

# Samspilsdidaktik og fagligt samarbejde i praksis

Erfaringer fra projekt Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil, fase2.



Tina Høegh

# Samspilsdidaktik og fagligt samarbejde i praksis

Teoriudvikling og erfaringer fra forsøgs- og  
udviklingsprojektet "Klare studieretningsprofiler og  
fagligt samspil", fase 2

**Tina Høegh**

Institut for Kulturvidenskaber,  
Syddansk Universitet

Gymnasiepædagogik  
Nr. 101. 2015

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 101

December 2015

Serieredaktør: **Marianne Abrahamsen**

Kulturvidenskaber

email: maab@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

©

**Tina Høegh** Lektor, ph.d.

Ansæt ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Beskæftiger sig primært med danskfagets didaktik og litteraturpædagogik, faglig mundtlighed og fagligt samspil i gymnasiesektoren samt med interkulturel pædagogik og kommunikation. Tidligere lærer i grundskole og på læreruddannelse.

© Forfatterne

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 978-87-7938-104-9N

<b>FORORD .....</b>	<b>5</b>
<b>DEL 1. SAMSPILSDIDAKTIK, UDVIKLINGSMØDER, SAMARBEJDSMODELLER OG PROJEKTLEDELSE.....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUKTION TIL ARBEJDSFELT OG MÅLSÆTNINGER .....</b>	<b>7</b>
DEN MULTIPERSPEKTIVISKE OPTIK .....	10
PROJEKTLEDELSESFOKUS .....	13
OPTAKTSSPØRGSMÅL TIL PROJEKTET .....	15
ANBEFALINGER FOR SKOLERNES ARBEJDE MED SR-IDENTITET OG SAMSPILSDIDAKTIK.....	16
<b>I. SAMSPILSDIDAKTIK OG FÆLLES SPROG. ALMEN FAGDIDAKTISK VINKEL. ....</b>	<b>18</b>
SAMSPILSDIDAKTISK ARBEJDSMODEL: DANNELSE OG FAGDIDAKTIK.....	20
OM DANNELSE .....	20
DANNELSE OG FAGLIGHED .....	21
DE TRE VIDENSFORMER.....	23
ELEVEN SOM AKTØR .....	24
OM FAGDIDAKTIK .....	26
DEN SAMSPILSDIDAKTISKE ARBEJDSMODEL .....	28
OM FAGOMRÅDERNES SAMSPIL.....	34
HINDRINGER OG MULIGHEDER FOR FAGLIGT SAMSPIL .....	38
PRESSEDE FAG OG 'GØRENSFORMER' .....	42
DE TRE VIDENSFORMER I SPIL .....	45
KONKRETISERING AF PARAMETRE FOR SAMSPILSDIDAKTIK .....	51
FANS SAMSPILSDIDAKTISKE ANALYSE AF OPGAVE TIL ELEVER PÅ STUDIERETNINGSDAG.....	55
DANNELSESASPEKTET .....	63
KONKLUSION OG PERSPEKTIV FOR SAMSPILSDIDAKTISK ANALYSE .....	67
ELEVENS METAMETODISKE REFLEKSION.....	71
AFRUNDING OM DEN SAMSPILSDIDAKTISKE ARBEJDSMODEL .....	75
ANBEFALINGEN I FORHOLD TIL SAMSPILSDIDAKTIK.....	75
<b>II. MØDER AF INNOVATIV/KREATIV KARAKTER .....</b>	<b>77</b>
SPARRINGSSAMTALER .....	77
PERSPEKTIVBYTTE – 'REFRAMING AND MULTIFRAME THINKING'. UDVIKLINGSMØDER GENBESØGT.....	80
IMPLEMENTERING OG KULTURÆNDRING - PEERSPARRING MELLEM NOVICER OG MENTORER.....	82
AFRUNDING UD FRA AFSNIT OM MØDER AF INNOVATIV KARAKTER .....	86
ANBEFALINGER I FORBINDELSE MED UDVIKLINGSMØDER .....	87
<b>III. SAMARBEJDSVÆRKTØJER OG MODELLER .....</b>	<b>88</b>
STUDIERETNINGSTRÆET .....	89
PROFILERINGSKATEGORIER .....	90
ANBEFALING - SAMARBEJDSMODELLER .....	94
<b>IV. PROJEKTLEDELSE OG EVALUERING AF UDVIKLINGSFORSØG .....</b>	<b>95</b>
NYE SKOLESTRUKTURER .....	97
ANBEFALING - PROJEKTLEDELSESVÆRKTØJER.....	104

<b>DEL 2. ANTOLOGI AF PROJEKTSKOLERNES ARTIKLER.....</b>	<b>106</b>
INTRODUKTION AF TINA HØEGH .....	106
<b>NARRATIVEN PÅ FREDERIKSHAVN HANDELSGYMNASIUM – OM AT SPEJLE SIG I FAG OG RAMMERNE FOR SAMSPIL AF PROJEKTEJER METTE THOMSEN .....</b>	<b>111</b>
FORTÆLLINGEN OM STUDIERETNINGEN OG DET FAGLIGE SAMSPIL.....	113
BESKRIVELSE AF FORLØBET PÅ HANDELSGYMNASIET I FREDERIKSHAVN .....	115
TEMA .....	116
STUDIERETNINGSDAG .....	117
RAMMEN FOR EN STUDIERETNING: NARRATIVEN OM RODNETTET FOR STUDIERETNINGSTRÆET .....	118
SAMSPILSDIDAKTIK – HVORFOR OG HVORDAN? .....	120
BILAG 1. FREDERIKSHAVN - HH1 PRØVEPROJEKT - GRUNDFORLØBET.....	122
BILAG 2. FREDERIKSHAVN - OPGAVER TIL GRUPPERNE PÅ STUDIERETNINGSDAGEN PÅ 'ØKONOMI' .....	124
<b>STUDIERETNING SOM IDENTITETSARENA – FAGLIGT SAMSPIL OG FAGDIDAKTIK PÅ RISSKOV GYMNASIUM. STUDIERETNINGER OG ELEVINDDRAGELSE AF PROJEKTLEDERE SIGNE KOCH KLAVSEN OG LENE BECH .....</b>	<b>129</b>
ELEVINDDRAGELSE I PRAKSIS .....	130
VÆRKTØJ 1: FISH-BOWLEN .....	132
STUDIERETNINGSTRÆ OG PROGRESSION.....	133
HER STÅR VI NU – MEN HVOR BEVÆGER VI OS HEN I FREMTIDEN? .....	135
GODE RÅD PÅ SKOLENIVEAU .....	136
<b>LIDT OM AT BOTANISERE OG KOMME SIKKERT I HAVN PÅ SVENDBORG GYMNASIUM OG HF. PROJEKTIMPLEMENTERING PÅ RESTEN AF SKOLEN AF PROJEKTLEDER ANNE BANG-LARSEN .....</b>	<b>137</b>
"STUDIERETNINGSTRÆET" .....	137
PROJEKTETS KOMPONENTER - OM AT LADE LASTEN .....	139
UDRULNINGEN – OG OM AT SÆTTE ALLE SEJLENE TIL .....	142
TID SOM RESSOURCE .....	143
PROJEKTGRUPPEN SOM KONSTRUKTION OG MULIGHEDEN FOR AT UNDGÅ MYTTERI .....	145
<b>VEJEN TIL EN STUDIERETNINGSPROFIL – BRIKKER TIL ET PUSLESPIL PÅ RØDOVRE GYMNASIUM AF PROJEKTLEDER PERNILLE EHLERS .....</b>	<b>147</b>
PROFILERINGSKATEGORIER .....	148
NÅR PUSLESPILLETS BRIKKER SKAL LÆGGES .....	152
LEDELSENS ROLLE.....	153
HVEM BLIVER STUDENTEN TIL PÅ EN INTERNATIONAL STUDIERETNING PÅ RG? .....	154
DEN TRESIDEDE PILMODEL .....	155
HVORDAN BIDRAGER AKTØRERNE TIL STUDIERETNINGSPROFILERINGEN? .....	156
GYMNASIEUDVIKLING MED KLARE PROFILER I STUDIERETNINGERNE GIVER NYE PROCESSER PÅ SKOLERNE.....	161
<b>STUDIERETNINGSTONING OG DANNELSESASPEKTET PÅ HERLEV GYMNASIUM OG HF AF PROJEKTLEDERE MORTEN BØGE TRUELSEN, LAILA PIILGAARD OG JAKOB DAUGBJERG HOFFMANN .....</b>	<b>165</b>
FORDELING AF OPGAVER OG FAG SOM SÆRLIG INDSATS .....	166
FÆLLES FORBEREDELSESLOKALE FOR STUDIERETNINGERNE SOM SÆRLIG INDSATS.....	166

PARALLELE SKEMAER OG MODULER SOM SÆRLIG INDSATS.....	167
INTENSIVT SEMINAR SOM PROJEKTETS OPSTART .....	167
STUDIERETNINGSTONING, IDENTITET OG DANNELSE .....	167
UDVIKLING AF FÆLLES DIDAKTIK.....	169
SAMMENHÆNGE MELLEM INDSATSER OG VIRKNINGER.....	169
HVAD SIGER ELEVERNE? .....	171
VORES ERFARINGER MED PROJEKTET – DE FEM VIGTIGSTE TING I PRAKSIS .....	172
<b>ROBOTTEKNOLOGI OG MEXICO – PROFILERING AF TO FORSKELLIGE STUDIERETNINGER PÅ EGAA GYMNASIUM AF PROJEKTLEDERE ELISABETH HUSUM, PIA JENSEN, TINA LYNGE OG LISE HANSEN, .....</b>	<b>173</b>
ROBOTTEKNOLOGI. PROJEKT 1 .....	173
EVALUERING I FORSØGSKLASSE.....	182
MEXICO - LANGUAGE AND CULTURE. PROJEKT 2 .....	184
VORES VISION MED PROJEKTET: SR-IDENTITET GENNEM ENGAGEMENT OG FAGLIG STOLTHED.....	184
INDSATSER, PROCESSER, VIRKNINGER, TEGN OG RESULTATER .....	184
FIRE UGERS UDVEKSLINGSREJSE .....	185
EKSPERIMENTERE MED ET FLEKSIBELT SKEMA. ....	186
EKSEMPEL PÅ FLEKSIBELT SKEMA.....	187
STØRRE GRAD AF TVÆRFAGLIGHED FREM FOR FLERFAGLIGHED. ....	189
SOM LÆRERE OG TEAM FØLGE ELEVERNE TÆTTERE I FORHOLD TIL TRIVSEL OG FAGLIGT UDBYTTE .....	190
MULIGE TEGN .....	190
PERSPEKTIVER FOR SKOLENS FREMTIDIGE ARBEJDE FRA DE TO FORSØGSKLASSER.....	193
<b>STUDIERETNINGSSAMARBEJDE PÅ ENGELSK, SAMFUNDSFAG OG PSYKOLOGI AF NYKØBING KATEDRALSKOLES PROJEKT-GRUPPE VED REDAKTØR SØS MAXNER .....</b>	<b>195</b>
STUDIERETNINGSDAG OM 'KULTURMØDET' .....	197
FAGLIGT SAMSPIL OM 'SOCIAL ULIGHED' .....	198
FELTARBEJDE I PSYKOLOGI .....	199
LÆRERNES FAGDIDAKTISKE VIDENDELING I MATEMATIK.....	200
MULIGHEDER FOR FAGLIGE SAMSPIL OG FAGLIG UDVIKLING I ENGELSK .....	200
TRIVSEL OG MINDSKNING AF FRAFALD I C-KLASSEN.....	201
KONKLUSION... ELLER: HVAD LÆRTE VI, OG HVAD VIL VI VIDEREFØRE? .....	202
<b>FAGLIGT SAMSPIL PÅ NORDFYNS GYMNASIUM - MED KERNEFAGLIGHED SOM UDGANGSPUNKT AF PROJEKTLEDER REGINA OLSEN .....</b>	<b>205</b>
LÆRERNES STUDIERETNINGSBEVIDSTHED.....	206
STRUKTURERET TVÆRFAGLIGHED .....	207
ELEVERNES BEVIDSTHED I FAGLIGT SAMSPIL .....	208
KONKLUSION: BEHOVET FOR FAGLIG TRANSPARENS I LÆRERTEAMET.....	209
<b>REFERENCER.....</b>	<b>211</b>
<b>BILAG .....</b>	<b>216</b>



## Forord

I *Samspilsideaktik og fagligt samarbejde i praksis*, Gymnasiepædagogik, nr. 101, følges op på forskning og erfaringer fra det tidligere nr. 97 om faglige samspil og styrkelse af studieretningsidentitet i gymnasiale uddannelser. Vi præciserer og videreudvikler erfaringerne herfra i artikler fra følgeforskere, projektledere i skoleforsøgene og skoleledere. Til brug for praksis udvikles nye samarbejdsredskaber for lærernes teamarbejde, forslag for særlige mødeaktiviteter, også med eleverne, samt en ny model for lærernes fagdidaktiske samspil.

Takket være en bevilling fra Undervisningsministeriet er det netværksarbejde mellem skoleprojekterne, der ligger bag, og følgeforskning, der har bidraget med indsamling og bearbejdning, gjort mulig.

Det har været lærerigt og en stor fornøjelse at besøge skoler og projektgrupper overalt i landet. Som følgeforsker er man glad når projektgrupperne møder os og hinanden på netværksmøderne med åbenhed og mod til at udforske egne og andres ideer med nysgerrighed og interesse. Det har været inspirerende og lærerigt at organisere netværksmøder med min kollega Peter Henrik Raae og ledelsen af skolenetværket på Risskov Gymnasium, Helene Clemens Petersen. Vi har fælles prioriteret og udarbejdet formen på netværksmøderne sammen med konsulent Marianne Okholm, og det har været fornemt både at kunne tilbyde skolerne reflekterende teamarbejde og konsultantsamtaler på disse møder. En særlig tak skal skoleprojektleder Signe Koch Klavsén have for formidlingen af hele netværksprojektet på en meget velfungerende hjemmeside for projektskolernes arbejde og vores netværksarbejde: <http://lu235.wix.com/klareprofiler>.

Tak til alle artikelforfatterne til denne udgivelse. Her er vigtige overvejelser og inspiration til hele sektoren, både ideer til selve opbygningen af en projektgruppe på en skole, inspiration til hvordan man kan udvælge mål og fokus for studieretningsprofilering og samspilsideaktik på en skole, og ikke mindst ses, som i forrige nummer af Gymnasiepædagogik, også her vigtig



---

inspiration og erfaringsudveksling på tværs af gymnasieformerne, hhx, htx og stx, som er værdifuld for udvikling af samspilsdidaktikken i hele sektoren.

Vi håber at artiklerne vil inspirere andre i sektoren der vil profilere deres studieretninger tydeligere og udvikle samspilsdidaktik, og vi håber at inspirere til fortsat diskussion af vejene dertil.

Med ønske om god læsning og en note om at første del er sat uden startkomma (uden komma foran ledsætninger) mens de øvrige artikler er redigeret med respekt for forfatterens egen kommatering, oftest med startkomma.

Tina Høegh, lektor, ph.d. ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Projektleder af FAN (Formidling, Analyse- og Netværksenhed)

[thoegh@sdu.dk](mailto:thoegh@sdu.dk)

# Del 1. Samspilsdidaktik, udviklingsmøder, samarbejdsmodeller og projektledelse.

Af Tina Høegh

## Introduktion til arbejdsfelt og målsætninger

*Samspilsdidaktik og fagsamarbejde i praksis* er både et idekatalog til fagsamarbejdet i gymnasiesektoren, en kritik og diskussion af de bud vi har givet indtil nu, og en konkretisering af hvordan man kan arbejde i faglige samspil i praksis ud fra vores tidligere arbejde.

Omdrejningspunktet i arbejdet er *identitet* for lærere og elever i sammenhængen mellem studieretningsprofilering og fagligt samspil. Hvilken identitet oplever lærerne at eleverne og de selv kan se eller formulere? For lærerne handler det bl.a. om fagidentitet i mødet med lærere fra andre fag, og studieretningsidentitet med både kolleger og konkrete elever når de skal udvikle og planlægge deres undervisning. Jo bedre faglige samspil, samundervisning eller faglig koordinering de kan udvikle, des stærkere sammenhængskraft og spejling fagligt føler de. Dvs. man oplever identitet når man ved hvorfor man tager konkrete initiativer. Det behøver ikke kun at foregå inden for en studieretning, for hvis identiteten er tydelig og fælles, bliver samarbejderne udadtil og på tværs af studieretningsteams også tydeligere og lettere.

FANs<sup>1</sup> arbejde for netværkene mellem skolerne har fokuseret på projektgruppernes *proces*, hvordan kommer identiteter i spil, i højere grad end vi har fokuseret på at kunne beskrive éntydige resultater, altså *produkt* i fx éntydige facit på hvordan en studieretning *bør* udforme fagsamspil. Samtidig kan vi dog alligevel pege på ret éntydige sammenhænge fra skolernes beretninger om at det øger studieretningsidentiteten når lærere og elever oplever øget sam-praksis, og for lærerne spiller det en rolle når de oplever øget didaktisk bevidsthed i fælles fagudvikling, og ikke mindst når de oplever en øget studieretningsidentitet hos eleverne.

---

<sup>1</sup> FAN: Formidling, Analyse og Netværksenhed ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

---

I denne introduktion præsenteres således kort *den multiperspektiviske optik* som følgeforskningsenheden FAN arbejdede ud fra i de forskellige skoleprojekter. Vi anbefalede i Gymnasiepædagogik nr. 97 at man anskuer forsøgsudvikling med samspilsdidaktik og studieretningsidentitet i den situation og i den virkelighed som hver enkelt skole står i - med de valg og udfordringer som viser sig i deres dagligdag. Både Gymnasiepædagogik 97 og indeværende nummer 101 viser dog med tydelighed at konkrete forslag og afprøvninger netop genererer værktøjer og modeller der kan generaliseres og bruges i resten af sektoren.

I introduktionen her gives endvidere en kort præsentation af hvilke *projektledelsesværktøjer* som skolerne i projektet har arbejdet med for at kvalificere det enkelte skoleprojekt og for at fokusere skolens projektmål både i fase 1 (jf. Gymnasiepædagogik 97) og i fase 2 (denne udgivelse).

Derefter følger bogens Del 1 der er skrevet af følgeforskningsleder Tina Høegh. Dette er samlingen af erfaringer og teoretisk udvikling og anbefalinger fra følgeforskningens arbejde som netværks- og analyseenhed omkring udviklingsprojektet. I Del 1 behandles skolernes arbejde overordnet og teoretisk i lyset af forskningen på fire områder, i fire anbefalinger:

1. samspilsdidaktik
2. udviklingsmøder
3. samarbejdsmodeller
4. projektledelsesværktøjer.

Her gives anbefalinger med konkrete forslag ud fra den samlede forskningsudvikling.

Bogens del 2 er antologien af skolernes artikler fra de gymnasieskoler der deltog i fase 2 af udviklingsforsøget *Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil - et udviklingsforsøg under Undervisningsministeriet*. Forfatterne til artiklerne i bogens Del 2 er enten projektledere af udviklingsforsøget fra lærerstaben i deres skoles udvikling af nye faglige samspilsformer, samarbejdsformer eller ny organisering, eller den person i gymnasiets ledelse, der varetog forsøgsudviklingen på skolen. Artiklerne giver bud og inspiration ud fra den enkeltes skoles erfaringer med forsøgene.

Netværk og netværksmøderne mellem projektskolerne gennem de halvandet år hver af de to faser af udviklingsforsøgene varede, havde til formål at facilitere en undersøgerkultur for det komplekse udviklingsarbejde og overordnet at udvikle sparring og samarbejde mellem lærerne gennem projektstyring og procesledelse og gennem metafaglig forståelse og udvikling af reflekteret sprogbrug i fagsamspil. Dvs. netværksarbejdets formål var at støtte lærere og skoleleders arbejde i den *fortolkning af begreber mellem fag* som skolen skal støtte eleverne i i faglige samspil og gennem synlige studieretningsidentiteter.

Vi begyndte i Gymnasiepædagogik nr. 97 (herefter GP 97) *Profilering og faglige samspil* med at stille spørgsmålet *hvorfor* vi behøver at videreudvikle faglige samspil i gymnasieuddannelserne. I indeværende nummer (herefter GP 101)<sup>2</sup> vil vi i overvejende grad arbejde ud fra spørgsmålet *hvordan* vi kan arbejde i faglige samspil.

Det betyder ikke at vi ikke stadig interesserer os for *hvorfor*-spørgsmålet, men her vil vi lægge vægten på at blive mere konkrete i anbefalingerne og på at give eksakte redskaber til brug for sektoren. Derfor må vi nødvendigvis konkretisere og eksemplificere samspilsdidaktik og de forskellige måder at samarbejde på skolerne. Så fokus er her - fra følgeforskere, projektledere og skoleledere: en høj grad af konkretisering.

Denne udgivelse kan derfor især ses som videreudvikling og præcisering af erfaringerne og anbefalingerne i GP 97. Vi er blevet klogere fordi vi har fået flere erfaringer, og fordi vi har hørt og indoptaget den kritik af GP 97 der blev udtrykt på afslutningskonferencen af fase 2 i januar 2015 hvor Peter Hobel fra Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet var inviteret som kritiker sammen med lektor Mikael Paulsen fra Institut for Læring, Aalborg Universitet.

Ud fra Peter Hobel og Mikael Paulsens problematiseringer på omtalte afslutningskonference:

*Der er fokus på planlægning, logistik og lectio, mens undervisningsforløbene ikke reflekteres didaktisk, men snarere fungerer som eksempler. Den didaktiske refleksion overgives til den interesserede læser. (Peter Hobel)*

---

<sup>2</sup> Begge numre er redigeret af Tina Høegh, men henvisningen til referencelisten udelades gennem dette skrift, nemlig GP 97: Høegh (red.) 2014b og GP 98: Høegh (red.) 2015b (indeværende udgivelse).

---

*Jeg synes stadig ikke I har svaret på hvad en studieretning er, og hvad vi skal bruge den til? (Mikael Paulsen)*

sætter vi især fokus på den didaktiske refleksion i forbindelse med lærernes fælles didaktiske planlægning, på gennemførelse og evaluering af elevernes faglige samspilsforløb og på fælles vejledning af elever i deres opgaver i almen studieforbereelse (AT), studieområdet (SO), og de større skriftlige opgaver i studieretningsopgave (SRO) samt studieretningsprojektet (SRP).

