

Almen studieforbereelse og studie- området

Første del af studieretningsforløbet

Almen studieforberejdelse og studie- området

Første del af studieretningsforløbet

2008



Almen studieforberedelse og studieområdet

© 2008 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger

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

ISBN (www) 97-887-7958-438-9

Indhold

Resume	7
1 Indledning	11
1.1 Projektets formål	11
1.2 Deltagende skoler	11
1.3 Organisering og dokumentationsgrundlag	12
1.4 Rapportens opbygning	12
2 Det formelle grundlag	13
2.1 Reglerne	13
2.1.1 Hhx	13
2.1.2 Htx	14
2.1.3 Stx	14
2.2 Forskelle og ligheder	15
3 Styring og pædagogisk ledelse	17
3.1 Organisatoriske og indholdsmæssige forhold	17
3.1.1 Hhx	17
3.1.2 Htx	17
3.1.3 Stx	18
3.1.4 Overvejelser og vurderinger	19
3.2 Undervisningsevaluering og erfaringsudveksling	21
3.2.1 Hhx, htx og stx	21
3.2.2 Overvejelser og vurderinger	22
4 Fagligt samspil og progression	25
4.1 Fagligt samspil	25
4.1.1 Hhx	25
4.1.2 Htx	26
4.1.3 Stx	27
4.1.4 Overvejelser og vurderinger	28
4.2 Progression og sammenhæng	30
4.2.1 Hhx	30
4.2.2 Htx	31
4.2.3 Stx	31
4.2.4 Overvejelser og vurderinger	32
4.3 Teori, metode og videnskabsteori	33
4.3.1 Hhx	33
4.3.2 Htx	34
4.3.3 Stx	34
4.3.4 Overvejelser og vurderinger	35
5 Løbende evaluering og prøver	37
5.1 Løbende evaluering af elevernes faglige udvikling	37
5.1.1 Hhx	37

5.1.2	Htx	38
5.1.3	Stx	39
5.1.4	Overvejelser og vurderinger	39
5.2	Prøver	40
5.2.1	Hhx	40
5.2.2	Htx	41
5.2.3	Stx	41
5.2.4	Overvejelser og vurderinger	42

Resume

Denne rapport er den anden delrapport i et projekt hvor Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) over tre år følger en række hhx-, htx- og stx-skolers arbejde med studieområdet hhv. almen studieforberedelse (AT).

Studieområdet og AT, der blev indført med gymnasireformen fra august 2005, er en timeramme der er afsat til fagligt samspil og flerfaglige forløb. Forløbene strækker sig over alle tre gymnasieår, men er inddelt i faser. Den første delrapport i projektet der udkom i foråret 2006, handler om studieområdet og AT i grundforløbet. Nærværende rapport handler om studieområdet og AT i første del af studieretningsforløbet, dvs. fra afslutningen af grundforløbet til afslutningen af 2. år. Den tredje delrapport, som offentliggøres i efteråret 2008, vil omhandle den sidste del af studieretningsforløbet og samtidig samle op på de to foregående delrapporter.

Projektet fremdrager en række erfaringer og belyser muligheder og udfordringer i arbejdet med studieområdet og AT som efter EVA's vurdering har generel relevans. Projektet er således tænkt som et bidrag til det fortsatte arbejde med studieområdet og AT på skolerne og i Undervisningsministeriet.

Overordnede iagttagelser

Studieområdet og AT har et stort og godt potentiale i forhold til at realisere målene om fagligt samspil og udvikling af elevernes studiekompetencer. Der er tale om nyskabende elementer der på mange måder både fordrer og understøtter en ændret organisatorisk, faglig og didaktisk tænkning på skolerne. Skolerne er i fuld gang med dette arbejde, men ændringerne sker ikke fra dag til dag. EVA vurderer således at der fortsat er muligheder i studieområdet og AT som skolerne kan udnytte endnu bedre for at opfylde intentionerne i læreplanerne.

Den første delrapport viste at der skete en stor udvikling i lærernes tænkning om fagenes rolle og samspil og i skolernes organisering i løbet af grundforløbet. Selv om der også var en del frustration, var ledelser, lærere og ikke mindst elever i flere henseender positivt stemt over for studieområdet og AT. Samtidig overraskede elevernes udbytte ved prøven efter grundforløbet lærerne positivt, og det har givetvis også smittet af på vurderingen af selve ideen med den nye konstruktion.

Det er tydeligt at det nu igen er blevet hverdag på skolerne. Samtidig er erfaringerne på de tre uddannelser blevet mere forskellige. På stx er der fx en tendens til at man generelt har bevaret særlige styregrupper eller AT-udvalg, mens det synes at være undtagelsen snarere end reglen på hhx og htx.

Eleverne – på tværs af uddannelserne – synes ikke at være lige så positive som på grundforløbet. De oplever ikke at hensigten med forløbene er tilstrækkelig klar, og de synes ikke at der er en tydelig sammenhæng på tværs af forløbene og mellem forløbene og den øvrige undervisning. Specielt på de erhvervs-gymnasiale uddannelser er studieområdets identitet ikke tilstrækkelig klar – enten fordi reglerne opdeler området i skarpt adskilte dele som på hhx, eller fordi der som på htx ikke er tilstrækkelig klarhed over hvordan området adskiller sig fra den pædagogiske tradition med vægt på praksisnærhed og projektorientering som i forvejen kendetegnede htx.

EVA vurderer at der generelt er brug for at skolerne fortsat har fokus på implementeringen af studieområdet og AT for fuldt ud at udfolde det store potentiale der ligger i forløbene. Endvidere er det tydeligt at der er et behov for efter- og videreuddannelse i forskellige elementer, ikke mindst med henblik på at styrke teamenes forudsætninger for at kunne arbejde på tværs af fa-

gene med udgangspunkt i en række kompetencemål. Implementeringen af studieområdet og AT rummer med andre ord væsentlige opgaver som stiller store krav til den pædagogiske ledelse.

Centrale opmærksomhedspunkter

Rapporten indeholder forslag til en række opmærksomhedspunkter i det videre arbejde. Her peges på fire områder som er særlig centrale efter EVA's vurdering.

Sæt fokus på intentionen med studieområdet og AT, og sæt mål for udviklingen

Læreplanerne for studieområdet og AT er udformet som rammebeskrivelser med stor vægt på beskrivelser af de mål der skal arbejdes efter i undervisningen. Der er således ikke tale om detaljeret indholdsstyring. Pga. det store rum for fortolkning i læreplanerne som skolerne selv skal udfylde, er det til gengæld nødvendigt med en fælles indsats og en tydelig pædagogisk ledelse på den enkelte skole.

De nye faglige mål medfører nye arbejdsformer for lærerne og for skolen som organisation. Lærerne skal indgå i et fagligt forpligtende samarbejde i forhold til at nå de fælles overfaglige mål samtidig med at de skal fokusere på deres egne fags mål som også skal dækkes ind via den tid der bruges til studieområdet og AT. Det indebærer at lærere og ledelser i langt højere grad skal betragte gymnasieuddannelsen i sin helhed for at kunne vurdere de specifikke faglige bidrag i en større sammenhæng.

I nogle af de team som EVA har talt med, har der været en tilbøjelighed til at den fælles fortolkning og bearbejdning af intentionen med studieområdet og AT ikke har fyldt lige så meget som i grundforløbet. Samtidig er der nogen frustration blandt lærerne over at det er svært at finde emner der er velegnede til faglige samspil, eller at den bagvedliggende tanke med et forløb tilsyneladende ikke altid "brænder igennem" hos eleverne. Der er altså stadig behov – og måske endda et voksende behov – for at lærere og ledelser igen reflekterer over den bagvedliggende intention og diskuterer hvordan den omsættes til konkret undervisning. Efter EVA's vurdering er det vigtigt at lærerne får mulighed for at udvikle et fælles begrebsapparat i forhold til centrale områder vedrørende fagligt samspil og flerfaglig didaktik.

Samtidig er det tydeligt at studieområdet og AT ikke kan implementeres, og at intentionerne ikke kan realiseres fuldt ud fra den ene dag til den anden. Det er derfor vigtigt at opstille klare mål og milepæle for hvordan studieområdet hhv. AT skal udvikles på skolen i et flerårigt perspektiv.

Styrk dialogen om de organisatoriske rammer for arbejdet med studieområdet og AT

Studieområdet og AT aktualiserer kompetencemål på tværs af de traditionelle faggrænser og stiller store krav til lærerne i forhold til at skabe fagligt samspil. Erfaringerne peger på at studieområdet hhv. AT fungerer bedst på de skoler hvor ledelsen eller en bredt forankret styregruppe har udarbejdet hensigtsmæssige styredokumenter og inspirationspapirer, og hvor der i øvrigt findes mekanismer og procedurer der støtter teamenes arbejde. På de skoler hvor hovedansvaret for studieområdet og AT er overladt til de enkelte team, efterspørger lærerne langt mere fælles koordinering på skoleniveau og en tydeligere pædagogisk sparring med ledelsen eller en styregruppe.

At lærere kan samarbejde som team, tages ofte for givet blandt lærere og ledelsesrepræsentanter. Det viser sig dog at teamsamarbejde ikke altid er ligetil i praksis, og det kan let føre til at der opstår et vakuum der skaber usikkerhed, hvor ingen fx tager ansvar for at løse didaktiske problemer. Decentral styring – som teamorganiseringen er udtryk for – forudsætter derfor at teamstrukturen er velbeskrevet på skoleniveau, herunder at teamenes opgaver og lærernes rollefordeling er klar, og at der er en klar ansvarsfordeling mellem teamet, en evt. styregruppe og ledelsen.

Det er vigtigt at skolerne udvikler dialogen om styrker og svagheder ved de organisatoriske rammer for arbejdet med studieområdet og AT. Ledelserne skal sikre sig at der er konstruktive rammer for organiseringen der sikrer at styregrupper, team og lærere kan indfri intentionerne i læreplanerne på den mest hensigtsmæssige måde.

Styrk den løbende evaluering af elevernes overfaglige kompetencer

Ifølge læreplanerne skal der ske en løbende evaluering af elevernes kompetencer og faglige udvikling gennem hele studieområdet og AT. EVA vurderer på tværs af de tre uddannelser at elevernes faglige udvikling i fagene generelt evalueres på en konstruktiv måde, men at det ikke sker i samme grad når det gælder arbejdet med elevernes overfaglige kompetencer. Mange lærere er tilsyneladende i tvivl om hvordan de skal evaluere i forhold til den overfaglige dimension.

For at studieområdet og AT skal give mening som særskilte undervisningselementer, er det nødvendigt at lærerne styrker indsatsen i forhold til den løbende evaluering af elevernes overfaglige kompetencer. En sådan indsats vil samtidig styrke arbejdet med at fastholde målene og intentionerne for studieområdet og AT og give lærerne et godt grundlag for at drøfte elevernes overfaglige kompetencer i fællesskab.

Giv studieområdet en klarere identitet på hhx og htx

I forbindelse med EVA's første delrapport om grundforløbet var det tydeligt at studieområdet i højere grad blev oplevet som noget nyt på stx-skoler end på hhx- og htx-skoler. På hhx- og htx-skoler syntes man – med rette – at man havde arbejdet med noget lignende allerede inden gymnasireformen, og det bidrog sandsynligvis til at arbejdet med at implementere studieområdet i grundforløbet blev oplevet som lettere på hhx og htx end på stx.

Den umiddelbare kvalitet ved at studieområdet på hhx og htx blev opfattet som noget kendt, indebærer imidlertid også en risiko for at man ikke i tilstrækkelig grad var opmærksom på hvad der var nyt ved studieområdet, fx i relation til de overfaglige kompetencer eller det skærpede fokus på teori og metode. Det betyder at studieområdet ikke i tilstrækkelig grad fremstår som en klart afgrænset og samlet størrelse på hhx og htx, hvilket ikke mindst er tydeligt blandt de elever EVA har talt med.

Efter EVA's vurdering er der behov for at Undervisningsministeriet overvejer hvordan man kan styrke studieområdets samlede identitet så det ikke opfattes som et element der primært hører grundforløbet til. På hhx vil det bl.a. handle om at undgå en opdeling af området i to dele hvoraf den ene del desuden er opdelt i adskilte elementer. På htx vil det i høj grad handle om at tydeliggøre det nye i studieområdet i forhold til de stærke traditioner for praksis- og projektorienterede arbejdsformer som kendetegnede htx allerede før reformen, og ikke mindst at præcisere og udfolde de teknologiske fags rolle i relation til studieområdet.

1 Indledning

Almen studieforberedelse (AT) på stx og studieområdet på hhx og htx hører til blandt de mest markante nyskabelser i gymnasireformen fra 2005.

Studieområdet hhv. AT er et forløb der strækker sig over alle tre gymnasieår, men der er ikke tale om et traditionelt fag. Studieområdet og AT er en timeramme som skal bruges til at skabe fagligt samspil for derigennem at styrke de treårige gymnasiale uddannelsers almindelige og studieforberedende funktion.

EVA satte med sin handlingsplan for 2005 et treårigt projekt i gang der skal følge hvordan to hhx-skoler, to htx-skoler og tre stx-skoler tilrettelægger og gennemfører studieområdet hhv. AT over alle tre gymnasieår.

Projektet består af tre delforløb der hver især bliver afsluttet med en rapport. Denne anden rapport handler om studieområdet og AT i første del af studieretningsforløbet, dvs. fra afslutningen af grundforløbet til afslutningen af 4. semester på de treårige uddannelser. Den tredje og sidste rapport, der udkommer i efteråret 2008, vil handle om studieområdet og AT i 5. og 6. semester, og den samler desuden op på de to foregående rapporter.

1.1 Projektets formål

Formålet med projektet er at belyse skolernes erfaringer og afdække muligheder og problemfelter i forbindelse med studieområdet og AT igennem hele gymnasieforløbet.

Projektet er altså ikke en evaluering af de deltagende skoler, ligesom det heller ikke er hensigten at tegne et repræsentativt og landsdækkende billede af praksis i relation til studieområdet og AT. Formålet er i stedet at fremlægge en række iagttagelser og bud på opmærksomhedspunkter som efter EVA's vurdering vil have generel relevans, og som Undervisningsministeriet og ledelser og lærere på de treårige gymnasiale uddannelser forhåbentlig kan bruge i deres videre arbejde med studieområdet og AT.

1.2 Deltagende skoler

Følgende skoler deltager i projektet:

- Borupgaard Gymnasium
- Espergærde Gymnasium og HF
- Herning Gymnasium
- EUC Sjælland (htx-afdelingerne i Køge og Næstved)
- Holstebro Tekniske Skole
- Silkeborg Handelsskole
- Aalborg Handelsskole (hhx-afdelingerne i Turøgade og Saxogade).

Skolerne deltager i projektet på frivillig basis, og de har givet tilsagn om at deltage over alle tre år. I udvælgelsen af skoler er der tilstræbt en spredning på små og store skoler og på skoler i storbyer og i mindre byer. På hver skole indgår to klasser og deres lærerteam. Klasserne fordeler sig så deres studieretninger samlet set dækker de forskellige hovedområder.

1.3 Organisering og dokumentationsgrundlag

Projektet er gennemført af en projektgruppe fra EVA. Projektgruppen har det praktiske og metodiske ansvar for projektet, herunder ansvaret for rapportens indhold. Projektgruppen for denne del af projektet har bestået af evalueringskonsulenterne Dea Sommer, Bo Söderberg og Rikke Sørup samt evalueringsmedarbejder Stine Holm.

