

# Set på tværs

EVA's evalueringer og undersøgelser inden for treårige gymnasiale uddannelser

2005

## **Set på tværs**

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut  
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:  
Danmarks Evalueringsinstitut sætter  
komma efter Dansk Sprognævns  
anbefalinger.

Bestilles hos:  
Alle boghandlere eller på EVA's  
hjemmeside [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

40,- kr. inkl. moms

ISBN 87-7958-245-1

<b>1</b>	<b>Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>Udfordringer i undervisningen</b>	<b>7</b>
2.1	Undervisnings- og arbejdsformer	7
2.2	Den mundtlige og skriftlige dimension	10
2.3	Progression og løbende evaluering af udbytte	12
<b>3</b>	<b>Organisationen omkring undervisningen</b>	<b>15</b>
3.1	Lærersamarbejde	15
3.2	Kompetenceudvikling	17
3.3	Ledelse	18
3.4	Kvalitetsarbejde og kvalitetskultur	19
<b>4</b>	<b>Sammenhænge til det øvrige uddannelsessystem</b>	<b>23</b>
4.1	Sammenhæng med grundskolen	23
4.2	Sammenhæng med videregående uddannelser	24
4.3	Sammenhænge og forskelle mellem de gymnasiale uddannelser	26
<b>5</b>	<b>Udfordringer i perspektiv</b>	<b>29</b>
5.1	Fagspecifikke og generelle krav til undervisningsarbejdet	29
5.2	Forskelle og sammenhænge i evalueringsaktiviteter	32
Appendiks A :EVA's rapporter inden for treårige gymnasiale uddannelser		37



Aktuelt står de gymnasiale uddannelser over for implementeringen af en reform der betyder en gennemgribende ændring af uddannelsernes struktur og formelle rammer. Reformen er det seneste i en række af initiativer som er iværksat fra central side for at tilpasse uddannelserne og institutionerne til en række ændringer i de samfundsmæssige og uddannelsespolitiske omgivelser.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har siden instituttets oprettelse i 1999 gennemført en række evalueringer og undersøgelser på de treårige gymnasiale uddannelser. Rapporterne sætter med forskellige indgangsvinkler fokus på hvordan disse overordnede uddannelsespolitiske ændringer manifesterer sig som konkrete udfordringer i skolernes arbejde med undervisningen.

Denne publikation sammendrager de tværgående temaer i analyser, konklusioner og anbefalinger i disse rapporter. Hensigten er at give centrale og lokale beslutningstagere en mulighed for at se temaer og anbefalinger fra de enkelte rapporter i sammenhæng med hinanden. Publikationen tager udgangspunkt i de mønstre som træder frem når man læser rapporterne på tværs, og sammenfatter dem i en række udfordringer for skolerne.

Det betyder også at den enkelte evalueringsspecifikke tilgang ikke er i fokus her. Temaet for de enkelte evalueringer er kort præsenteret i appendiks A. Derudover henvises til evalueringernes resumeer og rapporterne som helhed der findes på EVA's hjemmeside: [www.eva.dk](http://www.eva.dk). Publikationen bygger på følgende evalueringer på de treårige gymnasiale uddannelser:

- Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium (2001)
- Skolen i fysik – fysik i skolen. Evaluering af fysik i det almene gymnasium (2001)
- Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse (2001)
- Profiler på hhx og htx. Evaluering af økonomifag på hhx og teknologi og teknikfag på htx (2002)
- Eksamensformer i det almene gymnasium (2003)
- Skriftlighed i det almene gymnasium. Skriftlighed i dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau i det almene gymnasium (2004)

- Engelsk i gymnasiale uddannelser. Engelskkompetencer på A-niveau og kvalitetsarbejde på stx, hhx og htx (2004)
- Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium (2004)
- Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen på hhx, htx og stx (2004)
- Kvalitetsarbejde i det almene gymnasium (2005).

Som det fremgår, er rapporterne blevet til i løbet af de seneste fem år. Denne publikation må således også ses i lyset af at der i løbet af den femårige periode vil være sket en udvikling i forhold til nogle af de problemstillinger som rapporterne peger på – ligesom gymnasiereformen skaber nye rammer for det fremtidige arbejde med dem.

Publikationen sætter således fokus på problemstillinger som er formuleret på baggrund af de seneste fem års praksis, men som samtidig må formodes at have en vedvarende aktualitet.

Publikationen er opdelt i tre hovedkapitler som omhandler henholdsvis udfordringer i undervisningen, udviklingen af organisationen omkring undervisningen og gymnasieuddannelsens rolle i uddannelsessystemet. Med afsæt i dette formulerer det sidste perspektiverende kapitel nogle overordnede problemstillinger som aktualiseres af gymnasiereformen.

Publikationen er udarbejdet af evalueringskonsulent Eva Pallesen.

### **Ændringer i omgivelsernes krav til de gymnasiale uddannelser**

Som nævnt ovenfor må de udfordringer som EVA's rapporter på gymnasieområdet peger på, ses på baggrund af nogle overordnede ændringer i de samfundsmæssige og uddannelsespolitiske omgivelser som uddannelserne indgår i. Her udfoldes disse ændringer derfor lidt nærmere.

Gennem skiftende regeringer har det været en politisk målsætning at flere skal have en uddannelse, herunder en videregående uddannelse. Som baggrund for denne målsætning har der været henvist til at udviklingen på arbejdsmarkedet og i samfundet generelt medfører stigende krav til uddannelsesmæssige kvalifikationer og samtidig en markant stigende forandringshastighed i kravene til kvalifikationernes indhold.

Dermed er gymnasieuddannelsens rolle også kommet i fokus. Det er blevet vigtigt at gøre uddannelserne tiltrækkende for en bredere målgruppe og at gøre det muligt for flere at gennemføre en gymnasieuddannelse. Der kommer her fokus på målet om at gymnasieuddannelserne repræsenterer forskellige og klare profiler der samlet appellerer til unge fra en bred baggrund, men som i lige høj grad forsyner dem med reelle og formelle forudsætninger for videre uddannelse. Samtidig

kommer der en stigende opmærksomhed på behovet for at arbejde med årsager til frafald og forudsætninger for gennemførelse i forhold til en mere differentieret elevgruppe.

*Studiekompetence* i bred forstand kommer her i fokus som mål for de gymnasiale uddannelser og som en tilgang der skal læres. Studiekultur og -metode er ikke noget som eleverne nødvendigvis har med hjemmefra, men er noget den gymnasiale uddannelse skal bibringe dem.

Endelig er der i løbet af de sidste ti år kommet et stigende fokus på *institutionsniveauet* som forandringsagent – senest med gymnasireformens krav til lokale kvalitetssikringssystemer. Tankegangen (som den bl.a. er udfoldet i Kvalitetsarbejde i Gymnasiet) er at forandringerne – og forandringshastigheden – i de krav som uddannelserne skal opfylde, gør det sværere at tilpasse uddannelser og undervisning alene gennem centrale ændringer – som virker med en vis forsinkelse i forhold til de problemstillinger de responderer. Det bliver således vigtigt at der på de enkelte institutioner findes mekanismer til løbende at reflektere omgivelserne og forandre undervisningen.





## 2 Udfordringer i undervisningen

Dette kapitel sammenfatter konklusioner og anbefalinger om undervisningsarbejdet under tre overskrifter: undervisnings- og arbejdsformer (afsnit 2.1), den mundtlige og skriftlige dimension (afsnit 2.2) og det løbende arbejde med planlægning af progression og evaluering af elevens udbytte (afsnit 2.3).

Sammenfattende kan man sige at konklusioner og anbefalinger angående undervisningen udtrykker to overordnede udfordringer der går på tværs af disse tre emner.

Den ene handler om behovet for at øge opmærksomheden på hvordan og hvornår eleverne lærer. Elevens lære- og arbejdsprocesser skal ikke være underforståede størrelser i undervisningen, men skal fastholdes så både lærer og elev får indsigt i dem. Læreren skal have et grundlag for at kunne udfordre elevens "koder" for hvordan han/hun arbejder, og bringe eleven til at reflektere over dette ved at stille spørgsmål og vejlede undervejs i processen.

Den anden udfordring handler om behovet for at eksplicitere forskellige dimensioner af undervisning der går på tværs af fagene, og dermed gøre det muligt at have en fælles refleksion om dem på skolen. Det vil sige at temaer som "arbejde med skriftlighed" og "evaluering af udbytte" ikke skal være en udtalt praksis der er indlejret i den enkelte undervisers daglige arbejde med faget, men skal gøres til genstand for fælles målsætning, evaluering og refleksion.

### 2.1 Undervisnings- og arbejdsformer

Der er gennemgående to led i rapporternes konklusioner vedrørende arbejdsformer. Det ene omhandler variansen i undervisnings- og arbejdsformer, det andet sigter på måden de selvstændige arbejdsformer praktiseres på.

#### **Større varians i arbejdsformer**

Flere af rapporterne sætter fokus på at den lærerstyrede klasseundervisning fylder meget i den samlede undervisning, og at der er et behov for at variere denne med mere selvstændige arbejdsformer som sikrer at eleverne spiller en aktiv rolle i undervisningen. Undtagelsen er htx hvor pro-

jektarbejdsformen fremstår som omdrejningspunkt for undervisningen i de fag der tegner uddannelsens profil.

Rapporterne peger samtidig på nogle centrale ræsonnementer bag lærernes valg af undervisnings- og arbejdsformer. Lærerudsagn på tværs af rapporter viser at mange lærere opfatter den lærerstyrede klasseundervisning som den mest effektive indlæringsform, navnlig når det handler om introduktion af svært fagligt stof. Derimod opleves det som vanskeligt at styre hvad eleverne får ud af det i de perioder hvor de arbejder selvstændigt. Både blandt lærere og elever gengives den erfaring at selvstændigt gruppearbejde er tidskrævende i forhold til udbyttet af det.