I del 2 besvarer flere af artikelforfatterne Paulsens spørgsmål om hvad en studieretning er, og hvad vi bruger den til.

### **Den multiperspektiviske optik**

Skolernes artikler viser ikke kun hvor forskellige de enkelte skolers projekter er eller var, men også hvor forskelligt man kan gå til arbejdet med faglige samspil og studieretningsprofilering.

Udgangspunkt for hvordan vi kunne anskue de forskelligartede projekter fra skolerne var at skelne mellem *helskole-* og *modelskole-*projekter.

Nogle projektforsøg havde en målsætning om at afprøve forsøg med nye *strukturer* der berørte hele skolen og som skulle hjælpe lærernes samarbejde og koordinering i studieretningerne. Det var enten som studieretningsteams, som samledes i fakulteter under en uddannelsesleder eller i andre størrelser og udgaver af overfaglig koordinering.

Andre projekter handlede om at afprøve undervisningsformer og/eller at afprøve mindre dele af fagligt samarbejde i et 'hjørne' af skolen for at undersøge hvilke dele af projektet, og hvordan, man senere kunne implementere disse forsøg som en *model for resten af skolen*.

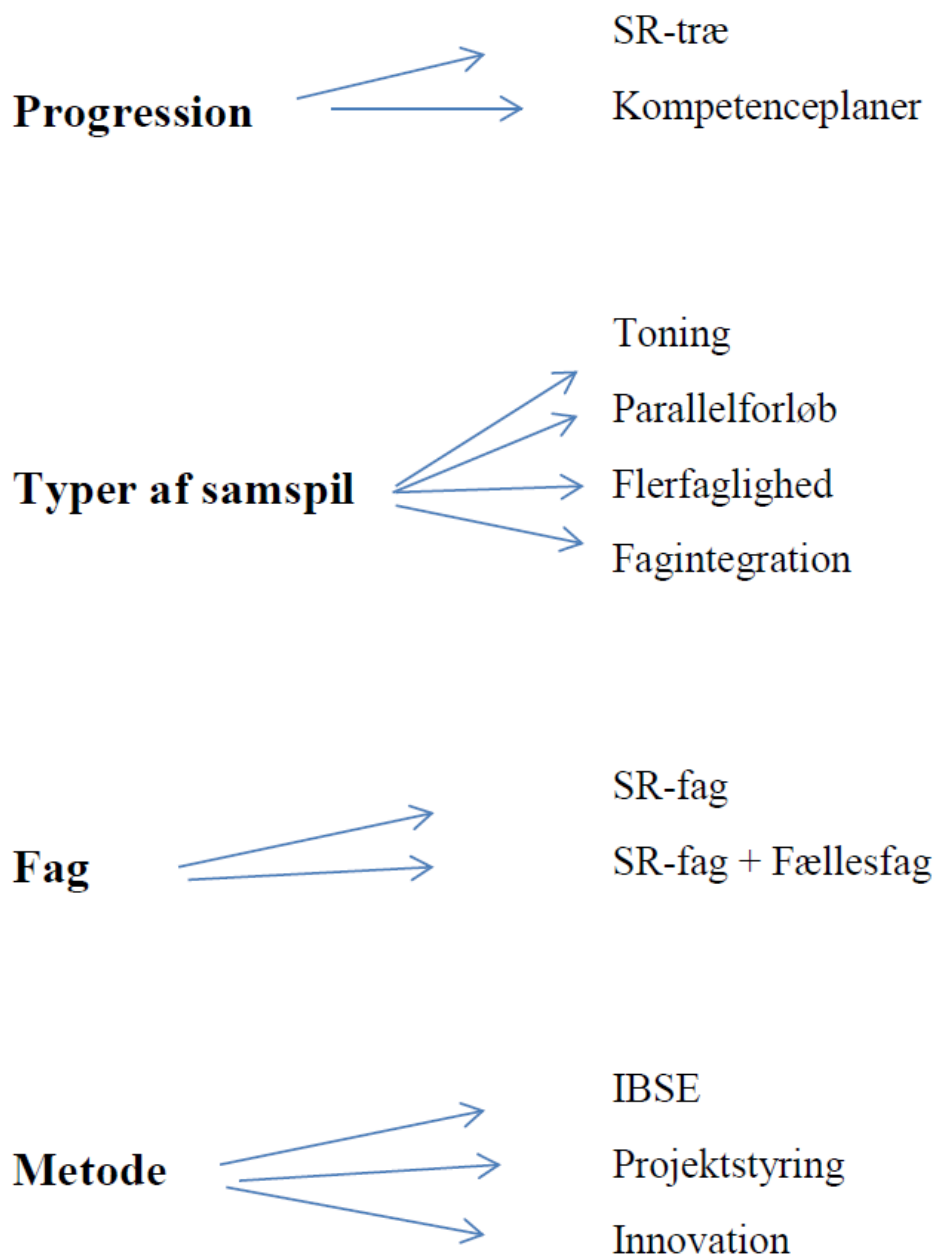
Vi indledte derfor med dette overblik:

	<b>Model</b>	<b>Helskole</b>
<b>Struktur</b>		
<b>Indhold</b>		

**Figur 1:** Strukturelle distinktioner i skolernes projekter

Figurens fire bokse gav mulighed for at differentiere hvorvidt skolen i forsøget fokuserede på *struktur* som udgangspunkt eller på *indhold* som udgangspunkt idet der lå forskellige projektprocesser at tage højde for i de løbende beslutninger i løbet af projekterne. De fire felter, som hver skole udfyldte (de fleste projekter rakte dog hen over felterne), kunne som skema anskueliggøre for den enkelte skole egen ambition og beslutninger ang. evalueringsplaner og implementering af forsøgene på længere sigt på skolen.

En oversigt over det forsøgs-*indhold*, som skolerne afprøvede viste fokus på arbejde med følgende områder:



**Figur 2:** Indholds-distinktioner i skolernes projekter.

Som det ses i figur 2, lagde skolerne forskellige snit på det arbejde som en projektgruppe sad med: Man havde øje for noget forskelligt i forsøgene: progression, typer af samspil, fag eller metode.

Det overblik der kom frem i oversigten over *indholds*distinktionerne kunne således - på vores netværksmøder mellem følgeforskningen og skolernes

projektgrupper - kaste perspektiv tilbage på hver enkelt skole. Skolens projektgruppe kunne se egne valg og perspektiver og måske opdage nogle blinde vinkler der var værd at inddrage, og de kunne få øje på problemstillinger der måske allerede lå i eget projekt, men som projektgruppen ikke bevidst arbejdede for at evaluere.

I anden fase har flere af forsøgsprojekterne været klar til at blive rullet ud på hele skolen, og disse har derfor haft fokus på at bruge netværket og netværksmøderne mellem skoleprojekterne til at diskutere hvordan *implementering* på en skole kan foregå, hvordan man tilretter projektet og engagerer de lærere og elever der endnu ikke har haft del i projektet. Det vil sige at disse skoler var interesseret i at undersøge og diskutere *hvordan kulturændringer foregår* institutionelt og konkret.

### **Projektledelsesfokus**

Som led i forskningsprocessen indgik en *intenderet påvirkning* af processen hvorved FAN-projektet har adskilt sig fra megen følgeforskning.

Interventionens formål var at tilbyde deltagerne elementer fra teori om styring af projekter, og derved at øge skolernes evne til overordnet og generel projektstyring, samt til at iagttage egen proces og derved at drive empiri på egen læring.

Seks elementer fra teori om udviklingsprojekter har været prioriteret:

1. Dynamisk projektbeskrivelse
2. Organisatoriske roller ved projektetablering
3. Målsætning
4. Flowchart og tegn på forandring
5. Projektsparring
6. Skriveprocesser

ad.1. *Dynamisk projektbeskrivelse* betegner en processuel tilgang til projektbeskrivelse – dvs. en stadig udbygning og revision af den beskrivelse som skolerne udarbejdede i projektansøgningen.



---

ad.2. *Tydeliggørelse af organisatoriske roller* dvs. tydeliggørelse af det mandat og tilhørsforhold som projektgruppe og projektudvikling har. Skoleledelsens repræsentant i projektgruppen kaldes projekt-ejer med ansvar for projektets tilhør til skolens overordnede strategi og for at foretage evaluering og implementering, men -ejereren har også en symbolsk funktion ift. projektets synlighed og legitimitet på skolen.

ad.3. *Målsætning* er pointering af at projekter både har nyttemål, den værdi der tilføres skolen, som fx nye forestillinger om hvad eleven skal blive, eller skal kunne når huen er sat på hovedet. Produktmålet er fx en materialiseret ny forløbsbeskrivelse, et aftalepapir om samarbejdsstruktur el. lign.

ad.4. *Flowchart*. Et nøglepunkt i FANs indsats vedrørende mere systematisk projektindsats har været programteoritilgangen som er en måde at konkretisere den forestilling den enkelte projektgruppe har om sammenhængen mellem projektets indsatser og deres virkning.

Samtidig med denne konkretisering af forestillingerne om indsats, proces og virkning i form af et flowchart (en model-opstilling af sammenhængene (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) forberedes evalueringen idet man samtidig beslutter hvad man konkret vil gøre til observerbare tegn på at virkningerne faktisk finder sted. Denne bog behandler og viser eksempler på flowcharts fra skolerne.

ad.5. *Projektsparring* i form af sparringssamtaler og konsulentsamtaler på netværksmøderne har givet anledning til inspiration og eftertanke skolerne imellem og har givet ny fælles energi i projektgrupperne når indsigter blev talt frem gennem denne peer-sparring. Sparringsredskabet blev opprioriteret i fase 2, fordi både netværksledelsen på Risskov Gymnasium og FAN så yderligere potentiale i disse samtaler. Jeg uddyber i Del 1 erfaringerne fra dette potentiale. Sparringssamtaler kan nemlig forny faglighed og lærersamarbejder på kreativ vis. Vi kalder det *møder med innovativ karakter*.

ad.6. Endelig har *skriveprocesser* været led i følgeforskningsprojektet, dels som løbende skriveprocesser i genbeskrivelser af projekt- og flowcharts, dels den endelige artikelskrivning i GP 97 og 101. Pointen for skriveprocesser er at samarbejdet på skolen skal have et mål i et produkt, et skriftligt produkt der skal formuleres, og at det er selve forhandlingerne af disse formuleringer der giver anledning til diskussion og har afklaring som afkast.

## Optaktsspørgsmål til projektet

I løbet af de to faser har vi fundet en god måde at visualisere arbejdet for skolerne på, idet vi indledte med at spørge skolerne i projektgrupperne:

### Begynd med visionen: hvad skal studenten blive?

Begynde med målet:

- *Hvad skal studenten på en given SR blive?*
- *Hvad skal denne student kunne/gøre i forhold til studenten på en anden SR?*
- *Hvad skal denne student (3.g) på given SR kunne i forhold til eleven i 1.g på samme SR?*

For at konkretisere visionen yderligere kan man søge *tegn på* at student/elev er på vej til blive særlig SR-student ved at spørge:

- *På **hvilken måde** vil vi kunne iagttage at xx kommer til udtryk?*
- ***Hvor** vil vi kunne få viden om/dokumentation for xx forandring?*

Spørgsmålene er en givtig konkretisering af arbejdet i form af den elev som projektgrupperne ofte kun indirekte retter projekterne imod. Ved faktisk at diskutere hvad visionen for eleven er, hales selv stort anlagte skoleprojekter ned som skridt på vejen for en konkret elev. Især er diskussion og visualisering af de *tegn på forandringer* gruppen arbejder for, meget vigtige at få ekspliciteret og vurderet.

---

## **Anbefalinger for skolernes arbejde med SR-identitet og samspilsdidaktik**

Disse indledende præsentationer giver læseren basis for bogens behandling af vores fire overordnede anbefalinger set som værktøjer for skoler der ønsker at udvikle af faglige samspil og studieretningsidentitet – SR-identitet.

Følgforskningen opstiller følgende fire anbefalinger for skolers og læreres arbejde for studieretningsidentitet og samspilsdidaktik i forlængelse af og i koordination med anbefalingerne i fase 1 (bilag 1):

### **1. Samspilsdidaktik**

FAN anbefaler at skoleledelse og lærerteams arbejder samspilsdidaktisk med en nyudviklet model: *Samspilsdidaktisk arbejdsmodel*. Uret.

I fase 1 anbefalede FAN at lærerteamet samarbejdede om *målvisioner* for eleven, idet fælles målforestillinger ses identitetsgivende for lærerne: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc. (anbefaling fase 1).

I fase 2 er anbefalingen videreudviklet i en model der kan bruges som spørgehorisont for lærerne i fællesskab før, under og efter samspilsforløb. Faglærerne kan gennemføre og løbende evaluere samspilsundervisning efter modellen. I konkretiseringen her arbejdes med dannelsesmål og udvikling af 'fælles sprog' / 'fælles platform' som afsæt for lærersamarbejder.

### **2. Udviklingsmøder**

FAN anbefaler at skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: både eleverne imellem (fx som studieretningsdage (SR-dage)); faglærere imellem (fx via lærernes sam-undervisning for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne og modellere fortolkning mellem fag); samt på overordnet niveau at skolen rammesætter mødefora og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed for at de får kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner.

Disse anbefalinger bliver viderebehandlet her i fase 2 som *Møder af innovativ/kreativ karakter*. Anbefalingen samler, men genbelyser også flere tidligere anbefalinger fra fase 1, nemlig både ideen om *passende forstyrrelse* for at skabe nye ideer, og at *skoleledelsen må involvere sig i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen*.

### 3. Samarbejdsmodeller

Vi anbefalede ligeledes i fase 1 at hver enkelt skole udvikler *egne planlægningsværktøjer* som struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller samarbejdsskemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed, og dette konkretiseres ligeledes yderligere i dette nummer af Gymnasiepædagogik.

Fra fase 1 gengives *Studieretningstræet*, og her fra fase 2 ses et nyt samarbejdsværktøj: *Profileringskategorier*. Med disse konkretiseringer bliver det tydeligt at helt lokalt udviklede værktøjer kan generaliseres og bruges af resten af sektoren.

### 4. Projektledelsesværktøjer

Anbefaling om at lade skoleprojekter styre gennem aktive projektledelsesværktøjer kan ligeledes ses som praktisk konkretisering af det overordnede projektledelsesfokus i både fase 1 og 2, og en konkretisering af anbefalinger tidligere om en *klar rollefordeling* og *aftalt mandat* til skolens projektgruppe fra skoleledelsen. Endvidere anbefales på ny at skoleledelsen varetager klare opgaver i forhold til projekter. Ledelsens opgave er både 1) *symbolsk* i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) en opgave i *fastholdelse* af projektet gennem hele projektfasen med sparring til involverede, og 3) i opgaven ved forsøgets videre implementering på skolen fordi ledelsen giver *forsøget retning og profil*.

I dette nummer af Gymnasiepædagogik eksemplificeres projektledelsesværktøjer med to former for *flowcharts* som to projektgrupper har udarbejdet over egen proces og mål med deres projekt.

---

# I. Samspilsdidaktik og fælles sprog. Almen fagdidaktisk vinkel.

Af Tina Høegh

I denne del præsenteres og behandles udviklingsprojektets udfordringer, resultater og løsningsforslag der fører til de opstillede anbefalinger, gengivet efter hvert afsnit 1-4.

Dette afsnit går tæt på den didaktiske udfordring for lærernes fagsamspil. Jeg indoptager hermed den kritik der har været af forrige udgivelse i GP 97 om studieretningsprofilering. Der efterlystes forslag og didaktisk refleksion i antologiens behandling af faglige samspil fremfor overvejende at behandle logistiske problemstillinger, samarbejdsformer og strukturaftaler<sup>3</sup>.

Afsnittet uddyber således *hvordan* lærerne kan arbejde ud fra de anbefalinger som FAN opstillede ved evalueringen af fase 1.

Den første af ti anbefalinger i 2014 (ved fase 1) lød:

- At lærerteamet samarbejder om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc. (Høegh 2014a: Evalueringsrapport. Klare profiler i studieretningerne. Fase 1, (2012-14): 8)

Mens denne anbefaling (som blev gentaget i GP 97) især blev eksemplificeret ud fra hvordan arbejdet kunne *struktureres og organiseres* mellem lærerne, opstilles nu en konkret *samspilsdidaktisk analyse* af dannelsesmålene i gymnasieuddannelserne.

Jeg søger således i dette afsnit dels at besvare hvorfor det er så svært overordnet og på tværs af fag at reflektere didaktisk og samspilsdidaktisk, og dels søger jeg eksemplarisk at foreslå en vej for lærernes fælles

---

<sup>3</sup> Fx kritik fra lektor Peter Hobel på 2.fasens afslutningskonference 15. januar 2015 på Risskov Gymnasium. Flere af artiklerne i indeværende nummer GP 101 henviser direkte til Hobels oplæg til afslutningskonferencen. Hobels PowerPoint-slides fra afslutningskonferencen kan ses på projekthjemmesiden under Risskov Gymnasium: <http://lu235.wix.com/klareprofiler>

samspilsdidaktiske samarbejde i retning af at tage udgangspunkt i et fælles sprog på tværs af fagene.

Gennem afsnittet synliggøres derfor den kompleksitet der nødvendigvis eksisterer når faglærerne på tværs af fag arbejder og reflekterer samspilsdidaktisk. For at kunne arbejde konkret analytisk med dette, udarbejder og begrundet jeg først en *model* som et forslag til hvordan lærerne i fx et teamarbejde i fællesskab kan planlægge, gennemføre og evaluere et fagsamspil. Herefter afprøver jeg *modellen som evalueringsredskab* ud fra et spørgeark som lærerne på én af projektskolerne, Frederikshavns Handelsgymnasium, havde udarbejdet til deres elever på en studieretningsdag (SR-dag) fælles for både 1., 2. og 3. g i studieretningen Økonomi (se Frederikshavns artikel side 111).

Modellen giver forslag til hvordan lærerne kan samarbejde didaktisk for at kortlægge og beslutte hvilken form for samspil de ser for sig i udvikling af et fælles forløb. Forslaget reflekterer dels *dannelsesdimensionen* i arbejdet med eleven, dels det *studieforberedende perspektiv* i vejledningen af elevens problembaserede arbejder i fagsamspil. Det drejer sig om refleksion og vurdering af fagenes bidrag og deres begrænsninger i problembaserede arbejder, herunder den videnskabsteoretiske refleksion som eleverne skal foretage i projektarbejder i almen studieforberedelse og studieområdet, AT og SO-forløb, og i de store skriftlige arbejder. Bearbejdelsen foretages således ud fra dannelses- og studieforberedelsesdimensionen i arbejdet med eleverne som de fremgår af formålet i gymnasieuddannelsernes styredokumenter i bekendtgørelserne.

Det er centralt i arbejdet med samspilsdidaktiske forslag at anlægge et *metaperspektiv*, idet både lærere og teamledelse skal arbejde med fag og fagområder som de ikke selv har kendskab til, nemlig hinandens, samtidig med at de skal tale med fra deres eget faglige metaperspektiv. Dette svarer til Lars Erling Dales betegnelse for det tredje niveau i en lærerprofessionalisme, nemlig evnen til didaktisk refleksion og udvikling som ligger oven på det første niveau, planlægning, og det andet niveau, gennemførelse af undervisning (Dale 1998).

---

FAN (i dette tilfælde både Raae og Høegh i både første og anden fase) anser dannelsesdimensionen i samspilsdidaktikken som et naturligt omdrejningspunkt. Det er dels i dannelsesmålene at lærerne kan begrunde mange af deres øvrige valg og svare på *hvorfor* en given opgave stilles, og det er i dannelsesmålene at lærerne kan mødes på fælles platform og udvikle fælles sprog for begreber eleverne skal tilegne sig og forstå, anvende og formidle i deres opgaver.

FAN (i dette tilfælde Høegh) argumenterer for modellen og eksemplificerer arbejdet i en analyse af progression i spørgsmålene og dannelsesdimension i en konkret opgavestillelse, nemlig som nævnt studieretningsdagen med deltagelse af 1., 2. og 3.g på Frederikshavns Handelsgymnasium. Jeg spørger fx således i min analyse: *Hvordan* reflekteres dannelsesmålene i opgaverne?

Jeg foretager dog ikke en fyldestgørende samspilsdidaktisk analyse. Det ville blive for omfattende at gennemføre i en udgivelse som denne antologi og kræve et andet format. Men jeg anser, trods formatet her, mit forslag til modellen, *Samspilsdidaktisk arbejdsmodel*, som et forslag til en *generel* arbejdsmodel når jeg foretager *eksempel* på en samspilsdidaktisk refleksion ud fra dannelsesperspektivet.

### **Samspilsdidaktisk arbejdsmodel: dannelse og fagdidaktik**

FAN præsenterer her forslaget til *samspilsdidaktisk arbejdsmodel* og sætter den i perspektiv i forhold til *dannelse*, hvoraf det *studieforberedende* behandles som en del af dannelsen på gymnasiale uddannelser. Modellen sættes desuden i perspektiv i forhold til den *fagdidaktiske kundskab* som lærerne nødvendigvis må tage udgangspunkt i når de underviser i et skolefag, og når de i fælleskab skal forme faglige samspil for eleverne.

### **Om dannelse**

Dannelse i samtidens perspektiv beskrives som både en individuel, personlig proces, at danne eller at forme sig, og ud fra et normativt formuleret samfundsideal der giver et særligt billede på hvad et menneske i en given kultur skal udvikles til at kunne. Begge positioner anskues dog, ifølge den svenske idehistoriker og professor i pædagogisk filosofi Bernt Gustavsson, i samtidens lys processuelt, altså at mennesket skal udvikle sig aktivt og kunne

indgå med myndighed i de skiftende vilkår som kultur og samfund kræver. Moderne dannelse formuleres ikke som en statisk størrelse, fx kendskab til verdensklassikere som en fordring til en særlig kulturelite, men hører alligevel i et vist omfang stadig med i uddannelsessektorens nødvendigvis normskabende 'billeder' og mål for hvad elever eller studerende skal lære. Gustavsson (2003) argumenterer for at dannelsen historisk i de perioder hvor begge positioner medtages, både den frie personlige udvikling og den normative forestilling om hvad mennesker i en kultur skal dannes til, fungerer som et dynamisk element i samfundsudviklingen.

