO som koncept er en god ide og harmonerer med hhx-uddannelsens profil. Lidt mindre, men stadig overvejende, positive er lærerne, når de vurderer SO på det operationelle niveau – altså hvordan det fungerer i praksis på skolerne. Der lader således til at være en implementering af de enkelte dele i SO på skolerne, som fungerer i praksis. Samtidig viser analyserne, at der i mindre grad er sammenhæng mellem de tre dele, og at der er elementer i tilrettelæggelsen inden for de forskellige dele, som giver nogle udfordringer i praksis på nogle skoler. Lærerne er endelig overvejende positive i deres vurdering af, om SO er ressourcerne værd, og om det ruste eleverne til videregående uddannelse. Disse spørgsmål er dog de mindst positive, hvilket kan hænge sammen med flere ting. Det kan dels hænge sammen med, at udbyttet særligt af DIO vurderes at variere for forskellige elevgrupper. Og det kan dels hænge sammen med, at nogle lærere er i tvivl om, hvilke krav til studiekompetence der gælder på de videregående uddannelser, og om SO indfanger dette. Det kan endelig hænge sammen med, at udbyttet af det samlede SO kan være svært at definere, hvorimod udbyttet af de enkelte dele fremstår tydeligere.

På baggrund af ovenstående kan følgende opmærksomhedspunkter fremhæves:

- DIO har et potentiale, som særligt udnyttes af de fagligt stærke elever, der opnår et udbytte i form af metodisk, analytisk og flerfaglig forståelse. Men DIO opleves også af nogle lærere som ambitiøst, og der forekommer at være behov for opmærksomhed med hensyn til den gruppe elever, der har vanskeligt ved at honorere kravene i DIO, og for hvem udbyttet er begrænset. Denne opmærksomhed er relevant på skolerne, men også fra centralt hold.

- Lærerne, der har været censorer i SO, vurderer overvejende, at SO samlet set gør eleverne mere selvstændige i deres læreproces. Derimod er der andre studiekompetencer, som kræver progression og sammenhæng i SO, som i mindre grad vurderes opnået i SO, nemlig dem, der handler om at reflektere over forskellige faglige metoder og anvende studiemetoder. Lærerne vurderer overvejende, at SO ruste eleverne til videregående uddannelse, men giver også i nogen grad udtryk for, at de har svært ved at sige, om SO faktisk giver de kompetencer, som efterspørges på de videregående uddannelser. Det forekommer relevant at se på, hvordan SO bidrager til reelle studiekompetencer set fra de studerendes og de videregående uddannelsers perspektiv.

Appendiks A

Metodeappendiks

Evaluerings vurderinger og anbefalinger baserer sig på følgende dokumentation, der er indsamlet i perioden april 2015 til september 2015. Datakilderne er:

- Seks fokusgruppeinterview med i alt 38 lærere, der har været censorer ved prøverne i erhvervs-case og DIO i skoleåret 2013/14, og som har undervist i SO inden for de seneste tre år.
- Spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige lærere, der har været censorer ved prøven i erhvervs-case eller prøven i DIO i skoleåret 2014/15⁹.
- To gruppeinterview med elever i 3.g fra to forskellige skoler.
- Fem telefoninterview med ledere (studierektorer eller pædagogiske ledere) på hhx med ledelsesansvar for SO.
- Års- og prøvekarakterer i erhvervs-case og DIO for studenterårgang 2015.

Lærere, der har undervist i studieområdet og været censorer ved prøven, anses som en væsentlig informantgruppe for besvarelsen af evalueringsspørgsmålene, og de indgår derfor både gennem en kvalitativ og en kvantitativ undersøgelse. Ledere og elever indgår gennem kvalitative undersøgelser. Designet bygger på designet fra EVA's evaluering af AT fra 2014.

I dette metodeappendiks uddybes en række væsentlige forhold omkring indsamling, behandling og analyse af data.