Nogle lærere oplever således en modsætning mellem krav til varierede og selvstændige undervisningsformer på den ene side og krav til at nå pensum på den anden. De er i tvivl om hvordan nye og projektorienterede arbejdsformer skal forvaltes samtidig med at de faglige krav opfyldes. Valget af arbejdsformer fremstår her som en afvejning hvor man må balancere hensynet til det faglige niveau på den ene side og hensynet til elevernes selvstændighed og evne til at samarbejde på den anden side. Det første trækker tilsyneladende i retning af klasseundervisning, mens det andet trækker i retning af mere selvstændige arbejdsformer som gruppe- og projektarbejde.

Flere rapporter konstaterer således også en tendens til at klasseundervisning anvendes i stigende grad hen imod eksamenstidspunktet. Der er altså ikke noget der tyder på at der i løbet af det treårige forløb sker en forskydning i arbejdsformer i retning af mere selvstændige arbejdsformer.

En konklusion, som især udfoldes i evalueringen af eksamensformer, er at især den centralt formulerede skriftlige eksamensform har en styrende effekt på valget af arbejdsformer og opgavetyper. Men også oplevelsen af tidspres i forhold til at nå pensum i de mundtlige eksamensfag betyder at tidskrævende arbejdsformer fravælges. På denne baggrund anbefaler flere af rapportererne at rette opmærksomheden mod forsøg med varierede eksamens- og prøveformer. Desuden anbefales det at der fra central side sættes fokus på målstyring frem for detaljstyring, men også på lærernes *tolkning* af regelgrundlaget. Evalueringen af profilfag på hhx/htx konkluderer således at der er behov for at fagkonsulenterne går i dialog med lærerne om hvad det oplevede pensumpres er baseret på.

### **Kvalificering af de selvstændige arbejdsformer**

En anden tværgående konklusion der ligger i forlængelse af den første, er at der er et behov for at kvalificere anvendelsen af de selvstændige arbejdsformer, herunder forskellige former for projekt- og gruppearbejde.

For det første peger en række anbefalinger på at der er behov for at arbejde mere målrettet med at udvikle elevernes forudsætninger for at få noget ud af de selvstændige arbejdsformer. Eleverne skal ikke blot "overlades" til den selvstændige dimension i undervisningen, de skal have en forståelse af hvad der er målet med den, hvad det er de skal lære, og hvad der er tankegangen bag bedømmelsen af produktet.

Eleverne skal med andre ord trænes i og have hjælp til at forstå meningen med de grundlæggende processer i arbejdet, herunder at formulere en problemstilling, at bearbejde og sortere i information og at evaluere eget arbejde undervejs.

Som forudsætning for dette peger flere af rapporterne på at der er behov for at styrke lærernes forudsætninger for at bruge de selvstændige arbejdsformer, herunder deres bevidsthed om de centrale elementer i arbejdsformerne. Flere af rapporterne pointerer i den forbindelse at termen *projektarbejde* dækker over mange forskellige typer aktiviteter, og at lærerne ikke har en tilstrækkelig fælles forståelse af hvad der definerer arbejdsformen. Det gælder også på htx hvor projektarbejdsformen i højere grad er omdrejningspunkt for de fag der tegner uddannelsens profil.

En overordnet pointe er således at der er behov for at lærerne i fællesskab reflekterer over hvad der ligger i projektarbejdsformen og andre selvstændige arbejdsformer, og at de forholder sig til hvad lærerrollen indebærer når man arbejder projektorienteret. Evalueringen af profilfag på hhx og htx konkluderer således at det forstærkede fokus på elevernes aktive rolle ikke må føre til et formindsket fokus på lærerens aktive rolle.

Rapporten peger på at lærerrollen i projektarbejde ikke bør være defineret ved at være tilbagetrukket, men ved måden læreren er tilstedeværende på, fx ved at læreren følger – og stiller spørgsmål der udfordrer – de ræsonnementer eleverne gør sig undervejs i ideudvikling og gennemførelse af projektet.

Flere af rapporterne fremhæver her at der er et behov for pædagogisk efteruddannelse der giver lærerne bedre forudsætninger for at benytte forskellige selvstændige arbejdsformer.

" Det generelle indtryk er at der ikke er arbejdet målrettet med en fælles forståelse af hvad projektarbejdsformen og gruppearbejde indebærer" .

(Skriftlighed i det almene gymnasium)

”Projektarbejdsformen fordrer en anden, men lige så aktiv og tilstedeværende rolle som klasseundervisning.”

(Profiler på hhx og htx)

## 2.2 Den mundtlige og skriftlige dimension

Flere af rapporterne beskæftiger sig med den skriftlige dimension af undervisningen. Evalueringerne af fysik og historie i det almene gymnasium og af profilfag på htx/hhx har fokus på fag hvor skriftlighed er én dimension ud af flere, mens evalueringen af skriftlighed i det almene gymnasium fokuserer særskilt på skriftlighed på tværs af udvalgte fag. Nogle rapporter berører desuden problemstillinger i forbindelse med det mundtlige arbejde.

### Fælles perspektiv på skriftlighed

Flere rapporter er inde på behovet for en fælles tilgang til det skriftlige arbejde, og de peger på forskellige muligheder for at styrke skriftlighed som tværgående dimension.

En generel konklusion – som udfoldes mest eksplicit i rapporten Skriftlighed i det almene gymnasium – er at den skriftlige dimension i undervisningen ikke betragtes som en selvstændig dimension der går på tværs af fagene. Progression i det skriftlige arbejde opfattes som noget der er indlejret i den generelle progression i faget, men ikke som noget der arbejdes målrettet med i andre fag end dansk.

Flere rapporter er her inde på behovet for at tydeliggøre skriftlighed som en dimension der går på tværs af fagene.

Skriftligheds-rapporten peger på at det er en opgave for lærere i alle fag at vejlede i klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog, og at arbejdet med skriftlighed i de forskellige fag må understøtte hinanden. Dette stiller andre krav til lærersamarbejdet om skriftlighed. Rapporten fastslår at dette samarbejde i dag hovedsagligt er koordinerende. Men hvis arbejdet med skriftlighed skal intensiveres, må der etableres et samarbejde som også kan danne ramme om udviklingen af en fælles skrivefaglig forståelse hos lærerne.

Historie-rapporten peger på at der er et behov for at etablere sammenhængende krav til indhold og form for de større skriftlige opgaver med henblik på et mere bevidst arbejde med progressionen i opgaverne og for at understøtte elevernes evne til at overføre metodisk viden fra den ene opgave til den anden.

En gennemgående konklusion i rapporterne er at der er behov for at styrke den vejledning eleverne får i arbejdsmetoder, herunder skriveteknik, og for generelt at øge opmærksomheden på metodiske spørgsmål på tværs af fag.

### **Vejledning og procesopmærksomhed i det skriftlige arbejde**

Lærer- og elevudsagn på tværs af rapporterne peger på at det har betydning om et fag har en skriftlig dimension. Skriftlighed bidrager til at eleverne tager faget seriøst, og sikrer at eleverne får løbende skriftlige tilbagemeldinger på deres arbejde fra læreren.

Rapporterne vidner om at *tilbagemelding* på skriftligt arbejde kan være mange ting: fra retning af formelle fejl, en kort bedømmelse, en begrundelse for bedømmelsen til vejledende kommentarer og dialog med henblik på det videre arbejde. På samme måde fremgår det at *igangsætning* af det skriftlige afleveringsarbejde kan gøres forskelligt alt efter om opgaven blot deles ud, om der lægges tid ind til spørgsmål, om klassen har en egentlig diskussion af problemstillingen, eller om eleverne diskuterer problemstillingen i grupper for at komme i gang og få inspiration til arbejdet.

En gruppe af anbefalinger og konklusioner handler om at der er behov for at give eleven et bedre afsæt for at forstå pointen med det skriftlige arbejde og dermed en nøgle til progression i sit eget arbejde.

Fysik-rapporten pointerer her at der ofte benyttes kortfattede bedømmelser som har en begrænset nytteværdi for elevens videre arbejdsproces.

I den forbindelse peger flere rapporter på behovet for at variere de skriftlige arbejdsformer med forskellige processkriveformer som giver læreren indsigt i elevens arbejdsproces, og som giver mulighed for at vejlede eleven både før, under og efter skriveprocessen. Der henvises her til forskellige former for projektarbejde, portfolioskrivning og forskellige teknikker til om- og genskrivning.

### **Mere eksplicit tilgang til mundtlighed**

Generelt behandler rapporterne den skriftlige dimension i undervisningen mere eksplicit end den mundtlige, men nogle rapporter kommer også ind på problemstillinger i forbindelse med mundtlighed.

Det generelle indtryk fra rapporterne er at den mundtlige dimension i højere grad end den skriftlige "forsvinder" ind i dagligdag som noget der ikke eksplicit tematiseres. Mens skriftligt arbejde resulterer i skriftlige tilbagemeldinger, er tilbagemeldinger på det mundtlige arbejde ofte integreret i den daglige klassedialog.

Rapporten om løbende evaluering på hhx, htx og stx viser at lærerne selv mener at de giver eleverne løbende tilbagemeldinger på det mundtlige arbejde, men at lærerne ofte oplever at eleverne ikke betragter den uformelle mundtlige tilbagemelding som en egentlig tilbagemelding. Nogle lærere peger her på at mens skriftlige tilbagemeldinger har den fordel at historikken i lærerens kommentarer fastholdes, er der færre mekanismer til at fastholde for eleverne hvad der er godt arbejde i det mundtlige. Lærerne oplever at mangle redskaber til at fastholde forløbet i de løbende mundtlige tilbagemeldinger.