Rapporten bygger på interview med ledelser, lærere og elever på de syv skoler. På de skoler der har en styregruppe eller et pædagogisk udvalg med særligt ansvar for studieområdet hhv. AT, er der desuden foretaget interview med denne gruppe. Skolerne har været meget imødekommende når EVA er kommet på besøg for at gennemføre interview, og såvel elever som lærere og ledelser har beredvilligt fortalt om deres erfaringer med og oplevelser af studieområdet og AT.

I denne del af projektet er der gennemført én interviewrunde på hver skole i august-september 2007.

1.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder fire kapitler ud over resumeet og denne indledning.

Kapitel 2 gør rede for reglerne i læreplanerne for studieområdet hhv. AT i den første del af studieretningsforløbet, dvs. fra afslutningen af grundforløbet til og med afslutningen af andet skoleår. Kapitel 3 handler om forskellige aspekter af den organisatoriske styring og pædagogiske ledelse i relation til studieområdet og AT, mens kapitel 4 handler om det faglige samspil og progressionen. Kapitel 3 og 4 belyser således de samme forhold fra to forskellige synsvinkler, hhv. en styringsmæssig og en indholdsmæssig vinkel der naturligvis hænger tæt sammen i praksis. Endelig handler kapitel 5 om løbende evaluering og evt. prøver i tilknytning til studieområdet og AT i første del af studieretningsforløbet.

Kapitlerne indeholder iagttagelser af skolernes praksis og gengivelser af forskellige erfaringer og synspunkter. Derudover indeholder kapitlerne EVA's overvejelser og vurderinger. Hvert hovedafsnit i kapitel 3, 4 og 5 afsluttes med en tekstboks der sammenfatter det pågældende afsnits væsentligste pointer i en række opmærksomhedspunkter.

Til forskel fra den første delrapport fra 2006 – *Almen studieforbereelse og studieområdet i grundforløbet* – indeholder kapitlerne i denne rapport en række underafsnit om de enkelte uddannelser. Det skal gøre det lettere for læseren at få indblik i uddannelsesspecifikke forhold på de tre uddannelser. Det skal samtidig give de enkelte uddannelser mulighed for at spejle deres egne udfordringer i andre uddannelsers udfordringer. Opbygningen af rapporten betyder desuden at de læsere der kun er interesseret i en enkelt uddannelse, kan nøjes med at læse de generelle afsnit og afsnittene om den pågældende uddannelse, jf. indholdsfortegnelsen.

Både den første delrapport og denne anden rapport kan downloades fra EVA's hjemmeside www.eva.dk.

2 Det formelle grundlag

Studieområdet og AT hører til blandt de store nyskabelser i reformen af de gymnasiale uddannelser der trådte i kraft i 2005. Studieområdet og AT kan ses som konkrete udtryk for en central del af de uddannelsesmæssige intentioner i reformen der skal

- styrke uddannelsernes studieforberevende funktion
- opdatere og udbygge uddannelsernes almindelige funktion.

Dette kapitel giver en kortfattet redegørelse for reglerne om studieområdet og AT, og det peger på forskelle og ligheder i regelgrundlaget mellem de tre uddannelser. Der fokuseres hovedsagelig på første del af studieretningsforløbet, dvs. fra afslutningen af grundforløbet til afslutningen af 2. år, men der trækkes også tråde til sammenhængen i det fulde treårige forløb.

2.1 Reglerne

Studieområdet og AT er ikke et fag i traditionel forstand, men derimod en timeramme der skal bruges til fagligt samspil. Målene og de nærmere regler for dette samspil er fastlagt i læreplaner der indgår som bilag til uddannelsesbekendtgørelserne. Læreplanerne uddybes og udfoldes i undervisningsvejledninger.

Uddannelsesbekendtgørelserne er ændret siden reformen trådte i kraft, senest i sommeren 2007. Ændringerne i læreplanerne for så vidt angår studieområdet og AT i første del af studieretningsforløbet, vurderes ikke at have ændret grundlaget for de iagttagelser og vurderinger der kommer til udtryk i dette følgeprojekt.

Undervisningsvejledninger for studieområdet hhv. på hhx og htx samt AT på stx er ligeledes revideret i efteråret 2007. Vejledninger er først og fremmest gjort mere læsevenlige i struktur og indhold, og de giver flere konkrete eksempler på hvordan man kan håndtere forskellige problemstillinger i undervisningen i forbindelse med studieområdet eller AT.

2.1.1 Hhx

På hhx består studieområdet i studieretningsforløbet – studieområdet del 2 – af to afgrænsede og adskilte elementer, nemlig *erhvervs casen* som finder sted i løbet af 2. år, og *det internationale område* som finder sted i løbet af 3. år. Tilsammen skal de to forløb være et væsentligt og centralt bidrag til arbejdet med at gøre eleven i stand til at klare overgangen fra gymnasieelev til studerende.

Erhvervs casen, der skal bidrage til at eleven videreudvikler sine faglige og studiemæssige kompetencer i retning af større selvstændighed, er en videreførelse fra den forrige hhx-bekendtgørelse, dvs. at den også fandtes på hhx før gymnasireformen. Erhvervs casen har fungeret godt, og der har været udbredt tilfredshed med den.

Erhvervs casen består af et antal sammenhængende forløb der skal være casebaserede. Samlet skal erhvervs casen strække sig over 60 timer, og fagene virksomhedsøkonomi og afsætning skal indgå på mindst B-niveau. Der er faglige mål specifikt for erhvervs casen. Det faglige indhold der tilsammen skal føre frem til målene, skal hentes i fagenes respektive læreplaner. Endelig giver undervisningsvejledningen fx bud på hvad en case er, og hvordan man kan arbejde med casemetoden.

Undervisningen i erhvervs-casen skal tilrettelægges med variation og progression så eleverne gradvist opnår større selvstændighed i arbejdsformer og studiemetoder. De elevstyrede arbejdsformer skal ifølge læreplanen præge undervisningen i erhvervs-casen, og gruppearbejdsformen og den dialogorienterede arbejdsform vil således være i fokus. Derudover skal undervisningen tilrettelægges så der sker en progression i forhold til studieområdet del 1 i grundforløbet og det internationale område i studieområdet del 2. Erhvervs-casen afsluttes med en mundtlig flerfaglig prøve på 2. år. Prøven bliver beskrevet i afsnit 5.2.1.

2.1.2 Htx

På htx er studieområdet i studieretningsforløbet – i modsætning til studieområdet på hhx og AT på stx – ét langt forløb uden definerede delmål eller en prøve fx efter 2. år.

Studieområdet del 2 skal udvikle eleverne fra gymnasieelever til studerende, og det sker gennem særfaglige og overfaglige elementer. De særfaglige elementer vedrører de faglige mål for de fag der indgår. De overfaglige elementer består i at udvikle elevernes studieteknikker og arbejdsmetoder og i at give dem indsigt i det videnskabsteoretiske grundlag, dvs. teori og metode der ligger bag naturvidenskabelige erkendelser, teknologiske udviklinger og indsigt i almenmenneskelige og samfundsmæssige forhold.

Studieområdet i studieretningsforløbet skal sammensættes af følgende fag:

- Matematik B, fysik B og kemi B
- Teknologihistorie C, teknologi B og teknik A
- Engelsk B og dansk A.

Hver af de tre grupper af fag skal indgå med ca. 70 timer, og samtlige otte fag skal indgå. Samlet skal studieområdet del 2 udgøre mindst 210 timer. Studieretningsfagene matematik A, fysik A, kemi A, teknologi A og engelsk A erstatter de nævnte fag på B-niveau.

Der er ikke fastsat regler for hvordan timerne i studieområdet skal fordeles på de enkelte år, eller principper for hvor mange forløb det skal deles op i, eller hvilke af de angivne fag der skal kobles med hinanden. Undervisningsvejledningen giver dog mange eksempler, bl.a. mht. hvordan videnskabsteori skal forstås, og hvilke arbejdsformer team og lærere kan anvende i planlægningen og gennemførelsen af studieområdet. Der er ikke noget til hinder for at der skabes samspil mellem de fag der skal indgå i studieområdet, og andre studieretningsfag, men det er heller ikke et krav.

Der skal anvendes forskellige arbejdsformer, men projektarbejde og andre arbejdsformer der styrker elevernes selvstændighed og overblik, skal udgøre en væsentlig del. Projektarbejdet skal indeholde en progression fra en given problemstilling til egentligt problemorienteret projektarbejde med stadigt større elevansvar. Eksperimentelt arbejde og værkstedsarbejde er ligeledes væsentlige arbejdsformer der skal give eleverne erfaring med naturvidenskabelige metoder.

Gennem alle tre år skal eleverne dokumentere deres arbejdsprocesser og produkter i en portfolio-mappe. Det kan være en fysisk eller elektronisk mappe. Portfolioen er grundlaget for den løbende evaluering, og den skal danne baggrund for en prøvemappe som eleverne skal udarbejde i forbindelse med prøven på 3. år.

2.1.3 Stx

På stx skal AT ses i sammenhæng over alle tre år, og der skelnes ikke mellem forskellige definerede delforløb. For den enkelte elev skal summen af de enkelte undervisningsforløb vise en sammenhæng og give et overblik. Med afsæt i de tre faglige hovedområder skal forløbene tilsammen give eleverne forudsætninger for at vurdere skiftende tiders tankemønstre, samfundsmæssige problemstillinger og gennembrud inden for kunst, teknologi og videnskab.

På stx afrundes AT i første del af studieretningsforløbet med en intern synopsisprøve der skal gennemføres under prøvelignende former i løbet af 4. semester. Prøven har to overordnede formål. Den skal dels dokumentere en progression i viden, kompetencer og overblik i forhold til AT i grundforløbet, dels give eleven mulighed for at øve sig på den afsluttende prøve i 3. g under så

realistiske forhold som muligt. Læreplanen fastlægger det indholdsmæssige fokus for prøven, men der er ingen centralt fastlagte formkrav til den, jf. afsnit 5.2.3.

Læreplanen definerer ikke hvilke fag der skal indgå i AT i hvilke forløb eller med hvor mange timer. Læreplanen fastslår dog at de tre faglige hovedområder udgør den faglige grundstruktur for arbejdet med emner i AT. Det er de sager – dvs. de problemstillinger som vælges i forhold til det givne emne, der har betydning for hvordan de tre hovedområder skal indgå i de enkelte forløb, og hvilken rolle og vægt de enkelte fag skal have.

Den reviderede læreplan fra juni 2007 fastlægger at skolens leder skal sikre at der over hele gymnasieperioden er en bred dækning af emner på tværs af fag og hovedområder. Hvor der tidligere var krav om at der skulle være fag fra mindst to hovedområder i hvert undervisningsforløb, er det nu tilladt at gennemføre forløb der udelukkende består af mere beslægtede fag inden for samme hovedområde. Desuden skal skolens leder sikre at der i AT i studieretningsforløbet er forløb som bygger videre på de kompetencer som eleverne har opnået i almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb.

Læreplanen fastlægger en række faglige mål som AT-undervisningens indhold og form samlet set skal pejle efter. Undervisningsvejledningen giver mange eksempler der spænder fra overvejelser om hvad en god problemformulering er, over overvejelser om progression til overvejelser om udfordringer og muligheder i relation til videnskabsteori.

Eleverne skal – i samarbejde med lærerne i teamet – gennem hele forløbet i AT udarbejde en studierapport i forbindelse med den løbende evaluering. Studierapportens omfang er 1 – 3 sider, og den skal indeholde en oversigt over AT-forløbenes mål, indhold, produkter og evalueringsformer. Studierapporten skal foreligge ved den afsluttende prøve i 3. g. Kravene til studierapporten er ændret i den seneste udgave af stx-bekendtgørelsen fra 2007 så det nu er elevens ansvar at udarbejde studierapporten. Desuden er der slækket på de indholdsmæssige krav.

2.2 Forskelle og ligheder

Studieområdet og AT's identitet og overordnede formål er relativt ens beskrevet i de tre gymnasieuddannelsers læreplaner. Det beskrives som et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af faglige hovedområder. Forløbet skal udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden og metoder. Eleverne skal lære at forholde sig reflekterende til deres omverden og til deres egen udvikling som gymnasieelever på vej fra at være grundskoleelever til at blive studerende.

Læreplanerne beskriver studieområdet på hhx og htx som et samspil mellem en teoretisk-analytisk og en praktisk-virkelighedsnær tilgang til emnerne. AT på stx indeholder ikke en praktisk dimension; her arbejdes der med betydningsfulde natur- og kulturfænomener og almenmenneskelige spørgsmål i et historisk og nutidigt perspektiv.

Beskrivelserne af forløbenes nærmere indhold afspejler forskellene i de tre gymnasiale retningers generelle profiler og struktur. I stx indgår de tre fakulteter (humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab) med lige stor vægt. På hhx og htx er den samlede fagrække smallere end på stx, ikke mindst på hhx, og her taler man i højere grad om faglige hovedområder end om fakulteter. Studieområdet på hhx og htx spænder med andre ord over færre fag og færre faglige metoder og traditioner end AT gør på stx.

Både hhx og htx har et dobbelt fokus i studieområdet på hhv. faglige kompetencer og kompetencer til refleksion over egen læreproces. De faglige kompetencer handler både om viden om fagligt indhold, fagligt samspil og faglige metoder inden for forskellige fagområder. På hhx såvel som htx indgår også praktiske studiemetoder og -teknikker som kompetencemål. Hhx-læreplanen deler endvidere studieområdet op i en række mål der ligger uden for eller oven over de faglige hovedområder (overfaglige mål), og faglige mål der ligger inden for uddannelsens tre faglige hovedområder (det virksomhedsøkonomiske, det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske og det kul-

turelle område). De overfaglige mål handler bl.a. om at eleverne skal kunne identificere fagområder og fagenes indholdsmæssige og metodiske kendetegn og samspil.

Stx-læreplanen har alene fokus på faglige kompetencer, men i samme brede betydning som på hhx og htx. Det betyder at eleverne skal kunne kombinere fag og fagområder, anvende og vurdere forskellige faglige metoder, forstå og vurdere enkeltfaglig viden i en større sammenhæng og anvende indsigt i elementær videnskabsteori.

Tabel 1 illustrerer forskelle og ligheder i reglerne for studieområdet på hhv. hhx og htx og for AT på stx i første del af studieretningsforløbet.

Tabel 1
Forskelle og ligheder i reglerne for studieområdet og AT
i første del af studieretningsforløbet

	Hhx	Htx	Stx
Det overordnede formål er at udfordre elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans i anvendelse af faglig viden og metoder i flerfaglige sammenhænge	X	X	X
Det faglige indhold er relateret til praksisnære problemstillinger	X	X	
Der er fokus på faglige kompetencer	X	X	X
Der er eksplicit fokus på refleksion over egne læreprocessen	X	X	
Der er krav om en prøve på 4. semester	X		X
Det fastlægges lokalt hvilke og hvor mange fag der skal indgå i de enkelte forløb, og med hvor mange timer			X
Det fastlægges lokalt hvilke og hvor mange fag blandt otte der skal indgå i de enkelte forløb		X	
Det er centralt fastlagt hvilke fag der skal indgå i de enkelte forløb, og med hvor mange timer	X		
Der er fokus på metode og teori	X	X	X
Der er eksplicit fokus på videnskabsteori		X	X

3 Styring og pædagogisk ledelse

Dette kapitel handler om styring og pædagogisk ledelse i relation til studieområdet og AT. Styring og pædagogisk ledelse er nøglefaktorer i arbejdet med at indfri de sammensatte organisatoriske og indholdsmæssige krav der ligger implicit i studieområdet og AT. Kapitlet belyser endvidere betydningen af at undervisningsevaluering bliver en integreret del af undervisningen og lærernes samarbejde og af organisationens samlede indsats i relation til studieområdet og AT.