I de overordnede formål for gymnasieuddannelserne betragtes dannelsesbegrebet ligeledes processuelt, både i forhold til de individuelle dannelsesformål, stk. 4. om den *personlige myndighed*: "Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Det gælder desuden i forhold til at uddannelsen skal udvikle elevernes kreative og innovative evner samt deres kritiske sans." og dannelsesbegrebets anses processuelt i forhold til den normative kulturelle dannelse, se stk. 5: "Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele dagliglivet må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv."

## Dannelse og faglighed

Da formålet her er at undersøge muligheder for faglærernes møde i faglige samspil har vi dog brug for at gå tættere på hvad dannelse i forhold til *faglighed* og gymnasiets fag vil sige. En af de seneste definitioner som direkte undersøger begrebet dannelse i gymnasieskolen og dannelsesbegrebets forhold til fagene kommer fra Institut for Naturfagenes Didaktik (IND), Dolin m.fl. fra 2014, *Evaluering af naturvidenskabelig almendannelse i stx- og hf-uddannelserne*. Evalueringen undersøger



- 
- *det intenderede dannelsesbegreb* ud fra uddannelsernes styredokumenter,
  - *det implementerede dannelsesbegreb*, som det ses i lærernes intentioner og planlægning af undervisning,
  - *det realiserede dannelsesbegreb* som det opfattes af både lærere og elever i undervisning og dagligdag.

Forfatterne til rapporten fra IND bestemmer først og fremmest at *dannelse ikke kan betragtes i sig selv, men altid viser sig i konkrete situationer med et specifikt indhold*, og det er læreres og elevers dannelsesbegreb forskergruppen spørger til, konkret i forhold til daglige erfaringer. "Fra elevens perspektiv", skriver forskergruppen, "er formålet med at gå i relation til fag, indhold og faglige aktiviteter" med Steen Nepper Larsens udtryk: "at bruge faget til at erhverve sig personlig myndighed; at give afkald på at blive gjort uværdig".

Evalueringsgruppen fra IND har også måttet bestemme eget dannelsesbegreb for at kunne anlægge undersøgelsen. Det lyder (med mine kursiveringer):

*Det naturfagligt dannede menneske*

*... har naturfaglig viden - i bred forstand: både om det naturfaglige indhold og naturfaglige metoder.*

*... forholder sig personligt: Man tænker på naturfag som vedkommende og relevante, og man kan give et bud på hvorfor "et stykke naturfaglig" viden er meningsfuldt.*

*... er kritisk: Man kender naturfagenes begrænsninger og muligheder (virkeområder, relevansområder) og man kan derfor se fagene i forhold til andre fagområder. Man kan trække på og argumentere for brugen af forskellig faglig viden i en given problemstilling.*

*... har en fornemmelse for naturfagenes historie: Man har en forståelse for, at viden ikke er en statisk størrelse, men at den udvikles løbende og bidrager til den samfundsmæssige, kulturelle og teknologiske udvikling.*

*... har selvforståelse: Man forholder sig til hvilken rolle man spiller i verden og hvordan den verden man er del af har betydning for hvem man er*

*.... udvikler sig som menneske: Man bruger naturfag til at udvide sin horisont med, til at tage stilling og danne meninger med, og i sidste ende til at sikre at man kan agere med myndighed. (Dolin et al. (2014): 9-10)*

Altså et fundament for viden og handlen hvor man som menneske kan indtage en position og kan agere i forhold til sin viden om fag, fagets metoder og fagområdets positioner i løbende udvikling. At udvikle elevens evner til at handle på et dannet grundlag var også Peter Hobels tilgang ved afslutningskonferencen for Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil i januar 2015, og hans oplæg bliver direkte adresseret i flere af denne udgivelses artikler fra skolerne.

Hobel tog udgangspunkt i hvilke vidensformer vi opbygger for eleven i uddannelserne. Han opererer med de aristoteliske vidensformer: "Både fra et dannelsesteoretisk perspektiv og fra styredokumenternes perspektiv kræver det, at eleverne mestrer forskellige vidensformer: "*Epistemisk* (at have er-viden), *teknisk* (at kunne kan-viden), *praktisk-etisk* (at gøre eller ville bør-viden)"<sup>4</sup>.

### De tre vidensformer

Epistemisk viden er det teoretiske-videnskabelige grundlag som alle skolefagene leverer til.

*At vide at-viden (episteme, teoretisk-videnskabelig viden)* er den form for viden der præger meget af verdens uddannelsessektorer, traditionelt (europæisk) som viden om tilværelsen man kan finde frem til ved tankevirkosomhed og undersøgelser: fra erfaringer og observation undersøger vi noget vi vil vide noget om, hvor vi har en metode der fortæller os hvordan vi kan gå til værks, og hvor vi har en teori og et bevidstgjort perspektiv til at undersøge med og til at svare på vores spørgsmål.

*At kunne kan-viden (techne, praktisk-produktiv kyndighed)* er den ene af to praktiske sider for at kunne gøre og agere i verden med den opnåede epistemiske viden og på grundlag af vores erfaringer i det hele taget. Den tekniske viden skal ses som praktisk viden som middel eller instrument, som at kende vejene, også til at skabe og producere. Den må ikke misforstås som viden om teknologi, fordi det er en langt bredere praktisk forståelse af "at vide hvordan" som retter opmærksomheden mod selve udførelsen og forståelse af

---

<sup>4</sup> Peter Hobel, Afslutningskonference 16. januar 2015, se hjemmesiden for projektet og Hobels PowerPoint-slides fra afslutningskonferencen: <http://lu235.wix.com/klareprofiler>

---

grunden til at udføre en aktivitet. Forståelsen opstår *i* selve aktiviteten, men tanken må være med i hele processen således at man også kan redegøre for det man har gjort, dvs. man skal kunne gennemføre et ræsonnement om aktiviteten. Handlinger der udføres af vane og ren rutine knyttes ikke til *viden* (Gustavsson 2001: 100 ff). Den såkaldte tavse viden hører under denne praktisk-produktive kyndighed, som erfaringsbåret og situeret kyndighed som vel især den lærerprofessionelle er dybt afhængig af, sekund for sekund.

*Praktisk-etisk viden* er den sidste af de tre vidensformer (*phronesis*, praktisk-etisk klogskab) og den har at gøre med praktiske handlinger i forbindelse med menneskets politiske og etiske liv (Gustavsson 2001). Praktisk-etisk viden er nødvendig i undervisningens dagligdag for at vænne eleverne til at spørge sig om vurderinger og tolkninger af det materiale, stofområde og problem de sidder med. Denne "at gøre eller ville bør-viden"-sform behandler nogle af skolerne i artiklerne og jeg selv her i GP 101 som *evne til at agere med myndighed*. En person med myndighed er nemlig nødt til at reflektere over endemål for og konsekvenser af en aktivitet, og det er her i den praktisk-etiske viden at dannelsesaspektet i uddannelsen tydeliggøres for eleverne.

Alle vidensformerne står selvfølgelig i forhold til dannelsesaspektet, og skolen har ansvar for at alle tre vidensformer er en del af dannelsesdimensionen, men det er i spørgsmålene til praktisk-etiske *vurderinger og handlinger* at der for alvor bliver sat fokus på eleven som en *aktør* med personlig myndighed og et ansvar som medborger. Praktisk-etisk viden har i en hermeneutisk tradition med tolkning og forståelse at gøre, og selvom man kan indvende at et ungt menneske pr definition mangler erfaringsgrundlaget overhovedet til at kunne blive betragtet som vis eller klog (og derfor ikke kan forholde sig praktisk-etisk til konkrete sager), så er netop dét ikke argument for at undlade at spørge til elevens vurderinger. Hobel understregede at eleverne netop skal vænnes til at blive spurgt og vænnes til at argumentere for vurderinger.

### **Eleven som aktør**

Eleverne skal vænnes til at reflektere, vurdere og blive lyttet til. Styredokumenterne fra 2005 kræver et nyt fagligt beredskab

Læreplanerne gør eleverne til subjekter. De skal arbejde sig ind i fagene og tilegne sig fagenes ressourcer med henblik på at kunne anvende dem selvstændigt. Eleverne skal kunne noget med fag – de skal have en

vidensbaseret parathed til at kunne handle hensigtsmæssigt i situationer, der rummer faglige udfordringer. På den måde bliver kompetence til dannelse i aktion...<sup>5</sup>: (Hobel i Damberg et al. (2013): 411).

At udvikle elevens evner til at handle på dannet grundlag er altså i høj grad et fagligt anliggende, viser både Dolin og Hobel, og fra fagligheden og de faglige samspil tager dette afsnit om samspilsdidaktisk arbejdsmodel afsæt.

Sammenfattende er dannelse således evnen til at handle med personlig myndighed, dannelse foregår i en proces, og dannelse er evnen til aktiv involvering, personligt og kulturelt. Dannelse er faglig kontekstuel idet det er den vidensbaserede parathed til at kunne handle hensigtsmæssigt i situationer der rummer faglige udfordringer for eleverne.

Så langt så godt i forhold til svaret på "hvorfors holde skole?" overhovedet, og i forhold til at kende den meta-faglige platform som lærere fra forskellige fag må mødes om og tage udgangspunkt i.

Dette blev fx konkretiseret på Herlev Gymnasium og HF hvor projektgruppens overordnede vision for deres elever lød at de gerne ville udvikle elever der var: "Engagerede samfundsborgere, der tager ansvar og stilling på et kvalificeret grundlag i en globaliseret verden" (se Herlevs flowchart side 170). Det er ganske store mål på en ungdomsuddannelse. Men det er de formuleringer som projektgruppen kunne anvende til tage pejling efter når de skulle konkretisere visionen i styredokumenterne til aktiviteter, spørgsmål og dagligdage i projektet hvor lærere og elever i to klasser arbejdede tæt sammen for at udvikle studieretningens naturlige sammenhænge. Projektgruppen formulerer i deres artikel (side 165) deres arbejde i relation til styringsredskaberne hvor det angives at *uddannelse, skolekultur, undervisning og dagligdag skal afspejle et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring....*

---

<sup>5</sup> Hobel citerer her 'kompetence bliver dannelse i aktion' fra *Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene. Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 2 – 2004. Forfattere: Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sebastian Horst. Citatet fra hæftet lyder "Kompetencebegrebet understreger imidlertid et pragmatisk forhold som dannelsesbegrebet har en tendens til at underbetone, nemlig handleberedskabet. Det faglige skal bruges - også uden for uddannelsessystemet. Kompetencer er dannelse i aktion."

---

## Om fagdidaktik

Det er svært at definere fagdidaktik enkelt, og jeg skal ikke diskutere dette længe her men placere mig i feltet på kortfattet vis.

Overordnet anskues her fagdidaktikken i gymnasieuddannelserne som skolens og lærernes særlige kundskabsområde der varetager skolefagene pædagogisk, eller varetager didaktiseringen af basisfagene, for at fremme elevernes læring. Skolefagenes faglighed er ikke det samme som basisfagenes faglighed, og det er lærernes opgave at vælge og tilrette videnskabsfag (fx Fysik), eller basisfaglighed (fx Afsætning) så det egner sig meningsfuldt for unge mennesker i lyset af de målsætninger styredokumenterne anviser for den konkrete uddannelse.

Indkredsningen af fagdidaktikken er her åbent formuleret, så fagdidaktik ikke, for forenklet, kunne se ud som et konglomerat af *fag* og *pædagogik*. Fagdidaktikken er blevet et særskilt vidensområde, ikke mindst i lyset af senere samfundsudvikling, fx øget specialisering og krav om studentens 'problemløsningsparathed'

*De kompetencer, som studenten anno 2014 behøver for videre uddannelse og almendannelse, kan beskrives som nærmest behov for generel parathed og evne til at løse problemer i skiftende kontekst. Det er komplekst, når vi vil forstå, hvorfor vi skal forberede gymnasieeleven med både stor særfaglig kunnen, faglig paratviden og metode og evne til overfaglig analyse af, hvordan han eller hun overhovedet kan give sig i kast med problemløsning (Høegh med Klausen i GP 97: 13)*

Det vil sige at lærere og skole skal syntetisere disse mål til delsammenhænge for eleven og i konkrete fagsamarbejder fastsætte hvordan de enkelte fag bidrager til dette overblik for eleven. Det kræver at læreren reflekterer over egen faglighed, reflekterer over fagets 'selv'konstruktion, og over fagets basale anvendte metoder for at skabe viden set i lyset af andre fags ditto. Altså lærerne skal evne at perspektivere skolefaget i forhold til basisfag, i forhold til eleven i den konkrete kontekst og i forhold til hele skolens virksomhed som sammenhæng for eleven.

Naturfagsdidaktikeren Svein Sjøberg kalder det for *fagdidaktisk kundskab* når den gode lærer kendetegnes ved at beherske fagstoffet på en måde der giver mening for eleverne (Sjøberg 2005: 39). Viden om generel pædagogik, unge og

læring og solid fagkundskab er ikke nok. Fagdidaktikken er i særlig grad en position for refleksion over faget (Krogh 2012), såvel som det er en refleksion over eleverne og den institutionelle praksis. Krogh citerer den norske fagdidaktiker Laila Aase i dennes (også) meget åbne definition af det fagdidaktiske som et refleksionsrum:

*Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Lorentzen et al. (1998): 7)*

Fagdidaktikkens grundspørgsmål er *hvad* vi vælger at undervise i, og *hvorfor* og *hvordan* vi underviser i et fag eller et fagsamspil. Jeg tilføjer, som de fleste fagdidaktikere, et "for *hvem*" (Sjøberg 2005), altså hvilke elever, hvilken skole og hvilket samfund vi indtænker i overvejelserne, og jeg tilføjer " i *hvilken kontekst*" forstået som den sproglige indpakning i hvilken undervisningen foregår. Sprog og kommunikation er aldrig neutral, men aktiverer positioneringer og magtforhold. Jeg skriver ikke "diskurs", fordi sprog og kommunikation rækker videre end sædvanlig forståelse af diskurs.<sup>6</sup>

Grundlæggende spørger vi i fagdidaktikken altså *hvad er vigtigt* i faget, hvad er bærende, hvad er stabilt og vedvarende, samtidig med *hvad er perifert*, og hvad forældes hurtigt. Hvad kan vi udelade? Ikke alt fagstof er interessant og vigtigt for eleven, og der skal vælges. Fagdidaktisk kundskab hjælper til at lade os vælge begrundet (Sjøberg 2005).

*Hvorfor* vi skal undervise i et fag, er et givtigt sted at begynde refleksionen over både fag og fagligt samspil som foreslået i GP 97, fordi dannelsesdiskussion og kompetenceafvejninger for eleven begynder her og begrundes i relationen til det samfund vi indgår i. Hvad er det der gør faget så vigtigt at det er placeret på almindennende uddannelse hvor kun få elever senere hen formentlig specialiserer sig videre inden for faget? Og hvordan stemmer skoles og lærers mål overens med elevens? spørger Sjøberg.

Når jeg foreslår at det netop er i *hvorfor* at lærerne kan tage det første afsæt for faglige samspil, er det fordi det er i besvarelsen og begrundelserne af dette 'hvorfor' at de meta-faglige overvejelser over elevens læringsprogression

---

<sup>6</sup> se fx klassedialogstudier hos Vibeke Hetmar i Schnack 2004 og Høegh 2008 ang. danskundervisning og Cazden 2001 vedrørende matematikundervisning.

---

og dannelsesmål i den konkrete opgave i samspillet kan få en naturlig sammenhæng. Begrundelserne giver ikke sig selv. Undervisningsfag er "strukturelle og organisatoriske enheder" og ikke naturgivne størrelser (Dolin i Damberg et al. 2013: 230).

Forslaget til samspilsdidaktisk arbejdsmodel nedenfor er ment som en frisættelse af faglæreren ved at tænke i elevmål, dvs. ud fra studentens mål, kompetencer og almindelse og ikke at tage udgangspunkt i pensumlister og fagmetoder "der skal nås". I de projektgrupper, der har deltaget i både fase 1 og fase 2 af FAN-projektet, mindskes bekymringen for om faglige samspil i forskellige former forhindrer at faglærerne "kan nå det hele", ofte benævnt som det kernefaglige. Bekymringen falder når forsøgene på skolerne efterhånden bliver gennemprøvet, der opstår ny praksis, og når forsøgslærerne efterfølgende opnår større ekspertise med den ny praksis i klasserne. Kernefaglighed og metodetilegnelse foregår *også* i faglige samspil.

Når vi i moderne gymnasial uddannelse spørger *hvordan* der skal undervises, er det selvfølgelig i tæt sammenhæng med de lige så grundlæggende fagdidaktiske overvejelser over *hvad og hvorfor* og i tæt sammenhæng med den forestillede læringsprogression og dermed med elevens andre fag og mål når læring er målet. Undervisningens tilrettelæggelse og arbejdsformerne, igen med særligt blik for kontekstuel sprogliggørelse, har mange muligheder og er afledte beslutninger af hvad og hvorfor.

Konkret er interessen for fagdidaktisk refleksion over undervisning og instruktion af elevarbejde:

Hvad er spørgsmålet som eleverne skal svare på?

I lærernes spørgsmål og i elevopgavernes problemformuleringer ligger *hvad-hvorfor-hvordan*-overvejelserne indlejret.

## **Den samspilsdidaktiske arbejdsmodel**

Mine forslag til den *samspilsdidaktiske arbejdsmodel* sker således først og fremmest ud fra *fagdidaktisk basis* og mindre ud fra et almen didaktisk eller almen pædagogisk perspektiv. Det hænger, som vist oven for, sammen med at

det skal anvendes af lærere af forskellige faglige traditioner med forskellige måder at anskue verden på. Når lærerne kommer fra forskellige fag, kan de ofte også have forskellige måder at anskue "viden" og "metode" på, og de har forskellige måder at stille faglige spørgsmål på.

Det er netop udfordringen i udvikling af en fælles platform for deres arbejde, og det skal afspejles i forslaget til samspilstdidaktisk arbejdsmodel. Man kunne kalde det en slags almen fagdidaktik, fordi lærerne skal arbejde ud fra et samlende metaperspektiv når der skal formuleres spørgsmål til eleverne hvor der skal være indbygget hensyn til hvordan hvert enkelt fag positioneres, og hvor fra eleverne vil kunne angribe spørgsmålene. Og det er ikke blot begrebsrytteri hvorvidt vi benævner det som fagdidaktik, almen didaktik eller pædagogik, hvorvidt vi spørger *alment* eller *fagligt* positioneret, for vi skal kunne begge dele og på samme tid, og problemet er reelt. Lad os se på et eksempel.

Marie Ryberg fra Copenhagen Business School (CBS) har givet et lille klip fra sine data af vejledningssamtaler til AT-eksamen, et klip af en samtale mellem to lærere, en dansklærer og en biologilærer, og fire elever. Klippet er gengivet i *Gymnasieforskning.dk* nr. 3, oktober 2014 (Tonsberg 2014), og viser en udveksling mellem to lærere som taler om hvordan en af eleverne kan koble de to fag dansk og biologi i sit eksamensprojekt. Eleverne skal arbejde med projekter inden for det overordnede tema 'Kampen for det gode liv', og denne elev ønsker at behandle anoreksi og spiseforstyrrelser generelt og koble det med en novelle i dansk:

*(1) Biologilærer: Den er lidt svær, for biologi kommer mest ind negativt i forhold til anorektikerens synspunkt, for jeg har svært ved at finde nogle gode argumenter for, at det anorektikerer gør, er kampen for det gode liv. Som vi lige talte om med rygning, er der noget i vores krop, der kan forklares - hvorfor folk bliver afhængige, men det kan vi ikke rigtig med anoreksi. Jeg har svært ved at finde nogle biologiske mekanismer – jeg mener det primært er noget psykisk, ikke? Jeg kender ikke forklaringen – det er muligt, at der er en. Men jeg har ikke set nogen hjernescanninger, der siger, at sådan kører en hjerne.*



---

(2) *Dansklærer: Det du siger, er, at hvis det er biologi og dansk, så er det behandlingen, der er den mest centrale. Og her har vi allerede to elever med den samme censor. [...]*

(3) *Biologilærer: Det der bekymrer mig, er at jeg ikke kan finde noget argument for, hvordan dette er en kamp for det gode liv.*

(4) *Dansklærer: Men skal der være et argument? I dansk da er der jo heller ikke ...*

(5) *Biologilærer: Jeg synes biologi skal kunne beskrive metoderne til at opnå det gode liv.*

(6) *Dansklærer: Er der ikke noget med, at der sker noget, når man sulter sig, maven bliver mindre [...]*

(7) *Dansklærer: Hvorfor kan biologien ikke indgå i dette? Der er jo flere felter, men biologi behøver jo ikke at indgå i dem alle sammen.*

(8) *Biologilærer: Men det ville være rart at have noget biologisk at sige om, hvorfor man bliver anorektiker.*

(9) *Dansklærer: Men man kan jo sagtens beskrive, hvad der sker i kroppen, når man sulter. Nåh, men vi bliver nødt til at finde en løsning.*

(10) *Biologilærer: Jeg synes, du får svært ved at bruge biologi til at opfylde det krav, der hedder at fortælle om de midler du bruger – for det bliver kun at spise for lidt.*

(11) *Dansklærer: Men hvad med madvarerne?*

(12) *Biologilærer: Men det bliver ikke en interessant diskussion.*

(13) *Dansklærer: I to må mødes, for jeg er ret sikker på at dansk kan være med.*

(14) *Biologilærer: Du skal gå hjem og skrive, hvordan biologi kan bidrage til at beskrive kampen for det gode liv – at man kæmper sig ud af at være i denne her anorektiske situation. Der er i hvert fald mere kød på. (Tonsberg (2014): 10)*

Ryberg påpeger, at biologilæreren giver udtryk for, at biologifaget både skal kunne beskrive midler og mål i relation til et problem - dvs. både en

problembeskrivelse og dets løsning, mens dansklæreren forventer at danskfaget blot skal spille en partiel rolle i elevens projekt (ibid.:10).