Historie-evalueringen afdækker at der arbejdes meget lidt på at kvalificere den mundtlige del af elevernes arbejde hvilket rapporten fremhæver som bemærkelsesværdigt i lyset af at klasseundervisning med mundtlig dialog er den dominerende undervisningsform i faget. Rapporten anbefaler her at lærerne lægger større vægt på det mundtlige perspektiv ved undervisningen, fx ved at styrke arbejdet med elevoplæg af forskellig karakter.

## **2.3 Progression og løbende evaluering af udbytte**

Evalueringerne af fysik, historie, profilfag på hhx/htx og engelsk på tværs af hhx, htx og stx har i forskelligt omfang behandlet hvordan lærer og elev løbende får viden om den enkelte elevs udbytte af undervisningen med henblik på at forbedre dette udbytte. Emnet er blevet selvstændigt behandlet i rapporten om løbende evaluering på de treårige gymnasiale uddannelser.

### **Behov for selvstændigt fokus på løbende evaluering af udbytte**

På baggrund af rapporterne ser det ud til at løbende evaluering af elevernes udbytte kun i meget begrænset omfang gøres til selvstændig genstand for refleksion og diskussion.

En gennemgående konklusion er at hverken lærere, elever eller ledelse særlig klart skelner mellem løbende evaluering af elevens udbytte og evaluering af undervisningen. Nogle rapporter peger på forskellige uhensigtsmæssigheder ved at løbende evaluering af udbytte ikke opfattes som en selvstændig dimension. Engelsk-rapporten fremhæver at man som minimum må gøre sig klart at opfølgning er noget forskelligt alt efter om det er undervisningen eller elevens udbytte der evalueres. Rapporten om løbende evaluering peger på at der er en risiko ved at opfatte løbende evaluering af udbytte og undervisningsevaluering som den samme aktivitet der blot går "begge veje". Den aktive rolle i løbende evaluering kommer dermed let til at ligge hos underviseren, mens eleven kun er "genstand" for evaluering. Dette spænder ben for at løbende evaluering af udbytte også kommer til at handle om at eleven øves i at vurdere sit eget arbejde.

Rapporternes dokumentation peger på at den systematiserede tilbagemelding til og dialog med eleverne om deres udbytte ofte er knyttet til aktiviteter omkring standpunktskaraktergivning, typisk lærer-elev-samtaler.

Rapporten om løbende evaluering fremhæver her en risiko ved at karaktersamtaler bliver omdrejningspunkt for forståelsen af hvad løbende evaluering af udbytte er. Hermed bliver evalueringens fokus elevens standpunkt og ikke hans/hendes udbytte, ligesom der let kommer mere fokus på formidling end på evaluering. Det vil sige at lærer-elev-samtalen bliver en formidling af lærerens syn på elevens standpunkt, mens selve evalueringen af hvad elevens arbejde siger om elevens udbytte, kun foregår i lærerens hoved. Eleven får dermed ikke indsigt i ræsonnementet bag denne evaluering og dermed heller ikke en nøgle til at komme videre i arbejdet.

” Der er en solidt forankret tradition for hvordan man formidler, men ikke tilsvarende tradition for at se hvornår eleverne rent faktisk lærer.”

(Evalueringen af fysik i det almene gymnasium)

### **Mere målrettet arbejde med progression**

En tværgående konklusion der hænger sammen med det foregående, handler om at der er behov for at arbejde mere eksplicit med progressionen i undervisningen – og med elevernes forståelse af den.

Evalueringerne af fysik, historie og skriftlighed gengiver et billede af at det er lidt diffust hvordan lærerne arbejder med progression i tilrettelæggelsen af undervisningen. Spørgsmålet om progression tænkes tilsyneladende som et overordnet hensyn om generelt stigende sværhedsgrad. Rapporterne sætter her fokus på at progression bør planlægges mere specifikt i forhold til forskellige dimensioner af undervisningen, herunder begrebsforståelse, arbejdsformer, mundtlig og skriftlig formidling og elevernes forberedelse.

En tværgående konklusion er at der er brug for at sætte mere fokus på elevernes begrebsmæssige og metodiske forståelse og tænke det ind i planlægning af progression. Flere rapporter peger på behovet for at give eleverne en bedre forståelse af forskellige taksonomiske niveauer – også for at de skal blive i stand til at vurdere disse niveauer i deres eget arbejde. Nogle af rapporterne kæder dette sammen med nødvendigheden af at skolen har en fælles tilgang til arbejdet med centrale begreber og niveauer på tværs af de forskellige fag.





Dette kapitel sammenfatter konklusioner og anbefalinger om de organisatoriske rammer for undervisningen under fire overskrifter: lærersamarbejde (afsnit 3.1), kompetenceudvikling (afsnit 3.2), ledelse (afsnit 3.3) og kvalitetsarbejde og kvalitetskultur (afsnit 3.3).

Sammenfattende handler anbefalingerne på tværs af disse fire emner om behovet for at lærere og ledelse i højere grad ser skolen som *organisation* og ikke blot som undervisningssted og arbejdsplads. Det vil sige at skolen ikke kan løse sin opgave alene på baggrund af selvforvaltende lærere der koordinerer deres praksis og på uformel basis hjælper hinanden. Arbejdet med undervisningen må derimod udfolde sig inden for nogle fælles (centralt og lokalt) formulerede mål, og tolkningen og operationaliseringen af disse mål er et fælles skoleprojekt. Det betyder også at ledelsen har ansvar for – og legitimitet til – at gå foran i et arbejde med at sætte mål for og udvikle arbejdet med undervisningen, men også har mulighed og ansvar for at uddelegere kompetence og beslutninger til forskellige dele af organisationen.

## 3.1 Lærersamarbejde

Samtlige rapporter behandler emnet lærersamarbejde, men ud fra forskellige vinkler og problemstillinger. Rapporterne vidner om at teamsamarbejde dækker over mange forskellige ting alt efter hvad det er struktureret omkring (fx forløb, klasse, årgang), og i hvor høj grad teamet har formaliserede opgaver og kompetencer. Derudover sættes fokus på at lærersamarbejde ikke kun handler om udvikling af team, men også om udvikling af fora på skoleniveau, dvs. pædagogisk råd. Rapporternes konklusioner og anbefalinger om lærersamarbejde forholder sig imidlertid ofte til to generelle problemstillinger: fælles undervisningstilgange og fagets rolle i det tværgående samarbejde. I det følgende fremhæves konklusioner og anbefalinger inden for disse to problemstillinger.

## **Behov for fælles tilgange til undervisning og læring**

Rapporterne tegner overordnet et billede af det praktiserede lærersamarbejde som noget der hovedsagelig har en koordinerende karakter. Det vil sige at lærerne afstemmer deres planlægning med kollegerne for at undgå indholdsmæssige overlap eller skemamæssige problemer. Man hjælper hinanden ved fx at udveksle undervisningsmaterialer, men samarbejdet danner ikke ramme om en fælles refleksion over hvordan undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres. Lærerne diskuterer fx deres viden om den enkelte elevs faglige udbytte, men de har ikke en fælles tilgang til hvordan den løbende evaluering af dette udbytte foregår og med hvilket formål.

Rapporterne skildrer lærersamarbejdet som noget der ofte er personbåret og uformelt med henvisning til at man "kender hinanden godt" og ikke behøver at have formelle strukturer for at kunne tale sammen. Ofte blander ledelsen sig ikke i karakteren og omfanget af lærersamarbejdet.

En række anbefalinger peger således på at der er behov for at systematisere samarbejdet og udvikle det ud over den rent koordinerende karakter således at det også omhandler arbejdet med at planlægge, tilrettelægge og løbende vurdere undervisningen. I den forbindelse peger anbefalingerne på ledelsens rolle i forhold til at igangsætte et arbejde med mål, strategier eller politikker der kan danne ramme om en sådan fælles tilgang.

Der er imidlertid en række barrierer for denne udvikling af lærersamarbejdet. Flere rapporter er inde på at ideen om et fælles begrebsapparat og en fælles tilgang til undervisningen støder mod nogle læreres faglige stolthed og arbejdsglæde - som netop er knyttet til det de ser som metodefrihed og selvstændighed i jobbet. Rapporterne peger endvidere på at nogle lærere mener at et øget lærersamarbejde vil kræve tidsressourcer som de ikke har, og som derfor skal tages fra arbejdet med undervisningen.

Generelt tager anbefalingerne afsæt i en forudsætning om at lærersamarbejdet *er* en del af arbejdet med planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen. Profilmags-evalueringen peger således på at eneansvar for undervisningen kan forstærke oplevelsen af pres fra nye krav til undervisningen – og på det selvforstærkende i at lærersamarbejde nedprioriteres pga. at lærere hver for sig oplever dette pres. I den forbindelse henvises bl.a. til muligheden for at udvikle og bruge forskellige former for kollegasupervision.

## **Behov for tværfagligt samarbejde om uddannelsen som helhed**

Flere af anbefalingerne tager udgangspunkt i den forudsætning at undervisningen i et fag ikke blot er forpligtet på faget selv, men på en helhed i uddannelsen. Historie-rapporten peger på at historie som et tre-årigt fællesfag har en særlig forpligtelse til at formidle helhed og sammenhæng

mellem gymnasiets fag. På samme måde pointerer rapporten om profilfag på hhx/htx at underviserne i profilfagene nødvendigvis må forholde sig aktivt til den rolle faget spiller i forhold til uddannelsen som helhed. En overordnet konklusion i rapporten er netop at sammenhæng mellem fagene er afgørende for at tankerne med hhx- og htx-uddannelserne realiseres.