3.1 Organisatoriske og indholdsmæssige forhold

Læreplanerne for studieområdet og AT er udformet som rammebeskrivelser med stor vægt på beskrivelser af de mål der skal arbejdes efter i undervisningen. Dette afsnit peger på at der stilles store krav til den pædagogiske ledelse på skolerne som følge af det store rum for fortolkning i læreplanerne som skolerne selv skal udfylde.

3.1.1 Hhx

På hhx findes der flere eksempler på styregrupper der tager sig af at udforme fælles grundforløb for hele årgangen, herunder organisere studieområdet del 1. Disse styregrupper udformer mere eller mindre detaljerede beskrivelser af undervisningsforløb som lærerne kan tage afsæt i.

På de deltagende skoler findes der til gengæld ikke styregrupper med ansvar for studieområdet del 2. Der er en tendens til at ledelserne i høj grad overlader ansvaret for organiseringen af studieområdet del 2 til teamene. Teamene overlader på sin side ansvaret for at planlægge, afvikle og samle op på undervisningen til de involverede lærere. Det er udelukkende virksomhedsøkonomi- og afsætningslærerne der tilrettelægger og samler op på erhvervscaasen, ligesom det er de lærere der underviser i de fag der indgår i det internationale område, der tilrettelægger dette område. Det synes med andre ord ikke at være almindeligt at der finder en fælles organisering eller formel erfaringsudveksling sted mellem virksomhedsøkonomi- og afsætningslærerne på 2. år og de lærere der har ansvar for det internationale område på 3. år. Studieområdet del 2 bliver således ikke i større udstrækning betragtet som en fælles skole- eller teamopgave.

Hos nogle lærere og ledelsesrepræsentanter er der stigende opmærksomhed på at der er behov for et større fælles fokus på studieområdet del 2 og for mere pædagogisk ledelse i forhold til organiseringen af det. De argumenterer ud fra en erkendelse af at den nuværende opdelte måde at organisere studieområdet på ikke er tilstrækkelig sammenhængende i forhold til at indfri den overordnede intention med studieområdet og skabe en tydelig progression i arbejdet med de overfaglige mål.

De hhx-afdelinger som EVA har besøgt, har udarbejdet forskellige typer af styredokumenter. Fx har de typisk udarbejdet en fælles vejledning i portfolio til lærere og elever. Formålet med dette dokument er at skabe et fælles afsæt og fælles rammer for arbejdet med portfolio – dels fordi lærerne havde brug for en indføring i metoden, dels fordi eleverne efterlyste fælles definitioner og retningslinjer.

3.1.2 Htx

Htx-afdelingerne i dette følgeprojekt har som hovedregel et udvalg eller arbejdsgruppe der organiserer studieområdet del 1 i grundforløbet. Udvalgene udarbejder en fælles "køreplan" for forløbene med mere eller mindre udfoldede beskrivelser af de forskellige forløb som lærerne kan tage afsæt i når de underviser. Det er til gengæld ikke almindeligt at disse eller andre tilsvarende udvalg organiserer studieområdet del 2. Det er heller ikke almindeligt at ledelserne påtager sig

opgaven med at foretage central styring af studieområdet – fx mht. at udpege hvornår hvilke fag indgår, at afklare fagenes rolle og vægtning i de forskellige forløb eller at beslutte om studieområdet skal placeres i fagenes timer eller i særlige blokdage. På nogle afdelinger tager ledelsen til gengæld en række initiativer som fx at udarbejde skabeloner for projektbeskrivelser og oversigter over progressionen i arbejdet med de forskellige kompetencer i læreplanen. Men det er altså i vid udstrækning lærerne i teamene der har ansvaret for at organisere undervisningen i studieområdet.

Flere lærere og ledelsesrepræsentanter forklarer denne ansvarsfordeling med skolekulturen på htx hvor de mener at "frivillighedsprincippet" står stærkt i nogle team. De vurderer at undervisningen i studieområdet bliver bedst når lærerne i teamet har den største del af ansvaret for tilrettelæggelsen af studieområdet. Nogle ledelsesrepræsentanter afstår derfor fra at skabe mange fælles retningslinjer eller rammer for studieområdet.

En stor del af de interviewede lærere giver imidlertid udtryk for at der er behov for en mere sammenhængende planlægning, afvikling og ikke mindst evaluering af undervisningsforløbene i studieområdet del 2. I løbet af den første del af studieretningsforløbet har mange lærere nemlig erfaret at de komplekse krav i læreplanen næppe kan indfries på en tilfredsstillende måde når der ikke er formelle rammer for teamets organisering af studieområdet, og når lærerne kun arbejder momentvis med studieområdet. På den baggrund giver flere lærere udtryk for et ønske om mere styring og pædagogisk ledelse i forhold til organiseringen af studieområdet del 2. Der er også lærere der ønsker at man i lærerkollegiet opbygger en fælles forståelsesramme og et fælles begrebsapparat fx gennem fælles kompetenceudvikling på skoleniveau. De oplever at de har behov for at reflektere yderligere over intentionen med studieområdet, herunder at gå i dybden med læreplanen og undervisningsvejledningen. Dette arbejde bør ifølge disse lærere omfatte drøftelser om hvad overfaglighed og videnskabsteori er, og drøftelser om hvordan man mest hensigtsmæssigt tilrettelægger forløb med fokus på faglige samspil.

EUC Sjællands htx-afdeling i Næstved er et eksempel på en afdeling der er i gang med at udvikle måden at organisere studieområdet på. Her har lærergruppen vedtaget at holde fælles planlægningsmøder hvert år i maj. På disse møder beslutter lærergruppen hvordan det treårige studieområdeforløb skal sammensættes, og hvilke emner og problemstillinger der skal danne ramme for de enkelte undervisningsforløb. Beslutningen om fælles planlægning, som ledelsen bakker op omkring, udspringer af lærernes dårlige erfaringer med at hvert team tilrettelægger sine egne studieområdeforløb. Mange lærere tilkendegav at de nu var nået til en erkendelse af at fælles overblik og planlægning er en forudsætning for at skabe den fornødne faglige sammenhæng og progression.

Der er også eksempler på at htx-skoler udvikler fælles styredokumenter. Fx har htx-afdelingen på Holstebro Tekniske Skole og EUC Sjællands htx-afdeling i Næstved hver især udviklet oversigter over kompetencer der skal fokuseres på i studieområdet. Der er tale om en skematisk "oversættelse" eller uddybning af de kompetencer som fremgår af læreplanen. Oversigterne har form som en matrix der er inddelt i semestre på den ene led og kategorier af kompetencer på den anden led. Ifølge de to afdelinger skal oversigterne fungere som planlægningsværktøj for lærerne og som grundlag for evaluering af elevernes færdigheder. Et andet eksempel kommer ligeledes fra EUC Sjællands htx-afdeling i Næstved hvor man er ved at udarbejde en "ordbog" over centrale begreber i gymnasiereformen til intern brug. Ordbogen definerer begreber som dannelse, fagligt samspil, kompetencemål, ny faglighed, viden mv. Formålet med ordbogen er at støtte lærernes læsning af uddannelsesbekendtgørelsen og læreplanerne og give alle et fælles begrebsapparat at tale ud fra.

3.1.3 Stx

På stx har ledelser og lærere ikke haft lige så mange erfaringer i at gennemføre forløb der går på tværs af fag og hovedområder, som man har haft på hhx og htx. Opgaven med at organisere AT er således en stor udfordring for både lærere og ledere.

Skolerne har gennemgående udviklet helt nye samarbejdsformer og organisatoriske rammer i forbindelse med tilrettelæggelsen af AT. De planlægningsgrupper som skolerne dannede forud

for reformen, har nu typisk udviklet sig til egentlige udvalg og styregrupper der varetager store dele af de lokale opgaver i relation til AT alene. Det varierer fra skole til skole om der findes et kommissorium eller lignende for AT-udvalgenes arbejde der fx beskriver ansvars- og opgavefordelingen i forhold til skolens ledelse. Der er også stor forskel på om AT-udvalgene udelukkende tager sig af den overordnede organisering af AT over alle tre år, eller om de også rådgiver lærerne om tilrettelæggelsen af de enkelte forløb eller fx udarbejder en vejledning i evaluering og videndeling på tværs af og internt i teamene.

Som hovedregel udarbejder udvalgene oversigter over forløbene i AT over alle tre år så der på tværs af teamene er en fælles forståelse af det treårige AT-forløb. På nogle skoler har AT-udvalgene valgt hvilke fag der skal indgå i de forskellige forløb, og hvad der skal være det overordnede emne i de enkelte forløb. Udvalgene har på de fleste skoler oftest planlagt forløbene i grundforløbet langt mere detaljeret end i studieretningsforløbet hvor det i højere grad er op til teamene og de implicerede lærere at udfylde de overordnede rammer som AT-gruppen udstikker.

Mange lærere og ledelsesrepræsentanter har følt et stort behov for at diskutere undervisningen og organiseringen af den. De skal til stadighed afveje spørgsmål som hvordan problemstillinger kan afgrænses, om de først skal vælge de fag der skal indgå i de enkelte forløb – eller om de først skal vælge emnerne, hvilken rolle og vægt de enkelte fag skal have i de enkelte forløb, hvilke undervisningsformer der skal anvendes hvornår osv. De lærere EVA har talt med under besøgene, er som hovedregel bevidste om at sådanne faglige og didaktiske overvejelser er uomgængelige når man skal beslutte hvordan AT skal struktureres.

På de deltagende stx-skoler er der flere gode eksempler på konstruktive initiativer der skal understøtte fortolkningsarbejdet med læreplanen og de dertilhørende faglige og didaktiske overvejelser. Hvis man vil sikre at relevante forhold bliver diskuteret, og at det sker på en målrettet og struktureret måde, kræver det – i hvert fald i begyndelsen – at skolen indfører forskellige formelle strukturer og mekanismer. I den sammenhæng udvikler skolerne forskellige former for styredokumenter, fx vedrørende definition af og retningslinjer for en synopsis. Hensigten med dokumenterne er at skabe et fælles grundlag for arbejdet med AT i lærerkollegiet og herefter blandt eleverne.

3.1.4 Overvejelser og vurderinger

Læreplanerne for studieområdet og AT er udformet som rammebeskrivelser med udgangspunkt i de mål der skal arbejdes efter i undervisningen. Der er således ikke tale om en detaljeret indholdsstyring. Pga. det store rum for fortolkning i læreplanerne som skolerne selv skal udfylde, stilles der store krav til den pædagogiske ledelse på skolerne. Studieområdet og AT stiller store krav til skolerne og forpligter dem til at sikre at der eksisterer konstruktive rammer for organiseringen så evt. styregrupper samt team og lærere kan indfri intentionerne på en hensigtsmæssig måde.

Efter EVA's vurdering er der i flere af de team EVA følger, en tilbøjelighed til at arbejdet med at etablere en fælles forståelse af intentionen med studieområdet og AT ikke har været gennemført med samme intensitet i studieretningsforløbet som i grundforløbet. Det gælder ikke mindst i relation til de første dele af studieretningsforløbet hvor man ifølge flere lærere og ledelsesrepræsentanter havde behov for at "puste ud" efter det første grundforløb.

Flere af de lærere EVA har talt med, nævner samtidig at selv om studieområdet og AT nu har eksisteret i nogle år, er der et stigende behov for igen at reflektere over den bagvedliggende intention og diskutere hvordan den omsættes til undervisning i praksis, herunder hvordan undervisningen skal struktureres, og hvordan fagene kan indgå i det faglige samspil. Lærerne oplever med andre ord at de endnu ikke har "knækket koden", og at de endnu ikke er nået så langt som de gerne vil mht. det faglige samspil. Nogle lærere oplever at den fællesfaglige dimension stiller dem over for en meget hård prøve. De oplever at deres faglige identitet som lærere er på spil fordi de skal redefinere deres syn både på lærerrollen og på faglighed og dannelse.

Efter EVA's vurdering fungerer studieområdet og AT bedst på de skoler

- hvor ledelsen eller en veletableret og bredt forankret styregruppe har udfoldet intentionen i læreplanen, og hvor man ser man ser studieområdet hhv. AT i relation til den samlede gymnasiereform
- hvor man har indført mekanismer og procedurer der støtter teamenes arbejde, og hvor man løbende udarbejder styredokumenter og inspirationspapirer.

Erfaringerne fra de skoler der indgår i følgeprojektet, viser således at det er hensigtsmæssigt at skolerne prioriterer at have en gruppe der har ansvar for at anlægge et overordnet blik på studieområdet hhv. AT og for at understøtte lærerne i arbejdet med at opbygge et fælles begrebsapparat, fx mht. hvad der skal forstås ved fagligt samspil.

Der er en klar tendens til at lærerne på de skoler hvor teamene har det overvejende ansvar for studieområdet og AT, i langt større udstrækning efterspørger mere fælles koordinering på skoleniveau og en tydeligere pædagogisk sparring med ledelsen eller en styregruppe.

Den første delrapport viste hvor store erkendelsesskridt der skete i de grupper der indledningsvist arbejdede med at udforme studieområdet eller AT på de enkelte skoler. Det skete i kraft af processen med at fortolke læreplanen og tilrettelægge det første grundforløb. Dermed opnåede gruppemedlemmerne et andet forståelsesniveau end mange af de øvrige lærere på skolen. Besøgene på skolerne viser at denne variation i forståelsesniveauer ikke er blevet mindre siden grundforløbet. Efter EVA's vurdering skal skolerne derfor være opmærksomme på at iværksætte organisatoriske løsninger så alle lærere får samme forståelsesniveau og fælles udgangspunkter for arbejdet med studieområdet hhv. AT. Det er også vigtigt at skolerne er opmærksomme på at det ikke bare er den enkelte lærer, men kollegiet under ét der har brug for et fælles afsæt for fx portfolio, videnskabsteori og kompetencemål og for et fælles sprog i forhold til at håndtere didaktiske og overfaglige problemstillinger.

At kunne samarbejde som team tages generelt for givet blandt de lærere og ledelsesrepræsentanter EVA har talt med. Det viser sig dog at teamsamarbejdet ikke altid er ligetil i praksis, og at det kan skabe betydelig usikkerhed. Det kan også medføre at der opstår "huller" i organisationen hvor ingen tager ansvaret for at løse didaktiske problemer fordi ansvars- og opgavefordelingen ikke er klar, og fordi ingen har lyst til at være "mere end de andre".

Decentral styring som teamorganiseringen er udtryk for, kræver at teamstrukturen er velbeskrevet på skoleniveau, herunder at teamenes opgaver og lærernes rollefordeling er defineret, og at der er en klar ansvarsfordeling mellem teamet, evt. styregrupper og ledelsen. Det er særlig vigtigt fordi studieområdet og AT er komplekse størrelser som forudsætter at lærerne samarbejder både på tværs af årgangen og over de tre skoleår. Ledelsen på skolerne har derfor efter EVA's vurdering en central opgave i at udvikle organisationen og skolekulturen så den kan håndtere de nye flerfaglige samarbejdsformer.