Fokusgruppeinterview med lærere, der har været censorer i studieområdet i skoleåret 2013/2014

Der blev afholdt seks fokusgruppeinterview med lærere, der har været censorer i prøven i erhvervs-case eller prøven i DIO, og som har undervist i SO1, SO2 eller SO3 inden for de seneste tre år. Da SO på hhx består af de tre forskellige dele, med forskellige fag knyttet til hver del, har vi fundet det mest hensigtsmæssigt i fokusgrupperne at sætte fokus på hver af de tre dele for sig, for at kunne komme i dybden med hver enkelt del af SO, og for at alle deltagere i fokusgruppen så vidt muligt skulle opleve alle fokusgruppens emner som relevante. To fokusgrupper havde derfor særligt fokus på SO1, to fokusgrupper havde særlig fokus på SO2, og to fokusgrupper havde særlig fokus på SO3. Alle fokusgrupper havde fokus på SO som helhed.

Fokusgruppeinterviewene blev afholdt på følgende datoer:

- 29. april 2015, Vejle: Afholdelse af 3 fokusgruppeinterview med lærere
- 6. maj 2015, København: Afholdelse af 3 fokusgruppeinterview med lærere

I alt deltog 38 lærere fra hele landet i fokusgrupperne, og repræsenterede 23 forskellige skoler.

Udvælgelsen af fokusgruppedeltagerne blev foretaget af EVA på baggrund af ministeriets opgørelse over censorer allokert til prøven i erhvervs-case og DIO i skoleåret 2013/14. Deltagerne blev udvalgt under hensyn til, at der i hver fokusgruppe skulle være en spredning i forhold til de undervisningsfag, der indgår i de forskellige dele af SO. Desuden blev de udvalgt under hensyn til en spredning på skoler, sådan at der ikke deltog for mange lærere i evalueringen fra en enkelt skole. Samtidig blev der taget højde for, at deltagerne skulle have en rimelig rejsetid. Ved udvælgelsen blev det sikret, at deltagerne havde undervist i den del af SO, som den pågældende fokusgruppe omhandlede, inden for de seneste tre år.

⁹ DIO-prøven kan både afholdes inden jul og som en del af sommereksamen. Respondentgruppen indbefatter både censorer allokert til prøver i december 2014 og i juni 2015.

Samfundsfag og matematik skiller sig ud i en SO-sammenhæng, idet de indgår i SO1, men ikke i SO2 og SO3. Censorlisten gav derfor ikke information om lærere med disse fag. Til fokusgrupperne om SO1 blev der derfor gennem henvendelser til skoler udvalgt deltagere med fagene samfundsfag og matematik, så disse fag også var repræsenteret i den kvalitative afdækning af SO1.

Fokusgruppeinterviewene havde til formål at belyse evalueringsspørgsmålene gennem en kvalitativ tilgang. Fokus var således på at få afdækket variationen i lærernes opfattelser af, praksis for og erfaringer med SO, samt at forstå mere komplicerede sammenhænge mellem forskellig praksis i gennemførelsen på skolerne og forskellige vurderinger af SO. Fokusgruppeinterview blev foretrukket som dataindsamlingsmetode, da det åbnede op for, at deltagerne kunne spejle sig i hinandens udtalelser og erfaringer. Dette skulle gerne føre til mere reflekterede svar, end hvis enkeltinterview havde været anvendt, og gav desuden mulighed for at få forskelle i forståelser af og praksis for SO på forskellige skoler frem i lyset. Der blev anvendt en semistruktureret interviewguide. Interviewguiderne var udarbejdet på baggrund af evalueringsspørgsmålene og et møde med fagkonsulenten for SO om væsentlige temaer.

Afdækningen af variationen i fokusgruppeinterviewene dannede sammen med evalueringsspørgsmålene grundlag for udarbejdelsen af et spørgeskema til lærere, der havde fungeret som censorer ved prøven i SO i skoleåret 2014/15, således at væsentlige temaer fra fokusgrupperne efterfølgende kunne blive belyst kvantitativt.

Spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der har været censorer i SO i skoleåret 2014/15

Der blev gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere, der har været censorer i erhvervsfag eller DIO i skoleåret 2014/15. Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i september 2015.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at få belyst, hvordan SO og de forskellige dele af SO forstås og fungerer i praksis, og hvilket udbytte eleverne vurderes at få af SO ifølge de lærere, der har erfaring med at undervise i de forskellige SO-dele og har erfaring som censorer i prøverne i SO.