Dialogen mellem lærerne afspejler ikke et arbejde i samspilsdidaktik. Det viser en biologilærer der vil have elevens arbejde til at foregå på øer af fag, hvor fagene hver især skal levere både et "typisk" fagligt problem, et problem der kan bearbejdes monofagligt metodisk og begrundes fra fagligheden selv, ytring (3): *biologi skal kunne beskrive metoderne til at opnå det gode liv*, og som skal målsættes og forklares monofagligt, ytring (6): *have noget biologisk at sige om, hvorfor man bliver anorektiker*. Det kan blive svært for eleven at vise hvorfor man bliver anorektiker ud fra biologifaget alene, uden at strække interessen til psykosociale områder, psykologi, samfundsfag, som biologilæreren selv påpeger i ytring (1):... *Jeg har svært ved at finde nogle biologiske mekanismer – jeg mener det primært er noget psykisk, ikke?* I dette dialogklip ser eleven og elevens ide ud til at blive helt væk.

De to lærere mangler en fælles platform og begrebsapparat til at vejlede eleven fra, et *fælles sprog* (Høegh 2014b, side 10) for at udvikle samspilsdidaktik og til at forhandle styredokumenternes målsætning i de faglige samspil (ibid.). Såvel det fælles sprog, analysen af almendannende formål og det metametodisk redegørende som eleven også skal forsvare, vil selvfølgelig være unikt hver gang i et givent samarbejde. Det skal forhandles frem hver gang, og dertil behøver lærerne en fælles platform at mødes på. Jeg vender løbende tilbage til dialogeksemplet mellem biologi- og dansklæreren i argumentationen nedenfor.

Forslaget til den fælles samspilsdidaktiske platform for lærerne som jeg vil uddybe her og afprøve gyldigheden af i en analyse, ser således ud:



**Figur 3:** Samspilsdidaktisk arbejdsmodel, "Uret". Forslag til parametre som platform for lærerne i arbejdet med faglige samspilsforløb.

"Formen på fagsamspillet", midten af figuren, er det omdrejningspunkt der er til løbende revision før, under og efter elevernes forløb når lærerne udarbejder konkrete samspil. Her skal aftales hvordan man anskuer fagenes

forskellige bidrag: som *parallel flerfaglighed, fællesfaglighed eller bidrag af hjælpediscipliner* ift. kernefag:

**Trin 1:** Indledende og løbende spørgsmål ved lærersamarbejde:

- hvilken form for fagligt samspil ser vi i samarbejdsforløbet mellem fagene? (flerfaglighed/fællesfaglighed/hjælpedisciplin-kernedisciplin)

Herefter anbefales at begynde kl. 12 i figuren og arbejde sig rundt i urets retning hvor kl. 12 til kl. 4-spørgsmålene kan ses som værende af mere indledende art end kl. 6 til kl. 10-spørgsmålene som ligger som et senere konkretiseringsniveau. Forholdet mellem konkretiseringerne i spørgsmålstyper og aftaler er dog meget nært forbundet, og modellen har af samme grund ingen rækkefølge eller nummerorden: man har formentlig brug for at hoppe rundt og tilbage i konstante bevægelser mellem spørgsmålene.

**Trin 2:** Fælles spørgsmål ved specifik opgavestillelse og elevproblemformuleringer:

- hvilke dannelsesmål, kompetencemål og produktmål har vi med at stille opgaven til eleven/eleverne? (kl. 12)
- er det problem som eleven undersøger overfagligt formuleret, og/eller fra hvilke(t) fagområde(r) ses evt. delspørgsmål som den enkelte elev skal besvare? (kl. 2)
- hvordan kan fagene bidrage med henholdsvis teoretisk-videnskabelig viden, praktisk-teknisk viden og praktisk-etisk viden? (kl. 4)

Kl. 12-spørgsmålene er anbefalingen fra udviklingsprojektets fase 1:

Mål for eleven, hvilke dannelsesmål, kompetencemål og produktmål har man med at udforme forløbet?

Kl. 2-spørgsmålene pointerer at problemformuleringer i fx de større skriftlige arbejder formuleres overfagligt og ikke som underordnet et fag. De spørger til fagområdernes bidrag, også i mindre forløb. Naturfagernes, samfundsfagernes og humanioras måder at spørge til verden på er forskellig, hvordan anskues det i samarbejdet?

kl. 4-spørgsmålene spørger til fagenes bidrag i samspillet til henholdsvis videnskabelig-teoretisk vidensform (indhold og metode), teknisk vidensform

---

(praktisk-produktiv kyndighed) og praktisk-etisk vidensform (politisk-etisk refleksion og handling)

**Trin 3:** Ved konkretisering, gennemførelse og evaluering af opgaver stillet til elever er forslaget til lærerne at spørge sig om hvorvidt:

- opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering og differentiering omkring elevernes progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g (kl. 6)
- opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden. (kl. 8)
- opgaverne fordrer metametodisk begrundelse og kræver at eleven forholder sig til og argumenterer for sine valg af metoder. (kl. 10)

Kl. 6-spørgsmålene spørger til hvordan lærerne i konkrete opgaver, besvarelser og spørgeark ser stilladseringsgrad og behov for differentiering for eleverne.

kl. 8-spørgsmålene spørger til dannelsesdimensionen ift. konkrete spørgeark på samme vis for at sikre at eleverne stilles spørgsmål i dannelsesdimensionen, fx som epokale nøgleproblemer (Klafki 2001), som kritisk stillingtagen og vurdering af sagens problematikker.

Kl. 10-spørgsmålene spørger til elevens begrundelser for hvorfor han/hun kan "gribe det an på den måde" og spørger til hvad der evt. kan gå galt i undersøgelserne.

Disse spørgsmål foregår på fagdidaktisk basis som jeg vil vise kortfattet nedenfor.

### **Om fagområdenes samspil**

I GP 97 belyste jeg kort med Søren Harnow Klausen behovet for fagligt samspil og elevernes forståelse af fagenes indbyrdes forhold som behov for modus 2 viden:

Behovet for at uddanne folk med tværfaglig forståelse og opmærksomhed forklares som en ændring i behov fra modus 1- til modus 2-viden, fra en forestilling om en nogenlunde fast faglighed, der før leverede svar på spørgsmål, som faget mere eller mindre selv formulerede, til vidensformer, hvor det er samfundets udvikling, der bestemmer, hvilken viden der er brug

for, og hvilke fagfolk, forskere og specialister der nødvendigvis på tværs af discipliner må søge at svare. Og problemer skifter, løsninger forældes. Det betyder, at der efterspørges folk med evne til at medreflektere deres egen viden og kompetencer sideløbende med, at de kan reflektere og handle på, hvilke andre personer de har brug for. Kontekstbestemte svar kræver folk med både meta-kognitiv viden og metakompetencer og praktisk vilje til samt erfaring med at handle på behov for viden. (Høegh, GP 97:14)

Jens Dolin skriver ang. fagligt samspil i gymnasiereformen at "nok handler samarbejdet om en 'sag', men det overordnede mål er ikke kun at belyse sagen, men nok så meget at forstå fagenes bidrag til belysning af sagen" (Dolin i Damberg et al. 2013:239). Dolin påpeger at der ikke tales om tværfaglighed, men om samspil og flerfaglighed for at underlægge det tværgående de enkelte fags selvstændige rolle.

Det er altså en pointe i samspillet i ungdomsuddannelserne at det netop skal kaste lys tilbage på det særfaglige og fagenes tilhør i fagområder, især ved spejling af fagenes vidensformer og de forskellige metoder fagene skaber viden med.

I GP 97 viste FAN Søren Harnow Klausens skema Taksonomi over grader af fagligt samspil (jf. *figur 4*), og vi viste hvordan nogle lærere og skoler i projektudviklingen havde haft glæde af dette overblik for deres aftaler og fælles forståelse af fagsamarbejdet:

Grad af fagligt samspil	Kendetegn	Fordele	Ulemper
1) Brug af <b>hjælpedisciplin</b> er	Ét fag definerer opgaven og besvarer den. Andre fag løser forudbestemte <b>delopgaver</b>	Hjælpedisciplinernes nytte bliver tydelig: udnytter faglig ekspertise	Meget hierarkisk; nogle fag er oftest hjælpediscipliner.
2) <b>Flerfaglighed</b>	Flere fag arbejder <b>parallelt</b> ; belyser forskellige aspekter af et emne.	Overkommeligt; grundlag for refleksion over fagenes natur, styrker og begrænsninger. Mange fag kan deltage.	Kan virke kunstigt; samspil for samspillet's egen skyld.
3) <b>Fællesfaglighed</b> / tværfaglighed	Fællesfaglig <b>problemstilling</b> Erkendelsesmæssig <b>merværdi</b>	Viser meningen med fagligt samspil. Træner mange relevante kompetencer.	Krav til planlægning (gennemtænkning). Færre fag kan deltage. Emnevalg er kritisk.
4) <b>Fagoverskridende samarbejde</b>	De enkeltfaglige kriterier træder i baggrunden eller ændres	"Sag frem for fag"	Tematiserer ikke fag <b>som</b> fag. Risikabelt.

**Figur 4:** Taksonomi over grader af fagligt samspil. (Klausen, S.H. (red.) 2011: 80).

Man kan sige at også dette var forsøg på, i GP 97, at give lærerne mulighed for at *strukturere* og overskue deres indbyrdes samfærdsel. Med dette skema har vi ikke adresseret samfærdslen didaktisk og fagdidaktisk.

Derfor stilles forslag til Samspilsdidaktisk arbejdsmodel, refleksion og evaluering: Hvordan kan vi *spørge* og *reflektere* sammen i fagsamspil.

Verner Schilling (2009) diskuterer fagenes indbyrdes muligheder i fagsamspil. Schilling argumenterer dels for at fagene i givtige samspil ikke skal tænkes ligeværdige, men det ene fag skal tænkes under det andet:

*Fagene kan hverken beskrives fyldestgørende ved deres metode eller deres genstandsområde. Og deres specifikke karakteristika gør at de ikke er ligestillede i det faglige samspil. I samspillet mellem humaniora og naturvidenskab er det vigtigt ikke at gøre vold på dette forhold. Tværtimod bør man lade det ene fag (som regel et humanistisk fag eller samfundsfag) være problemstyrende, og ikke insistere på at begge fag skal indgå på lige fod med deres fulde faglighed. (Schilling 2009: 123)*

Schilling diskuterer hvorfor det henover de faglige hovedområder naturvidenskab, samfundsvidenskab og humaniora kan se ud til at være nemmere i fagligt samspil at indordne naturvidenskabeligt fag under fag fra humaniora og samfundsfag som "problemstyrende" snarere end omvendt. Han mener at den afgørende forskel på fagområderne er at fagene befinder sig på forskellige genstandsniveauer. Naturvidenskab og kunst beskæftiger sig i genstandsfeltet direkte med verden, den fysiske verden (inkl. den menneskelige krop), mens humaniora og samfundsfag beskæftiger sig med menneskets kulturprodukter. Kulturprodukter er bl.a. naturvidenskab og kunst:

*Humaniora beskæftiger sig altså med kunst og (natur)videnskab i videste forstand. Men humaniora er ikke naturvidenskab – og heller ikke kunst, selv om der muligvis er grænsetilfælde. Humaniora kan derfor betegnes som det Max Black (Black 1975) kalder en andenordens aktivitet, mens naturvidenskab og kunst er førsteordens aktiviteter. Til andenordens aktiviteterne hører dermed også videnskabshistorien, som jo er en disciplin under faget historie. ... At humaniora – og til en hvis grad også samfundsfag – på denne måde befinder sig på et metaplan, er medvirkende til at det ofte er lettere at formulere et tværfagligt problem der omfatter naturvidenskab, som humanistisk/samfundsfagligt problem end at formulere problem inden for naturvidenskab der omfatter humaniora/samfundsfag. Det skyldes det forhold at man kan sige at naturvidenskaben (som kulturel aktivitet) er en*



---

*del af humanioras og samfundsfags genstandsområde, mens humaniora og samfundsfag ikke er en del af naturvidenskabens område. (Ibid.: 115 og 116)*

Schilling mener at der i skabelsen af autentiske problemstillinger hen over fag ligger et skisma, for problemer 'ligger' ikke bare ude i verden, problemer defineres derimod af mennesker, og først derefter har faget en genstand. Og den genstand må altid ses i lyset af traditionen for problemer som det (kulturskabte) fag almindeligvis har. Så at problemformulere på tværs af fag kan synes så uoverstigeligt som at opfinde et helt nyt fag!

Rie Troelsen (2009) underbygger Schillings pointer samme sted med en lille kig på EMU'ens projektforslag og en rapport fra fagkonsulenten i matematik (2008) over fag der indgik i SRP'er med matematik. Troelsen ser samme sammenhænge som Schilling, enten at naturvidenskabelige fag og matematik oftest tænkes sammen med andre naturvidenskabelige fag og derved ser ud til at give eleverne mulighed for at udforme opgaver der kan bearbejde problemstillinger i dybden, eller at naturvidenskabelige fag mest givtigt leverer viden underordnet anderledes formulerede problemer i enten humaniora eller samfundsfag, også dette giver mulighed for undersøgelser i dybden. Den anden vej, at formulere overvejende naturvidenskabeligt formulerede problemer sammen med et fag inden for et andet hovedområde, ser ud til at give problemer for eleverne, for opgavebesvarelserne opnår ikke tilstrækkelig dybde.

### **Hindringer og muligheder for fagligt samspil**

Schilling ser overordnet især to forhold der kan hindre frugtbart fagligt samspil og foreslår at undgå dem (Schilling 2009:123):

- Problemet underordnes fag og »metode«
- Intet fag vil underordne sig et andet

Det første problem ses afspejlet i eksemplet med biologilæreren der netop begår den fejl i indstillingen til samspillet at kræve biologifaget som overordnet. Biologilæreren underordner elevens forslag til problematikker som spørgsmål der skal kunne behandles og besvares fuldstændigt inden for biologifaget og fagets metoder: (3) Biologilærer: *Jeg synes biologi skal kunne beskrive metoderne til at opnå det gode liv.* og (6) Biologilærer: *Men det ville*

*være rart at have noget biologisk at sige om, hvorfor man bliver anorektiker. Her overfor ser dansklæreren i højere grad problemet som overordnet, og at fagene hver især underordnet kan levere dele til belysningen af problemet: (2) Dansklærer: Men skal der være et argument? I dansk da er der jo heller ikke ... (5) Dansklærer: Hvorfor kan biologien ikke indgå i dette? Der er jo flere felter, men biologi behøver jo ikke at indgå i dem alle sammen.*

Schillings anden pointe, at en hindring for fagligt samspil er at intet fag vil underordne sig et andet, ses også mellem de to lærere når de ikke kan hjælpe eleven med at opsætte en relevant problemafgrænsning som er overfaglig, og når de ikke kan lade ét af fagene indtage overstus i forhold til det andet fag og kun problemformulere i forhold til én fagtradition.

At lade et fag underordnes et andet i fagsamspillet berøres også i Hobels bearbejdning af dybdeintegration mellem fagene i faglige samspil. Én af de tilgængelige måder er netop at lade det ene fag være hjælpedisciplin til det andet, skriver Hobel, altså en over- og overordning. Hobel anskueliggør det ved skematisk opsætning à la Klausens taksonomi (jf. figur 4) over mulighederne for eleverne for *graden af fagintegration* i forskellige former for fagsamspil (jf. figur 5 nedenfor).

I Hobels oversigt nedenfor (figur 5) ses de forskellige muligheder i fagsamspil sat horisontalt i øverste række, med taksonomisk blik for mulighederne i *fagintegration i bredden* række to og mulighederne for *fagintegration i dybden* i tredje række:

	Flerfaglighed	Fællesfaglighed	Brug af hjælpedisciplin	Transfaglighed
<b>Fagintegration i bredden</b>	Mange fag	Typisk 2-3 fag	Et fag støtter kernefag	Typisk 2-3 fag
<b>Og i dybden</b>	Ingen formel dybdeintegration  Fag parallelt om samme tema	Dybdeintegration  Fagene løser sammen problemer  "FAGTRIANGULERING"	Dybdeintegration  Hjælpediscipliner tilrettelægges som kernefagsstøtte	Dybdeintegration  Fagene overskrider sig selv og bliver nyt fag
<b>Dens frekvens</b>	Korte eller længere forløb.  Evt. flere efter hinanden.  Frekvensen kan evt. være dikteret af læreplanerne. Jf. grupperne på hf		Enkeltforløb eller permanent	Permanent

**Figur 5:** Fagligt samspil (Hobel slide 8 ved Afslutningskonference fase 2, 15. jan. 2015) [http://media.wix.com/ugd/12bc2d\\_165046eac29542dd982257371c913982.pdf](http://media.wix.com/ugd/12bc2d_165046eac29542dd982257371c913982.pdf)

Denne opstilling supplerer overblikket for valgene af formen på faglige samspil, og hvordan disse kan tænkes af lærerne i et givent fagligt samarbejde hver gang: Er det vigtigt at have så mange fag med som muligt, og er fokus fx interesse for at vise eleverne hvordan fagene på deres studieretning berører sager, problemstillinger og verdenssyn forskelligt (og ens), og hvordan fag undersøger verden?

Er der fx tale om behov for *fagintegration i bredden* der involverer mange fag, (række 2, kolonne 2 fra venstre) med fokus på flerfaglighed er dette et godt valg hvis lærerne fokuserer at anskueliggøre "studieretning" for eleverne, se fx artiklen fra Nordfyns Gymnasium (af Olsen side 203).

I et andet konkret samarbejde kan lærerne beslutte anderledes at deres fokus denne gang er at opbygge elevernes forståelse af hvordan fagenes metoder kan supplere hinanden indbyrdes til at underbygge elevens faglige

*handlekompetence* og evne til at foretage dybdeanalyser af problemstillinger, dvs. fokus er *fagintegration i dybden* (kolonne 3 og 4, fællesfaglighed og brug af hjælpediscipliner).

Hobel ser altså at muligheden for tværfaglig dybdeintegration *også* ligger som mulighed igennem fagenes gensidige støtte som hjælpediscipliner til hinanden (kolonne 4). Dette er en pointe i sig selv, idet man i gymnasiesektoren ofte modsat kan høre udsagn om at faglærere kan føle at deres fag mister autoritet og synlighed ved "blot" at være hjælpedisciplin og kun levere metoder til andre fag i faglige samspil. Hobels oversigt peger på besindelse her fordi det faglige samspil mellem hjælpedisciplin og kernedisciplin kvalificerer begge fag. Man kan mere i samfundsfag hvis man har matematisk kompetence, og at kunne mønstre hjælpedisciplin øger elevens mulighed for dybdeintegration ved faglig kompetent ageren.

Som Schilling også foreslår, skal fagene ikke nødvendigvis ses ligeværdige i samspil. Man kan tale om lærernes samspilsdidaktiske kompetence her fordi lærerne må reflektere over hvorfor de to fag skal samarbejde, og hvilket stof der skal udvælges for at eleverne kan se hvorfor matematik kvalificerer samfundsfag - og omvendt. I GP 97 kan man læse om erfaringerne fra "samundervisning" mellem lærere der netop opdagede hvor meget fortolkning mellem de to fag som de førhen havde sendt videre til eleverne, og som de blev opmærksomme på ved at høre hinanden undervise. De blev opmærksomme på at de selv som lærere i stedet skulle modellere fortolkning og begrebsafklaring hen over fagene for eleverne.

I tilfældet mellem biologi og dansk og kampen for det gode liv ovenfor (side 30) kunne lærerne i stedet enten have set biologifaget som hjælpedisciplin der leverede fysiologiske detaljer og forklaringer (epistemisk viden) om anoreksiens konsekvenser under et danskfaglig formuleret problem (kolonne 4 i figur 5). Eller de kunne støtte eleven ved at inddrage (eller i det mindste skele til) endnu et fag, historie, samfundsfag eller psykologi og vinkle problematikken med anoreksi psykosocialt eller historisk (kolonne 3, fagtrianglering). I så fald ville begge, eller alle tre, fag være underordnet problemstillingen eller undersøgelsesinteressen. I begge tilfælde er muligheden for dybdeintegration gode.

---

I forhold til Schillings andet råd om at lade et fag underordne sig et andet fags problemformulering indgår der i uddraget om det gode liv ikke forslag mellem lærerne til elevens projekt ang. hvordan fagene kan under- og overordne sig relevant til hinanden i problemformuleringen. Dansk læreren beder biologilærere og elev om at blive enige indbyrdes om biologifagets status i opgaven: (13) Dansk lærer: *I to må mødes, for jeg er ret sikker på at dansk kan være med.* Og biologilæreren sender videre til eleven at finde en vinkel på opgaven så biologifaget ligger som overordnet instans til problemet i stedet for omvendt: (14) Biologilærere: *Du skal gå hjem og skrive, hvordan biologi kan bidrage til at beskrive kampen for det gode liv – at man kæmper sig ud af at være i denne her anorektiske situation. Der er i hvert fald mere kød på.*

Den samspilsdidaktiske platform som jeg foreslår som alternativ til denne 'videresendelse' af problemudvikling og fortolkning mellem fag fra læreren til eleven som FAN kritiserede i GP 97, har lærere der i stedet ser sig selv og deres fag som *en del* af elevens projekt og som *en del* af den studieretningsidentitet eleven oparbejder gennem tre år.

Opsummerende vil jeg foreslå at samspilsdidaktik tager udgangspunkt i gængs fagdidaktisk forståelse af *hvad – hvorfor – hvordan* vi underviser, og at det suppleres af samspilsdidaktiske spørgsmål til lærergruppen for at afklare hvorfra de ser fagsamarbejdet, fra fagene og fra elevvinklen: hvad skal eleven opnå og lære med det konkrete samspil, og hvordan reflekteres det i et konkret forløb, i en opgavestillelse, eller i en vejledningssituation etc.

De spørgsmål som jeg har opstillet som parametre i lærersamarbejdet i den samspilsdidaktiske arbejdsmodel side 32, er således spørgsmål der kan danne *en ramme* som de samarbejdende lærere kan bruge når de udvikler spørgeark til eleverne enten i flerfaglige opgaver, eller når de sammen vejleder elever.