Generelt tegner rapporterne et billede af at det praktiserede samarbejde på tværs af fag mere hviler på et samarbejde mellem enkelte kolleger end mellem faggrupper. En række anbefalinger går derfor på behovet for at øge samarbejdet på tværs af fag og øge faggruppernes bevidsthed om det enkelte fags rolle i uddannelsens sammenhæng.

Rapporterne peger imidlertid også på at nogle lærere oplever forskellige barrierer for at deres fag kan tænkes i sammenhæng med andre fag. Disse barrierer synes især at være knyttet til en forståelse af tværfagligt samarbejde som fællesforløb hvor fagtimer må vige pladsen for undervisning i et tværgående tema. Nogle peger her på at der (før reformen) ligger strukturelle barrierer i uddannelsen for tværfaglighed bl.a. i form af valgfagsstrukturen. Et andet synspunkt som udtrykkes af lærere på hhx og stx, er at tværfaglig undervisning må afvejes over for hensynet til at nå pensum i det enkelte fag. Tværfaglighed ses her som en trussel mod det enkelte fags faglighed fordi det bliver sværere at holde styr på hvor meget faglig indlæring eleverne opnår inden for den tværfaglige undervisning. Nogle fremhæver det som en risiko at det fag de underviser i, reduceres til et redskabsfag i tværfaglige sammenhænge.

Rapportens anbefalinger peger her på at ledelsen skal være med til at prioritere de forskellige målsætninger, og at den skal lægge strategier for hvordan der i højere grad skabes sammenhæng mellem fagene.

## **3.2 Kompetenceudvikling**

### **Mere strategisk tilgang til kompetenceudvikling**

En overordnet konklusion i næsten alle rapporter er at skolerne i langt højere grad bør planlægge deres kompetenceudvikling ud fra et hensyn til skolens samlede behov. Flere rapporter fremhæver at den aktuelle praksis for kompetenceudvikling typisk er et resultat af den enkelte lærers ønsker, og at prioriteringen derfor ofte foregår efter et først til mølle-princip.

I de tilfælde hvor der foregår en samlet planlægning af kompetenceudvikling, sker det ofte i forbindelse med fællesforløb på skolen, typisk ved opdatering af it-kompetencer. Det overordnede billede er imidlertid at kompetenceudvikling kun i meget ringe omfang bruges som ledelsens styringsredskab i forbindelse med udviklingen af organisationen og arbejdet hen imod skolens mål.

Rapporten om skriftlighed i gymnasiet peger her på at det er en udbredt holdning hos ledelserne at lærerne bedst selv kender deres behov, og at de hverken har mulighed for eller føler sig forpligtet til at vurdere de ansattes reelle kompetencer. Det opfattes som den enkelte lærers opgave at vurdere sit behov og søge om kompetenceudvikling.

Generelt tager anbefalinger og vurderinger her afsæt i at det er en ledelsesopgave at sætte mål for og prioritere kompetenceudvikling med udgangspunkt i skolens samlede behov og målsætninger. Der peges derfor på nødvendigheden af at skolen har en synlig og begrundet efteruddannelsespolitik.

Desuden peger rapporterne på at kompetenceudvikling er andet end eksterne kurser. Medarbejderudviklingssamtaler og systematisk arbejde med vidensdeling og erfaringsudveksling på skolen er interne former for kompetenceudvikling som også kan bruges af ledelsen i arbejdet med de mål skolen har sat.

### **3.3 Ledelse**

#### **Ledelsen skal (frigøres til at) udvikle skolen som organisation**

Rapporternes behandling af de forskellige emner fører ofte frem mod en anbefaling om at ledelsen bør spille en mere aktiv rolle i forhold til at sætte mål og sikre en fælles refleksion omkring et emne. Det gælder for størstedelen af de emner der er behandlet i denne publikation.

Set i sammenhæng må man derfor sige at rapporterne peger på behovet for en ny forståelse og praksis for ledelsens rolle på de gymnasiale uddannelser. Grundlæggende handler det om at ledelsen skal spille en rolle i forhold til at sætte mål for og gå foran i en løbende udvikling af organisationen omkring undervisningen.

Det forudsætter at der er plads til den slags ledelse, dvs. at ledelsen har et sted at hente legitimitet til at formulere fælles mål og strategier, og at ledelsen har tid til opgaven og ikke drukner i strømmen af daglige spørgsmål og problemer.

I rapporten om pædagogisk ledelse i det almene gymnasium kædes denne ledelsesrolle derfor også sammen med etablering af ledelsesteam og uddelegering af traditionelle ledelsesopgaver. Rapporten peger på at der ligger en særlig udfordring i at implementere dette i det almene gymnasium som har tradition for en flad organisationskultur og for at rektor er en person skolens lærere og elever henvender sig til med stort og småt i hverdagen.

### **Ledelsen skal have mere viden om undervisningen**

Rapporterne tegner et billede af at ledelsen for en stor del baserer sin viden om undervisningen på uformelle kanaler. Hvordan det går i undervisningen, er noget man som leder "hører om" i kraft af sin gang på skolen, og fordi man kender lærerne godt. Engelsk-rapporten understreger at mange ledere tilsyneladende er alment velinformerede med baggrund i de uformelle kanaler.

Rapporterne peger imidlertid også på at ledelsens systematiske opfølgning – og dermed viden om – mange emner omkring selve undervisningen er begrænset eller ligefrem fraværende. Det gælder undervisningsevaluering, undervisningsplanlægning og faggruppesamarbejde, lærernes kompetencer og praksis med hensyn til løbende evaluering af elevernes udbytte.

Vigtigheden af at ledelsen er mere systematisk og opsøgende i forhold til at skaffe sig viden om lærernes praksis fremhæves som en forudsætning for at skolens arbejde med undervisningen foregår fremadrettet og strategisk og ikke ender som en form for fejlfinding eller krisehåndtering.

Flere rapporter er her inde på at en systematisk vidensindsamling der går tættere på undervisningen, også er ledelsens mulighed for at få mere præcis viden om *god* praksis som er lige så afgørende som viden om kritiske forhold i forhold til det interne kvalitetsarbejde, og for skolens muligheder for at dokumentere sin aktivitet udadtil.

## **3.4 Kvalitetsarbejde og kvalitetskultur**

### **Behov for mål og strategier der er koblet til undervisningens dagligdag**

Som det er fremgået, er en gennemgående konklusion i mange rapporter at praksis i og omkring undervisningen er meget afhængig af den eller de lærere der er involveret i den.

En gruppe af anbefalinger handler derfor om behovet for at formulere mål og strategier som kan give et fælles udgangspunkt for praksis på skolen – og dermed også for at evaluere og reflektere over praksis.

Rapporternes dokumentation viser at erhvervsskolerne i højere grad end de almene gymnasier har formuleret politikker og strategier på skoleniveau. Men flere rapporter peger også på at disse politikker langt fra altid tillægges nogen stor betydning for det daglige arbejde med undervisningen – og nogle gange er de slet ikke kendt af lærere eller uddannelsesledere. Det tyder således på at hhx/htx, der typisk indgår som en ud af mange uddannelser i en stor og kompleks organisation, har en særlig udfordring med hensyn til at omsætte mål og kvalitetsarbejde på skoleniveau til noget der giver mening i undervisningen i en gymnasiekontekst.

Både engelsk-rapporten og rapporten om kvalitetsarbejde er her inde på risikoen for at det strategiske arbejde bliver koblet fra det daglige arbejde med undervisningen. Engelsk-rapporten anfører at det faglige eller undervisningsnære måske netop har en tendens til at forsvinde i professionalisering af kvalitetsarbejdet.

Det er således en overordnet konklusion i rapporterne at arbejdet med strategier og politikker er vigtigt – i det omfang det sikrer en højere grad af opmærksomhed på de vigtige aspekter i en opgave og modvirker tilfældigheder i indsatsen, men det er ikke i sig selv en garanti for kvalitet i undervisningen at man har nedskrevne politikker for arbejdet med den.

For det første skal mål og strategier altså forankres i organisationen og give mening for dem der har med undervisningen at gøre. Engelsk-rapporten peger her på at en måde at give politikker en mere forpligtende status på, kan være at sørge for at de vedtages i skolens samarbejdsorgan.

For det andet skal de overordnede mål og strategier operationaliseres – hvis de skal have nogen betydning. Der må foregå en diskussions- og refleksionsproces hvor målene oversættes eller relateres til problemstillinger i det daglige arbejde med undervisningen.

### **Behov for målrettet dokumentation**

En række anbefalinger handler om at skolen og ledelsen mere systematisk skal opsøge den information der er nødvendig for at arbejde målrettet med udvikling af skolens aktivitet. Det gælder fx resultaterne af undervisningsevalueringer, lærernes praksis mht. den løbende evaluering af hvad eleverne får ud af undervisningen, eller viden om hvordan det går eleverne efter de har forladt skolen.

Det understreges mere generelt at systematisk indsamlet information er vigtigt for skolerne så de både kan dokumentere hvordan de arbejder med at leve op til de krav der stilles til uddannelsen, og så de får grundlag for at overveje skolens praksis og sætte nye mål for den.

I den forbindelse peger rapporten "Kvalitetsarbejde i det almene gymnasium" på at skoler der er i gang med systematisk kvalitetsarbejde, meget hurtigt får indsamlet store mængder dokumentation, men at det vanskelige ligger i at omsætte dokumentationen til læring og udvikling.