Endelig er der ifølge skolernes erfaringer en sammenhæng mellem skemalægningen og kvaliteten af det faglige samspil i forløbene. På de skoler hvor ledelsen har anlagt en bevidst skemateknisk strategi for studieområdet og AT, synes lærerne generelt at have haft bedre muligheder for at skabe fagligt samspil. Erfaringerne antyder at samlede projektuger eller blok dage i højere grad lægger op til at de involverede fag integreres, mens det omvendt ser ud til at forløb og projekter hvor undervisningen foregår i de involverede fags normale timer, i højere grad indebærer at der arbejdes parallelt i fagene. Skemalægningen har således betydning for hvilke former det faglige samspil kan antage.

Sammenfattende kan det siges at kombinationen af det store rum for fortolkning der ligger i læreplanerne, og kravene til et forpligtende samarbejde i team stiller store krav til ledelsens arbejde med at sætte rammer for arbejdet med studieområdet og AT. Ledelsen skal fx sammen med lærerne diskutere udfordringer og muligheder og skabe en fælles forståelse af intentionerne i læreplanen. De skal også etablere procedurer for videndeling og erfaringsopsamling, og de skal skabe eller videreudvikle hensigtsmæssige styredokumenter som både er fleksible og dynamiske. En

meget klar kommunikation og en anerkendende tilgang fra ledelsens side er vigtige komponenter i denne sammenhæng.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Det store rum for fortolkning i læreplanerne for studieområdet og AT stiller meget store krav til den pædagogiske ledelse på alle niveauer på skolerne – både i forhold til de uddannelsesansvarlige og i forhold til teamene.
- Det er en god ide at fastholde eller etablere en gruppe som kan anlægge et overordnet blik og udvikle styredokumenter og inspirationspapirer der kan bidrage til den nødvendige metodiske og faglig progression og sikre at lærerne skaber et fælles begrebsapparat om studieområdet hhv. AT.
- Der er stor risiko for at der opstår en variation i forståelsesniveauer omkring AT og studieområdet i forskellige dele af organisationen. Det er derfor vigtigt at finde organisatoriske løsninger der sikrer at alle lærere får en fælles forståelse af intentionerne i studieområdet hhv. AT.
- Samarbejde i team giver ikke sig selv, især ikke hvis der ikke er et klart kommissorium for teamets opgaver og interne arbejdsfordeling.

3.2 Undervisningsevaluering og erfaringsudveksling

Uddannelsesbekendtgørelserne stiller krav om at skolerne gennemfører løbende evaluering af undervisningen. Samtidig indeholder studieområdet og AT et forpligtende lærersamarbejde med fokus på overfaglige mål som tilsammen forudsætter en høj grad af erfaringsudveksling og videndeling.

Dette afsnit peger på at der på mange skoler er behov for en mere systematisk tilgang til evalueringen af undervisningen i studieområdet og AT.

3.2.1 Hhx, htx og stx

Erfaringerne vedrørende den systematiske undervisningsevaluering har mange fællestræk på tværs af uddannelserne. På alle de deltagende skoler giver både lærere og ledelser udtryk for at det er vigtigt at evaluere undervisningen og fastlægge mere formelle rammer for erfaringsopsamling blandt lærerne. Tilsyneladende sker det især i forbindelse med grundforløbet. Når det kommer til studieretningsforløbet, synes omfanget af undervisningsevaluering i relation til studieområdet og AT at være mere begrænset. Det skyldes muligvis at undervisningen i studieretningsforløbet ikke i samme grad som på grundforløbet planlægges og afvikles i fællesskab ud fra en fælles "køreplan".

På tværs af skolerne giver lærere udtryk for at de hver især har en udmærket fornemmelse af deres egen præstation og af elevernes mening om undervisningen. De oplever at en uformel snak i klassen i mange tilfælde er tilstrækkelig.

Flere af de interviewede elever oplever til gengæld at de kun sjældent taler med lærerne om undervisningen i studieområdet og AT. Nogle elever nævner også at en mundtlig, uformel undervisningsevaluering ikke giver de bedste muligheder for en kritisk feedback til læreren. De efterlyser derfor at lærerne supplerer de mundtlige samtaler med forskellige former for skriftlige evalueringer, og at der etableres mere formaliserede rammer for undervisningsevalueringen.

Ledelsesrepræsentanterne er gennemgående opmærksomme på at der er et krav om systematisk undervisningsevaluering, og at de endnu ikke lever fuldt ud op til dette krav.

3.2.2 Overvejelser og vurderinger

Meget tyder på at den systematiske undervisningsevaluering i relation til studieområdet og AT ikke har samme omfang i den første del af studieretningsforløbet som på grundforløbet, og at der derfor er behov for en mere systematisk tilgang til at evaluere denne undervisning samt samarbejdet blandt lærerne og de organisatoriske forhold på skolen med relation til studieområdet og AT.

Det er afgørende at eleverne ved at der i enhver klasse er regelmæssige og formaliserede muligheder for at diskutere undervisningen. Eleverne skal med andre ord være klar over at en given samtale gør det ud for undervisningsevaluering, og de skal have mulighed for at deltage i en fælles refleksion over resultater fra skriftlige evalueringer. Skolerne skal samtidig være opmærksomme på risikoen for at evaluering bliver til noget rent rituelt. Ledelsen har således en vigtig opgave med at udvikle skolekulturen i retning af åbenhed og fælles refleksion og skabe meningsfulde evalueringsprocedurer der understøtter teamenes arbejde i denne sammenhæng.

Implementeringen af studieområdet og AT sker i en læreproces der ikke bare er den enkelte lærers, men en kollektiv læreproces på hele skolen. Netop derfor er ledelsens rolle og initiativer af afgørende betydning for at de enkelte lærere, teamene og organisationen som helhed lærer af erfaringerne med henblik på at videreudvikle undervisningen. Skolerne må således udvikle procedurer for at de lærere der samarbejder om et givent forløb, også evaluerer undervisningen sammen og følger op på evalueringresultaterne i fællesskab. På skoleniveau må man desuden overveje hvordan man vil evaluere de overordnede organisatoriske rammer for studieområdet og AT.

I forhold til studieområdet og AT er det efter EVA's vurdering relevant at opdele evaluering i følgende planer:

- *Undervisningen.* Evaluering på dette plan kan fx omfatte temaer som undervisningens indhold og undervisningsformer i relation til de kompetencemål der er fastsat på forhånd, undervisningsmaterialer, klasserumskultur mv.
- *Teamsamarbejdet.* Evaluering på dette plan kan fx omfatte temaer som kvaliteten af den fælles koordinering, den faglige kvalitet i forløbene i forhold til de mål der er fastsat på forhånd, og graden af fagligt samspil. Evaluering på dette plan kan også omfatte kollegial sparring og supervision i forhold til konkrete problemstillinger i undervisningen.
- *Den overordnede tilrettelæggelse.* Evaluering på dette plan kan fx omfatte den overordnede tilrettelæggelse af studieområdet og AT på skoleniveau, herunder rammer og mål for en evt. styregruppes arbejde, samarbejdet mellem styregruppen og team og lærere, kvaliteten af den overordnede plan samt styredokumenter og inspirationspapirer mv.

Det skal understreges at en skole ikke hele tiden skal evaluere alt på alle planer. Det vigtige er derimod at skolen fastlægger og prioriterer hvornår det er hensigtsmæssigt at evaluere hvad og i forhold til hvem.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Det er vigtigt at skolerne har en systematisk tilgang til arbejdet med at evaluere undervisningen i studieområdet og AT samt samarbejdet blandt lærerne og de organisatoriske forhold med relation til studieområdet og AT. Det betyder ikke at en skole hele tiden skal evaluere alt, men den skal have en plan der fastlægger *hvornår* det er hensigtsmæssigt at *hvem* skal evaluere *hvad*.
- Hensigtsmæssig evaluering fordrer at man etablerer et tydeligt "evalueringsrum", og at man anvender forskellige evalueringsredskaber, herunder skriftlige såvel som mundtlige og dialogbaserede evalueringsformer der lægger vægt på en fælles refleksion mellem ledelse og lærere og mellem elever og lærere.
- Ledelsen har en vigtig opgave med at skabe meningsfulde evalueringsprocedurer og udvikle skolekulturen med vægt på åbenhed og fælles refleksion så evaluering kan indgå som en integreret del af undervisningen og som et fast led i lærernes samarbejde og organisationens samlede indsats.

4 Fagligt samspil og progression

Studieområdet og AT i studieretningsforløbet har til formål at udvikle eleverne fra gymnasieelever til studerende, herunder at bibringe dem studieteknikker samt teoretiske og metodiske redskaber til at kunne læse videre.

Dette kapitel behandler nogle vigtige erfaringer i arbejdet med at udvikle det flerfaglige samspil og sikre en tydelig progression i undervisningen i studieområdet og AT. Desuden belyser kapitlet de udfordringer skolerne stilles over for når de skal imødekomme læreplanernes krav om teori og metode på hhx og videnskabsteori på htx og stx.

4.1 Fagligt samspil

Fagligt samspil er indbegrebet af studieområdet og AT. Læreplanerne og undervisningsvejledningerne på stx og på hhx og htx lægger op til at der arbejdes overfagligt.

Dette afsnit peger bl.a. på at lærerne har behov for at øge deres indsigt i andre fag og i didaktiske problemstillinger der er knyttet til overfaglighed, og at der generelt er behov for at styrke en videndeling mellem lærerne der rækker ud over praktiske og planlægningsmæssige problemer.

4.1.1 Hhx

Efter grundforløbet og frem til afslutningen af uddannelsens andet år omfatter studieområdet på hhx erhvervs casen.

De interviewede ledelsesrepræsentanter, lærere og elever oplever erhvervs casen som en afgrænset, overskuelig og velfungerende størrelse. Det hænger bl.a. sammen med at de involverede fag – virksomhedsøkonomi og afsætning – samt timetallet er givet på forhånd. Ligeledes er den casebaserede arbejds- og prøveform fastlagt i læreplanen, og den var etableret og velkendt på hhx allerede inden gymnasireformen. Endelig er virksomhedsøkonomi og afsætning beslægtede fag der ligger inden for samme hovedområde. Det faglige samspil er således lettet af at fagene i forvejen arbejder med beslægtede emner og med teorier og metoder inden for det erhvervsøkonomiske område.

Det er en udbredt opfattelse på skolerne at erhvervs casen forener en teoretisk-analytisk og en praktisk-virkelighedsnær tilgang, og udsagn fra eleverne viser at de oplever erhvervs casen som et spændende og relevant element i deres uddannelse. Flere af de involverede lærere giver samtidig udtryk for at de synes det er "forholdsvis nemt" når de præcis ved hvem de skal samarbejde med og om hvilken opgave – det gælder ikke mindst når de sammenligner erhvervs casen med det faglige samspil i grundforløbet. Det letter deres arbejde med at tilrettelægge, gennemføre og evaluere undervisningen, og det begrænser kompleksiteten i deres opgaver. Ligeledes ved de andre lærere i teamene at virksomhedsøkonomi- og afsætningslærerne har ansvar for denne del af studieområdet, og de kan derfor overlade ansvaret for gennemførelsen af erhvervs casen til disse lærere.

Selv om erhvervs casen i sig selv er velfungerende, er det tydeligt at den er et isoleret element på hhx. Det gælder i forhold til de andre elementer af studieområdet i grundforløbet og på 3. år, og det gælder i forhold til den mere overordnede intention om et større fagligt samspil der også går på tværs af hovedområderne, jf. afsnit 4.2. Selv om undervisningsvejledningen nævner at skolerne kan inddrage andre fag end virksomhedsøkonomi og afsætning i erhvervs casen, er det karakteristisk at EVA ikke har set eksempler på at denne mulighed er blevet benyttet. Lærerne føler at

de har rigeligt andet at koncentrere sig om i forhold til gymnasireformen. Ifølge skolerne må en inddragelse af flere fag end de krævede derfor vente til en senere fase i implementeringen af reformen på hhx.

I praksis er der således ingen elementer i studieområdets anden del på hhx der sikrer et fagligt samspil mellem det erhvervsøkonomiske område og de andre hovedområder på uddannelsen. Det betyder samtidig at der er en tendens til at de faglige mål der knytter sig specifikt til erhvervscazen, kommer til at fylde mest på 2. år uden at der er samme fokus på de mere overordnede faglige mål der gælder for studieområdets anden del under ét, og som knytter an til studieområdets første del.

Det skal nævnes at et af teamene på Aalborg Handelsskole arbejder med at tematisere 2., 3. og 4. semester på uddannelsen under forskellige overskrifter der tænkes som en fælles, om end meget overordnet ramme for den samlede undervisning på de enkelte semestre. Det kan være et vigtigt skridt på vejen til at sikre at det faglige samspil på disse semestre ikke kun kommer til at bestå af erhvervscazen, men det er ikke i sig selv et bidrag til at sikre at de overordnede faglige mål for studieområdet i højere grad bliver inddraget.

4.1.2 Htx

På htx fastlægges læreplanen hvilke otte fag der skal indgå i studieområdet del 2, og med hvilket timetal de tre grupper af hhv. naturvidenskabelige, teknologiske og humanistiske fag skal indgå, jf. afsnit 2.1.2. På den baggrund er det op til skolerne at beslutte hvilke fag der skal indgå i de konkrete studieområdeforløb, herunder om emnet vælges på baggrund af de involverede fag eller omvendt.

Både lærere, ledelsesrepræsentanter og elever giver udtryk for at teknologiske fag i sig selv er udtryk for fagligt samspil. Disse fag rummer da også flere elementer der minder om intentionen med studieområdet. Det gælder først og fremmest at undervisningen skal tage udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger der fordrer at forskellige teorier og metoder fra forskellige fag spiller sammen. På de skoler hvor disse fag indgår i studieområdeforløb, oplever lærere og elever derfor at fagene indgår naturligt – nogle gange så naturligt at eleverne ikke opfatter at der er tale om et flerfagligt samspil – for som det blev udtrykt af en elev: "det er jo bare teknologi".

Nogle af de interviewede lærere gav udtryk for at det kunne være besnærende for en skole eller et team at holde teknologi og teknik uden for studieområdet og kun gennemføre forløb bestående af de andre fem fag der skal indgå i studieområdet. Derved undgår man at ødelægge den gode sammenhæng som alle er enige om allerede findes i teknologi- og teknikfagene, samtidig med at man reducerer graden af kompleksitet i lærernes arbejde med studieområdet. Andre gav til gengæld udtryk for at reglerne naturligvis skal overholdes, og at man desuden ville afskære sig fra muligheden for at skabe fagligt samspil mellem alle otte fag på kryds og tværs og skabe mest mulig sammenhæng i hele htx-uddannelsen ved at udelukke nogle fag.