### **Pressede fag og 'gørensformer'**

Som det fremgår af forrige afsnit, føler nogle fag og fagområder sig klemte efter 2005-reformen i forhold til deres status i de faglige samspil. Dette har ofte været diskuteret og problematiseret af lærerne i projektgrupperne både i første og anden fase af vores udviklingsprojekt. Ryberg (i Tonsberg 2014) gør også opmærksom på det problem som reformen af 2005 gør mærkbart i: at

fokus i studieretningsgymnasiet ligger på samfundsvidenskabelig tænkning, og at kunstnerisk-produktive fag bliver pressede og ikke er anerkendte i uddannelsessektoren på lige fod med de øvrige fag: Fx bliver de små sprogfag pressede, og det samme oplever en del af de kunstneriske fag som drama og billedkunst. "De har oplevelsen af at blive klemt, og det gør de jo delvist, fordi reformen er formuleret i et sprog, der lægger op til samfundsvidenskabelig tænkning. Fx handler det om *problemstillinger*" forklarer Ryberg og nævner, at denne samfundsvidenskabelige orientering i måden at tænke fagligt samspil får betydning for, hvordan de enkelte fag udvikler sig. Diskursanalyser og retorik er eksempelvis blevet mere centrale i danskfaget, og dette kan ses som en tendens mod en mere samfundsvidenskabelig orientering. (Tonsberg 2014:8)

Det er en problematik som Schillings overvejelser kan hjælpe med at bevidstgøre og handle på for lærerne: lærergruppen i et konkret samarbejde eller i en vejledningssituation skal bevidstgøre fælles, snakke med eleven om, og beslutte fra hvilken vinkel og hvilken fagtradition en opgave eller en besvarelse kan anskues fra, og derefter formuleres gennem. Ved en sådan synliggørelse kan man bevidst skifte imellem hvilke fagtraditioner der får lov at styre et fagsamspil.

Styredokumenterne skal muligvis bearbejdes for at kunne åbne for kreative, *innovative læringsformer* og *praktisk-produktive vidensformer*, så de ikke indebærer ensidigt socialvidenskabeligt fokus. Her begrænser jeg mig dog til at interessere mig for hvad lærerne konkret kan gøre i deres samarbejde ved denne problematik:

I GP 97 orienterede bilag 2 (GP 97: 219 ff) i en oversigt om fire "*gørensformer*" (doings) som Michael Carter fandt at lærergruppen på hans universitet "tænkte" deres fag igennem, og som lærergruppen beskrev de kompetencer deres studerende skulle lære igennem.

Carter fandt fire former:

- Problemløsning
- Empirisk udforskning,
- Forskning fra kilder
- Performance.

---

Han undersøgte det ved at bede lærerne på hele universitetet om at beskrive hvad deres studerende skulle kunne, og han kunne derefter fordele undervisernes beskrivelser i disse fire grupper. Jeg henviser til GP 97 for en nærmere beskrivelse.

Jeg trækker gørensformer frem her fordi performance-fagene og fagenes performance-dele (at fremstille, fremføre og producere i fagene) mangler i en traditionel inddeling i "fakulteter"/fagområder (Schilling). Det er en pointe at underviserne i Carters undersøgelse *ikke* fordelte sig i fakulteter, men beskrev deres fags "gøren" på kryds og tværs af fakulteternes inddeling i naturvidenskab, socialvidenskab og humaniora.

Mens de tre første gørensformer alle på forskellig vis kan "genkendes" i uddannelsessektoren, lever performance-fagene et stille liv og anerkendes ikke som bærende i studieretningsgymnasiet. Det drejer sig fx om arkitektur, kunst og design, retorik og sprog, performing arts (dans, musik, skuespil). Disse er kendetegnet ved *studier af den performative akt*, at kunne fremstille:

*Underviserne her kræver i højere grad de studerendes gennemlevelse og forståelse ved udførelse end begrebsliggjort viden om performance og artefakter. De studerende skal mestre forståelse af designprincipper, formater, medier, mestre basale teknikker i forhold til kunstarter og udføre kreative arbejder samt operationaliseret viden om produktionsmetoder og deres forhold til begrebsdannelse. (Høegh i GP 97:222)*

Disse fag, de æstetiske fag, er klemte ifølge lærerne i udviklingsprojektet Klare profiler og ifølge Ryberg. Men det er lige så bemærkelsesværdigt, som Ryberg peger på, at *alle* fag bliver berørt og formet hvis de altid og for ensidigt betragtes i lyset af 'problemstillinger' og inden for socialvidenskabeligt fagområde.

Performative fag, billedkunst, mediefag, musik og dramatik fx, og performancedelene af alle andre fag, de formidlende, skabende og producerende dele af alle andre fag, dvs. eksperimentelle aktiviteter eller kunstnerisk produktion, er jo netop fag og faglige dele der understøtter arbejdet i 'kunne kan'-viden, *techne*, praktisk-produktiv kyndighed. Det er dele af elevens læring og dannelse som udvikles gennem forståelse *via* og *i* selve aktiviteten, det at vide *hvordan*, og at kunne ræsonnere over begrundelser for

at gøre aktiviteten og at ræsonnere over hvorfor det kan gøres på netop den måde.

At producere, skabe nyt og afprøve ligger i eksperimentelle og performative arbejdsformer og disse kompetencer efterspørges, ikke kun på videregående uddannelser, men jo også i ungdomsuddannelserne hvor styredokumenterne pålægger at uddanne til innovation og kreativitet. Dertil hører praktisk-produktiv kyndighed.

På htx og hhx (som min analyse senere viser) anerkendes og støttes læring og dannelsesprocesser via praktisk-teknisk vidensform måske stadig i højere grad end på stx. Jeg citerer senere, i forbindelse med analysen af Frederikshavns spørgeark til eleverne, hæftet *Profil og dannelse på hhx* (Gleerup et al. 2003) for at udpege hhx og htx med tværfagligt projektarbejde og case-arbejdsformen og *den eksperimentelle læring* til at indtage en unik position der "har placeret dem [htx og hhx] centralt i forhold til en fremtidsorienteret fornyelse af dannelsesstænkningen i et globalt perspektiv." (ibid.: 21).

### De tre vidensformer i spil

Mit forslag til lærerne i faglige samspil er derfor at enes om at synliggøre og skifte mellem hvilket fag og fagområde der har overstatus, så også eksperimentelle og performative fagområder bliver undersøgelses-/problemstyrende i samspillene af og til, og ikke altid kun samfundsvidenskabeligt orienteret. Dvs. at man i fællesskab formulerer det overfaglige problem måske som en undren, en nysgerrighed, en afprøvning eller en nyudvikling i stedet for et *problem* som typisk samfundsfagligt udgangspunkt.

I forhold til den samspilsdidaktiske arbejdsmodel er forslaget derfor at kl. 2- og kl. 4-spørgsmålene mellem lærerne skal afklare *fra hvilket fagområde* elevopgaven skal "problemstyres":

- er problemet eleven undersøger overfagligt formuleret, og/eller fra hvilke(t) fagområde(r) ses evt. delspørgsmål som den enkelte elev skal besvare? (kl. 2)
- hvordan kan fagene bidrage med henholdsvis teoretisk-videnskabelig viden, praktisk-teknisk viden og praktisk-etisk viden? (kl. 4)



---

Kigger vi tilbage på de positioner som henholdsvis biologilærer, dansklærer og elev indtager i Rybergs eksempel i forhold til vidensformer, så kunne det lyde som om biologilæreren forstår fagligt samspil netop i en position som Schilling advarer imod: læreren ser *faget* som overordnet og opererer altså med en forståelse af elevarbejdet hvor biologifaget skal kunne generere både epistemisk viden og praktisk viden (både teknisk og etisk) i et én-til-én-forhold mellem problemargument, metoder til det gode liv og biologiske forklaringer på problemet: (8) Biologilærer: *Men det ville være rart at have noget biologisk at sige om, hvorfor man bliver anorektiker, samt behandlingsløsninger:* (3) Biologilærer: *Det der bekymrer mig, er at jeg ikke kan finde noget argument for, hvordan dette er en kamp for det gode liv,* i (5) Biologilærer: *Jeg synes biologi skal kunne beskrive metoderne til at opnå det gode liv,* samt i (10) Biologilærer: *Jeg synes, du får svært ved at bruge biologi til at opfylde det krav, der hedder at fortælle om de midler du bruger – for det bliver kun at spise for lidt.*

Løsningen fra biologilærerens side lyder som om at læreren ser elevens arbejde med udgangspunkt i en forståelse af "hvad det gode liv er" fra sundhedssektorens side, det fysiologisk sunde, for at få "kød på", altså behandlingen af den syge anorektiker: (14) Biologilærer: *Du skal gå hjem og skrive, hvordan biologi kan bidrage til at beskrive kampen for det gode liv – at man kæmper sig ud af at være i denne her anorektiske situation. Der er i hvert fald mere kød på.* Det fremgår ikke af lærerens ytring hvorvidt eleven kan inddrage psykosociale vinkler, historiske eller samtidshistoriske vinkler, eller, for at trække forrige problematik med, fra kunstnerisk/produktivt afprøvende vinkel.

Konsekvensen bliver at lærerne ikke støtter elevens praktisk-tekniske kunnen såsom overblik og kompetent ageren over flere fags vidensområder, metoder og tilgange for at forklare og undersøge anoreksi både smalt og bredt.

Smalt som epistemisk viden, fx i biologifagets fysiologiske forklaringer på anoreksiens sulte-spiral, og smalt i danskfagets epistemiske viden om *udtryk for "jagten på det gode liv"*, kunstneriske udtryk fra en novelle fx som eleven ønsker at inddrage.

Og bredt som interesse for psykosociale grunde og konsekvenser der, som læreren selv er inde på, ligger uden for biologifaget: (1) *"... Jeg har svært ved*

*at finde nogle biologiske mekanismer – jeg mener det primært er noget psykisk, ikke?* Eller bredt i form af biologisk interesse for om der faktisk inden for sundhedssektoren er forsket i fx genetisk forklaring på anoreksiforekomst. Eller bredt inden for Danskfaget i fx mediernes fokus på sundhed, mode, og hvad der er "et godt liv", ikke mindst de sociale mediers deling af billeder og debat om anoreksi.

Det faglige samspil skal netop i en modus 2-viden vise veje for at elevens praktisk-tekniske viden og praktisk-etiske viden ikke kun bliver aktiveret, men også realiseret som kunne-kan "handlen med fag" og undersøgelsesinteresser.

Schillings definition af kunst og naturvidenskab som første-ordensaktiviteter er måske givtig at medtage for at se hvordan lærere og elev i eksemplet kunne skelne mellem netop de to første-ordensaktiviteter "materiale at undersøge", et kunstnerisk udtryk "novelle" sammenholdt med en anden første-ordenaktivitet "fysiologisk viden" om spiseforstyrrelsers virkninger på kroppen. Fordi præcis her ligger argumentet for at nu skal eleven have vejledning og hjælp fra de to lærere til at vælge de andenordensaktiviteter i problemformuleringen der binder disse to materialer sammen. Elever (og studerende på videregående uddannelser) kommer netop ofte med to "materialer" fra to felter, fagområder eller videnskabsteoretiske områder, som de ønsker at "gøre noget med". De ønsker at sammenligne og diskutere, uden rigtig at vide hvorfor disse to materialer er værd at stille over for hinanden. Det er som at anskue fagligt samspil som en enkel ligning:

*Ligning:* Ét materiale + ét andet materiale = fagligt samspil

*Konkretiseret:*

materiale 1 (*fysiologisk forklaring* på anoreksi) + plus materiale 2  
(*novelle* med emnet anoreksi)

= (lig med) undersøgelse og *fagligt samspil* (facit)

Her overfor forventer dansklæreren i dialoguddraget blot at begge fag leverer *dele* til elevens opgave. Som Schilling foreslår, at lade fagene underordnes

---

elevens problemafgrænsning. I ytring (7) fx, Dansklærer: *Hvorfor kan biologien ikke indgå i dette? Der er jo flere felter, men biologi behøver jo ikke at indgå i dem alle sammen, og i (13) "... for jeg er ret sikker på at dansk kan være med".* Som Ryberg skriver ser dansklæreren fagene deltage partielt. I (6), (9) og (11) forsøger dansklæreren at overtale biologilæreren til at lade sit fag indtage samme partielle samspilsfunktion med brug af epistemisk viden fra biologifaget: (6) Dansklærer: *Er der ikke noget med, at der sker noget, når man sulter sig, maven bliver mindre [...]* og (9) Dansklærer: *Men man kan jo sagtens beskrive, hvad der sker i kroppen, når man sulter. Nåh, men vi bliver nødt til at finde en løsning, og i (11) Dansklærer: Men hvad med madvarerne? Det er problematisk at dansklæreren er nødt til at trække sig ud af vejledningen til problemafgrænsning med eleven. Dansklæreren afstår fra at kunne påvirke elevens proces: (13) Dansklærer: *I to må mødes [...]* Det lyder som om eleven, med biologilærerens sidste ordre i (14). *Du skal gå hjem og skrive, hvordan biologi kan bidrage til at beskrive kampen for det gode liv [...]*, havner i den problematik som Schilling og Troelsen undersøgte: at det naturvidenskabelige fag indtager problemstyringen over det humanistiske fag, og de påpegede netop at eleven ofte i en sådan problemkonstruktion kan få svært ved at behandle problemstillingen dybdegående.*

'Kunstarterne' *almen fagdidaktik og samspilsdidaktik* går bl.a. ud på at vise eleven hvordan *lighedstegnet* i ligningen 'materiale + materiale = undersøgelse' er *opgavens omdrejningspunkt*. Vejledningen skal vise eleven at alle tre vidensformer kommer i spil i lighedstegnet, og at det er materialerne der i virkeligheden kan skiftes ud arbitrært, og at eleven kan tage stilling til disse sidenhen.

'Kunstarten' *didaktik* består i at hæve elevens blik og probleminteresse op over denne ligning og støtte formuleringen af praktisk-etisk *ville eller gøre børviden* der relaterer fx som Dolin et al.s dannelsesparameter nr. tre: *et naturfagligt dannet menneske ... er kritisk: Man kender naturfagernes begrænsninger og muligheder (virkeområder, relevansområder) og man kan derfor se fagene i forhold til andre fagområder. Man kan trække på og argumentere for brugen af forskellig faglig viden i en given problemstilling, fx via både-og/eller sociale, mediemæssige og kunstneriske, psykologiske eller historiske undersøgelser af fænomenet anoreksi, og via sammenbinding af*

disse interesser i praktisk-teknisk kunne-kan-viden. *Kompetencer er dannelse i aktion, at vide hvordan.*

Eleven skal vælge mellem tilgangene og undersøgelsesmetoderne, og lærerne kunne fx begynde med at spørge: fra hvilket perspektiv vil du gerne undersøge spiseforstyrrelser? Fra behandlings-perspektivet fysiologisk (naturvidenskabelig tilgang), fra samfundsøkonomisk side (interesse for både behandlingsperspektiv eller stigningen i tilfælde af spiseforstyrrelser, her kunne indgå fedmeproblematikken også (samfundsfaglig tilgang), eller fra anorektikerens side og kamp i forestillingerne om det gode liv (humaniora og psykologi)? Det ville være at afklare først kl. 2-spørgsmålene i Samspilsdidaktisk arbejdsmodel, sidenhen at aftale og hjælpe med afklaring af forholdene mellem vidensformerne, kl. 4-spørgsmål, og hvordan fagene bidrager som diskuteret ovenfor.

Så vidt behandling af kl. 2- og kl. 4-spørgsmålene i lærernes samarbejde med eleven i vejledningssituationer.

Ang. den konkrete *planlægning* af samspilsforløb mellem lærerne kan også henvises til Hobel, som også angivet i GP 97, hvor der er foreslået et samarbejdsskema mellem de involverede faglærere. Skemaet er vigtigt at have for øje som forslag til den samarbejds**proces** lærerne indgår i og de aftaler og forberedelser de skal have for sig:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Fag	Emne	Forslag til titel på forløbet	Et undrende spørgsmål	Data/ empiri/ materiale	Teorier	Metoder	Kompetencemål	Arbejdsformer	Skriftlige processer og produkter	Forventninger til de andre fag	Forventning til synergi
Engelsk	Renæssance										
Dansk											
Historie											
Musik											

*Planlægningsskema for fagligt samspil.*

1. De deltagende fag (udfyldt på forhånd)
2. Det emne, lærerne i forvejen er blevet enige om at arbejde med i parallelløbet (udfyldt på forhånd)
3. Et forslag til titel, der fokuserer emnet
4. Et undrende spørgsmål eller en problemformulering
5. Det materiale, som læreren vil arbejde med i forløbet
6. De teorier, som læreren vil inddrage i arbejdet med materialet
7. De faglige metoder, som læreren vil inddrage i arbejdet med materialet
8. De kompetencemål – jf. læreplanerne 2.1 ("Faglige mål" – hvad eleverne skal kunne), som eleverne skal arbejde med
9. Faglærerens forslag til og begrundelse for, hvilke undervisnings- og arbejdsformer (metoder) der skal anvendes
10. Faglærerens bud på og begrundelse for, hvilke typer af faglig skrivning der skal indgå i projektet
11. Faglærerens forventninger til, hvad de andre fag med deres forskellige optikker kan bidrage med.
12. Forventning til, hvad eleverne vil få ud af at arbejde med det samme emne og det samme problem ud fra forskellige fags optik.

**Figur 6:** *Planlægningsskema for fagligt samspil.* (Hobel i Damberg et al. (red.) 2013: 406).

Jeg uddyber ikke arbejdet med planlægningskemaet yderligere her, idet FANs formål her er at undersøge nu hvorvidt *dannelsesdimensionen* reflekteres i lærernes fælles spørgsmål og samspilsarbejder med eleverne.

### **Konkretisering af parametre for samspilsdidaktik**

Indtil nu har jeg diskuteret og givet forslag med udgangspunkt i Samspilsdidaktisk arbejdsmodels midte, nemlig omdrejningspunktet "Formen på fagsamspillet", og jeg har givet forslag og diskuteret kl. 12- til 4-spørgsmålene om mål, fagområde og vidensformer i parametre for samspilsdidaktik.

Nu vil jeg gå videre i modellen, til fase 3, og konkretisere parametrene i kl. 6- og kl. 8-spørgsmålene ved at udføre en analyse på et dokument. Til sidst i afsnittet vil jeg se på kl. 10-spørgsmålene og referere et forslag til arbejde her.

**Trin 3:** Ved konkretisering, gennemførelse og evaluering af opgaver stillet til elever, er forslaget til lærerne at spørge sig om hvorvidt:

- opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering og differentiering omkring elevernes progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g. (kl. 6)
- opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden. (kl. 8)
- opgaverne fordrer metametodisk begrundelse og kræver at eleven forholder sig til og argumenterer for sine valg af metoder. (kl. 10)

Som FAN påpegede i GP 97, så er det essentielt at realiseringen af de alment fagdidaktiske valg der skal foretages mellem de konkrete parter i et samarbejde er *unikke hver eneste gang* der skal samarbejdes på tværs af fag. Vi kommer ikke til at kunne udvikle et fælles samspilssprog som alle faglærere eller elever 'taler i særlige sammenhænge', men vi kan bevidstgøre os om de valg som samarbejdsparterne kan gøre sig hver gang de igangsætter faglige samspilsforløb. De anførte forslag skal anses som spørgsmål i lærerkollegiet for både 1., 2. og 3. g. Hobels opfordringer på afslutningskonferencen var at fokusere mere på mål for eleven i etisk-praktisk handlekompetence. Fagene kan gerne berøre hinanden løst i parallelfaglighed for elevens udsyn i fagbredden, *fagintegration i bredden*, såvel som at jeg gerne ser at fagene

---

opnår *fagintegration i dybden* ved både *fagtrianglering* og ved at eleverne anvender fagene som *hjælpediscipliner* for andre fag (jf. figur 5 side 40).

Forslag til arbejdet med eleverne ud fra dannelsesaspektet fra Hobel er at arbejde i:

1) Elevvurdering: at arbejdet med at vænne eleverne til at spørge *vurderende* til de problemstillinger de arbejder med skal ligge som et udgangspunkt for undervisningen i både fag og faglige samspil fra begyndelsen af elevens gymnasieår. Med udgangspunkt i Frede V. Nielsens *udfordringsdidaktik*<sup>7</sup> foreslås at arbejde helt fra starten i 1.g med fællesfaglige projekter, med såvel problemformuleringer/undersøgelser/kreative afprøvninger fra starten og med videnskabsteoretisk refleksion. Fx som spørgsmål til elevernes vurderinger og forslag til etisk-praktiske handleanvisninger i epokale nøgleproblemer, jf. Klafki 2001:

1. fred
2. miljø
3. samfundsskabt ulighed
4. styrings-, informations- og kommunikationsmedier
5. jeg-du-forholdet

Klafki peger på at epokale nøgleproblemer kvalificerer sig som nøgleproblemer i kraft af deres placering i den offentlige debat, og som Hobel skriver, fordi svarene på problemerne ikke er givet på forhånd (Hobel i Damberg et. al.:412)

2) Progressionsforestilling: at man allerede i 1.g skal arbejde med fuldt udfoldede projekter med problemformuleringer, men med enkle temaer der evt. kan ligge tæt på elevernes erfaringshorisont. Senere kan man øge kompleksiteten ved at arbejde med temaer, som læreren erfaringsmæssigt ved er sværere, og med sværere teorier, etc.

3) Stilladsering: problemformuleringsprocessen stilladseres kraftigt i de første projekter. Det er meget svært at problemformulere, og netop derfor er det vigtigt, at denne proces trænes gennem hele det gymnasiale forløb – således at eleverne i slutningen af 3.g kan tage ansvaret for det selv.

---

<sup>7</sup> Frede V. Nielsens *udfordringsdidaktik* (Nielsen 2004). Udfordringsdidaktikken er én ud af fire i Nielsens optik for fagdidaktiske grundpositioner: 1) Basisfag (basisfagsdidaktik), 2) hverdagserfaringer (etno-didaktik), 3) aktuelle samfundsproblemer (udfordringsdidaktik) og 4) menneskets antropologiske vilkår (eksistensdidaktik).

Konkretiseringen af parametrene ses som nævnt i min eksempelundersøgelse af Frederikshavns Handelsgymnasiums opgavebilag 2 (se side 124). Bilaget er opgaveformuleringerne til eleverne for alle tre årgange på skolens fælles studieretningsdag i Økonomi-studieretningen. Jeg afprøver således min *samspilsdidaktiske refleksion* for dannelsesmål og vender derefter tilbage til om man i spørgearket kan spore om lærerne havde bevidstgjort sig de parametre, jeg foreslår, *før* de udarbejdede forløbet af SR-dagen.