Populationen

Populationen for undersøgelsen er samtlige lærere på hhx, der var censorer i prøverne i SO (erhvervsfag eller DIO) i skoleåret 2014/15. Populationen er defineret ud fra MBUL's opgørelse over de censorer, der var allokeret til SO-prøverne. Denne population er udvalgt, fordi den er særlig kvalificeret til at forholde sig til SO som helhed. Lærerne, der har været censorer i SO, har erfaring med prøverne og bedømmelsen i SO og kan vurdere elevernes udbytte ved de prøver, de var censorer ved. Desuden har de undervisnings erfaring i SO.

Ni respondenter i spørgeskemaet havde ikke undervist i SO inden for de seneste tre år. Disse respondenter har derfor ikke fået de spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen, der handler om undervisningen i SO.

I evalueringen betragtes respondenterne som lærere og censorer i de forskellige dele af SO og ikke som lærere i forskellige fag. I spørgeskemaet skal lærerne således også alene vurdere SO i forhold til de faglige mål for SO og ikke i forhold til deres øvrige undervisningsfag. Det skal dog bemærkes, at matematik og samfundsfag som de to eneste SO-fag ikke indgår i SO2 eller SO3, og derfor allokeres der ikke censorer med censorkompetence i matematik og samfundsfag til prøverne i SO. Spørgeskemaundersøgelsen viser, at samfundsfaglærerne alligevel er repræsenteret næsten ligeligt med IØ-lærerne i spørgeskemaet blandt gruppen af respondenter, der har undervist i SØ, hvilket hænger sammen med, at mange lærere, der underviser i samtidshistorie og IØ også underviser i samfundsfag. Der er imidlertid kun meget få matematiklærere repræsenteret i spørgeskemaet. Det betyder, at de kvantitative vurderinger af EØ og SØ skal ses med det forbehold, at matematiklærere ikke indgår i besvarelsene.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

Projektgruppen udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af evalueringsspørgsmålene samt en første analyse af de seks fokusgruppeinterview med lærere på hhx, der var censorer i SO i 2014. Spørgeskemaet blev sendt til fagkonsulenten for SO for at kvalitetssikre forståelighed og relevans af spørgsmål og spørgsmålsformuleringer.

Spørgeskemaundersøgelsen er bygget op omkring følgende emner:

- Undervisningen i SO1
- Undervisningen i erhvervs-case
- Undervisningen i DIO
- Prøven i erhvervs-case og elevernes udbytte som vist ved prøven
- Prøven i DIO og elevernes udbytte som vist ved prøven
- Sammenhæng i SO
- Lærernes forståelse af formålet med SO og samlede vurdering af SO

Spørgeskemaet blev pilottestet. Formålet med pilottests er kvalitetssikring af det udarbejdede spørgeskema, hvilket blandt andet omhandler, hvorvidt de stillede spørgsmål er relevante for respondenterne, er mulige at besvare inden for en rimelig tid og ud fra de angivne svarkategorier.

Valget af deltagere til pilottestene var en tilfældig udvælgelse blandt de to grupper af lærere, der var censorer i hhv. erhvervs-case og DIO i skoleåret 2014/2015, hvor der blev taget højde for at dække erfaring med de forskellige dele af SO. I alt blev der foretaget 11 pilottests, hvor én deltager ikke var censor i skoleåret 2014/15. Ud af de 11 deltagere var fire lærere/censorer i erhvervs-case og syv i DIO.

Testene blev gennemført ved telefoninterview, hvor deltagerne fik tilsendt en prøveversion af det elektroniske spørgeskema, hvorefter deltager og interviewer fælles gennemgik spørgeskemaet, eventuelle kommentarer til det og spørgsmål. Interviewer noterede alt dette undervejs, så spørgeskemaet kunne valideres ved et efterfølgende møde med projektgruppen.

Udsendelsesprocedure

Spørgeskemaundersøgelsen blev udsendt elektronisk, gennem en mailinvitation med et personligt link sendt til respondenternes arbejds-mail, på baggrund af MBUL's liste over allokerede censorer. Spørgeskemaet blev udsendt den 7. september 2015. Respondenterne har haft mulighed for at svare på spørgeskemaet i tre uger, og spørgeskemaet blev lukket den 28. september 2015. Undervejs er der udsendt to påmindelser via mails, henholdsvis den 14. og 21. september, til dem der på det tidspunkt ikke havde besvaret spørgeskemaet. I forbindelse med tekniske problemer under udsendelsen af spørgeskemaet har 25 respondenter først fået invitationen til spørgeskemaundersøgelsen den 16. september, og de fik én påmindelse den 23. september.