Diskussionen peger imidlertid på at der er en interessant forskel mellem de teknologiske fag på den ene side og de naturvidenskabelige og humanistiske fag på den anden side som det er vigtigt at være opmærksom på i tilrettelæggelsen af arbejdet med studieområdet. De førstnævnte rummer i sig selv en projektorienteret og praktisk-virkelighedsnær tilgang, mens de sidstnævnte ofte er kendetegnet ved en mere særfaglig tilgang. Det er vigtigt at lade disse tilgange supplere hinanden – på det indholdsmæssige plan og hvad angår undervisnings- og arbejdsformer – for dermed at støtte eleverne i at forstå komplekse sammenhænge og finde løsninger på tværgående problemstillinger. En mere fragmenteret undervisning vil til gengæld – som det blev udtrykt under interviewene – overlade det til den enkelte elev at skabe synteser på tværs af faggrænser og forskellige tilgange.

Det er bemærkelsesværdigt at flere htx-lærere giver udtryk for at de føler at de har behov for en mere grundlæggende diskussion af hvad der skal forstås ved tværfaglighed og overfaglighed. Det kan måske ses som udtryk for at den tidligere arbejdsdeling mellem fagene – hvor det praksisorienterede og det flerfaglige ofte var placeret i de teknologiske fag – nu udfordres af etableringen af studieområdet der kræver et tydeligt samspil mellem *alle* grupper af fag med udgangspunkt i

en række overfaglige kompetencemål. Mange lærere gav udtryk for at den form for tværfaglighed de tidligere havde praktiseret – bortset fra den der foregår i regi af de teknologiske fag – først og fremmest har drejet sig om forskellige former for parallelfaglighed, hvilket også understøttes af udsagn fra interviewede htx-elever.

Generelt vurderer lærerne at det er lettere at tilrettelægge forløb med fag der befinder sig inden for samme hovedområde, fx forløb der inddrager matematik, fysik og kemi, end forløb der inddrager fag fra forskellige hovedområder. Men lærerne er bevidste om at det er meningen at gå på tværs af hovedområderne, og de eksperimenterer da også med forskellige fagkombinationer. Nogle lærere oplever dog at der er en tendens til at engelsk og dansk ofte kun bliver støttefag, og flere lærere savner inspiration til hvordan disse fag får en mere central vægtning i de enkelte forløb.

4.1.3 Stx

På stx definerer læreplanerne ikke hvilke eller hvor mange fag der skal indgå i AT. Dog skal der være en bred dækning af de tre faglige hovedområder over alle tre år, jf. afsnit 2.1.3.

På de tre deltagende skoler har ledelsen eller AT-styregruppen udarbejdet en samlet plan for hvordan AT-forløbene skal placeres, og hvilke fag der skal indgå i dem over det treårige forløb. Planerne har forskellige udformninger, men som regel indeholder de også et antal AT-forløb – fx et til tre – som lærerne i teamene selv skal besætte med fag og lærere. Denne organiseringsform kan ses som udtryk for et ønske om en balance mellem behovet for fælles styring som kan sikre en bred dækning af de tre faglige hovedområder, og behovet for at give teamene mulighed for at træffe egne valg. Desuden argumenterer skolerne for at en fælles styring i nogen grad mindsker kompleksiteten i lærernes arbejde.

På skolerne har AT-styregruppen typisk udarbejdet skitser over emner og muligt indhold til de fleste forløb, men det står som hovedregel teamene frit for om de vil bruge skitserne som de er, eller om de vil justere forløbene.

På Herning Gymnasium har AT-styregruppen udarbejdet et skema der bruges som styringsredskab. Skemaet er bygget op om tre emnekredse inden for de indholdsmæssige rammer i læreplanen. Ideen med at definere emnekredse er udtryk for et forsøg på både at strukturere og konkretisere læreplanen, at skabe sammenhæng og bredde i forløbene og at udvikle et fælles sprog om AT på skolen. I tre ud af i alt ni forløb er det op til teamene at dække emnekredsene. Inden for hver emnekreds skal de vælge et emne hvorefter de skal vælge fag og lærere der kan dække det valgte emne.

I stedet for at udpege fag og lærere til de specifikke forløb på skoleniveau har nogle skoler valgt at tildele lærerne timer der er øremærket til AT. Denne model benytter Espergærde Gymnasium og HF sig af. Det indebærer at lærerne i teamet på forhånd ved hvem der i det givne skoleår skal indgå med hvor mange timer. Dernæst er det op til teamet at beslutte hvornår lærerne skal afvikle deres timer, dvs. beslutte hvilke fag der skal indgå i de forskellige AT-forløb. På denne måde får lærerne mulighed for at præge fagkombinationerne og lærersamarbejdet, samtidig med at der er styr på ressourcerne. I kombination med særlige blok dage sikrer modellen samtidig at de fag der typisk læses på tværs af klasserne, får mulighed for at deltage i AT.

De interviewede lærere nævner ofte at det er svært at inddrage sprogfagene i AT så de bliver mere end blot støttefag. Ofte sker det udelukkende ved at der bliver læst fremmedsprogede tekster om de pågældende emner idet sprogfagene ikke altid kan bidrage med teori eller metoder i forhold til emnerne. Ifølge lærerne indgår engelsk dog ofte på en mere hensigtsmæssig måde, mens det er sværere at inddrage andre sprog fordi klassens elever ikke har de samme sprog, og fordi tekstudvalget som regel er mere begrænset i disse sprog.

Overordnet vurderer lærerne at det er svært at sikre det faglige samspil, i hvert fald hvis det skal forstås som mere end særfaglig parallelundervisning, og de nævner at det fordrer langt mere samarbejde på kryds og tværs i organisationen end de allerede praktiserer. Disse vurderinger understøttes af udsagn fra de elever EVA har talt med.

4.1.4 Overvejelser og vurderinger

I grove træk kan man skitsere to grundmodeller for hvordan lærerne såvel på stx som på hhx og htx udmønter det faglige samspil i grundforløbet, jf. EVA's første delrapport om AT og studieområdet fra 2006:

- En model med fokus på *indholdsstyring* hvor undervisningen primært tilrettelægges parallelt i fagene. Lærersamarbejdet vedrører først og fremmest aftaler om rammer for undervisningen og fastlæggelse af fælles emner.
- En model med fokus på *målstyring* hvor fagene i højere grad integreres, og hvor undervisningen styres af læringsmål der er formuleret for eleverne. Dermed bliver undervisningen et redskab til at nå de overfaglige mål hvor lærersamarbejdet vedrører formuleringen af målene og den løbende gensidige dialog om hvordan de fælles mål nås.

I 2006 vurderede EVA at den første model for udmøntning af det faglige samspil tilsyneladende var den hyppigst anvendte på grundforløbet, og det synes også at være tilfældet for den første del af studieretningsforløbet, dvs. perioden fra grundforløbets afslutning og frem til afslutningen af 2. år. Der er dog en stadig større opmærksomhed – navnlig på stx – på behovet for i højere grad at nærme sig den anden model.

Uanset hvilken model der er tale om, er det vigtigt at være opmærksom på at modellerne refererer til flere forskellige valg:

- Valg af *hvad* man skal samarbejde om, dvs. valg af hvilke emner der skal indgå når de faglige samspil skal etableres
- Valg af *hvem* der skal samarbejde, dvs. valg af hvilke fag og lærere der skal indgå i det konkrete samarbejde
- Valg af *hvordan* de involverede skal samarbejde, herunder valg af de planlægningsmodeller og arbejds- og undervisningsformer der kan sikre det størst mulige udbytte af det faglige samspil.

Valgene kan ikke træffes uafhængigt af hinanden, og den rækkefølge hvori de træffes, er heller ikke ligegyldig. Men det er vigtigt at være opmærksom på at der trods alt er tale om forskellige valg. Erfaringerne viser at der er en tendens til at de blandes sammen, eller at man forsøger at løse dem i ét hug – og at de derfor risikerer at komme til at stå i vejen for hinanden.

På mange måder er planlægningsarbejdet på 2. år nemmest på hhx, for her er valgene for så vidt angår studieområdet i stort omfang fastlagt centralt. På hhx skal man fx ikke tage stilling til hvilke fag der skal indgå, eller hvilken arbejdsform der skal benyttes. I sammenligning med htx og stx hvor man på skolerne skal træffe langt flere valg, står man altså på hhx over for en velkendt og relativt overkommelig opgave.

På htx og stx viser erfaringerne at de fremgangsmåder der benyttes for at håndtere valgene, rummer både styrker og svagheder. I de tilfælde hvor skolen vælger fag centralt, slipper den enkelte lærer og teamene for at diskutere sig frem til en sammensætning af fag i de enkelte forløb. Til gengæld har lærerne og teamene også mindre indflydelse på hvornår deres eget fag skal deltage, og sammen med hvilke andre fag. I de tilfælde hvor det er op til teamene at vælge og koordinere det faglige samspil, får den enkelte lærer og teamene til gengæld større mulighed for at præge forløbene, men de stilles samtidig over for den faglige, didaktiske og organisatoriske udfordring at skulle nå til enighed om hvornår hvilke fag skal indgå. I den forbindelse er det tydeligt at lærere og ledelsesrepræsentanter på stx – og i øvrigt også på hhx – har været tilfredse med at ministeriet har holdt konferencer og seminarer på tværs af skolerne. Efter EVA's vurdering er der et tilsvarende behov for sådanne aktiviteter i relation til htx.

Uanset om det er ledelsen eller lærerne og teamene der vælger hvilke fag der skal indgå i konkrete forløb i studieområdet og AT, er det vigtigt at fagenes rolle og vægtning i de givne forløb løbende bliver drøftet på skolerne. Der synes nemlig at være en tendens til at de samme fag ofte tildes en central plads – fx samfundsfag eller biologi på stx – fordi disse fag måske har lettere ved at bygge bro mellem de naturvidenskabelige og de humanistiske fagområder. Efter EVA's

vurdering er det vigtigt at fagene indtager forskellige roller og vægtes forskelligt fra forløb til forløb så de ikke altid indgår på den samme måde. Det giver variation, og det giver eleverne bedre muligheder for at erkende berøringsfladerne mellem fagene og deres forskelle og ligheder. Dermed bliver det også lettere at fastholde det overordnede formål med AT og studieområdet.

På tværs af uddannelserne giver lærere og ledelsesrepræsentanter udtryk for at det sværeste ved studieområdet og AT netop er at realisere det faglige samspil i overensstemmelse med de overordnede intentioner i læreplanerne. Det gælder uanset om der er tale om den ene eller den anden undervisningsmodel, og uanset hvilken fremgangsmåde skolen har valgt i sin håndtering af de mange valg. Flere lærere oplever således at det langtfra er lykkedes dem at realisere det faglige samspil. Nogle lærere synes det er overordentligt svært at finde velegnede emner, og frem for alt synes de at det er vanskeligt at skabe den nødvendige sammenhæng og synergi mellem fagene.

Vanskelighederne hænger sammen med flere forhold, herunder organisatoriske forhold som er behandlet i afsnit 3.1. I mange læreres bevidsthed har det særfaglige forrang frem for det overfaglige, hvilket sandsynligvis er uddannelsesmæssigt betinget. Desuden er det tydeligt at mange lærere har et begrænset kendskab til de andre fag og til sammenhængene mellem fagene.

Eleverne mener samstemmende at et af de væsentligste kriterier for om et forløb er vellykket, er at det faglige samspil har fungeret, herunder at de fag der har deltaget, har understøttet hinanden, og at de tilsammen har givet "noget ekstra" ud over den traditionelle undervisning. Eleverne vurderer imidlertid at det langtfra altid er tilfældet i praksis. De fornemmer således at lærerne forsøger at skabe fagligt samspil, og at de har en bagvedliggende tanke med undervisningen, men at samspillet og den bagvedliggende tanke bare ikke "brænder igennem" til eleverne.

Lærerne er generelt meget bevidste om vigtigheden af løbende metakommunikation om de faglige mål og det faglige samspil idet de har erfaret at det ofte er svært for eleverne at gennemskue den overfaglige sammenhæng. Lærerne ved derfor at de bør sætte mange flere og meget mere konkrete ord på hvordan fagene hænger sammen, og hvordan et givent emne kan belyses ud fra forskellige faglige vinkler og ved hjælp af metoder der er hentet i forskellige fag. I den forbindelse gav flere lærere udtryk for at de er klar over at det at tale om undervisningen er en disciplin med stort udviklingspotentiale. Det er nyt for mange af lærerne, og det fordrer at de selv kan sætte ord på samspillet både indholdsmæssigt og metodisk – også i de tilfælde hvor der "bare" er tale om parallelundervisning. Det er således en vigtig fælles udviklingsopgave for skolerne – såvel for styregrupper som for team – at fokusere mere på fagenes overordnede tilgang og metode og mindre på det specifikke indhold.

På tværs af uddannelserne viser skolernes erfaringer at det er en vigtig opgave at udvikle sammenhængen mellem de overfaglige forløb på den ene side og den øvrige undervisning på den anden side. Samtidig er det vigtigt at skolerne tydeliggør og konkretiserer de overfaglige mål der fremgår af læreplanerne, så målene kan danne grundlag for drøftelser af hvordan de bedst realiseres.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Det er vigtigt at tilrettelæggelsen af arbejdet med studieområdet og AT fokuserer på de kompetencemål der fremgår af læreplanerne, så der ikke primært bliver tale om en indholdsstyring.
- Det er hensigtsmæssigt at skelne mere bevidst mellem de forskellige typer af valg som indgår i arbejdet med at tilrettelægge studieområdet og AT – herunder valgene om hvilke emner og fag og hvilke undervisere der skal indgå i det faglige samspil, og hvordan det skal gennemføres – i stedet for at forsøge at træffe valgene på én gang.
- Fagene kan deltage på forskellige måder i studieområdet og AT. Erfaringerne peger på at det er hensigtsmæssigt at lade de forskellige fag indtage forskellige roller og vægte dem forskelligt i de enkelte forløb så de ikke altid indgår på den samme måde.
- Lærerne har behov for at øge deres indsigt i de andre fag og i didaktiske problemstillinger der er knyttet til overfaglighed. Desuden er der behov for at styrke en videndeling mellem lærerne der rækker ud over praktiske og planlægningsmæssige problemer.

4.2 Progression og sammenhæng

Læreplanerne for studieområdet og AT fordrer at der skal være progression både i arbejdsformerne fra det lærerstyrede til det mere elevstyrede og i det faglige indhold i det samlede treårige forløb.

Dette afsnit peger på at de tre gymnasieuddannelser med fordel kan arbejde langt mere målrettet med at skabe en fokuseret progression og sammenhæng i de enkelte forløb og mellem forløbene og med at ekspliciterer sammenhængen over for eleverne.

4.2.1 Hhx

Blandt de interviewede lærere og ledelsesrepræsentanter er der enighed om at den indre sammenhæng i studieområdet på hhx ikke er iøjnefaldende. Det bestyrkes af elevudsagn der viser at eleverne heller ikke ser en sammenhæng. Lige så velkendt erhvervs casen er for alle parter, lige så ukendt er det nemlig for eleverne – og også for nogle af de interviewede lærere – at den er en del af et større hele. Der er en klar tendens til at erhvervs casen udelukkende bliver betragtet som et casebaseret tværfagligt forløb mellem to fag snarere end som et forløb der er kendetegnet ved en række overfaglige mål og ved at være element i den helhed som studieområdet udgør.

Det er ikke almindeligt at der er et samarbejde mellem de lærere der har ansvaret for erhvervs casen, og de lærere der har ansvaret for det internationale område. Nogle lærere giver således udtryk for at de to grupper sjældent kender hinandens faglige og pædagogiske overvejelser om undervisningsforløbene, og at de dermed ikke i fællesskab kan varetage arbejdet med at sikre en progression mht. arbejdsformer eller teori og metode. Det synes heller ikke at være almindeligt at der findes studieområdeudvalg på hhx-skoler i studieretningsforløbet, hvilket risikerer at medføre at der ikke sker en fælles videndeling eller evaluering af undervisningen blandt lærerne med henblik på at videreudvikle studieområdet som samlet forløb.