Lad os derfor lige først se hvilke mål skolen selv har formuleret i artiklen formuleret af uddannelsesleder Mette Thomsen, der er forfatter til artiklen, side 111

Thomsen opsætter indledningsvist mål for skolens samspilsdidaktik, altså den *overordnede målsætning* med samspilsdidaktikken på skolen og ikke de specifikke dannelsesmål for selve studieretningsdagen som jeg vil afsøge. Thomsen ser at det er vigtigt for eleverne at kunne få øje på sig selv og hinanden og skabe *narrativen om økonomiretningen*. Det drejer sig om sociale og institutionsspecifikke målsætninger for at spejle elev- og læreridentiteter på studieretningen. I forhold hertil afsøger jeg specifikt formuleringer om mål for deres studieretningsdag (SR-dag) som jeg undersøger nedenfor. Men Thomsens og mine dannelsesparametre ligner hinanden. Thomsen henviser nemlig selv direkte til Hobels formuleringer af dannelsesmål. Thomsen skriver:

*Et bud på hvad samspilsdidaktik skal tage afsæt i, vil, med baggrund i vores projektforsøg, være:*

- *Sagen - først og fremmest. Med det forstår vi et anvendelsesorienteret sigte – altså gøre samspillet nødvendigt for at en opgave kan løses, og sikre at opgaven har en værdi for andet og mere end læringsperspektivet alene. Det er motiverende og skaber ejerfølelse for projektet. Som slutmål vil det gøre elevernes læring transfaglig.*
- *Læringen skal have et innovativt og kreativt mål – det er forudsætningen for at "presse" eleverne ud over komfortzonen og på den måde sætte gammel og ny læring og viden i spil.*
- *Samspillet mellem fagene skal perspektivere til det samfund vi er en del af / som omgiver os. Orienteringen ud i verden er en medvirkende*



---

*og væsentlig faktor i forhold til at se fag og viden smelte sammen til forståelse og læring.*

*Med ovenstående mener vi at tage et væsentlig skridt i retning af at udvikle en samspilsdidaktik, der samtidig sætter en dagsorden for en kvalificering af det faglige samspil, og som giver eleverne rum til både faglig og tværfaglig fordybelse samt personlig udvikling.*

*Med andre ord er det perspektivet for den moderne dannelse, som vi gerne vil bibringe vores elever på handelsgymnasiet.*

*"Den, der er dannet, anvender sin egen fagligt kvalificerede stemme, når der tales om komplekse problemer, der (evt.) transcenderer enkeltfaglighed"*  
*(Hobel)*

*(Thomsen: 121)*

Thomsen henviser således til Hobels parametre for dannelse i ungdomsuddannelsen og anvender hans definition på hvad det vil sige at være dannet og fastslår dannelsen som sigtet i samspilsdidaktikken på skolen.

I citatet ligger mange flere målsætninger end jeg går ind og berører, anvendelsesorientering, elevens ejerfølelse, transfaglighed (som måske er et højt sat mål på ungdomsniveau (se evt. Klausen 2012 og Høegh i GP 97), innovation og kreativitet. Disse øvrige målsætninger behandler jeg ikke specifikt her, selvom man, som Thomsen gør, må betragte innovation og kreativitet som en del af den moderne dannelse.

I min analyse af spørgearket fra Frederikshavns hxx formulerer jeg min undersøgelsesinteresse jf. Hobels tre forslag om arbejde for elevernes vurderinger, samt lærernes progressions- og stilladseringsfokus kogt ned til kl. 6- og kl. 8-spørgsmålene i samspilsdidaktisk arbejdsmodel:

- opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering omkring elevens progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g (kl. 6-spørgsmålene).
- opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden (kl.8-spørgsmålene).

## **FANs samspilsdidaktiske analyse af opgave til elever på studieretningsdag**

I artiklen fra Frederikshavn Handelsgymnasium er medtaget et eksempel på spørgeark som eleverne fik på deres studieretningsdag i studieretningen (bilag 2 og side 124) økonomi. Studieretningsdagen på tværs af klasser og årgange er en af tre indsatser skolen har foretaget. Artiklens forfatter Mette Thomsen forklarer at dagens opgaver blev justeret og beskrevet så 1.g-eleverne også ville kunne bidrage:

*Vi har afviklet en studieretningsdag for alle økonomi-elever på tværs af årgange og klasser. Dagen blev indledt med et oplæg af pressechefen for Danish Crown og blev efterfulgt af opgaver som matchede Blooms taksonomier i forhold til at redegøre, analysere, vurdere. Dagen blev bygget op af konkurrencer af to-timers varighed. Vi havde 41 grupper i sving hele dagen, blandet på tværs af klasser og årgange, indenfor seks grupper af kødprodukter. I bilag 2 [se side 124] kan opgaverne for dagen læses. Opgaverne var bygget op så der indledningsvist blev brugt begreber og metoder som vi vidste 1.årseleverne også ville kunne anvende og bidrage i forhold til. Første opgave var en præsentation af Danish Crown, deres forretningsmodel m.m. 2.opgave bestod i en analyse af markedsudvælgelse og parameterstrategi med henblik på at grupperne selv skulle udarbejde en strategi for deres produkt. Som afslutning på dagen udarbejdede alle grupper et storyboard til en markedsføring af et "kød"-produkt (Thomsen: 117)*

Analysen her retter sig mod skolens bilag 2 (se side 124-127 for spørgearket) ud fra den idé at det er muligt som eksempelanalyse at analysere og vurdere opgaverne i dannelsesperspektivet.

De tre opgaver fra Frederikshavn til arbejdet på studieretningsdagen er følgende:

*opgave 1* er 'præsentation' af virksomhedscasen (side 122)

*opgave 2* består af to dele og er en undersøgelse og diskussion af virksomhedens hidtidige strategi, specielt en analyse af muligheder og revurdering af virksomhedens muligheder ('markedsudvælgelse' og 'parameterstrategi')

---

*opgave 3* er også i to dele: eleverne skal på baggrund af de to første opgavers analyser opstille bud på et kreativt produkt, et storyboard for en reklamefilm af det tildelte kødprodukt, som svar på den enkelte gruppes forslag i opgave 2 (handlingsparametre), og også her foretage nye analyser på baggrund af gruppens valg i opgave 2 (målgruppeanalyse). Eleverne skal opstille storyboard til reklamefilmen til det eksakte ny marked som eleverne selv har valgt for virksomheden.

Jeg undersøger først *stilladseringen* i opgaverne for at afdække progressionsforestillingen i arbejdsgangen.

**Opgave 1** er bygget op med en høj grad af stilladsering. Alle opgavetyper: beskrivelse, analyser, begrundede valg, vurderinger, og kreative svar på casens udfordringer, udpeger A) specifikke fagbegreber, og tilbyder B) stilladsering til metoder, opslag, kilder, og rækkefølge af undersøgelserne.

## Opgave 1

I bedes udarbejde en præsentation af Danish Crown indeholdende:

- A. Idégrundlag** - hvorfor er virksomheden etableret hvornår og af hvem? (KORT!!)
- B. Forretningsmodel** - hvordan er virksomheden bygget op? Er der noget specielt ved den måde virksomheden gør tingene på frem for andre virksomheder?
- C. Virksomhedstype + form** – handels-, service-, detailhandel- eller produktionsvirksomhed + enkeltmands, ApS, I/S, A/S, a.m.b.a.
- D. Produkter** – råvarer, færdigvarer, discount, luksus, dagligvarer, nødvendighedsvarer
- E. Økonomiske nøgletal** – seneste omsætning, resultat, egenkapital, antal ansatte, kommenter herunder om det er gået frem eller tilbage de seneste år.
- F. Regressionsmodeller** – opstilles til beskrivelse af udviklingen i Bruttofortjeneste og Egenkapitalen gennem de seneste 5 år.\*(se nedenfor)
- G. Strategier** – generiske, vækststrategi, konkurrencestrategi
- H. Internationalisering** – hvor udbredt er virksomheden internationalt?
- I. Kundegrupper** – hvem er målgruppen (min. 3 segmenteringskriterier) og er der flere målgrupper?
- J. Branche og marked** – hvilken branche er virksomheden i og hvilket marked (b2b/b2c) og hvad er virksomhedens markedsandel?
- K. Konkurrence** – hvilken konkurrenceform er der tale om og hvem er de nærmeste konkurrenter?

\*I forbindelse med regressionsmodellerne skal I overveje om en lineærmodel eller en eksponentielmodel er den mest fornuftige i hvert tilfælde. Desuden skal I bruge de valgte modeller til at give et bud på hvordan tallene vil se ud for år 2015.

Skal afleveres, max. 2 sider. Husk angivelse af gruppe+ medlemmer

**Figur 7:** Frederikshavns hhx, bilag 2, spørgeark til SR-dag, opgave 1

Denne form for begrebs- og metodestilladsering foregår på alle niveauer, lige fra efterspørgsel på refererende svar, i fx *præsentationen* af Danish Crown,

---

opgave 1, punkt C (virksomhedstype og -form med eksempler på hvordan man kan "typificere" virksomheder (handels-, service etc.), frem til opgavestillelsen, hvor der efterspørges mere komplekse opgaver og svar i præsentationen der indbefatter evne til at læse særlige tabeller og bruge fagspecifikke metoder. Fx 'Regressions-modeller' der også skal vurderes i forhold til hinanden og bruges i vurderingen af fremtiden for virksomheden.

## **Opgave 2**

*(markedsudvælgelse og parameterstrategi)*

### **Del 1:**

**I er en nedsat arbejdsgruppe/ konsulenter ansat af Danish Crown, som har til opgave at finde frem til et eksportmarked. Som udgangspunkt skal I foretage en revurdering af Danish Crown's hidtidige markedsstrategi. Med dette menes, at I har mulighed for at lave en analyse af hvilke markeder Danish Crown burde bevæge sig ind på og hvordan, uanset om de i forvejen er på markedet.**

**Indled opgaven med at diskutere, hvilke krav i forbindelse med de generelle forhold der skal stilles, til de potentielle markeder for produktet, i forbindelse med Trin 1 i Tragtmodellen. Inddrag her IØ og Samfundsfag til at definere kravene. Foretag en grov screening af lande baseret på relevant informationsindsamling.**

I den indledende trin 1 screening får I brug for at danne jer et overblik over data fra et stort antal lande. Til det formål er databasen [www.indexmundi.com](http://www.indexmundi.com) og euromonitor (igennem Handelsgymnasiets hjemmeside) velegnet. Heri findes data om landenes geografi, demografi, samfundsøkonomi og flere andre forhold, som vil kunne anvendes til en første sortering af landene. Databasen vil også kunne bruges som inspirationskilde til at finde velegnede sorteringskriterier. Andre forhold der kunne være relevante både i trin 1 men også senere, er kultur. Der kan være specifikke kulturelle forhold som har indvirkning på salgsmulighederne, derudover kan Hofstedes analysemodel bruges til at klarlægge andre relevante aspekter.

Opstil derefter krav til specifikke produkt- og markedsforhold (Trin 2) som virksomheden stiller til de tilbageværende lande, og lav en frasortering af lande der ikke overholder kravene.

Inden trin 3 skal der nedjusteres til max. 3 lande. Lav her en vurdering af hvilket marked har størst potentiale ud fra trin 3's kriterier (Se fig. 12.8 s. 310 i Trojka).

Opstil i prioriteret rækkefølge de 3 lande, og argumenter for prioriteringen overvejes. Kom herudover også ind på indtrængningsstrategier og tidshorisont.

## Del 2:

**Med udgangspunkt i jeres vurderinger i Tragtmodellens 4 første trin, skal I endelig vurdere om Handlingsparametrene skal ændres og hvorfor (trin 5), dog eksklusiv reklame (opgave 3). Her bruges teoretiske begreber og modeller fra Afsætningsbogen omkring hvilke ændringer der skal foretages og hvorfor.**

*Figur 8: Frederikshavn hhx, bilag 2, spørgeark til SR-dag, opgave 2*

Opgaverne ekspliciterer at genren 'præsentation' ikke "blot" er beskrivelse, men at man som fagmand er nødt til at analysere særlige dele for at kunne præsentere en case fagligt relevant, herunder at overveje metoder på alle niveauerne. På den måde stilladseres fag-genren 'Præsentation' detaljeret, punkt A til K, og det ekspliciteres hvor der skal foretages begrundede valg af modeller (noten i forhold til regressionsmodellen).

**I opgave 2** får eleverne en given rolle i forhold til deres arbejde og gives en modtager for deres arbejde med analysen i opgaven. Jeg fremhæver første og sidste del af denne opgave med fede typer.

Eleverne er nu en arbejdsgruppe/konsulenter for virksomheden. Dette fiktive afsender-modtager-forhold som konsulenter for virksomheden og med en begrænset opgave hjælper stilniveau og genrevalg for elevernes arbejde. Men man kan også forestille sig at det hjælper elevernes valg af fokus, hvad de vil svare på, og hvordan de vil svare, når rammen for arbejdet konkretiseres i en rolle.

Opgave 2 er fra begyndelsen i beskrivelsen en invitation til eleven om at åbne for perspektiver: *finde nye markeder* (opgave 2, afsnit 1) og *revurdere case-virksomhedens hidtidige strategier*. Det er en opgave på højt taksonomisk niveau<sup>8</sup> der efterfølgende tilmed understreger at eleverne ikke er bundet af virkeligheden i deres analyse.

---

<sup>8</sup> Jeg holder mig her til Frederikshavns Handelsgymnasiums og Thomsens ramme for taksonomibegrebet, Bloom, og diskuterer det ikke yderligere her.

---

De to indledende afsnit, som jeg har fremhævet, er omdrejningspunktet for resten af elevernes arbejde, og jeg vender tilbage til dette citat i min analyse. I forhold til stilladsering fastslår disse afsnit som sagt hvad hovedformålet er, hvad elevens rolle er, samt hvem der er modtager. Dernæst stilladseres straks ved udpegning af analysemodel, tragtmodellens trin, og hvilke øvrige fag eleverne skal trække viden og metoder fra, international økonomi og samfundsfag. Resten af opgavestillelsen i bilaget forholder sig hele vejen til hvor i tragtmodellen eleverne opholder sig: fx *trin 1 screening* lige efter det fremhævede afsnit, hvilken database der kan anvendes i dette trin, og hvilke data man kan sortere ud fra.

Anden del af opgave 2 skal indeholde den endelige vurdering af handlingsparametrene for elevernes analyse af hvordan virksomhedens konkrete strategi skal ændres, og her stiger kravet til elevernes selvstændige vurdering af hvad de har brug for til at kunne foretage denne vurdering. Valg af tilgange lægges åbent: "Med udgangspunkt i jeres vurderinger i Tragtmodellens 4 første trin, skal I endelig vurdere om Handlingsparametrene skal ændres og hvorfor (trin 5)," Der henvises blot til en relevant kilde: "teoretiske begreber og modeller fra Afsætningsbogen".

**Opgave 3** stilladserer også elevernes handlinger så de kan lave en reklamefilm i og med at også opgave 3 opdeles i to dele:

### Opgave 3

Lav en tv-reklame for det tildelte produkt med Danish Crown som afsender. I skal begrunde jeres overvejelser ved at anvende relevante faglige begreber, dvs. I skal notere jeres stikord til de to dele af opgaven.

Storyboard for filmen, jeres stikord omkring de faglige overvejelser, evt. selve reklamefilmen og jeres egen evaluering af den præsenteres på en stand kl. 16.30. (Via egen computer)

#### Del 1: Analyse af målgruppe

Baseret på jeres tilpasning af Handlingsparametrene i opgave 2, skal i nu foretage en segmentering af markedet, med henblik på valg af målgruppe (slutforbrugeren).

Brug her samfundsrelevante, kulturovervejelser og økonomiske overvejelser fundet i opgave 2, relevante segmenteringskriterier og SMOK-modellen, til at finde jeres målgruppe.

#### Del 2: Lav en TV-reklame for det tildelte produkt

- Formuler den overordnede, kreative idé for jeres reklame
- Vælg reklameformat og begrund valget
- Lav et storyboard. Udfyld skabelonens tre kolonner:  
Tegn **scenen** i rammen.  
Beskriv under **billede/kamera**, hvad der sker i handlingen, hvor det foregår, hvordan kameraet bruges (kamerainstillinger, -bevægelser og -vinkler).  
Beskriv under **lyd/tekst**, hvad der høres (fx underlægningsmusik) og siges (fx voice-over). Hvis I vil sætte tekst ind i en scene, så angiv også her den eksakte ordlyd.

I skal kunne forklare den overordnede idé i jeres reklame og begrunde jeres valg af centrale filmiske virkemidler (jf. skabelonens to sidste kolonner).

- Optag evt. jeres reklamefilm på mobiltelefon. Det vil også være i orden at optage et par scener fra filmen.  
NB hold jeres mobiltelefon vandret under alle optagelser.  
Upload og klip evt. filmen sammen i et for jer tilgængeligt og evt. kendt program på jeres pc



---

Husk, at det er jeres idé, kreativitet og overvejelser, som skal sælge reklamefilmen. Betragt derfor jeres eventuelle optagelser som en skitse, I vil vise for kunden – altså Danish Crown og dommerne.

**Figur 9:** Frederikshavn hhx, bilag 2, spørgeark til SR-dag, opgave 3

Eleverne skal eksplicit foretage segmentanalyse og analyse af slutforbrugeren, og der ekspliciteres de perspektiver som eleverne i disse analyser skal se opgaven ud fra: nemlig ud fra egne argumenter i forrige opgavesvar, opgave 2, i lyset af navngivne metoders kriterier og modeller (segmentering og SMOK). Endelig stilladserer anden del af opgave 3 med mediefaglige begreber kravene til elevernes storyboard og stilladserer ved at understrege at det er deres egne argumenter for som konsulenter at foreslå produkt og nyt marked i forhold til deres egne analyser og vurderinger af virksomheden, men også i forhold til faglige begreber fra filmmediet, "scenen", "voice over" etc. Endnu en ny faglighed er inddraget, dansk og mediefag, formentlig på et niveau og med begreber som eleverne kender fra folkeskolen, men nu skal denne faglighed anvendes og eksponeres kreativt i et velanalyseret produkt.

Selve overblikket over progressionen i elevernes arbejde stilladseres også, dvs. både deres metodemæssige overblik over hvornår man gør hvad og med hvad, og også som en indre sammenhængende logik gennem de tre opgaver. Dvs. her er *strenge* der peger fremad og tilbage i opgavestillelsen og forbinder opgave 1, 2 og 3 med hinanden. Fx i opgave 2s første del "Inden trin 3 skal der nedjusteres..." og i indledningen af opgave 2 del 2: "Med udgangspunkt i jeres vurderinger i Tragtmodellens 4 første trin..."

Her tilbydes altså metodeoverblik, *et metaperspektiv på vejen-ad-hvilken* eleverne skal gå i et givent fagligt samspil på studieretningen økonomi. Også begynder-hhx'eren i 1.g får en køreplan for fagligt samspil med faget virksomhedsøkonomi og afsætning som kerne ved hjælp af konkrete handlinger, værktøjer og sammenhænge i SR-linjen økonomi. Eleverne kan gå i gang og afprøve disse tre opgaver selvom de ikke kender fagligheden, fordi de får relativt tydelige billeder af de veje hvor de skal lede efter svar, og hvilke redskaber de kan lede med. Der stilladseres på en måde så eleven kan finde

dette arbejde relevant og inspirerende, fordi opgaverne lægger op til at eleverne i sidste ende selv skal vurdere, vælge og argumentere for deres valg. Det bliver derved elevernes egne analyser og produkter. Ved hjælp af den synlige faglige strategi kan eleverne kopiere denne arbejdsgang senere i et lignende arbejde.

Opgaverne leverer således *en slags kort* til at overskue hvilken vej man har gennemløbet, metaforisk set, og opfylder det opstillede parameter i samspilsdidaktisk refleksionsarbejde i forhold til stilladsering (jf. kl. 6-spørgsmålene samspilsdidaktisk arbejdsmodel):

- Opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering omkring elevens progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g.

For den konkrete SR-dag må man også formode at samarbejdet mellem 1, 2. og 3.g giver 1.g'erne rig mulighed for at kunne lære og imitere fra de ældre elever og få respons fra disse mere 'avancerede peers'.

### **Dannelsesaspektet**

Det andet parameter, kl. 8-spørgsmålene, lyder:

- Opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden

Her kan man diskutere hvorvidt kl.8- spørgsmålet er præcist nok. For hvad er "sagens problematikker". Jeg bevæger mig analytisk fremad for at diskutere det, og jeg vender tilbage til de fremhævede afsnit i spørgearkets opgave 2, indledning:

### **Opgave 2**

I er en nedsat arbejdsgruppe/ konsulenter ansat af Danish Crown, som har til opgave at finde frem til et eksportmarked. Som udgangspunkt skal I foretage en revurdering af Danish Crown's hidtidige markedsstrategi. Med dette menes, at I har mulighed for at lave en analyse af hvilke markeder Danish Crown burde bevæge sig ind på og hvordan, uanset om de i forvejen er på markedet.

Indled opgaven med at diskutere, hvilke **krav** i forbindelse med de generelle forhold der skal stilles, til de potentielle markeder for produktet, i forbindelse med Trin 1 i

---

Tragtmodellen. Inddrag her IØ og Samfundsfag til at definere kravene. Foretag en grov screening af lande baseret på relevant informationsindsamling.

**Figur 10:** Frederikshavn hhx, bilag 2, spørgeark til SR-dag, opgave 2

I den samlede opgaveordlyd skal eleven bevæge sig rundt i og inddrage fag som virksomhedsøkonomi, afsætning, international økonomi, samfundsfag og dansk, og jeg forestiller mig at det er naturligt at have matematik som hjælpedisciplin i feltet, men også at der er et sammenhængende islæt af nytænkning og kreativitet. Det er indirekte angivet som *mulighed* mere end det er ekspliciteret. Dvs. i Frederikshavn hhx, i Thomsens eget citat er det relevant at inddrage innovation og kreativitet i den moderne dannelse, som styrepapirerne også lægger op til.

Afsnittene i opgave 2 er omdrejningspunkt i opgaveordlyden i dannelsesaspektet. Det er her at der bydes op til dans i de verber - altså handlinger - som eleven skal foretage for at kunne svare: **analyse af** hvilke markeder Danish Crown **burde** bevæge sig ind på. De skal indlede opgaven med at **diskutere**, hvilke **krav**...til potentielle markeder; og de skal inddrage samfundsfag og international økonomi for at **definere kravene**.