Rapporten understreger således at det ikke er dokumentationsindsamling i sig selv der skaber udvikling, men at denne må bygge videre på en proces hvor skolerne har spurgt sig selv hvad der er vigtigt at vide noget om for at kunne vurdere og videreudvikle skolens praksis. Og at man som

led i denne proces også fastlægger hvordan man vil håndtere dokumentationen, og hvem der har ansvaret for at følge op på den information man får.

Dermed understreges det at det ikke er mængden af information, men den proces med målformulering, tolkning og opfølgning som informationsindsamlingen indgår i, der er afgørende for hvor godt skolens kvalitetsarbejde lykkes.





# 4 Sammenhænge til det øvrige uddannelsessystem

Rapporterne sætter på forskellige måder fokus på det forhold at gymnasieuddannelsen er en del af det samlede uddannelsessystem. Dette kapitel sammenfatter konklusioner og anbefalinger om dette under tre overskrifter: sammenhæng med grundskolen, med videregående uddannelser og forskelle og sammenhænge mellem de gymnasiale uddannelser.

Sammenfattende handler anbefalingerne på tværs af disse tre emner om at uddannelserne – og dermed i stigende grad også skolerne – ikke blot skal udvikle sig med reference til sig selv, men må have eksterne referencepunkter for øje og forholde sig målrettet til hvordan de fungerer i den sammenhæng de skal indgå i – set med den enkelte elevs og samfundets øjne.

## 4.1 Sammenhæng med grundskolen

### Hjælp til at håndtere overgangen fra grundskolen

Flere rapporter indeholder konklusioner og anbefalinger der handler om overgangen mellem grundskolen og den gymnasiale uddannelse. Overordnet kredser de om behovet for at hjælpe eleverne til at håndtere skiftet fra grundskolen til den gymnasiale uddannelse samtidig med at det sikres at eleverne stadig oplever et reelt skift.

Evalueringerne af fysik og historie i det almene gymnasium peger på at eleverne i vid udstrækning oplever faget som et nyt fag i den gymnasiale sammenhæng. De kommer ikke med en klar oplevelse af fagets identitet fra grundskolen og bruger mange kræfter på at få greb om hvad faget går ud på. Rapporterne peger her på at der er behov for at lærerne mere eksplicit introducerer faget og dets begreber og metoder for eleverne.

Rapporterne om fysik og skriftlighed i det almene gymnasium henviser i denne forbindelse til behovet for i højere grad at søge og bruge viden om elevernes forudsætninger, bl.a. ved hjælp af systematiske screeninger (som rapporterens dokumentation viser ikke bruges i stort omfang).

Skriftligheds-rapporten peger også her på behovet for at styrke sammenhængen mellem den introduktion eleverne får gennem undervisningen i studieteknik, og resten af undervisningsforløbet sådan at de enkelte fag følger op på de arbejdsmetoder der introduceres.

I evalueringerne på det erhvervsgymnasiale område fremgår det at nogle elever oplever overgangen fra grundskolen til htx som overraskende stor. Konklusionen er at eleverne bør forberedes bedre på de krav der vil blive stillet til dem i den gymnasiale uddannelse, og at de mere eksplicit hjælpes til at håndtere dem i starten af uddannelsen.

De samme rapporter sætter imidlertid også fokus på at overgangen fra grundskole til gymnasial uddannelse kan være for utydelig. Eleverne har brug for at opleve et egentligt gearskifte i overgangen fra grundskolen. Det gælder på hhx hvor nogle elever oplever at første år ikke bærer tilstrækkeligt præg af at foregå på en gymnasial uddannelse.

### **Behov for samarbejde og vidensudveksling med grundskolerne**

Flere af rapporterne peger således på behovet for at arbejde mere med sammenhængen mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser. Engelsk-rapporten på tværs af hhx, htx og stx sætter særligt fokus på de gymnasiale institutioners viden om og kontakt med de afleverende grundskoler.

Rapporten konkluderer at grundskoler og gymnasier i langt højere grad bør udveksle information om mål, indhold og arbejdsformer. P.t. er der ingen systematiske kilder til gymnasielærernes viden om undervisningen i grundskolen, og der afholdes fx ikke løbende møder med lærerne på de primære grundskoler hvor der drøftes mål, indhold og arbejdsformer. Den aktuelle praksis indebærer at gymnasierne informeres om elevernes forudsætninger (i uddannelsesplan og karakterblad fra grundskolen), mens der ikke foregår en systematisk udveksling af viden om indhold og arbejdsformer i henholdsvis gymnasium og grundskole.

## **4.2 Sammenhæng med videregående uddannelser**

### **Fokus på metodeforståelse og uddannelseskultur**

Flere af rapporterne behandler spørgsmålet om i hvor høj grad gymnasieundervisningen forbereder eleverne på en videregående uddannelse.

Evalueringen af overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse deler begrebet studiekompetence op i tre grundelementer: *lyst* til at læse videre, kompetence til at *vælge* inden for systemet af videregående uddannelser og evnen til at *gennemføre* en videregående uddannelse. Dermed

tager evalueringen afsæt i studiekompetence som noget der både omfatter viden, færdigheder og metoder fra bestemte fag og generelle sider som selvstændighed, vedholdenhed og lyst og evne til at indtage rollen som studerende.

Det betyder at evalueringen ikke kun sætter fokus på *uddannelsens indhold og form* (fagenes emner, metoder og arbejdsformer) som det der former elevernes studiekompetence, men også skolernes *uddannelseskultur* (fx skolernes selvopfattelse og opfattelse af eleverne) og den *forestilling om uddannelse* som eleverne kommer til uddannelsen med.

Rapporten peger her på at uddannelseskulturen på hhx ikke i tilstrækkelig grad understøtter uddannelsens formål om at forberede til videregående uddannelse. Uddannelsen er præget af at både elever og lærere i lige så høj grad ser det som uddannelsens formål at forberede eleverne til en praktikplads som til videregående uddannelse hvilket betyder at det videregående uddannelsesperspektiv ikke vægtes i tilstrækkelig grad.

Rapporten anbefaler at hhx-skolerne generelt styrker indsatsen for at udvikle elevernes opmærksomhed på videregående uddannelse. I den forbindelse peger flere rapporter indenfor det erhvervsgymnasiale område på nødvendigheden af at hhx-uddannelsen lægger større vægt på tværfaglige og metodiske kompetencer og af at både hhx og htx videreudvikler og kvalificerer de arbejdsformer der understøtter disse kompetencer.

De tværfaglige og metodiske kompetencer er også i fokus når undervisere på videregående uddannelsesinstitutioner vurderer de nye studerendes studiekompetencer i evalueringerne af fysik og historie i det almene gymnasium.

I fysik-rapporten formulerer underviserne på videregående institutioner en kritik af de studerendes indgangsforudsætninger på en række punkter som af underviserne vurderes som centrale studiekompetencer. Det gælder fx fornemmelsen for naturvidenskabelig metode og for sammenhænge mellem de naturvidenskabelige fag. Desuden fremfører underviserne at de studerende møder op med en forventning om en meget lærerstyret undervisning og har behov for at lære en mere selvstændig arbejdsform på uddannelsen.

I historie-rapporten er det også dimittendernes generelle og faglige metodefærdigheder, herunder evnen til kritisk at udnytte informationskilder og til selvstændigt at formulere en problemstilling, der får den mest kritiske vurdering af modtageinstitutionerne. Rapporten konkluderer at der er behov for at sætte fokus hvordan disse kompetencer kan styrkes gennem undervisningen i historie.

### **Behov for vidensudveksling med videregående uddannelsesinstitutioner**

Generelt giver de undervisere på videregående uddannelsesinstitutioner der indgår i fysik- og historieevalueringen, udtryk for at de har begrænset viden om undervisningen i de gymnasiale uddannelser, og at der ikke foregår nogen koordinering mellem undervisere på gymnasiet og på det videregående uddannelsesniveau.

I tråd med dette peger evalueringen af engelsk på hhx, htx og stx på at gymnasiernes kontakt til deres dimittender typisk foregår under uformelle former som fx gammel elev-fester, ligesom der sjældent er en systematiseret kontakt til de videregående uddannelsesinstitutioner. Rapporten fastslår at der er behov for at videregående uddannelsesinstitutioner og gymnasier har mere kontinuerlig kontakt og udveksler informationer om mål, indhold og arbejdsformer i uddannelserne.

Evalueringen peger på at skolerne oplever at det er en ressourcemæssig uoverkommelig opgave at opbygge en systematisk kontakt med et vidt differentieret område som de videregående uddannelser der er spredt på mange forskellige institutioner. På den baggrund fremhæver evalueringen det som en mere håndterlig mulighed at man inden for de enkelte faggrupper på skolen kan etablere en mere systematisk kontakt med de gamle elever der læser det pågældende fag, eller med ansatte på et institut inden for faget på en eller flere af de nærliggende institutioner.

## **4.3 Sammenhænge og forskelle mellem de gymnasiale uddannelser**

### **Behov for at afklare de gymnasiale profiler**

En række konklusioner og anbefalinger handler grundlæggende om at skolerne må forholde sig til det at være en ud af flere gymnasiale uddannelser – dvs. både forholde sig til det der skal adskille den enkelte gymnasieuddannelse fra de andre, og det der bør være fællestræk ved uddannelserne.

Spørgsmålet om den enkelte gymnasiale uddannelses profil har været taget op i to af rapporterne om hhx og htx – mest specifikt i rapporten om profilfag på hhx og htx. Her viser dokumentationen at der mellem hhx og htx, men også inden for den enkelte uddannelse eksisterer meget forskellige forståelser og udmøntninger af hvad der ligger i den erhvervsgymnasiale profil, og hvordan de forskellige dimensioner i den forholder sig til hinanden.