Strukturen og indholdet i læreplanen for studieområdet på hhx lægger heller ikke op til en tydelig sammenhæng i studieområdet gennem det treårige forløb eller til at de overordnede mål for studieområdet kommer i fokus. Det forhold at det formelle grundlag for studieområdet på hhx er opdelt i to separate læreplaner hhv. for del 1 i grundforløbet og del 2 i studieretningsforløbet, og at læreplanen for del 2 desuden er opdelt i erhvervs casen på 2. år og det internationale område på 3. år, betyder nemlig at det formelle grundlag ikke indeholder klare incitament til at betragte studieområdet som et samlet hele med fokus på det faglige samspil på tværs af hovedområderne og overfaglige kompetencemål i et treårigt forløb. Læreplanen indeholder tværtimod åben-

lyse risici for at studieområdet tilrettelægges som isolerede forløb så området – især efter grundforløbet – får en fragmenteret karakter. Det kommer fx til udtryk ved at der er tale om delvis forskellige mål, forskellige krav til didaktik, forskellige prøveformer og forskellige bedømmelseskriterier for de to dele af studieområdet i studieretningsforløbet selv om de to dele er placeret i en fælles ramme.

4.2.2 Htx

Flere af de interviewede elever på htx er relativt kritiske over for undervisningen i studieområdet. Fx nævner flere elever at de ikke oplever en sammenhæng eller naturlig øgning af sværhedsgrad fra det ene forløb til det næste. Flere elever giver desuden udtryk for at de har svært ved at finde ud af hvilke forløb der hører under studieområdet, og hvilke der ikke gør.

Mange af de lærere EVA har talt med, er tilbøjelige til at dele elevernes opfattelse af den manglende sammenhæng i studieområdet på htx. De oplever at den forudgående planlægning af det samlede studieområdeforløb i studieretningsforløbet og de enkelte undervisningsforløb ikke har været god nok. Derudover giver nogle lærere udtryk for at de finder det svært at formidle en sammenhæng som de selv synes er vanskelig at identificere. Nogle af de afdelinger EVA har besøgt, har gennemført spændende forløb i tilknytning til en studietur, men sådanne forløb kan ikke i sig selv sikre en sammenhæng i det samlede studieområdeforløb med udgangspunkt i de opstillede kompetencemål.

Ledelsesrepræsentanterne har forskellige opfattelser af hvordan de skal udvikle sammenhængen i studieområdet på htx så området får en klarere identitet. Men de betragter alle studieområdet som et nødvendigt indsatsområde der stiller store krav til en fælles planlægning og til en fælles refleksion over hvordan man kan tydeliggøre og konkretisere læreplanens mål, og hvordan man bedst kan realisere dem i det treårige forløb. Opgaven er udfordrende idet det kan være svært at tilrettelægge en hensigtsmæssig arbejdsdeling på de ofte relativt små afdelinger og dermed også forholdsvis små faggrupper der kendetegner htx. Det er tydeligt at disse udviklingsopgaver ikke kun skal betragtes som en læreropgave, men at der i høj grad er tale om opgaver som nødvendiggør et ledelsesinitiativ. Blandt lærere og ledelsesrepræsentanter synes der nu at være en gryende bevidsthed om at studieområdet er andet og mere end det praksis- og projektorganiserede som htx var kendt for allerede før gymnasireformen.

4.2.3 Stx

De gymnasier EVA har besøgt, bruger mange kræfter på at skabe en klar sammenhæng mellem fagene og en tydelig progression i forløbene over de tre år. Ved hjælp af oversigter, forskellige skemaer og styredokumenter bestræber skolerne sig på at sikre en bred dækning af fag og hovedområder og af forskellige arbejdsformer og produkter. Til trods for denne indsats giver mange elever udtryk for at de har svært ved at se en tydelig sammenhæng og progression i og mellem forløbene.

Det er samtidig tydeligt at eleverne har meget forskellige oplevelser af i hvilket omfang der er en sammenhæng, og hvor svært det er at honorere de krav der stilles over for i AT. I den sammenhæng efterlyser nogle elever at lærerne tydeligere præsenterer det faglige indhold og fagenes metoder, og at de mere klart illustrerer hvordan problemstillingerne eller fagene relaterer sig til hinanden. Eleverne har nemlig ofte indtryk af at der faktisk er "en dybere mening" med forløbene som de blot ikke kan gennemskue.

Ledelsesrepræsentanter, styregrupper og lærere er generelt meget bevidste om elevernes opfattelser og om at de må udvikle metoder der kan sikre at eleverne bliver bedre til at se den tiltænkte sammenhæng og til at vide hvilke mål undervisningen skal bidrage til at nå. På en af skolerne har man forsøgt at sikre en sammenhæng ved at indføre en logbog for de enkelte klasser. Ideen er at logbogen følger klassen, og at de lærere der er ansvarlige for et konkret AT-forløb i klassen, redegør for indhold og undervisningsformer m.m. Logbogen er således tænkt som et omdrejningspunkt for erfaringsopsamling og videndeling og dermed som et redskab til at sikre sammenhæng. Erfaringerne har imidlertid vist at det ikke er nemt at få logbogen til at fungere. Arbejdet med at sikre progression og sammenhæng er en vigtig, men altså også krævende opgave.

4.2.4 Overvejelser og vurderinger

De elever EVA har talt med, er positivt stemt over for ideen om det flerfaglige samspil, men de synes ikke at progressionen og sammenhængen mellem forløbene er tilstrækkelig tydelig.

På hhx har elementerne i studieområdet i studieretningsforløbet en klar identitet hver for sig, mens de til gengæld mangler en tydelig fælles identitet som dele af et samlet område. På htx synes der at være en risiko for at studieområdet ikke kan fastholde en selvstændig identitet for eleverne idet aktiviteterne i studieområdet har en tendens til at forsvinde i projekter af den type som altid har kendetegnet htx. Det betyder at de overfaglige kompetencemål i studieområdet heller ikke bliver særlig synlige på htx. På stx har det til gengæld været lettere at opbygge en særlig identitet for de aktiviteter der gennemføres inden for rammerne af AT, selv om eleverne på stx også i nogle tilfælde kan have svært ved se formålet og intentionerne med AT.

Denne forskel mellem uddannelserne hænger sammen med flere forhold. For det første er studieområdet forankret i eller knyttet til aktiviteter der i større eller mindre udstrækning allerede fandtes på hhx og htx inden gymnasireformen, hvorved det nye ved studieområdet måske ikke blev tilstrækkelig tydeligt. For det andet fylder studieområdet relativt lidt i studieretningsforløbet på hhx og htx idet den timeramme der er afsat til området, er forholdsvis begrænset. Det gælder både i sammenligning med AT på stx og ikke mindst i forhold til grundforløbet på hhx og htx hvor studieområdet til gengæld fylder så meget at det næsten falder sammen med grundforløbet. Endelig synes specielt htx at savne strukturer – fx i form af en intern prøve ved afslutningen på 2. år – der kan medvirke til at understøtte arbejdet med at fastholde de overfaglige mål og de gode erfaringer med portfoliomethoden fra grundforløbet, jf. kapitel 5. Erfaringerne tyder således på at fem semestre uden definerede milepæle har været et uhensigtsmæssigt langt tidsrum for de htx-afdelinger EVA har besøgt.

De deltagende skolars erfaringer viser at der skal arbejdes langt mere indgående med at skabe progression og sammenhæng. Det gælder sammenhænge både mellem de enkelte forløb og mellem forløbene i AT og studieområdet på den ene side og den "almindelige" undervisning på den anden side. Desuden skal der arbejdes mere med at formidle sammenhænge til eleverne og styrke informationen om AT og studieområdet på både skoleniveau og klasseniveau. Endvidere synes der generelt at være behov for at styrke evalueringen af undervisningen og videndelingen blandt lærerne, fx mht. det systematiske arbejde med kompetencemålene. Specielt for hhx og htx gælder det desuden at ændringer i det formelle grundlag for studieområdet vil kunne bidrage til at tydeliggøre sammenhængen i aktiviteterne og styrke skolernes mulighed for at sikre og tydeliggøre en progression over hele det treårige forløb.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Det er vigtigt at skolerne arbejder indgående med at skabe progression og sammenhæng, fx ved at arbejde mere bevidst både med sammenhængen på tværs af de enkelte forløb i studieområdet og AT og med sammenhængen mellem forløbene i studieområdet og AT på den ene side og den øvrige undervisning på den anden side.
- Det er vigtigt at styrke arbejdet med at formidle den planlagte sammenhæng, ikke mindst i forhold til eleverne. Metakommunikation om undervisningen, dvs. det at fremlægge planer for og tale om undervisningen, er blevet en vigtig opgave, fx for at explicitere hensigten med konkrete forløb eller for at tydeliggøre hvordan forskellige fags teorier og metoder hænger sammen.
- Skolerne og Undervisningsministeriet bør overveje hvordan man kan sikre en sammenhæng mellem de forskellige dele og elementer af studieområdet på hhx på tværs af det treårige forløb.
- Der er behov for at Undervisningsministeriet støtter arbejdet med at præcisere og tydeliggøre hvordan de teknologiske fag skal spille sammen med de andre fag i studieområdet på htx, og hvordan intentionerne i studieområdet adskiller sig fra den praksis- og projektorientering som fandtes på htx allerede inden gymnasiereformen.

4.3 Teori, metode og videnskabsteori

Kravet om at eleverne skal reflektere over fagenes identitet og sammenhænge mellem dem er et nyt element på de gymnasiale uddannelser. Ifølge læreplanerne for AT og studieområdet skal eleverne nu – i hvert fald i et vist omfang – også på metaniveau kunne reflektere over hvilke teorier og metoder der knytter sig til de forskellige fag, og hvilke teorier og metoder fagene anvender i forskellige sammenhænge.

Dette afsnit belyser erfaringerne med at imødekomme skolernes udfordringer i forbindelse med kravene om metode og teori på hhx og om videnskabsteori på htx og stx.

4.3.1 Hhx

Begrebet videnskabsteori er ikke nævnt i læreplanen for studieområdet på hhx, men teori og metode er centrale begreber. Det fremgår fx at eleverne skal kunne kombinere fagenes metoder og vurdere teoriens værdigrundlag og anvendelighed. Bedømmelseskriterierne for erhvervscaasen fastslår at eksaminanden skal kunne anvende faglig teori og metode, og i forbindelse med det internationale område på 3. år skal eksaminanden kunne forholde sig kritisk til egen metodebrug. Viden om teorier og metodisk bevidsthed står med andre ord centralt i læreplanen.

Fleere lærere og ledelsesrepræsentanter på hhx giver udtryk for at de ikke opfatter at læreplanen og undervisningsvejledningen udelukker at man kan inddrage videnskabsteori i studieområdet på hhx selv om det ikke er nævnt eksplicit. De er samtidig tilfredse med den åbne måde hvorpå læreplanen beskriver metode og teori idet det giver dem flere frihedsgrader i tilrettelæggelsen af studieområdet og bedre muligheder for at differentiere i forhold til forskellige klasser.

Det er en udbredt holdning blandt de interviewede lærere og ledelsesrepræsentanter at arbejdet med teori og metode hurtigt bliver meget abstrakt, og at det let bliver løsrevet fra de konkrete problemstillinger i forløbene. Mange giver desuden udtryk for at eleverne har svært ved at reflektere over fagene på metaniveau, og mange af de elever EVA har talt med, giver da også udtryk for at de har svært ved at se hvad de skal bruge sådanne kompetencer til.

4.3.2 Htx

På htx nævner læreplanen for studieområdet del 2 såvel begreberne teori og metode som begrebet videnskabsteori. I formålet fremgår det fx at studieområdet skal udfordre elevernes kritiske sans i anvendelsen af faglig viden og faglige metoder, og at studieområdet skal give indsigt i forskellige sider af videnskabsteori. Et af de faglige mål fastslår desuden at eleven skal kunne redegøre for de tanker og teorier der ligger bag naturvidenskabelige erkendelser og den teknologiske udvikling i relation til udvalgte samfundsmæssige forhold. Endelig fremgår det af undervisningsvejledningen at videnskabsteori bl.a. skal forstås som en almen fagforståelse som sætter ord på baggrunden for at et fag kan diskuteres som en videnskab blandt andre videnskaber.

Det er en generel opfattelse blandt de interviewede lærere og ledelsesrepræsentanter at videnskabsteori er noget nyt som er vanskeligt at integrere i den traditionelle faglige og tværfaglige undervisning på htx. Nogle af de interviewede mener desuden at videnskabsteori er meget u håndgribeligt i forhold til de praksisnære problemstillinger som man typisk arbejder med på htx, og at arbejdet med videnskabsteori er meget svært for eleverne. Der er dog også lærere og ledere der hilser videnskabsteorien velkommen på htx fordi de mener at det dels giver eleverne nyttige kompetencer, dels er med til at styrke uddannelsens indhold. De nævner desuden at videnskabsteorien passer naturligt ind i de studieretningsklasser der har filosofi. Flere steder bliver refleksionen over videnskabsteori og metode dog stedmoderligt behandlet. Typisk bliver det enten kun inddraget yderst perifert på 2. år, eller også udskydes det til 3. år.

Mange af de interviewede giver samtidig udtryk for at det også er svært for lærerne at undervise i videnskabsteori. Lærerne – og måske navnlig lærerne i de teknologiske og naturvidenskabelige fag – har ikke været vant til at reflektere over teori og metode ud fra et metaperspektiv, og nogle føler de kommer til kort når de skal undervise i det. Nogle lærere er desuden i tvivl om relevansen af videnskabsteori i en teknisk gymnasieuddannelse.

På EUC Sjællands afdeling i Næstved blev lærerkollegiet hurtigt bevidst om at der var et stort efter- og videreuddannelsesbehov inden for videnskabsteori. Ledelsen og nogle lærerne tog derfor initiativ til et fælles kursusforløb for lærerne om videnskabsteori og om hvordan man kan inddrage refleksioner om teori og metode og om ide- og videnskabshistorie i undervisningen. Lærerne giver udtryk for at det fælles kursus har givet viden om og opmærksomhed på emnet, men de føler endnu ikke at de er fuldt fortrolige med denne del af studieområdet. Videnskabsteori har derfor stadig styregruppens, dvs. teamkoordinatorernes og ledelsens, bevågenhed, og man agter at følge op med målrettede initiativer på dette område som kan støtte arbejdet i teamene.

4.3.3 Stx

Ligesom på htx fremgår begrebet videnskabsteori direkte af læreplanen for AT. Heraf fremgår det at et af de faglige mål er at eleven får indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer for at kunne formulere og reflektere over problemstillinger af såvel enkeltfaglig som flerfaglig karakter. Den særfaglige undervisning der ligger uden for AT, skal understøtte det videnskabsteoretiske perspektiv idet den enkelte faglærer skal anskueliggøre sit fags specifikke genstandsområde og dets karakteristiske metoder og tilgange. Det skal medvirke til at eleverne gradvist lærer at reflektere over den faglige organisering af viden og faglige kompetencer.