Disse handlinger lægger i høj grad op til at eleverne kan og bør tænke i *innovative* løsninger og muligheder for denne store virksomhed på markedet, også i det store globale perspektiv (samfundsfag, kulturanalyser og international økonomi).

Men det kommer også an på øjnene der ser og måske ser andre vinkler: i opgaveordlyden kunne man forestille sig at indskyde ideer til arbejde i dannelsesaspektet der i Klafkisk forstand behandler epokale nøgleproblemer. I forhold til en fødevarer-producent og fødevarerforædler kunne disse omhandle især problemer med bæredygtighed "miljø", fx affaldshåndtering og medicinforbrug, og Klafkisk "samfundsskabt ulighed" i fx kulturens tilgang til mad og produktion globalt analyseret i lys af Nielsens udfordringsdidaktiske (jf note 7, side 52)

Men det epokale, "...sagens problematikker historisk eller i samtiden", kan også besvares af eleverne *inden for* den økonomiske forståelse af problemstillinger og altså besvares udelukkende i forståelse af at virksomheden kortsigtet skal igennem en global finanskrise og finde afsætning

i alternative løsninger. I opgaveordlyden ligger ikke eksplicite krav i et dannelsesperspektiv. Men opgaveordlyden *kunne* give elevsvar der inddrog problematikker om medarbejdersundhed, social dumping etc., og måske fik Danish Crown-dommeren på studieretningsdagen vitterlig mange alternative løsninger og krav til bæredygtig kødproduktion og alternative og nytænkte ideer til markedsandele.

Men når det ikke direkte står i opgaveordlyden *hvilke* dannelsesparametre eller aspekter eller 'benspænd' kravene havde "i forbindelse med de generelle forhold der skal stilles til de potentielle markeder", bydes der kun *indirekte* op til at eleverne på baggrund af deres analyser behandler tidstypiske nøgleproblemer, eller formuleret som i hhx-bekendtgørelsens formål stk. 4: "Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling".

I opgaveformuleringerne fra Frederikshavns hhx SR-dag ligger det således *placeret i underviserkulturen* hvorvidt eleverne på denne SR-dag anskuer opgaverne som *aktører* og en invitation i udfordringsdidaktikken og naturligt byder ind med *kritisk nytænkning*.

Man kan vende spørgsmålet i forbindelse med undersøgelse af opgaverne 1 til 3 til at betragte dem fra negativ vinkel:

Er det muligt for eleven at nøjes med at svare i perspektiv af "øget overskud for virksomheden", dvs. kun at arbejde hele denne SR-dag inden for en relativ begrænset ramme fra afsætnings- og virksomhedsøkonomisk perspektiv der alene fokuserer på profit på den korte bane i analyserne? I så fald ville der stadig være tale om fagligt samspil, men *uden* dannelsesdimensionen. Det ville ikke være i overensstemmelse med formålet for hhx-uddannelsen der kræver arbejde for tre dele i et dannelsesperspektiv, men det ville alligevel være et fagligt samspil.

Mit umiddelbare svar på spørgsmålet er: "Nej", det er ikke muligt at eleven ikke beskæftiger sig med relevante problematikker i samtiden på denne SR-dag". Det er et svar ud fra opgavens ordlyd i verbet "burde", hvilke markeder *burde* virksomheden bevæge sig ind på, sammen med diskussion af hvilke krav der skal stilles til disse potentielle markeder. Men – selvfølgelig - for at kunne give et mere fyldestgørende svar på dette kræves et dybere kendskab til fagligheden i afsætning og virksomhedsøkonomi end jeg har, samt et kendskab

---

til de specifikke læreres undervisning. Desuden skulle jeg have kendskab til de metoder og opslag som opgaverne henviser til, Tragtmøllen, Trojka, Index Mundi etc., og måske skal Klafkis epokale nøglebegreber oversættes i faget afsætning til fx "Virksomhedens Image" eller CSR, Corporate Social Responsibility, i stedet for problemer med "samfundsskabt social ulighed" eller "miljø".

Men min pointe er her at understrege

**1) at disse didaktiske vurderinger nødvendigvis er fagdidaktiske**

**2) at man som lærer i fagligt samspil skal have kendskab til hinandens faglighed på tværs for at kunne vurdere hvilke spørgsmål og opgaver der er relevante i helhed i det faglige samspil**

**3) at fagligt samspil kræver lærernes reflektive kompetencer for at kunne stille opgaver og vejlede elever i faglige samspil og i meta-metodisk vurdering og refleksion.**

Eleven skal ikke kun, som beskrevet ovenfor, vha. en metafor have overblik som et *kort at aflæse* for at være i stand til at se, få øje på og genskabe sin vej på "kortet over faglige metoder". Eleven skal endvidere blive i stand til at *sammenligne de forskellige kort* på tværs af fagene. Eleven skal kunne vurdere *metodernes anvendelighed indbyrdes relateret til formålet* med brugen af dem hver gang. Med Dolin et al.s formuleringer indledningsvist om at det dannede menneske ... *er kritisk: man kender naturfagenes (økonomifagenes) begrænsninger og muligheder (virkeområder, relevansområder) og man kan derfor se fagene i forhold til andre fagområder. Man kan trække på og argumentere for brugen af forskellig faglig viden i en given problemstilling.*

Evnen til meta-metodisk refleksion i fagligt samspil, at vælge og at fravælge, at vurdere og sammenstille fagenes kort over metoder og at udvikle evne til at sammenligne disse korts anvendelighed, er en opbygning af evner hos eleverne der både forholder sig til dannelsesdimensionen og som er studieforberegende.

## Konklusion og perspektiv for samspilsdidaktisk analyse

Alt i alt er stilladseringen for elevarbejdet i disse opgaver fornemt. Der tilbydes en guidet tur i en ny skov med mulighed for at overskue stien gennem skoven i fugleperspektiv for overblik over de redskaber og for den progression som arbejdet indebærer, metodeoverblik. Og der er rige muligheder for at lade dannelsesaspektet i elevens arbejde indgå i en praktisk-etisk vurdering af casens problematikker såvel som i en praktisk-etisk vurdering af elevernes egne løsninger og innovative perspektiveringer.

Vil man være sikker på at eleverne beskæftiger sig med praktisk-etiske sider af samfundslivet i deres alternative markedsanalyser og innovative forslag, skal der dog **fra lærerside stilles eksplicitte krav/eksempler til hvilke** sider af tilværelsen og case-virksomhedens problematikker i samtiden man vil have eleverne til at svare på i forhold til virksomhedens udfordringer og fremtidige markeder.

Spørgemarket fra Frederikshavns hhx viser at en moderne dannelsesstænkning i høj grad praktiseres. Formen på det tværfaglige projektarbejde, som case-arbejdsform her, har med eksperimentel læring at gøre. Den eksperimentelle læring og case-arbejdsformen fik allerede i 2003 i hæftet "Profil og dannelse" en unik position på hhx og htx som "har placeret dem centralt i forhold til en fremtidsorienteret fornyelse af dannelsesstænkningen i et globalt perspektiv." (Gleerup et al:21). Hæftet beskæftigede sig bl.a. med den dobbelte tilknytning som hhx har mellem det erhvervsorienterede og det studieforberegende og pegede dengang på at

*"henvisninger til hvordan det foregår på arbejdspladsen, kan – og bliver da også – over for eleverne bruges som forbillede, både hvad angår faglig udvikling og personlig adfærd, idet der samtidig søges åbnet for en begrundet refleksion over disse praksiserfaringer. I en moderne dannelsesstænkning må brugen af forbilleder være eksemplarisk, dvs. ikke simpelt normgivende, men inspirationsgivende for selvstændig refleksion og ansvarliggørelse" (Gleerup et al.: 11).*

Ser man på Frederikshavns hhx's spørgemark ud fra den samspilsdidaktiske arbejdsmodels øvrige spørgsmål dvs. midten af modellen og kl. 12- til 4-spørgsmålene, samler jeg op på dem hver for sig:

---

### Ift. midten af samspilsmodellen:

- hvilken form for fagligt samspil ser vi i samarbejdsforløbet mellem fagene? Flerfaglighed/Fællesfaglighed/Hjælpedisciplin-kernedisciplin.

Her ses i spørgearket dybdeintegration mellem kernefagene afsætning og virksomhedsøkonomi i fagenes fælles løsen af problemer, og spørgearket stilladserer uproblematisk elevernes anvendelse af andre fag som hjælpediscipliner, samfundsfag, dansk, international økonomi fx i arbejdet, både ved at eksplicitere fagene, men også ved at eksplicitere andre fags områder, fx "kulturanalyse".

### Ift. kl. 12 spørgsmålene:

- hvilke *dannelsesmål*, *kompetencemål* og *produktmål* har vi med at stille opgaven til eleven/eleverne? (kl. 12)

I forhold til *dannelsesmålene* er sagen diskuteret allerede.

I forhold til *kompetencemålene* ekspliciterer spørgearket de forbindelser der ligger mellem elevernes læsning af specifikke detaljer, data fra forskellige portaler og bøger med elevens overordnede overblik over hvad de skal bruge detaljerne til, hvilke metoder de kan undersøge med, og hvordan de skal arbejde. Spørgearket arbejder ud fra økonomifagenes kompetenceblomst, fx økonomisk tankegangskompetence, at opstille en præsentation af en case som grundlæggende "økonomisk-kulturel" kompetence, som er af afgørende betydning for, at man kan forstå og tale om økonomi og afsætningsøkonomiske problemstillinger" (UVM: Vejledningen Afsætning A).

Spørgearket arbejder også i forhold til økonomisk problembehandlingskompetence: "Problembehandlingskompetencen omfatter evnen til på et overordnet plan at kunne fastlægge, hvordan man vil nå et forudbestemt økonomisk mål. Det sker ved at opridse og prioritere hvilke handlingsalternativer, der foreligger. Der kan eksempelvis være tale om forskellige strategier." (ibid.)

I forhold til *produktmål* udpeger spørgearket specifikt hvad eleverne skal aflevere som produkt og delprodukter i løbet af dagen, hvad de skal bruge dem til, og arket stilladserer hvordan de udarbejder disse produkter, samt angiver målkriterier for hvordan de bedømmes,

### Ift. kl. 2-spørgsmålene:

- er problemet eleven undersøger overfagligt formuleret, og/eller fra hvilke(t) fagområde(r) ses evt. delspørgsmål som den enkelte elev skal besvare? (kl.2)

Da kernefagene i samarbejdet begge er økonomifag ligger udgangspunktet i spørgemarket naturligt fra denne konkrete samfundsfaglige side. Ligeså naturligt ses inddragelsen af samfundsfagets kulturinteresse og international økonomifaget. Humaniora, dansk, ses her som underordnet fag ved at levere faglighed til produktskabelse fra medieundervisningen.

### Ift. kl. 4-spørgsmålene:

- hvordan kan fagene bidrage med henholdsvis teoretisk-videnskabelig viden, praktisk-teknisk viden og praktisk-etisk viden? (kl. 4)

Besvarelsen af dette er i høj grad et fagdidaktisk område, og jeg vil vurdere det ud fra mit eget fag, dansk: danskfaget leverer både epistemisk viden om reklamefilm-genren, dvs. kendskab, beskrivelse, analyse og viden om produktion, fx storyboard, men også praktisk både teknisk og etisk viden når eleverne selv skal producere en reklamefilm. Her sættes den epistemiske viden i funktion i en konkret situation med et konkret formål. Derved åbner danskfaget sig både tilbage mod samfundsfagene, segmentanalyse/målgruppeanalyse, som anført i spørgemarket, og desuden i oplæg til skabelse og formgivning af filmen hvor der skal tages mange begrundede beslutninger: virkninger i fortællestrukturer, valg af pointerede fokus, etiske overvejelser ang. mediets muligheder for manipulation og overtalelse (retorik), eksempelvis hvordan billeder af slagtekød virker i forhold til af et nyfødt lam, og i hvilken rækkefølge billederne skal præsenteres, skal det hellere være en animationsfilm og hvorfor osv.

De praktiske vidensformer, at kunne (*techne*, praktisk-produktiv kyndighed) at behandle begrundet, altså vide *hvordan*, og praktisk-etisk at vurdere (at gøre eller ville bør-viden) materiale, stiller krav til refleksionerne over *hvorfor* man som elev vælger materiale, metoder og specifikke aktiviteter, og refleksioner over *hvorfor* man som elev mener at kunne gøre det *på den måde*? Petersen og de Muckadell (2014) har stillet forslag til hvordan lærerne kan bistå eleven med disse *metametodiske* refleksioner. Og så er vi videre i samspilsdidaktisk model, for disse spørgsmål hører til kl. 10-spørgsmålene:



---

### Ift. kl. 10-spørgsmålene:

- opgaverne fordrer metametodisk begrundelse og kræver at eleven forholder sig til og argumenterer for sine valg af metoder.

Petersen og de Muckadell svarer med deres forslag til vejledning af elever ang. de videnskabsteoretiske redegørelser på de problemer de ser i elevernes skriftlige arbejder i almen studieforbereelse og studieområdet og sammenhørende forløb. De finder at almen studieforbereelses tre sidste faglige mål i stx-bekendtgørelsen kræver at eleven kan vurdere fagenes metoder metametodisk, og at denne metametodiske refleksion ofte er vanskelig for eleverne. At eleverne har vanskeligt ved at vurdere videnskabsteoretisk støttes af Dolin et al.'s undersøgelse (2014): "der er en tendens til, at de elementer af almindannelsen, der omhandler for eksempel videnskabsteori, refleksioner over den naturvidenskabelige metode og forståelse for fagenes muligheder og begrænsninger, står mindre stærkt hos eleverne end de gør hos lærerne." (Dolin et al. 2014: 88).

Petersen og de Muckadell opstiller til hjælp en enkel procesmodel for elevens arbejde i den videnskabsteoretiske basismodel for om muligt at styrke elevernes metametodiske overblik og vurderinger. En model de også kan se anvendelig på videregående uddannelser hvor studerende også kan have svært ved sammenholde metoderne og argumentere for valg af metoder og undersøgelser.

Hhx-uddannelsen stiller ikke krav om videnskabsteoretisk redegørelse, men dog at eleven skal *vurdere* de forskellige fags metoder og disses muligheder og begrænsninger, altså krav om en metametodisk refleksion, idet eleven skal: "–reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger" (UVM, hhx-bekendtgørelsen, bilag 2: Studieområdet punkt 2.1. ang. faglige mål). Derfor skelner jeg ikke mellem de tre 3-årige ungdomsuddannelser i disse målsætninger, men behandler dem under ét.

At kunne reflektere metametodisk indebærer at kunne *sammenligne* de kort, ad hvilken man som elev er gået gennem en undersøgelse, i ét fag med et andet fags ditto. Som konklusionen ovenfor ang. Frederikshavns spørgeark lød: *Opgaverne leverer således et kort til at overskue hvilken vej man har gennemløbet, metaforisk set, så skal eleven også kunne redegøre for*

metodernes anvendelighed i forhold til den specifikke opgave/det problem som eleven ville besvare.

Petersen og de Muckadells forslag til lærerne kalder de Den videnskabsteoretiske basismodel, og den lægger jeg som den samspilsdidaktiske arbejdsmodels sidste spørgsmål til lærerne i planlægning af faglige samspil, kl. 10-spørgsmålene. Jeg refererer den kortfattet:

### **Elevens metametodiske refleksion**

Som nævnt indledningsvist skelner jeg ikke mellem uddannelserne i forhold til deres krav om metametodisk refleksion. Selvom eleven ifølge hhx-bekendtgørelsen til Studieområdet (SO) ikke skal forholde sig "videnskabsteoretisk" til metoderne på samme måde som stx- og htx-eleven skal det, så skal handelselevne dog forholde sig reflekteret til og *vurdere* fagenes metoder:

*– reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger*

*(hhx-bekendtgørelsen, bilag 2 Studieområdet, kap. 2.1 Faglige mål 2013).*

I htx-bekendtgørelsen til Studieområdet (SO) er målene for hvad eleven skal kunne *redegøre for* i forhold til videnskab og vidensformer specificeret direkte i tre mål:

Videnskab og vidensformer

*– redegøre for tanker og teorier, der ligger bag erkendelse inden for teknologiske, naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske fagområder*

*– redegøre for forskellige videnskabelige metoders mulighed for at bidrage til en konkret problemløsning*

*– redegøre for, hvordan viden produceres og tilegnes inden for forskellige fagområder. (htx-bekendtgørelsen, bilag 2 Studieområdet, kap. 2.1, Faglige mål 2013)*

Mens de faglige mål som vi fokuserer på her er de tre sidste af **stx**-bekendtgørelsens fem faglige mål for eleven i almen studieforbereelse (AT):

- 
- tilegne sig viden om en sag med anvendelse af relevante fag og faglige metoder
  - foretage valg, afgrænsning og præcisering i arbejdet med sagen og på dette grundlag opstille og behandle en problemformulering samt selvstændigt fremlægge resultatet heraf
  - perspektivere sagen
  - vurdere de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag
  - demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag.

*(stx-bekendtgørelsen, Bilag 9, Almen studieforberedelse, 2.1 Faglige mål)*

Petersen og Muckadell stiller forslag til hvordan lærerne kan støtte eleverne i AT-arbejdets metodiske refleksioner. Som Petersen og Muckadell (2014) skriver så handler de to første mål i stx-bekendtgørelsen om *anvendelse* af fag og faglige metoder, "at kunne bruge metoden og formulere et spørgsmål som metoden kan bruges på" (Petersen og Muckadell 2014: 24), mens nummer fire og fem og delvist nummer tre, "perspektivere sagen", kræver evne til meta-metodisk refleksion og at anlægge et mere *overordnet* perspektiv

*hvor man forholder sig til de faglige metoder, der kan indgå i behandlingen af en sag. Meta-metodiske refleksioner kan således defineres som overvejelser, der handler om metoder – herunder vurderinger af dem. Eksempelvis er det meta-metodisk refleksion, der efterspørges, når bekendtgørelsen udpeger det som et fagligt mål, at kunne 'vurdere [...] forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger. (Ibid.:24)*

Udfordringen er at skabe sammenhæng for eleven mellem anvendelse af metoderne og overvejelserne om metodernes styrker og svagheder. Overvejelserne kan ses at blive løsrevne og ganske påklistrede fordi det er muligt for eleven at arbejde med en sag uden reel indsigt i videnskabelig tankegang, om pålidelighed og validitet og ikke mindst vurdering af om en anden fremgangsmåde i forhold til behandlingen af problemet ville have været mere egnet. Men det kræver en grundlæggende forståelse af forholdet mellem undersøgelsers troværdighed og de metoder der er anvendt, for at nå

frem til videnskabelige forklaringer og kunne leve op til dannelsesmålene om kritisk stillingtagen og forholde sig reflekterende og ansvarligt til omverden og egen udvikling. Petersen og de Muckadell eksemplificerer:

*For eksempel kan man udmærket forestille sig elever, der udfører forsøg i fysik, foretager en spørgeskemaundersøgelse eller analyserer en tekst ud fra en psykoanalytisk metode, uden at gøre sig nogen videre overvejelser om pålideligheden af fremgangsmåde og resultater. I sådanne situationer er der stor risiko for, at anvendelsen af faglige metoder mister sin naturlige sammenhæng med de metametodiske refleksioner, så eleven ikke umiddelbart kan forbinde de to. (Petersen og de Muckadell 2014:26)*

De foreslår derfor en model, Den videnskabelige basismodel, hvor elevens refleksioner vha. modellen, så enkelt som muligt, skal få naturlig forbindelse til elevens egen undersøgelse. Modellen har fire spørgsmål som eleven skal søge at svare på i sit projekt, og spørgsmålene formuleres ikke i videnskabsteoretiske betegnelser for det er "processens indhold og ikke brugen af videnskabsteoretiske betegnelser, der er afgørende for at arbejde inden for modellen" (Ibid.:29-30):

Den videnskabelige basismodel

1. Hvad er dit spørgsmål?
2. Hvordan kan du konkret gribe din undersøgelse an?
3. Hvorfor kan du gribe det an på den måde?
4. Hvad kan gå galt i din undersøgelse?

Petersen og de Muckadell skriver selv at de to første punkter ligner en ofte anvendt tilgang til projektskrivning, nemlig Rienecker og Jørgensen (2012).

Peter Hobel foreslår på linje med Rienecker og Jørgensen at støtte elevens arbejde i forhold til selve skrivehandlingen "problemformulering" ved at spørge til metodeovervejelserne "hvad spørger jeg **med**?":

- Emnet og dets relevans – "hvorfor spørger jeg?"
- Den egentlige problemformulering; noget man undrer sig over, og som kræver en forklaring – "hvad spørger jeg om?"
- Fag, metoder og teorier, der skal inddrages – "hvad spørger jeg **med**?"

- 
- Empiri, datamateriale – ”hvad er mit materiale?”
  - Opgavens struktur og design – ”hvordan vil jeg opbygge opgaven?”

(Hobel 2011:154)

Denne model fra Hobel, Rienecker og Jørgensen er mere processuelt tænkt, netop i forhold til elevens skriveproces. Petersen og de Muckadells videnskabelige basismodel ser jeg mere som et godt bidrag især som refleksion i spørgsmål 3, *hvorfor gribe det an på den måde?* hvis den kommer i anvendelse helt fra start. Dvs. at spørge eleven i vejledningen allerede fra de indledende beslutninger som vi så det imellem biologi- og dansklæreren fra Rybergs samtaleeksempel (side 30) om spørgsmål 3, *hvorfor gribe det an på den måde*, fordi overvejelserne over *hvorfor sådan?* hænger tæt sammen med mit forslag om at spørge eleven *fra hvilket perspektiv ønsker du at svare?*

I eksemplet mellem biologilærer og dansklærer foreslog jeg konkret at spørge eleven: fra hvilket perspektiv vil du gerne undersøge spiseforstyrrelser? Fra behandlingssystemet, fra anorektikerens eller fx fra samtidshistorisk perspektiv? Man kan sige at det er så indledende et spørgsmål at det får fokuseret synsvinkelperspektivet allerede i afsøgning af Hobels punkt 1: emnet og dets relevans – hvorfor spørger jeg? Det uddyber nemlig: **hvem er det et problem for?** og giver eleven mulighed for at bestemme *hvilken* fx epistemisk viden fra biologifag og danskfag der er relevant at anvende og *hvordan*: hvorfor gribe det an på den måde? Eleven får mulighed allerede fra start at beskue sit eget formål og gøre valg af metoderne relevante i dette forhold som overordnet pejlemærke for hele arbejdet. Som Petersen og de Muckadell formulerer det:

*For at undersøge om en skønlitterær tekst afspejler fortrængte drifter, vil det for eksempel være oplagt at benytte sig af en psykoanalytisk analysemetode. Men omvendt vil der også være egenskaber ved tekster, som en psykoanalytisk metode ikke egner sig til at undersøge. Interesserer man sig for magtinteresserne bag en politiske tale, vil den psykoanalytiske metode således ikke være hensigtsmæssig. (Petersen og de Muckadell 2014:31)*

*Både Hobels, Petersens og de Muckadells spørgemodeller er anvendelige, og anvendes, ikke kun på ungdomsuddannelsesniveaue, men også på videregående uddannelser hvor det for studerende også er svært at sikre ”reel, frugtbar og*

kvalificeret sammenhæng mellem videnskabsteoretiske overvejelser og anvendelsen af faglige metoder” (Petersen og de Muckadell 2014:37).