Uddannelsens profil har ikke været selvstændigt tematiseret i rapporterne om det almene gymnasium. Umiddelbart fremstår profilen her som en selvforklarende størrelse der ikke behøver tematiseres. Evalueringen af fysik i det almene gymnasium berører dog et spørgsmål parallelt med pro-

blemstillingen fra profilfags-rapporten. Evalueringen afdækker at der synes at være forskellige opfattelser på skolerne af hvordan man skal forstå henholdsvis den almindelige og den studieforberedende dimension. Nogle lærere giver udtryk for at det er det samme, andre ser det som hinanden supplerende dimensioner, mens andre igen netop ser det som to forskellige dimensioner der ikke dækker det samme. Temaet er dog ikke i fokus for evalueringen og forfølges ikke selvstændigt i rapporten.

Det gør det derimod i profilfags-rapporten der har selvstændigt fokus på de erhvervsgymnasiale uddannelsers profil. Rapporten peger på at der er behov for at de erhvervsgymnasiale uddannelser udvikler deres egen betydning af "det gymnasiale" hvori den erhvervsrettede dimension indgår. De erhvervsgymnasiale uddannelsernes opgave er netop ikke at balancere mellem det gymnasiale og det erhvervsrettede, men at finde frem til en selvstændig og integreret betydning af de to dimensioner.

Ligesom evalueringen af overgange sætter profilfags-rapporten således fokus på at det er nødvendigt at skolerne ser undervisningen i sammenhæng med uddannelsens rolle i det samlede system af gymnasiale uddannelser og forholder sig til baggrunden for de ligheder og forskelle i praksis der eksisterer mellem uddannelserne.

I engelsk-rapporten konstateres det imidlertid at der er forbausende lidt kontakt på tværs af de gymnasiale uddannelser. Rapporten peger på at uddannelserne som minimum må have behov for en gensidig informationsudveksling om indhold og mål, men fremhæver også at der kunne være oplagte muligheder for et samarbejde der går tættere på undervisningen. Dette gælder navnlig for små fagmiljøer der kunne have glæde af et samarbejde med nærtliggende institutioner om fx kompetenceudvikling og undervisningsforløb.



Dette kapitel sætter fokus på nogle overordnede problemstillinger som ikke direkte er artikulert i rapporternes konklusioner og anbefalinger, men som kan formuleres med udgangspunkt i de vanskeligheder rapporterne peger på – og som aktualiseres af de mål som gymnasireformen udstikker.

Kapitlet beskriver to hovedproblemstillinger: dels forholdet mellem de fagspecifikke og generelle krav til undervisningsarbejdet, dels arbejdet med evaluering på forskellige niveauer.

### 5.1 Fagspecifikke og generelle krav til undervisningsarbejdet

De foregående kapitler har fokuseret på de sammenhængende temaer og anbefalinger der træder frem i en tværgående læsning af rapporterne. Som det er fremgået, afdækker rapporterne også nogle oplevede modsætninger i de krav der aktuelt stilles til skolerne, herunder nogle af de krav som ligger i tråd med anbefalingerne i rapporterne.

Det er karakteristisk at de lærerudsagn som på forskellige måder fremhæver at kravene er modsatrettede, har det til fælles at de ofte udtrykker oplevelsen af at det faglige "forsvinder" i arbejdet med de krav der aktuelt stilles udefra til skolerne, herunder krav til arbejdsformer, tværfaglighed og kvalitetssikring.

For det første udtrykker nogle af lærerne frygt for at det faglige forsvinder når der lægges større vægt på tværfaglighed. Oplevelsen er at det bliver sværere at nå det man skal, inden for fagets rammer. Nogle udsagn fremhæver risikoen for at det fag lærerne selv underviser i, reduceres til et redskabsfag i tværfaglige sammenhænge.

For det andet gengiver nogle af rapporterne den opfattelse hos lærere og elever at der ligger en afvejning mellem hensynet til de personlige kompetencer, som de selvstændige arbejdsformer skal tilgodese, og det faglige niveau. Erfaringen er at de selvstændige arbejdsformer er tidskrævende og reducerer den tid hvor underviseren kan introducere eleverne til nyt og sværere stof.

Et tredje slags pres på fagligheden er kravet om arbejde med det der ligger rundt om undervisningen. I flere af rapporterne peger lærerudsagn således på at kravet om lærersamarbejde udgør et pres på en i forvejen presset arbejdstid. Oplevelsen er at de ressourcer læreren bruger på samarbejdet, bliver taget fra arbejdet med undervisningens indhold.

Alt i alt er der altså tale om bekymring for fagligheden – forstået i flere forskellige betydninger: Dvs. fagligheden som:

- den viden som netop dette fag – modsat andre fag – skal bibringe eleverne
- de faglige kompetencer som modsætning til de personlige kompetencer
- arbejdet med den daglige undervisning som modsætning til arbejdet med fælles strategier, mål og evaluering.

De lærerudsagn som udtrykker denne bekymring, synes ofte at være baseret på en oplevelse af at man som lærer må balancere mellem hensynet til det faglige niveau og til en række andre forhold, fx til tværfaglighed, personlige kompetencer og lærersamarbejde. I de næste tre underafsnit sættes kritisk fokus på denne "balance-tilgang" til arbejdet med generelle krav til undervisningsarbejdet.

Udgangspunktet i afsnittene er at det er problematisk at acceptere at fx evaluering, tværfaglighed eller selvstændige arbejdsformer er mål i sig selv der skal afvejes i forhold til faglige mål – bl.a. fordi det let bliver anledning til *ikke* at diskutere hvad *der skal til* for at fx evalueringsarbejde eller selvstændige arbejdsformer understøtter opnåelsen af de faglige mål. Risikoen er således at man ikke får diskuteret hvad det er for *erfaringer* som ligger til grund for fx opfattelsen af at projektarbejde sænker det faglige niveau, og dermed heller ikke får et fælles udgangspunkt for kritisk at vurdere *forskellige* måder at praktisere projektarbejde på.

### **Faglighed og tværfaglighed**

Opfattelsen af afvejningen mellem faglighed og tværfaglighed synes især at hvile på en forståelse af tværfaglighed som noget der går ud på at fagdelte timer er opløst til fordel for undervisning i et fælles tema som skal være sammensat af stof fra de enkelte fag. Men evalueringsrapporternes anbefalinger og konklusioner understreger nødvendigheden af tværfaglige tilgange i en bredere forstand. Her handler det om at øge opmærksomheden på faglige dimensioner der går på tværs af fagene, og som ikke "ejes" af et bestemt fag (fx skriftlighed, forberedelse eller begrebsforståelse). Det handler om at have dialog og samarbejde om sådanne dimensioner faggrupperne imellem og at forholde sig eksplicit til dem i arbejdet med undervisningen.

Dokumentationen i rapporterne peger på at sådanne dimensioner hidtil har været henvist til "reservater" såsom korte forløb i studieteknik tilrettelagt af studievejledningen. Men de er ikke



egentlig genstand for målrettet arbejde i det enkelte fag og er indlejret i en mere generel forståelse af faglig progression hos lærerne.

Når rapporterne derfor kan siges at sætte fokus på tværfaglighed, er det ikke så meget i betydningen "tværgående temaer" som skal afvejes i forhold til undervisning i fagspecifikke emner. Det handler mere om opmærksomheden på "tværgående dimensioner" – forstået som behovet for at sætte fokus på aspekter af undervisningen som ikke ejes af et fag, men som er væsentlige aspekter i arbejdet med flere eller alle fag.

### **Personlige og faglige kompetencer**

Bag opfattelsen af at personlige og faglige kompetencer skal afvejes, synes der at være en forestilling om at personlige kompetencer kan forfølges og opnås adskilt fra de faglige og omvendt – en vanskelig opdeling da de personlige kompetencer som undervisningen skal sigte på at opbygge, jo netop er dem som er væsentlige i en faglig sammenhæng.

Nogle af rapporternes konklusioner tyder på at adskillelsen af de to typer kompetencer kan blive problematisk hvis henvisningen til personlige kompetencer som et mål i sig selv bliver anledning til ikke at tage fat om årsagerne til at en arbejdsform ikke opleves at bibringe noget tilfredsstillende fagligt udbytte. Det vil sige at man ikke når ind til problemet, der fx kunne være at eleverne ikke oplever at der er noget formål med arbejdsformen, eller slet ikke har greb om metoder som er en forudsætning for at profitere af den.

Rapporterne giver anledning til at pege på behovet for at overskride opdelingen mellem personlige og faglige kompetencer: Det handler ikke om at ramme den rigtige sammensætning mellem personlige egenskaber og faglig viden som mål for undervisningen, men om at hjælpe eleverne bedre til en forståelse af formål, metode, arbejdsform og kontekst for det de beskæftiger sig med.

### **Arbejde med undervisning og rammer for undervisning**

Flere rapporter sætter fokus på behovet for et intensiveret lærersamarbejde om og en stærkere ledelsesinvolvering i fælles mål, strategier og tilgange til undervisningen. Dette knyttes mere generelt til behovet for at ledelsen og skolen arbejder med undervisningen i et strategisk perspektiv og således løbende sikrer kvaliteten af undervisningen.

Rapporterne peger samtidig på at nogle lærere oplever at kravet om intensiveret lærersamarbejde udgør et øget pres på den tid den enkelte lærer kan bruge på sin undervisning – og dermed på kvaliteten af undervisningen.