Der er meget forskellige opfattelser af relevansen af videnskabsteori på stx. Nogle lærere giver udtryk for at de filosofiske perspektiver i videnskabsteorien hører hjemme på en almindelig og studieforbereende uddannelse som stx, og de vurderer at det i høj grad matcher de krav der fremover vil være til elevernes kompetencer. Andre lærere mener det er relevant at inddrage *noget* videnskabsteori, men de giver udtryk for at ambitionerne i læreplanen er for høje i forhold til elevernes abstraktionsniveau og den tid der er til rådighed. Ligesom på htx er der endelig også lærere der har svært ved at se perspektivet i videnskabsteori. Nogle af disse lærere problematiserer samtidig det nye dannelsesideal som kommer til udtryk i AT – et dannelsesideal som de mener ikke er i overensstemmelse med traditionel særfaglig undervisning og deres rolle som faglærer.

Samtidig sætter flere lærere og ledelsesrepræsentanter spørgsmålstegn ved om lærerne som samlet gruppe har de fornødne faglige og didaktiske kompetencer til at tilrettelægge og gennemføre en undervisning der inddrager et videnskabsteoretisk perspektiv. De efterlyser derfor ef-

ter- og videreuddannelse af lærere, herunder muligvis en omlægning af pædagogikum. Flere skoler har allerede igangsat skolebaserede programmer hvor styregrupperne har produceret forskellige dokumenter som teamene kan støtte sig til i arbejdet med de videnskabsteoretiske elementer på AT.

Eksempler på forløb fra de tre deltagende skoler tyder på at videnskabsteorien ganske vist dukker op allerede på grundforløbet, men at der ikke arbejdes særlig eksplicit med det, hvilket også synes at gælde første halvdel af studieretningsforløbet. Overvejelser over fagenes rækkevidde, begrænsninger osv. er snarere placeret i afgrænsede forløb end som naturlige elementer i eller ved afslutningen af hvert AT-forløb sådan som den seneste undervisningsvejledning foreslår.

4.3.4 Overvejelser og vurderinger

Det overfaglige krav om at reflektere over fagenes teori og metode er et punkt der skaber debat og livlig diskussion på de tre uddannelser. Meget forskellige opfattelser og holdninger kommer til udtryk på lærerværelserne, og det er tydeligt at det har været årsag til en del frustration når læreplanernes intentioner skulle omsættes til forløb og undervisning i hverdagen. Det er således ikke kun eleverne der har svært ved at rumme denne refleksion over teori og metode.

Det er tydeligt at lærerne – uanset hvor de underviser – har behov for efter- og videreuddannelse i teori og metode og videnskabsteori, og det bør overvejes hvordan disse elementer kan udfoldes i pædagogikum. Endvidere bør ledelserne på skolerne overveje i hvilket omfang de har behov for kompetenceudvikling inden for pædagogisk ledelse, så deres forudsætninger for at lede lærernes individuelle og kollektive læreproces og for at skabe gunstige og hensigtsmæssige rammer for dette arbejde bliver styrket.

Efter EVA's vurdering er det vigtigt at efter- og videreuddannelsesaktiviteterne i høj grad tilrettelægges som en skolebaseret kompetenceudvikling så de samtidig bliver et vigtigt redskab til at skabe et fælles sprog på skolen og til at styrke arbejdet med den fortsatte implementering af AT og studieområdet på de enkelte skoler. Aktiviteterne bør omfatte både særfaglige elementer på faggruppeniveau og overfaglige elementer der henvender sig til hele lærerkollegiet. Endelig er det vigtigt at aktiviteterne omfatter både det faglige og det fagdidaktiske.

Det synes sjældent at være hensigtsmæssigt at se arbejdet med videnskabsteori og med fagenes metoder og teorier som et isoleret element i studieområdet og AT der afvikles i bestemte forløb på 3. år. I stedet kan man se arbejdet med videnskabsteori som et perspektiv der binder AT og studieområdet sammen gennem hele det treårige forløb – med en passende progression i forhold til hvad man kan forvente af eleverne på de enkelte årgange. Som det blev udtrykt under et besøg på en skole, er pointen med at inddrage et videnskabsteoretisk perspektiv ikke at eleverne skal uddannes til videnskabsteoretikere, men at de skal blive i stand til at reflektere over det de lærer i fagene og forholde sig til det på et metaplan. Det kan også udtrykkes sådan at det videnskabsteoretiske perspektiv skal tilegnes i forløbene i AT og studieområdet, mens det i høj grad skal bruges i den særfaglige undervisning.

Det er vigtigt at man på skolerne er åbne over for forskellige forståelser af hvad det videnskabsteoretiske perspektiv kan indebære. Det gælder ikke mindst fordi AT og studieområdet stadig må siges at befinde sig i en implementeringsfase. Under skolebesøgene har EVA således hørt om mange forskellige måder at inddrage det videnskabsteoretiske perspektiv på. Eksemplerne har spændt fra en inddragelse af elementer fra ide- og videnskabshistorien over refleksioner over fagenes afgrænsning og genstandsområder og forskelle og ligheder i deres teorier og metoder til inddragelse af mere generelle begreber fra videnskabsteorien som fx hermeneutik eller induktion og deduktion og overvejelser om hvad det vil sige at noget er videnskabeligt. Efter EVA's vurdering er det vigtigt at denne mangfoldighed fastholdes.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Det er vigtigt at være åben over for forskellige forståelser af hvad kravet om videnskabsteori kan indebære. Desuden er det vigtigt at se arbejdet med videnskabsteori som et perspektiv der binder studieområdet og AT sammen gennem hele det treårige forløb snarere end som et selvstændigt og isoleret emne.
- Der er behov for efter- og videreuddannelse af lærerne i teori og metode og det videnskabsteoretiske perspektiv, og ledelserne bør overveje i hvilket omfang de har behov for kompetenceudvikling inden for pædagogisk ledelse så deres forudsætninger for at lede lærernes individuelle og kollektive læreproces bliver styrket.
- Efter- og videreuddannelsesaktiviteterne kan med fordel tilrettelægges som en skolebaseret kompetenceudvikling så de samtidig bliver et vigtigt redskab til at skabe et fælles sprog på skolen og til at styrke arbejdet med den fortsatte implementering af studieområdet hhv. AT.

5 Løbende evaluering og prøver

Løbende evalueringer og formative prøver er med til at give både elever, lærere og skolen som helhed et indtryk af udbyttet af undervisningen. Resultaterne skal give eleven et konstruktivt afsæt til at målrette sin indsats og give lærerne og skolen et fingerpeg om mulige indsatsområder.

Dette kapitel fokuserer på hvordan skolerne håndterer den løbende evaluering af elevernes faglige udvikling i relation til studieområdet og AT. Derudover belyser kapitlet styrker og svagheder ved de prøveformer der findes i studieområdet og AT i første del af studieretningsforløbet.

5.1 Løbende evaluering af elevernes faglige udvikling

Ifølge læreplanerne skal der ske en løbende evaluering af elevernes kompetencer og faglige udvikling gennem hele studieområdet og AT. Det er også fastlagt at eleverne skal møde forskellige evalueringsformer uden at disse dog er nærmere defineret i læreplanerne.

Dette afsnit belyser erfaringerne fra arbejdet med den løbende evaluering. Meget tyder på at eleverne i løbet af første del af studieretningsforløbet generelt får feedback på deres særfaglige standpunkt, men at deres overfaglige kompetencer ikke bliver evalueret i samme udstrækning. Afsnittet peger desuden på at dialog om den overfaglige dimension i relation til den løbende evaluering er et oplagt indsatsområde på skolerne.

5.1.1 Hhx

Den løbende evaluering i studieområdet del 2 skal ifølge læreplanen sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progression i fagene og i studieområdet del 2. Den løbende evaluering skal både stimulere den individuelle og den fælles refleksion over udbyttet af undervisningen. Det slås desuden fast at den løbende evaluering både skal foregå i tilknytning til arbejdet i studieområdet og i fagene for at sikre at eleverne også når de faglige mål gennem arbejdet i studieområdet. Undervisningsvejledningen understreger at elevernes refleksion er et nøgleord i den løbende evaluering, og den giver en række bud på forskellige måder at arbejde med refleksion på.

Der er stor forskel på hvordan eleverne oplever den løbende evaluering i forbindelse med erhvervs-casen på 2. år. Det gælder både elever i samme klasse og på tværs af klasser. Eleverne giver udtryk for at evalueringernes form og indhold i høj grad afhænger af de enkelte lærere. Nogle lærere giver ifølge eleverne fyldige og meget brugbare mundtlige eller skriftlige tilbagemeldinger på elevernes skriftlige afleveringer, mundtlige fremlæggelser, test mv. Andre lærere giver kun sparsom tilbagemelding. De elever der føler de havde fået utilstrækkelig tilbagemelding, oplever at de ikke har en fornemmelse af hvor de står rent fagligt, og hvad de bør arbejde videre med.

På en af de deltagende hhx-skoler har man på skoleniveau besluttet at videreføre arbejdet med portfoliomapper som led i elevernes individuelle refleksioner over egen faglig udvikling. Lærerne oplever at det endnu ikke fungerer ordentligt, og de har delte meninger om hvorvidt gymnasieelever er kompetente nok til at reflektere over deres egen arbejdsproces. Nogle lærere udtrykker således skepsis i forhold til arbejdsmetoden, mens andre lærere er positivt stemte over for metoden. Uanset holdning er der en erkendelse blandt lærerne af at de selv skal blive bedre til at bruge portfolio og støtte eleverne i at bruge dette værktøj.

Det er bemærkelsesværdigt at ingen af de elever der er vant til at arbejde med portfolio metoden, nævner den som et led i den løbende evaluering. Eleverne opfatter først og fremmest portfolio mappen som en samling skriftlige arbejder.

5.1.2 Htx

Læreplanens beskrivelse af den løbende evaluering i studieområdet del 2 er næsten enslydende med beskrivelsen på hhx. Den løbende evaluering skal også her sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet, og den skal stimulere den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen. Også her slår læreplanen fast at den løbende evaluering skal foregå i forhold til studieområdets mål og målene i de enkelte fag.

Undervisningsvejledningen udstikker imidlertid to grundlæggende elementer der adskiller den løbende evaluering på htx fra hhx. For det første skal den løbende evaluering bygge på elevernes portfolio – både mht. arbejdsprocesser og produkter. For det andet skal den løbende evaluering tage afsæt i de kompetencemål som lærerne skal opstille for hvert enkelt undervisningsforløb. Sidstnævnte forudsætter at eleverne i første omgang bliver præsenteret for de faglige og overfaglige mål og måden hvorpå de evalueres, så målene og evalueringsformerne står klart for eleverne.

Selv om portfolio mappen var et centralt omdrejningspunkt i så godt som samtlige klasser EVA fulgte i grundforløbet, er det tydeligt at man endnu ikke udnytter metodens potentialer i studieretningsforløbet. Portfolioen er således ikke anvendt i tilnærmelsesvis samme omfang på 2. år som i grundforløbet selv om nogle lærere fortæller at de da minder eleverne om at de skal lægge deres arbejder i prøvemappen. Nogle lærere siger til gengæld at de helt bevidst har udskudt arbejdet med portfolioen til 3. skoleår fordi de føler at de hverken har haft overskud til det, eller at der har været tid til det i den daglige undervisning.

De færreste af de elever EVA talte med, var bevidste om at den afsluttende prøve i studieområdet tager afsæt i prøvemappen, og at den bl.a. omfatter refleksioner over egen læreproces. Eleverne fortæller at enkelte lærere ganske vist minder dem om mapperne. Men de oplever at det som regel foregår i skyndingen, og de føler ikke at mappen bliver betragtet som vigtig, eller at den bliver kædet sammen med den løbende evaluering. Disse elever mener at lærerne i højere grad burde have aktualiseret portfolio arbejdet, herunder vægtningen af læreprocessen.

Nogle elever fortæller at de undertiden møder krav om at de skal diskutere hvordan problemstillinger og løsningsmodeller i deres skriftlige afleveringer og projekter hænger sammen med deres tidligere projekter. Men eleverne oplever at disse perspektiveringer mere handler om det faglige og indholdsmæssige end om deres personlige og faglige udvikling.

Samtidig giver mange af de interviewede lærere udtryk for at de endnu ikke er nået så langt med at evaluere elevernes overfaglige kompetencer. De siger at eleverne mest har fået en "traditionel" feedback på hvordan de klarer sig i de enkelte fag, og at elevernes selvrefleksion endnu ikke er blevet et centralt omdrejningspunkt i den løbende evaluering. Nogle af de lærere og ledelsesrepræsentanter EVA har talt med, er i tvivl om relevansen af portfolio metoden, mens andre argumenterer for at langt fra alle lærere er fagligt beredt til at varetage opgaven. Særligt lærerne efterlyser desuden sparring og efteruddannelse i forhold til portfolioen og den dertilhørende løbende evaluering. Desuden mangler lærerne strukturer i hverdagen der kan sikre at erfaringerne med metoden fra grundforløbet bliver fastholdt i studieretningsforløbet.

Htx-afdelingerne på Holstebro Tekniske skole og EUC Sjællands afdeling i Næstved har udformet forskellige oversigter over hvornår eleverne skal opnå hvilke kompetencer. Meningen med oversigterne er at teamene skal tilrettelægge de samlede studieområdeforløb i overensstemmelse med disse kompetencemål, og at de enkelte lærere også skal detailplanlægge undervisningen efter dem og igen relatere til dem i den løbende evaluering. Mange lærere oplever at de faktisk formidler kompetencemålene til eleverne når de introducerer et nyt forløb. Men de har samtidig svært ved at bruge dem konstruktivt i evalueringsfasen. Det kan hænge sammen med at formid-

lingen af kompetencemålene til eleverne ikke er tilstrækkelig tydelig, hvilket understøttes af elevernes udsagn.

5.1.3 Stx

Læreplanen angiver at elevernes opfyldelse af målene i AT skal evalueres løbende, og at evalueringen i AT skal koordineres med evalueringen i den særfaglige undervisning. Læreplanen beskæftiger sig mindre med løbende evaluering end læreplanerne for hhx og htx gør. Undervisningsvejledningen rummer heller ikke et afsnit om løbende evaluering af elevernes faglige udvikling, men den fremhæver i en anden sammenhæng at det er vigtigt at eleverne får en fyldestgørende individuel evaluering af den udarbejdede synopsis i forbindelse med prøven i 2. g.

Som det fremgår af afsnit 5.2 om prøver, får eleverne en tilbagemelding på deres faglige og overfaglige styrker og svagheder i forbindelse med 2. g-prøven. Eleverne fortæller at de generelt er tilfredse med denne tilbagemelding, og de fleste oplever at de efter tilbagemeldingen vidste hvilke elementer de skulle arbejde på at forbedre næste år. Derudover bestod den resterende løbende evaluering i AT ifølge lærere såvel som elever udelukkende af diverse mundtlige eller skriftlige tilbagemeldinger på elevernes særfaglige præstationer.

I forhold til den første reformårgang, som dette projekt følger, har det været et krav at lærerteamet og eleverne – i et samarbejde – har skullet udarbejde en studierapport i AT. Den skulle indeholde en oversigt over de emner der var arbejdet med, og bl.a. også omfatte overvejelser om faglige mål. Studierapporten kan derfor i en vis udstrækning minde om en portfoliomappe. Meget tyder imidlertid på at dette område ikke har fyldt meget. Nogle lærere fortæller at de har udfyldt studierapporterne klassevis i Lectio. Blandt de elever EVA har interviewet, var der imidlertid ikke mange som var bekendt med studierapporten.