Svarprocent og bortfald

Den endelige svarprocent for spørgeskemaundersøgelsen er 48 %. Svarprocenten og populationen er fratrukket 59 respondenter, som bl.a. har angivet, at de ikke var censorer i skoleåret 2014/15, hvorfor de ikke er en del af populationen, og dermed heller ikke har besvaret resten af spørgeskemaet. Formålet med bortfaldsanalysen er, at vurdere årsager til bortfald, og hvorvidt der skal tages højde for disse i svarprocenten, da manglende besvarelser som skyldes fx længere sygdomsforløb ikke tæller med i populationen/svarprocenten.

I nedenstående tabel er en oversigt over bortfald og hvorledes svarprocenten er udregnet:

Oprindeligt antal respondenter i populationen	Antal respondenter, der ikke har haft mulighed for at besvare spørgeskemaet	Antal besvarelser	Svarprocent
573	I alt 59: Sygemeldt: 1 Fratrædt: 6 Matcher ikke respondentprofilen: 39 Ugyldig mailadresse: 7 Ikke fået mail: 6	249	249/514*100 = 48 %

Spørgeskemaet blev udsendt til 567 personer, da seks invitationer ikke kunne leveres på grund af fejl i systemet. Disse personer er en del af bortfaldet, hvorfor de ikke tælles med i svarprocenten. Samlet er der 249 besvarelser af spørgeskemaet, hvilket resulterer i en svarprocent på 48 %. Gruppen af censorer allokeret til erhvervs-case er mindre end gruppen af censorer allokeret til DIO. Der er besvarelser fra i alt 61 lærere, der har været censorer i erhvervs-case og 188 lærere, der har været censorer i DIO.

Den eneste oplysning EVA har om respondenterne, ud over oplysningen om, at de har været censorer i skoleåret 2014/15, er det fag, de er opgjort med censorkompetence i. Evalueringen knytter ikke respondenterne op på deres respektive fag, men fokus er derimod på, at de har fungeret som undervisere og censorer i SO. EVA's vurdering er derfor, at det ikke er meningsgivende at se på skævhed i besvarelser i forhold til det fag respondenterne er anført med censorkompetence i. Derfor har EVA ikke foretaget en decideret bortfaldsanalyse. Derfor kan det ikke vurderes, hvorvidt der er en skæv sammenhæng mellem sammensætningen af totalpopulationen og den del af populationen, der har svaret på spørgeskemaet. Der er dog ikke noget i EVA's analyser af data, der indikerer, at der skulle være systematiske forskelle, ligesom den relativt høje svarprocent gør, at sandsynligheden for at der er systematiske forskelle er lille. Derfor konkluderes det på baggrund af svarprocenten og en gennemgang af det indsamlede data, at undersøgelsen har en tilfredsstillende kvalitet.

Forskellige spørgsmål til forskellige respondenter

Spørgeskemaet skulle belyse mange aspekter af SO. Da SO er opdelt i mange dele, med forskellige fag og lærere knyttet til de enkelte dele, er det forskelligt, hvilke dele af SO respondenterne kan forholde sig til. Spørgeskemaet er konstrueret sådan, at respondenterne på baggrund af deres censor- og undervisningserfaring i SO er blevet stillet forskellige af spørgeskemaets spørgsmål.

Alle respondenter, der har været censorer i erhvervs-case eller censorer i DIO har fået spørgsmålene inden for temaerne: *Forståelse af formålet med SO og samlet vurdering af SO.*

Respondenter, der har været censorer i erhvervs-case har desuden fået spørgsmål inden for temaerne *prøven i erhvervs-case og elevernes udbytte som vist ved prøven i erhvervs-case.* Respondenter, der har været censorer i DIO har tilsvarende fået spørgsmål om *prøven i DIO og elevernes udbytte som vist ved prøven i DIO.*

Respondenter, der har undervist i erhvervs-case, har desuden fået spørgsmål om *undervisningen i erhvervs-case*, hvor respondenter, der har undervist i DIO, har fået om *undervisningen i DIO.* Respondenter, der har undervist i SO1, har fået spørgsmål om *undervisningen i SO1* herunder både spørgsmål om SO1 samlet set og spørgsmål om det/de områder af SO1, de har undervist i.

Gruppeinterview med elever i 3.g.