Paradoksalt nok kan kravet om kvalitetsarbejde altså opleves som et pres på kvaliteten. En mulig "løsning" på dette er den som flere rapporter udpeger som risikabel, nemlig at det strategiske arbejde bliver koblet fra det praktiske, altså fra det daglige undervisningsarbejde. Det vil sige at arbejdet med mål, strategier og evaluering lever sit eget liv i organisationen: Lærerne bliver ikke "generet" af det, men oplever heller ikke at det har noget med dem eller undervisningen at gøre.

Hvis bestræbelserne på det strategiske niveau skal have nogen effekt på kerneaktiviteten på skolen, ligger der en opgave i at få begreberne "kvalitetsarbejde" og undervisernes opfattelse af "kvalitet i arbejdet" til at nærme sig hinanden. Det betyder i virkeligheden også at der er en risiko ved en ihærdig lancering af "kvalitetsarbejde" som en helt ny og selvstændig aktivitet fordi den dermed fjerner sig fra den faglighedsforståelse som er indgangen til underviserne og dermed undervisningen.

Med andre ord er det vigtigt at skolerne i arbejdet med den nye kvalitetsbekendtgørelse ikke opbygger en ny og parallel kvalitetsorganisation som opererer uafhængigt af organisationen omkring undervisningen, men tager udgangspunkt i eksisterende erfaringer og kvalitetsforståelser i undervisningsarbejdet.

## 5.2 Forskelle og sammenhænge i evalueringsaktiviteter

En del af de udfordringer der aktuelt fremhæves for institutioner med gymnasiale uddannelser – og for uddannelsesinstitutioner generelt – knytter sig til evalueringsbegrebet. I rapporterne behandles en række forskellige aktiviteter som alle fra tid til anden kaldes *evaluering*, herunder ekssamen, karaktergivning, løbende evaluering af udbytte, undervisningsevaluering og løbende kvalitetsarbejde på institutionsniveau.

En tværgående læsning tyder på at nogle problemer bunder i en manglende skelnen mellem forskellige former for evaluering. Det vil sige at det ikke altid er klart hvordan forskellige aktiviteter der kaldes evaluering, adskiller sig mht. *hvem* der evaluerer, *hvad* der er i fokus for evaluering, og hvad der er *formålet* med evaluering.

I figur 1 er der gengivet nogle forskellige betydninger af evaluering på centrale dimensioner. Skemaet er ikke udtømmende eller hævet over diskussion, men det udgør et eksempel på hvordan man kan arbejde med at fokusere på og skelne mellem forskellige evalueringsaktiviteter.

**Figur 1**

Niveau	Aktivitet	Hvad evalueres	Hvem evaluerer	Formål	Mål i fokus
Elev	Eksamen	Elevens præstation ved undervisningens slut-tidspunkt	Lærer og/ eller ekstern censor	At få et mål for elevens kunnen/viden som kan bruges i forhold til aftagere (uddannelses-systemet, arbejds-markedet)	Centralt stillede mål for undervisningen i et fag
	Løbende evaluering af udbytte	Elevens udbytte, dvs. forståelse og håndtering af undervisningens problemstillinger	Lærer og elev i dialog	At udvikle forudsætningerne for den enkelte elevs læring	Mål for den enkelte elevs læring
Klasse/ lærer	Undervisnings-evaluering	Et undervisningsforløbs tilrettelæggelse og gennemførelse	Elever (og/eller kolleger)	At få viden som kan forbedre undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse	Underviserens mål med undervisningen (baseret på centrale mål)
Skole	Evaluering af skolens indsats på et område	Skolens samlede indsats på et bestemt område	Ledelse/ lærere/elever	At få et grundlag for at vurdere og udvikle skolens indsats på et område	Skolens udviklingsmål (med udgangspunkt i centrale mål og lokale prioriteringer/ konkretiseringer)

Når det er vigtigt at overveje hvad der kendetegner forskellige evalueringsaktiviteter, er det fordi en manglende skelnen ofte medfører at forskellige formål og fokus blandes sammen. Nogle af de problemer der behandles i rapporterne, peger på at denne manglende skelnen ofte kommer til at betyde at bestemte hensyn og formål træder i baggrunden eller overses. Nedenfor gives nogle eksempler på dette med baggrund i rapporterne:

- I nogle tilfælde tænkes løbende evaluering af udbytte som det der varetages gennem elevens evaluering af undervisningen, fordi begge dele har noget at gøre med at underviseren får en tilbagemelding på hvordan undervisningen modtages hos eleverne. Men hermed sløres eller forsvinder også let en række centrale forhold i den løbende evaluering af udbytte: At det er elevens forståelse af undervisningen som den kommer til udtryk i elevens arbejde, der er i fokus, og at både lærer og elev beskæftiger sig med at vurdere dette. Dvs. det individuelle fo-

kus og fokus på elevens konkrete arbejde og lærerens hjælp til at vurdere dette træder i baggrunden.

- I nogle tilfælde ses standpunktskarakterer i sig selv som udtryk for den løbende evaluering af elevens udbytte fordi begge dele er en form for tilbagemelding på den enkelte elevs arbejde. Men her kommer det fremadrettede element i den løbende evaluering til at træde i baggrunden. Eleven får en opsummerende vurdering af sit arbejde, men er ikke nødvendigvis blevet klogere på hvad der skal til for at forbedre dette arbejde – ligesom det mål at eleven også bringes til at vurdere sit eget arbejde, træder i baggrunden.
- I nogle tilfælde skelnes der ikke mellem evaluering på lærer/klasse-niveau og institutionsniveau hvilket kan betyde at det strategiske perspektiv i evalueringsarbejdet træder i baggrunden. Det at der foregår undervisningsevaluering ude i de enkelte klasser, er fx ikke det samme som at der på institutionsniveau foregår evaluering af undervisningen. Det sidste forudsætter at der er formuleret målsætninger på skoleplan, at der sker en fælles tolkning og refleksion af den viden der samles ind – og at dette sættes i forhold til de rammer for undervisningen der sættes på institutionsniveau, fx via kompetenceudvikling, ledelse eller teamarbejde.

At der ikke altid skelnes klart mellem de betydninger af evaluering som fremgår af figur 1, er måske ikke så mærkeligt eftersom evalueringsaktiviteterne kaster lys over forskellige aspekter af undervisningen som er indbyrdes forbundne: De vurderinger en elev giver udtryk for i den mundtlige eller skriftlige evaluering af undervisningen, kan jo godt give viden om hvad eleven har fået ud af undervisningen. Og omvendt: Den viden som læreren får i dialogen med den enkelte elev om dennes udbytte, er jo også en vigtig kilde til underviserens løbende vurdering og revision af sin undervisning. Det samme gælder eksamen som ikke kun siger noget om enkeltelevers præstationer, men også noget om den undervisning den ligger i forlængelse af, osv. osv.

Problemet er imidlertid at det også bliver sværere at lave en bevidst sammentænkning af forskellige evalueringsaktiviteter hvis man ikke skelner i udgangspunktet. Et eksempel: Det kan være vigtigt for en lærer at supplere den viden han får gennem elevernes evaluering af undervisningen, med den viden som arbejdet med den løbende evaluering af de enkelte elevers udbytte giver. Men hvis han på forhånd opfatter undervisningsevalueringerne som den egentlige systematiserede kilde til viden om udbytte, kommer denne sammentænkning af forskellig viden om undervisningen aldrig til at ske.

Når de forskellige betydninger af evaluering undertiden blandes sammen, kan det også ligge i det forhold at det der er selve evalueringsaktiviteten på det ene niveau, kan være genstanden for evaluering på et andet niveau. Fx kan man på institutionsniveau foretage en evaluering af hvordan

undervisningsevaluering foregår i de enkelte klasser. Her bliver den aktivitet det er at evaluere de enkelte undervisningsforløb altså *genstand* for en samlet undersøgelse og evaluering på institutionsniveau som holdes op mod de mål skolen har sat for hvad den vil opnå med undervisningsevaluering.