5.1.4 Overvejelser og vurderinger

Med reformen er der sket et skift fra en indholds- og pensumstyret undervisning til en undervisning styret af kompetencemål. I studieområdet og AT gælder det desuden at lærerne ikke blot skal samarbejde om rammer og formulering af emner, men også om at skabe integreret undervisning og løbende drøfte hvordan de fælles mål nås. Derfor er det også oplagt at mere eksplicit benytte de fælles kompetencemål i undervisningen såvel som i den løbende evaluering. Det fremgår som tidligere nævnt direkte af læreplanen for htx, men hhx og stx vil også kunne drage nytte af det. Selv om mange lærere fremlægger målene for et forløb for eleverne, kan kommunikationen om målene og informationen om undervisningen i almindelighed være langt klarere end den tilsyneladende er nu. Samtidig tyder meget på at portfolioen og studierapporten ikke har været centrale redskaber i arbejdet med studieområdet hhv. AT i første del af studieretningsforløbet.

Det er kendetegnende for eleverne på de deltagende skoler at de meget gerne vil have feedback på deres skriftlige og mundtlige præstationer og deres generelle standpunkt. For rigtig mange elever fremstår løbende evaluering som et vigtigt redskab til at skabe faglig seriøsitet og til at nå de faglige mål.

På alle uddannelser er der en klar tendens til at eleverne får konstruktiv evaluering af deres faglige udvikling i de enkelte fag, hvorimod deres overfaglige kompetencer ikke synes at blive evalueret i samme grad. Det er tydeligt at den overfaglige dimension stadigvæk fremstår som en ny og meget kompleks størrelse for mange lærere og ledelsesrepræsentanter, og at det er et område som fortsat kræver bevågenhed, debat og afklaring. Der synes at være et udtalt behov på skolerne for at drøfte didaktik og løbende evaluering netop i relation til de overfaglige kompetencer.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- Der er behov for at udvikle og skabe større systematik i den løbende evaluering i studieområdet og AT, navnlig hvad angår de overfaglige elementer og kompetencer, så den bliver en integreret del af læringsforløbet i hvert forløb.
- En mere systematisk løbende evaluering forudsætter en tydelig og klar kommunikation til eleverne om målene i de enkelte delforløb.
- Portfolioen på htx og studierapporten på stx kan anvendes mere systematisk som redskab til opsamling af arbejdsprocesser og fastholdelse af de overfaglige mål og fastholdelse af hvordan disse kan udnyttes i den særfaglige undervisning. Det er samtidig tydeligt at portfolioen – potentielt set – er et effektivt redskab som med fordel også vil kunne bruges på hhx og stx hvor det ikke er et krav i læreplanerne.

5.2 Prøver

Der er forskellige krav om prøver i studieområdet og AT i den første del af studieretningsforløbet. Læreplanen for htx opererer slet ikke med en prøve i studieområdet efter 2. skoleår. Det gør læreplanerne for stx og hhx til gengæld, men der er tale om forskellige former for prøver. Prøven på stx er en intern prøve, mens prøven på hhx er ekstern og tæller med i det endelige eksamensresultat.

Dette afsnit peger på at de nye prøveformer og overfaglige krav skaber øget behov for information til eleverne om prøverne og de faglige krav og for at lærerne diskuterer hvordan de skal håndtere den overfaglige dimension.

5.2.1 Hhx

Studieområdet del 2 består af to prøver hhv. i erhvervs casen på 2. år og i det internationale område på 3. år. Eleverne skal aflægge mindst én af prøverne. Det indebærer at eleverne skal op i det internationale område hvis erhvervs casen ikke bliver udtrukket til eksamen. Dog kan begge prøver godt blive udtrukket så eleverne skal op i begge dele.

Karakteren i erhvervs casen tæller med på eksamensbeviset. Hvis erhvervs casen udtrækkes til eksamen, vil karakteren for den mundtlige prøve fremgå af eksamensbeviset. Udtrækkes den ikke, vil karakteren for det skriftlige produkt fremgå af eksamensbeviset.

Prøven i erhvervs casen er en videreførelse fra den tidligere hhx-bekendtgørelse. Den består af en flerfaglig prøve på grundlag af en åben case-opgave som Undervisningsministeriet stiller. Eleverne bliver inddelt i grupper på op til fire personer. Når opgaven er blevet offentliggjort, har hver gruppe 48 timer til at udarbejde en synopsis på højst tre normalsider med løsningsforslag til de problemstillinger som den åbne case aktualiserer. Omkring to uger efter går eleverne til en individuel mundtlig prøve som tager udgangspunkt i synopsen.

Eksaminationstiden er 20 minutter inklusive votering. Ifølge læreplanen skal eksaminanden indlede med at fremlægge aspekter fra synopsen efter eget valg i fem-syv minutter. Fremlæggelsen skal indeholde faglig terminologi, analyse og vurderinger snarere end blot beskrivelser. Eksamen former sig derefter som en samtale med udgangspunkt i synopsen. Karakteren består af en samlet bedømmelse af eksaminandens mundtlige præstation med udgangspunkt i bedømmelseskriterier for studieområdet og de faglige mål, dvs. målene for fagene virksomhedsøkonomi og afsætning. Der er ekstern censur.

Elever fra de klasser hvor erhvervs casen blev udtrukket til eksamen, var tilfredse med prøveformen. De begrundede det med at den ligger i direkte forlængelse af de undervisnings- og arbejdsformer som undervisningsforløbene i erhvervs casen har bestået af i årets løb. Samtidig giver ele-

verne udtryk for at det giver en tryk fornemmelse at de har haft mulighed for at øve sig på case-arbejde før prøven. Der er dog en tendens til at de elever der er vant til portfolio metoden, mener at prøveformen er forvirrende. De har svært ved at forstå hvorfor de ikke skulle følge den for dem vante metode.

De interviewede virksomhedsøkonomi- og afsætningslærere er også tilfredse med prøveformen. De vurderer at erhvervs casen bidrager til at deres undervisning i løbet af året bliver mere fokuseret. De giver ikke udtryk for at de har problemer med at gennemføre en flerfaglig prøve. Tværtimod oplever de at flerfagligheden giver god mening fordi fagene ligger så tæt op ad hinanden, og fordi de er hinandens forudsætninger i forhold til at løse de praksisnære problemstillinger som casen vedrører.

Selv om studieområdet del 2 fokuserer på elevernes refleksion over egen læring og arbejdsproces, gør erhvervs case-prøven det ikke. På den måde adskiller hhx sig fra htx og stx hvor eleverne over alle tre skoleår enten skal opdatere en portfoliomappe eller en studierapport som skal vedlægges ved prøven på 3. skoleår.

Erhvervs case-prøven afviger i øvrigt også fra de to andre prøver i studieområdet på hhx idet portfolio metoden ikke er en mulighed ved denne prøve. Skolen kan altså ikke – som det er tilfældet når studieområdet del 1 afsluttes efter grundforløbet, og når del 2 afsluttes sidst på 3. år – vælge mellem en mundtlig prøve på grundlag af en rapport eller en mundtlig prøve på grundlag af en portfolio.

5.2.2 Htx

Der er ikke en formel prøve i studieområdet del 2 på 2. år. Nogle lærere fra de deltagende skoler problematiserer at der ikke er indlagt en form for milepæl ved udgangen af 2. år. De mener at en form for prøve ville motivere lærerne såvel som eleverne og tildele studieområdet større betydning på 2. år. Samtidig kan en prøve ifølge disse lærere skabe en sammenhæng mellem prøven i grundforløbet og prøven på 3. år.

Nogle lærere og ledelsesrepræsentanter mener dog at en prøve ikke i sig selv løser evt. problemer med lav motivation. Ifølge dem må lærere og ledelser i første omgang få den fælles planlægning og den fællesfaglige undervisning til at fungere bedre, ligesom man må fokusere på forholdet mellem de overfaglige kompetencer og de faglige kompetencer. På Holstebro Tekniske Skole valgte man derfor at holde en pædagogisk dag hvor ledelse og lærere bl.a. drøftede hvordan man bedst evaluerer de overfaglige kompetencer.

5.2.3 Stx

Læreplanen fastlægger at der skal være en evaluering på 4. semester der kan vise i hvilken udstrækning eleven er blevet fortrolig med synopsisformen og med hvad det vil sige at afgrænse og præcisere et emne og udarbejde en problemformulering. Evalueringen skal bestå af et forløb – gerne et egentligt undervisningsforløb – hvor eleverne udarbejder en synopsis under prøvelignende former. Forløbet skal afsluttes med en prøve som skolerne bør tilrettelægge så eleverne får mulighed for at øve sig på den afsluttende prøve i AT i slutningen af 3. g.

De tre skoler EVA følger, havde tilrettelagt prøven tæt op ad anvisningerne for den afsluttende AT-prøve. Eleven indledte med en kort fremlæggelse med udgangspunkt i sin synopsis efterfulgt af en dialog om relevante problemstillinger.

Lærere og elever fra de deltagende skoler er samlet set positive over for prøven i 2. g og selve prøveformen. De mener at prøven fungerer som en god overgang mellem prøverne i hhv. grundforløbet og 3. g og er en god anledning til at give eleven individuel feedback på faglige styrker og svagheder som eleven skal arbejde videre med i 3. g. Lærerne giver også udtryk for at prøven giver teamet et fælles mål at arbejde i retning af – både mht. indhold og mht. undervisnings- og arbejdsformer.

Forud for den første afvikling af prøven i foråret 2007 havde Undervisningsministeriet fremlagt to vejledende eksempler på emner under overskrifterne "Videnskab og ansvar" og "Krig, medier og

teknologi". Samtidig havde ministeriet offentliggjort et elektroniske ressourcerum med materialer der kunne fungere som udgangspunkt eller inspiration for arbejdet med emnerne.

Blandt de tre deltagende stx-skoler valgte den ene skole at alle klasser skulle arbejde med emnet "Videnskab og ansvar". Den anden skole valgte at de enkelte team kunne vælge mellem "Videnskab og ansvar" og et emne udformet af skolens AT-styregruppe. Begge skoler lagde vægt på at sikre en tæt sammenhæng mellem det umiddelbart forudgående undervisningsforløb og selve prøven.

På den tredje skole havde AT-styregruppen udarbejdet et emne til prøven som var forskelligt fra det forudgående undervisningsforløb, men som relaterede til det. Eleverne skulle selv vælge hvilke to fag der skulle indgå i prøven. Det ene fag skulle være fra hovedområdet i elevens studieretning, mens det andet fag skulle være fra et andet hovedområde, dog således at kun det ene fag indgik i det forudgående undervisningsforløb.

Skolerne brugte ministeriets ressourcerum og/eller et ressourcerum de selv havde udarbejdet. På tværs af de tre skoler giver lærere og elever udtryk for at ideen med et ressourcerum er god – i hvert fald i udgangspunktet. De konkrete erfaringer er mere blandede. Mange lærere og elever så sig nødsaget til at opgive det for i stedet selv at søge efter egnet litteratur. Lærere, og også nogle elever, nævner to forhold der besværliggjorde brugen af de tilgængelige ressourcerum:

- De tilgængelige ressourcerum indeholder mange henvisninger til litteratur. Men mange elever har svært ved at få fat på udvalgte bøger og materialer fordi der er så stor rift om dem i lokalområdet. Lærere og elever foreslår derfor at et ressourcerummet også indeholder links til mere omfattende tekster der kan downloades.
- Generelt er de tilgængelige ressourcerum meget omfattende, og det betyder at mange elever har svært ved at overskue det. Samtidig har mange elever svært ved at afgøre om de enkelte titler i ressourcerummet nu også er relevante for deres problemstilling når de kun har indholdsbeskrivelserne i ressourcerummet til hjælp. Det er således en generel erfaring at det er vanskeligt at lokalisere litteratur og materialer der egner sig til den givne vinkling i problemstillingen, kombinationen af fag og elevens interesseområde. Ifølge nogle lærere er det ganske vist en god faglig og praktisk øvelse for eleverne selv at søge litteratur, men det er også en meget tidskrævende øvelse for mange elever.

5.2.4 Overvejelser og vurderinger

Skolernes erfaringer viser at en formativ prøve kan indebære at undervisningen i studieområdet hhv. AT bliver tillagt større betydning – både blandt elever og blandt lærere og ledelser. En prøve sender et signal til eleverne om at studieområdet og AT skal tages seriøst, og at det er nødvendigt at følge med i. Samtidig er en prøve med til at sætte rammer for undervisningen, og det bidrager til at fokusere lærernes planlægning af undervisningen.

Lærerne oplever det sjældent som vanskeligt at vurdere elevernes faglige kompetencer, underforstået deres særfaglige standpunkt. At vurdere elevernes overfaglige kompetencer udfordrer lærerne langt mere, og mange lærere står famlende over for at skulle gøre det. Flere lærere tilkendegiver fx at de synes det er svært at identificere en overfaglig kompetence som fx at anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem midt i en sær- eller fællesfaglig kontekst. Det overfaglige kan med andre ord ikke isoleres fra sammenhængen. Der er også lærere der oplever at de kommer til kort når de skal vurdere hvordan en elev formår at gøre rede for den fællesfaglige problemstilling, fordi de som lærere "kun" har fuld indsigt i deres eget fag og ikke i de andre fag der indgår.

Det er vigtigt at skolerne er opmærksomme på at de mange nye elementer i prøveformerne, herunder den overfaglige dimension, både skaber et øget behov for at informere eleverne om de faglige mål og bedømmelseskriterierne og et behov for at lærerne kan definere deres eget fags identitet og grænsedragning i forhold til de andre fag. Samtidig skal skolerne være opmærksomme på at de mange nye elementer fortsat skaber behov for at lærerne udveksler erfaringer med den overfaglige dimension.

På hhx er der tydeligvis bred konsensus om at erhvervs-case-prøven fungerer godt. Men det er samtidig tydeligt at sammenhængen mellem de forskellige dele af studieområdet ikke er tilstrækkelig klar – hverken i regelgrundlaget eller i skolernes tilrettelæggelse af området.

På htx har man ikke en milepæl – fx i form af en formel prøve i studieområdet del 2 efter 2. år. Erfaringerne fra de deltagende skoler tyder på at fraværet af en prøve – sammen med en række andre faktorer, jf. afsnit 4.1.2 – sandsynligvis bidrager til at mange elever har en forholdsvis vag og diffus opfattelse af hvad der kendetegner studieområdet, og hvad der kræves af dem. På htx kunne en intern portfolio-prøve ved udgangen af 2. år både forberede eleverne på den afsluttende prøve på 3. år og bidrage til at styrke portfolioens position i den daglige undervisning.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer fra dette afsnit.

Værd at være opmærksom på

- En formativ prøve kan virke motiverende og bidrage til større opmærksomhed om målene samtidig med at det sender et signal om at det er vigtigt at tage studieområdet og AT seriøst. På htx bør man således overveje at indføre en form for intern prøve – fx en portfolio-prøve – ved udgangen af 2. år.
- Den overfaglige dimension i prøverne skaber både et øget behov for at informere eleverne om de faglige mål og bedømmelseskriterierne og for at lærerne bliver bedre til at definere deres eget fags identitet i forhold til de overfaglige og flerfaglige mål i studieområdet og AT.