EVA gennemførte i maj 2015 to gruppeinterview med elever fra 3.g, ét med elever fra en skole i København og ét med elever fra en skole i Midtjylland. Interviewene blev foretaget på skoler, hvor prøven i DIO blev afholdt i sommereksamensperioden, og interviewene lå derfor efter, at eleverne havde afleveret synopsis i DIO, men inden prøven i DIO. Eleverne i interviewene kom fra forskellige klasser og studieretninger, og var desuden rekrutteret sådan, at nogle havde været oppe i prøven efter SO2 (erhvervs-case), mens andre ikke havde og derfor vidste at de ville blive

udtrukket til prøven i DIO. Der deltog i alt 17 elever i interviewene, og interviewene var af 1,5 times varighed. Formålet med interviewene var at få et elevperspektiv på det samlede SO-forløb, herunder særligt elevernes vurdering af udbytte, målopfyldelse, praktisk tilrettelæggelse og prøver. Til belysning af elevernes erfaringer med SO blev en kvalitativ dataindsamlingsmetode (gruppinterview) valgt, da det var væsentligt at få en nuanceret forståelse af forskellige elevers forskellige erfaringer med SO. Den kvalitative tilgang betyder, at evalueringen kan vise bredden i elevernes forskellige erfaringer og vurderinger, men ikke omfang og hyppighed af forskellige eleverfaringer i den samlede elevgruppe.

Telefoninterview med ledere

Der blev i september 2015 gennemført fem telefoninterview med studierektorer eller pædagogiske ledere på hhx af hver 45 minutters varighed. Fokus i interviewene var på den praktiske tilrettelæggelse og organisering af SO på skolerne og på ledernes vurderinger af både de nuværende rammer og forandringspotentiale på skoleniveau. Telefoninterview blev valgt som metode, da det muliggjorde en dybere forståelse for den enkelte lederes erfaringer med SO på den pågældende skole samt af hensyn til fleksibilitet i forhold til at kunne træffe lederne. Alle interviewene blev gennemført på baggrund af en semi-struktureret interviewguide, der på den ene side sikrede, at alle de relevante emner blev berørt, men på den anden side åbnede op for, at eventuelle nye relevante spor kunne forfølges i de enkelte interviews.

Karakterer ved de seneste prøver i SO

Evalueringen inddrager eksamenskarakterer i SO for studenterårgangen 2015, hvilket vil sige års- og prøvekarakterer i hhv. erhvervs-case og DIO, som fremgår af eksamensbeviser for 2015. Formålet med dette er at sammenholde karakterfordelingen med censorers og elevers vurdering af elevernes udbytte. Karaktererne er trukket i MBUL's datavarehus på uddannelsesstatistik.dk. Data baserer sig på institutionernes egne indberetninger. Oplysningerne om studenternes karakterer fremgår af det enkelte eksamensbevis. Karaktererne er sammenholdt med fordelingen af samtlige øvrige mundtlige eksamenskarakterer på hhx i 2015.

Behandling og analyse af data

Både det kvalitative interviewmateriale og spørgeskemadata er behandlet og analyseret af projektgruppen.

De kvalitative interview er blevet optaget, der er blevet skrevet referat, og referaterne er efterfølgende blevet kondenseret i tematiske analyseoversigter. Der er derefter foretaget en tematisk analyse, med fokus på at finde mønstre og sammenhænge i materialet ud fra evalueringens fokuspunkter.

Spørgeskemadata er blevet behandlet i tabelrapporter og analytiske figurer. I rapporten vises centrale figurer. Samtlige data fra spørgeskemaet kan findes i en separat tabelrapport.

De fire evalueringsspørgsmål og underspørgsmål fra evalueringens projektbeskrivelse og møde med fagkonsulenterne har dannet rammen om analysens hovedtemaer. Inden for hovedtemaerne har analysen været styret af de temaer, som fremkom væsentlige i materialet.

Åbne svarkategorier

I spørgeskemaet var der afslutningsvist en åben svarkategori, hvor respondenterne havde mulighed for at skrive, hvis de havde yderligere kommentarer til evalueringen af SO på htx. De åbne svar er blevet gennemlæst og kategoriseret. Svarene er blevet analyseret i forhold til, om de var med til at underbygge resultater fra de øvrige kvalitative datakilder, eller står i misforhold hertil, og indgår i analyserne som sådan.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.