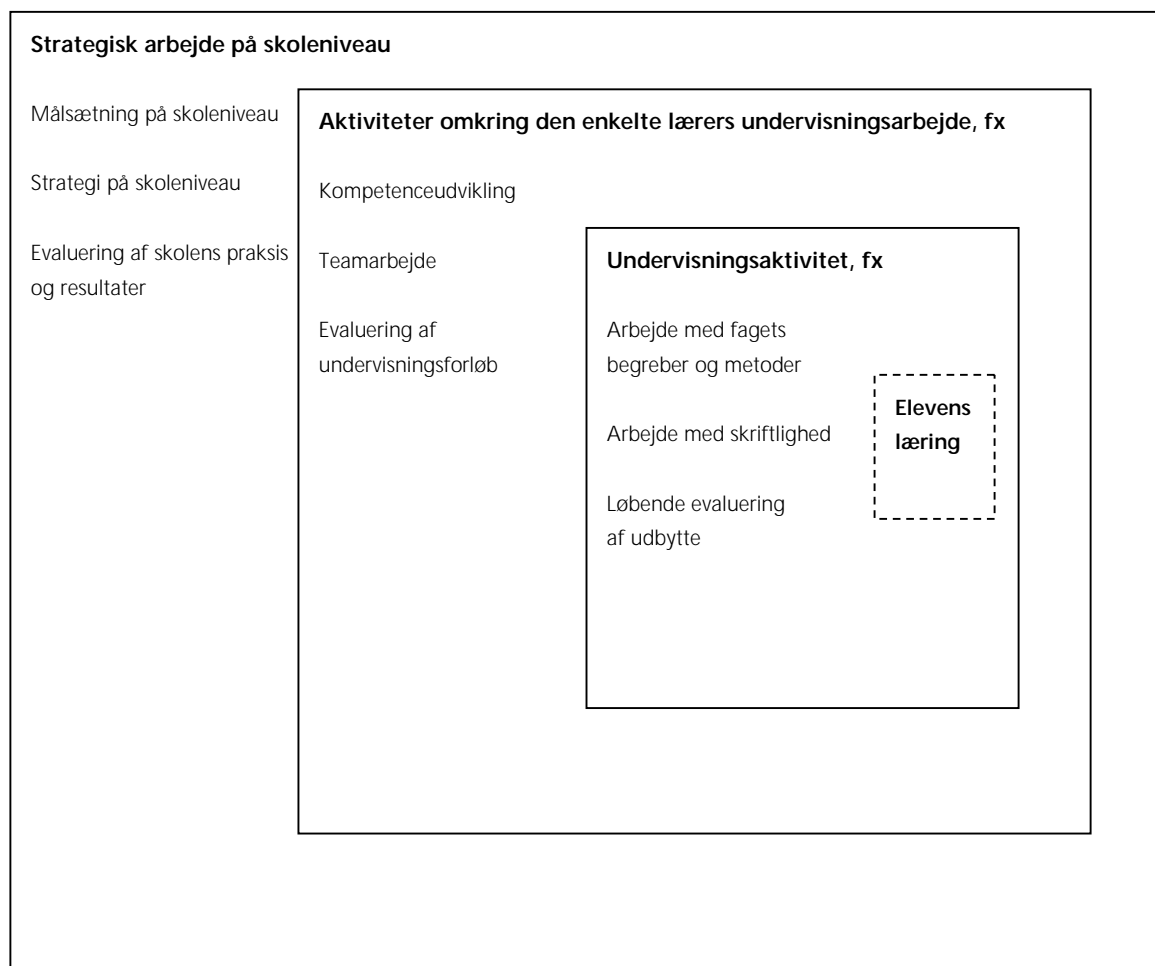
Et andet eksempel: Den løbende evaluering af elevernes udbytte kan være et af de aspekter af undervisningen man fokuserer på i undervisningsevaluering. Man kan fx stille eleverne en række spørgsmål om hvordan de oplever tilbagemeldingen på deres arbejde og dialogen med underviseren om hvad der skal til for at komme videre i arbejdet. Her er praksis for løbende evaluering af udbytte altså *genstand* for evaluering i den enkelte klasse.

Figur 2 forsøger at illustrere dette i en forenklet form ved at inddele arbejdet på skolen i niveauer hvor de løbende evalueringsaktiviteter placeres. Princippet i figuren er at aktiviteten i hver kasse er omgivet af et niveau hvor aktiviteten reflekteres og evalueres:

I undervisningen reflekteres og evalueres elevens læring. I aktiviteter som kompetenceudvikling, teamarbejde og undervisningsevaluering reflekteres undervisningen (og dens betydning for elevens læring). I skolens strategiske arbejde reflekteres og evalueres skolens praksis for aktiviteter som teamarbejde, kompetenceudvikling og undervisningsevaluering (og betydningen for undervisning og læring på skolen). Evaluering og målsætning på ét niveau retter sig således mod sammenhængen mellem de niveauer der ligger længere inde i figuren.

Figur 2 illustrerer således at der indgår forskellige niveauer i en skoles evalueringskultur. Tankegangen er at det er uheldigt hvis skolens forståelse af evalueringsindsats reduceres til det ene af niveauerne, fx at der er en procedure for hvordan de enkelte lærere foretager undervisningsevaluering. Undervisningsevalueringer får ofte ikke nogen betydning hvis skolen ikke har en mere samlet strategisk overvejelse om de skolespecifikke forhold der spiller ind på undervisningen (som fx kompetenceudvikling og lærersamarbejde). Samtidig kan resultaterne være svære for den enkelte underviser at tolke hvis underviseren ikke samtidig har et systematisk grundlag for at vide hvordan den enkelte elev arbejder og forstår de problemstillinger der behandles i undervisningen.

**Figur 2**



## EVA's rapporter inden for treårige gymnasiale uddannelser

### **Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium (2001)**

Evaluering af historie med samfundskundskab i det almene gymnasium med særligt henblik på undervisningens mål, fagets rammer, progressionen over de tre år samt studiekompetence. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på 15 almene gymnasier, en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt historielærere i det almene gymnasium samt en interviewundersøgelse blandt undervisere på videregående uddannelsesinstitutioner, 3.g-elever, folkeskole- og gymnasielærere samt fagkonsulenten.

### **Fysik i skolen – skolen i fysik. Evaluering af fysik i det almene gymnasium (2001)**

Evaluering af fysikfaget i det almene gymnasium på A- og B-niveau med særligt henblik på undervisningens faglige indhold, undervisningens tilrettelæggelse og arbejdsformer, skriftligt arbejde samt rammer for faget, herunder ledelse, kvalitetssikring, efteruddannelse og forsøgs- og udviklingsarbejde. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på 15 almene gymnasier, to spørgeskemaundersøgelser af hhv. 1./2.g-elever og 3.g-elever samt en interviewundersøgelse med studerende og undervisere ved en række videregående uddannelser.

### **Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse (2001)**

Evaluering med fokus på skolernes tiltag for at styrke elevernes lyst og evne til at gennemføre en videregående uddannelse samt problemer i forbindelse med overgang til videregående uddannelse for dimittender fra hhx og htx. Rapporten peger på forhold og betingelser der er væsentlige for at sikre og kvalificere det studiekompetencegivende perspektiv i de erhvervsgymnasiale uddannelser. Evalueringen bygger på selvevaluering på 28 skoler samt besøg på udvalgte skoler, en spørgeskemaundersøgelse blandt hhx og htx-elever, en forløbsundersøgelse blandt hhx- og htx-dimittender fra 1996 og en fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender fra hhx og htx.

### **Profiler på hhx og htx (2002)**

Evaluering af økonomifag på hhx og teknologi og teknikfag på htx med særligt henblik på fagenes rolle i forhold til de erhvervsgymnasiale uddannelsers profil. Evalueringen fokuserer på formål og mål for fagene, arbejdsformer, progression og sammenhænge på langs i uddannelsen, sammenhænge på tværs af fagene samt rammer og råderum for lærere og elever. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på seks hhx- og htx-skoler, fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender i hhv. beskæftigelse og videregående uddannelsesforløb samt en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt tredjeårselever på hhx og htx.

### **Eksamensformer i det almene gymnasium (2003)**

Evaluering med fokus på traditionel eksamen og eksamensforsøg inden for henholdsvis skriftlig eksamen, mundtlig eksamen og større skriftlig opgave. Rapporten vurderer de forskellige eksamensformers styrker og svagheder og belyser sammenhængen mellem eksamen og undervisningens tilrettelæggelse. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på syv almene gymnasier, kombineret spørgeskema- og interviewundersøgelse blandt gymnasielærere, kombineret interview- og spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender fra det almene gymnasium samt interviewundersøgelse blandt censorer.

### **Skriftlighed i gymnasiet (2004)**

Evaluering af arbejdet med skriftlighed i dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau i det almene gymnasium. Evalueringen fokuserer på praksisformer og procedurer, sammenhænge og progression inden for og mellem de udvalgte fag samt lærernes kompetencer. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på syv almene gymnasier, fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender fra 1999-2001 i videregående uddannelsesforløb samt spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere med undervisningskompetencer i fagene dansk, samfundsfag eller biologi.

### **Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium (2004)**

Undersøgelse af ledelsesbegrebet og lederrollen i de gymnasiale uddannelser – set i forhold til den pædagogiske udvikling og de krav der følger af intentionerne i gymnasireformen. Rapporten sætter fokus på ledelse i det almene gymnasium, men inddrager også ledelsesmæssige erfaringer fra det erhvervsgymnasiale område. Undersøgelsen bygger på møder med sparringspaneler bestående af rektorer og ledende inspektorer i det almene gymnasium samt på fokusgruppeinterview med ledelsesrepræsentanter fra hhv. det almene gymnasium og det erhvervsgymnasiale område.

### **Engelsk i gymnasiale uddannelser (2004)**

Evaluering med fokus på afgangsniveauet af elevernes engelskkompetencer på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser samt på hvordan skolerne arbejder med at sikre og udvikle kvaliteten i



engelskundervisningen. Evalueringen bygger på skriftlig selvevaluering og besøg på 12 institutioner med treårige gymnasiale uddannelser, test af udvalgte engelskfærdigheder blandt tredjeårselever samt ækvivalensvurdering af eksamensopgaver og -besvarelser i engelsk på de tre uddannelser.

#### **Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen på hhx, htx og stx (2004)**

Undersøgelse af underviseres forståelse, praksis og rammebetingelser for løbende evaluering af udbytte på de treårige gymnasiale uddannelser. Undersøgelsen sætter fokus på hvordan opgaven med løbende evaluering af udbytte forstås og på erfaringer med – og udbredelse af – forskellige praksisformer og rammebetingelser for løbende evaluering af udbytte. Undersøgelsen bygger på 14 kvalitative interview blandt undervisere og ledelsespersoner på henholdsvis hhx, htx og stx samt på en kvantitativ undersøgelse blandt lærere på de tre gymnasiale uddannelser.

#### **Kvalitetsarbejde i det almene gymnasium (2005)**

Publikation der fokuserer på forhold som er vigtige at være opmærksom på i arbejdet med at udvikle og implementere et kvalitetssikringssystem. I hæftet diskuteres kvalitet og kvalitetssystemer, kvalitetskultur og hvordan løbende kvalitetsarbejde og selvevaluering kan gribes an i praksis. Publikationen bygger på tidligere evalueringer, undersøgelser og temahæfter om kvalitetsarbejde i gymnasiet, bl.a. fra EVA og Undervisningsministeriet.