### **Afrunding om den samspilsdidaktiske arbejdsmodel**

Hvorfor dog alt dette besvær og længere diskussion af ideer og forslag til fagligt samspil og samspilsdidaktik?

Behandlingen af den samspilsdidaktiske arbejdsmodel her belyser kompleksiteten i lærernes fagdidaktiske kundskab og synliggør behovet for tid til afklaring og målfastsættelse mellem lærerne. Det synliggør behovet for den efteruddannelse som lærerstaben med reformen af 2005 fortsat gennemløber *med hinanden* i en skoles og i dagligdagens konkrete kontekst på tværs af faglighed og fagområder.

Undervisere på alle niveauer vil altid have brug for at videreudvikle deres lærerprofessionalisme, evnen til didaktisk refleksion og udvikling, men behovet for undervisning i modus 2-viden på ungdomsniveau sætter høje krav til underviseren, ikke mindst når faglæreren skal arbejde med skiftende fagpartnere hele tiden. Fagligt samspil kræver kendskab til andre fag, deres muligheder og videnskabelige tilgang, og dette kendskab på tværs kan kun opbygges over tid for den enkelte og som erfaring på grundlag af mødet med de andre fag og fagenes undervisere.

Med samspilsdidaktisk arbejdsmodel sættes en platform for faglærerne at mødes på for elevernes arbejde, og modellens parametre sætter et fælles sprog for de krav som spørgeark, opgaver og problemformuleringer i fagligt samspil skal leve op til for at støtte elevens arbejde.

### **Anbefalingen i forhold til samspilsdidaktik**

Jf. introduktionen:

*FAN anbefaler at skoleledelse og lærerteams arbejder samspilsdidaktisk med en nyudviklet model: Samspilsdidaktisk arbejdsmodel.*

*I fase 1 anbefalede FAN at lærerteamet samarbejdede om målvisioner for eleven, idet fælles målforestillinger ses identitetsgivende for lærerne: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål,*

---

*opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc. (anbefaling fase 1).*

*I **fase 2** er anbefalingen videreudviklet i en model der kan bruges som spørgehorisont for lærerne i fællesskab før, under og efter samspilsforløb. Faglærerne kan gennemføre og løbende evaluere samspilsundervisning efter modellen. I konkretiseringen her arbejdes med dannelsesmål og udvikling af 'fælles sprog' / 'fælles platform' som afsæt for lærersamarbejder.*

Herfra bevæger jeg mig videre til afsnit II der giver ideer og eksempler på mødeformer mellem lærere, skoleledelse og elever til understøttelse af udviklingsarbejdet på en skole. Afsnittet forklarer bl.a. hvorfor lytning skal have fokus, og hvorfor en særlig mødeform giver mulighed for innovative/kreative løsningsvar i faglig og kollegial kompetenceudvikling, såvel som i ideudveksling med eleverne.

## II. Møder af innovativ/kreativ karakter

Ud fra FAN's anbefaling nr. 2 som opfordrer til at skolerne sætter udviklingsmøder op på alle niveauer, går vi her tættere på hvordan møderne kan foregå i praksis og begrundet hvorfor de møder der respekterer særlige regler, har stor betydning for arbejds- og undervisningsmiljø.

Dernæst ser vi på første fases opfordring til mødevirksomhed i et nyt perspektiv: mulighed for perspektivbytte mellem parter der skal udvikle sammen. Perspektivbytte er særlig vigtigt for samspillet mellem faglærere med netop meget forskellige perspektiver.

Til sidst behandles og eksemplificeres hvordan det kan anvendes i implementering af et forsøgsprojekt ud på resten af skolen, og hvorfor det er vigtigt at give tid til at alle parterne opnår *praksiserfaringer* hvis en skole søger at implementere større kulturændringer.

Som forudsætning for at forsøgsprojekter kan blive til *praksiserfaringer* på hele skolen, vil jeg redegøre kort om ideologien bag møder med innovativ mulighed og perspektivbytte, dernæst om hvordan kreative mødeformer kan være et led i implementeringen.

### Sparringssamtaler

FAN-enhedens og netværksskoleledelsen på Risskov Gymnasium fandt fælles fodslag i ønsket om at opsætte sparringssamtaler på netværksmøderne mellem skolernes projektgrupper. Ideen om peer-sparring (fagfælle-sparring) gennem *reflekterende team*-arbejde var en videreførelse af FANs netværksarbejde i fase 1 (GP 97), men her i fase 2 blev der tilføjet et ønske fra netværksskoleledelsens Helene Clemens Petersen om at sparringssamtalerne mellem skolerne også kunne afprøves som eksemplarisk metode, en model for projektgrupperne i netværkssamarbejdet.

Idéen var, at projektgrupperne, og dermed både en del af en skoles lærere og en del af skolernes ledelse, skulle kunne tage samtalemeterne med sig hjem på egen skole som redskab til udviklingssamtaler. I det følgende redegøres for teknikken eller fremgangsmåden ved sparringssamtaler.

Formålet med det *reflekterende teamarbejde* (Andersen 1997) er grundlæggende læring, dvs. at lære af praksis ved at iagttage og reflektere



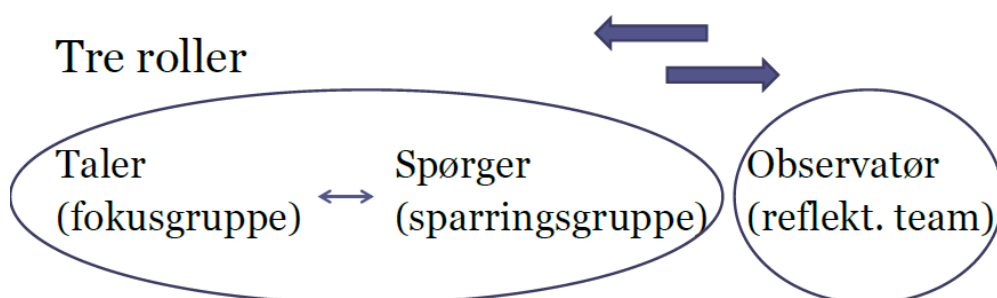
---

over sig selv i arbejdet i teams. Her skabes et rum for refleksion i en *dialog*, hvor man ser sig selv i relation til de andre hvor forudsætningen er dynamisk og bevidst at *skifte position* eller *perspektiv*.

Samtalerne på netværksmøderne foregik overordnet som en *sparringsamtale* hvor en gruppe spurgte til en anden gruppes projekt, mens en observatørgruppe sad på sidelinjen uden taleret i begyndelsen. Interview/sparringsgruppen skulle stille relativt ritualiserede spørgsmål med indlagt progression i processen der som udgangspunkt skulle undersøge fokusgruppens (den gruppe hvis projekt var i fokus for samtalen) interesser, formål, begrundelser for projektet osv. for i en sidste fase at stille mere udfordrende spørgsmål, "hvad nu hvis...".

Formålet med projektsparringerne er at styrke projektgruppens egne valg og begrundelser ved systematisk at etablere alternative positioner hvorfra tænkningen undersøges:

.... Det sker ikke nødvendigvis for at forandre projektets mål og midler – ved den 'overskridelse', som sparringen skal bevirke, kan projektgruppen meget vel fastholde de oprindelige beslutninger, lige så vel som projektgruppen efterfølgende kan foretage ændringer. I begge tilfælde konsolideres projektets argumentation. (Raae 2014: 55)



**Figur 11:** Strukturen i sparringsamtaler. Afslutningskonference 2015, Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil (<http://lu235.wix.com/klareprofiler> PowerPoints under "Skolenetværk")

Taler- og spørger-rollerne udgør interviewsystemet, henholdsvis *fokusskolen*, hvis projekt er i fokus, og *spørger*, *den interviewende skole*. Observatørrollen

er det *reflekterende team*. Pilene i dette dialogsystem symboliserer at sparringslederen giver tale- og lytte-ret til de deltagende grupper. Bestræbelsen er først og fremmest at "forstyrre" projektgruppens (fokus skolens) egen tænkning om projektet ved at spørge dels fælles undersøgende, og dels ved at etablere alternative positioner (jf. Raae 2014:49ff). Formålet er som Raae pointerer ovenfor ikke nødvendigvis at ændre projektgruppens plan og mål, men at *skærpe* gruppens valg og begrundelser for det de gør og i mange tilfælde at forenkle deres mål og plan.

Det er vigtigt at spørgsmålene fra interviewgruppen stilles så de åbner mulighed for rent faktisk at høre det svar der gives og *møde- eller sparringslederen* er central for styre denne proces: lyt til hvad personen siger, ikke til hvad spørgeren tror at svareren mener. Betragt det ikke som svar der skal af- eller bekræftes. Interviewerne stiller de undersøgende spørgsmål i forhold til fokusgruppens eget perspektiv. Gode råd og tidlige vurderinger er uinteressante, for det er selve formuleringerne og de videre refleksioner over formuleringerne der driver idegenereringen og evt. nytænkningen fremad.

Efter den første fase i sparringen mellem fokusgruppe og sparringsgruppe, gives ordet til det reflekterende team, observatørrollen, for refleksion over interviewets indhold, problematikker og samtalens fremdrift. Inden de får ordet, taler det reflekterende team med sig selv, 'tænker højt' indbyrdes om hvad de har hørt. Her har interviewsystemet kun lytte-, ikke taleret, for at give rum til refleksion.

Det er især lyttepositionen, som alle deltagere i samtaleformen har på skift, som får plads og forrang i dialogen. Det er i lyttepositionen at vi får tid til refleksion, og det er i lyttepositionen at vi dels reflekterer over hvad vi selv har sagt, en indre lytning, dels får nye ideer og perspektiv når andre taler om det og stiller undersøgende spørgsmål. Derfor styres samtaleformen af en mødeleder.

Lytte- og observatørpositionen har endvidere vist sig stærk når det angår læring. Skriveforskningen kan vise at det er deltagere i denne tredje position, observatøren til en samtale mellem to parter om fagligt materiale og tekst, som ser ud til at lære mest (Couzijn og Rijlaarsdam (2005). Den, der beskuer en situation uden at være inddraget kommunikativt selv, har god mulighed for og tid til at bearbejde situationen og at lære af den.

---

Projektgrupperne var glade for disse sparringen og disse 'forstyrrelser' fordi de genererede ideer, nye indblik og ikke mindst bedre overblik over deres egne processer.

### **Perspektivbytte – 'reframing and multiframe thinking'. Udviklingsmøder genbesøgt**

Der er dog et andet afkast af disse strukturerede samtaler som blev synligt i denne fase af udviklingsarbejdet mellem skolerne. Et afkast der nærmest udfordrer ideen om 'forstyrrelse', passende forstyrrelse, har FAN kaldt det i fase 1 (GP 97). Struktureringen af lytte-taleret-positionerne i sig selv giver nemlig mulighed for at deltagende parter opnår indsigt i hinandens positioner. Her ligger et stort potentiale som kan udvikles i de foreslåede mødefora på tværs af elever, lærere og ledelse, men også og især på tværs af fag. Vi kalder det her *reframing* og *multiframe thinking*, og vi oversætter begrebet til dansk som 'perspektivbytte' (Bolman, L.G. & Deal, T.E. 2008).

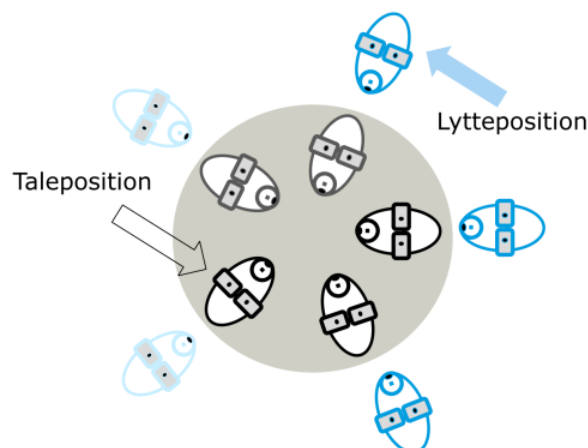
At *reframe* betyder at man kan *redefinere* en forståelse eller problematik over et felt eller omtænke feltet grundlæggende. Ved at skifte perspektivet kan man måske få øje på nye dele der var skjulte før. Som *undersøger* er man nødt til at lære dette andet perspektiv at kende, metaforisk at skifte 'landkortet' over det arbejde, samspil eller udviklingsprojekt, der er emnet, såsom skift af målestoksforhold eller skift af figur-grund-perspektivet: et kort over Danmark med land som den figur der træder frem har et andet figur-grund-forhold end et søkort over Danmarks have hvor bunddybder og sejlrender har figurrollen, selvom kortets område er det samme. Andre dele træder frem på søkortet, hvor de på *landkortet* er blinde pletter.

Fra *Risskov Gymnasiums* projektgruppe ses et eksempel på lytte-positionens styrke. I artiklen fra Risskov Gymnasium side 129 forklarer projektlederne Signe Koch Klavsén og Lene Bech hvordan projektgruppen ønskede at inddrage eleverne i udviklingsarbejdet af studieretningen.

Elevinddragelsen foregik både ved at forberede eleverne i både 1., 2. og 3.g til en workshop-dag med lærerne, gennem anerkendende tilgang at spørge til elevernes forestillinger og til hvilke gode erfaringer de havde med studieretningen. På selve workshopdagen mødtes lærere og elever i bl.a. et

styret samtaleformat som på lignende systemisk vis som projektsparringerne har særlige spørgeprocesser og skiftende lytte- og taleret-positioner:

*For netop at sikre, at lærere og elever deltog på lige fod var rammerne for denne workshopdag derfor styret 'udefra' af Attractor (konsulentfirma), hvilket var af stor vigtighed for ikke at havne i den daglige 'lærer-elev'-rolle. Et af redskaberne hertil var blandt andet arbejdet i en såkaldt fish-bowl (se figur 12) hvor personerne i de to cirkler enten er i lytte- eller taleposition, og hvor man derved tvinges til fx at lytte og til at tale – og hvor man ikke kan afbryde andre, som har taleret, mens man selv har lytte-ret. Fish-bowlens force er netop rammesætningen, hvor rollerne – skiftevis taler eller lytter – giver rum for at reflektere over, opspore og klargøre oplevelser og ideer. Oplevelsen af aktiv lytning er, at man fokuseret prøver at forstå den anden person (elev/lærer) og ikke dømmes, før man danner sig en mening. Man kan som lærer være tilbøjelig til at ville forsvare sig, hvis man hører den mindste kritik, hvilket kan tage fokus fra udvikling. Dette forsvar undgås dog ved fish-bowl-setup'et. Man oplever nærvær, grin, ligeværdighed og oprigtig interesse, som giver medejerskab og fællesskab – lærere og elever kan noget sammen i snakken om muligheder og konkrete projekter, som vi vil udarbejde eller gøre bedre. I den proces ser vi også, at lærere eller elever, der som udgangspunkt kan føle "ulyst", netop oplever, at rammesætningen og dialogredskaberne med fokus på de gode eksempler og det fremadrettede arbejde giver noget – og måske noget helt andet end forventet.*



**Figur 12:** Fish-bowl, Risskov Gymnasium, side 131 – (Klausen & Bech, side 129)

---

Projektleder Anne Bang-Larsens artikel fra *Svendborgs Gymnasium og HF*, side 137, fortæller også om møderne for idé-genereringen i lærerteamet i deres indbyrdes november-møde og planlægning af den fælles studieretningsdag. Bang-Larsen fortæller at lærerne sammensætter studieretningsdagen med eleverne af flere komponenter og opnår flere virkninger, nemlig identitetsarbejde i studieretningen, social sammenhæng og fornemmelse af fælles målsætning:

For det første er det af stor betydning, at dagen bruges som et dialog- og refleksionsrum for, hvem klassens elever er, og hvad de kan blive. Man kan derfor med fordel lade klassen arbejde med egne refleksioner over faglige interesser og mål og samtidig lade dem møde repræsentanter for nogle af disse faglige interesser og mål – det være sig ældre klasser, studieaktiviteter på egen skole/ videregående uddannelse eller repræsentanter fra erhvervslivet. Den anden centrale komponent i studieretningsdagen er teamets samvær med eleverne. Således er tilbagemeldingerne fra eleverne, at de værdsætter en dag med lærerne på mere slap line, hvor de oplever, at lærerne interesserer sig for dem som individer og ikke blot formidlere af fagligt stof. Ydermere kommenterer eleverne også på oplevelsen af, at teamet har et fælles projekt. En oplevelse som på et mere overordnet plan også formidles gennem det tætte teamsamarbejde. (Bang-Larsens artikel, Svendborg Gymnasium og HF, side 142)

FAN anvender benævnelsen *udviklingsmøder* som møder mellem alle skolens forskellige parter i alle deres forskellige former. Men i anbefalingen til udviklingsmøder ligger grundlæggende den forudsætning, at hvis mødet har til formål at vække læreres eller elevens motivation, engagement og ejerskab til aktiviteter og planlægning i dagligdagen, skal der formes et rum for et *reelt møde*: dvs. at deltagerne får mulighed for at komme til udtryk, blive hørt og lyttet til, blive mødt i eget perspektiv, og at få invitation til at forstå og påvirke aktiviteterne i det fælles projekt.

### **Implementering og kulturændring - peersparring mellem novicer og mentorer**

FAN anbefaler grundlæggende to dele ved implementering af ny praksis på skolen, og disse to hænger tæt sammen:

1) de eksemplificerede kreative mødeformer med perspektivbytte

2) den ritualiserede samtale, tid og plan for hvordan ændringer udvikles langsomt i et samspil mellem novicer og erfarne mentorer.

Det skyldes at når forsøgsprojekter søges implementeret på større dele af en skole, eller på hele resten af skolen, forestår ofte en bredere kulturændring. Ved store ændringer er information og viden om at nye måder virker, ikke tilstrækkeligt. Det er lige så vigtigt at ændringerne giver mening for de involverede lærere. Man kan sige (med Hubermann 1997) at den ændrede praksis i implementeringsarbejdet skal indarbejdes, afprøves og støttes af erfarne mentorer før den kan mærkes af næste hold novicer så kulturændringen giver mening. Især i selve grundlaget: i mødepraksisser og i daglig undervisning. Giver det ikke mening for de involverede, vil implementeringen ikke ske. Og viden, information og mening skal have *tid* til at blive til nye *praksiserfaringer*.

1) De kreative mødeformer. I projektet for Klare studieretningsprofiler og fagligt samspils- perspektiv er ideen med de anbefalede mødefora perspektivbytte, altså det modsatte af konsensus-søgning, enighed eller fællesfaglighed. Det handler om at blive klogere på hinandens fagligheder som de særlige forståelser af verden, omgivelser og interessante måder at spørge til verden på ud fra fagenes kendetegn.

I organisationstænkning er det, ud fra en systemteoretisk tænkning, en idé at forme nogle sammenhænge så samtaleparterne kan hoppe fra et systems autopoiese (det ene systems selvforståelse, Maturana, H. & Varela, F. 1987) til et andet systems. Systemerne udgrænser nemlig hinanden (forstået som at matematik ikke kan tænke engelskfaget ind), og hvis man søger at lave synteser af fagene, fx AT som syntese af fagene, så mister fagene det de er gode til, nemlig at tænke verden inde fra faget og undersøge verden derfra. Hvis man i stedet hopper over i hinandens forestillinger, låner og laver perspektivbytte, mellem fag, kan vi se samarbejdet i multiple perspektiver, og vide hvornår vi ser på søkort, og hvornår vi ser på landkort, sammen.

I forhold til forrige afsnit 1 hvor jeg har behandlet og stillet forslag til hvordan forskellige fags lærere kan tage udgangspunkt i opgavestillelse og vejledning til eleverne ud fra samspilsdidaktisk arbejdsmodel, omhandler denne anbefaling til samtaler med innovativ/kreativ karakter forslag til at parterne bliver i stand

---

til at opdage hinandens fag og omverdenstilgang for at opnå mulighed for *multiframe thinking*. Formålet er at lærerteamet har hinandens rammer og forståelser som fælles viden, til en vis grad selvfølgelig. Dvs. at FAN anbefaler at benytte lignende samtalestyrede opsætninger på dele af skolens og teamets møder for at opnå øget kendskab til hinandens faglighed og refleksionspraksis.

I forlængelse af anbefalingerne fra forsøgs- og udviklingsprojektets fase 1, er denne virksomhed, perspektivbytte, en del af den nødvendige *efteruddannelse* som lærere i projektet i både fase 1 og 2 selv henviser til har foregået siden reformen 2005, en efteruddannelse som fortsat skal foregå, som indbyrdes efteruddannelse af hinanden i skolens egen kontekst. I GP 97 anbefalede FAN udviklingsmøder og faglig fordybelse og citerede lærere i projektet:

Matematiklærer: Det er jo en kæmpe, altså, der synes jeg, at hele AT og hele gymnasireformen er et kæmpe efteruddannelsesprojekt, fordi vi, altså, hvad jeg ved nu, som jeg ikke anede noget om for fem år siden om sprog og retorik og biologi og en analyse i samfundsfag, altså.

En anden lærer: Ja, det er rigtigt.

Matematiklærer: Ikke at jeg været på et eneste kursus, jeg har bare snakket med mine kloge kolleger, altså! (Interviewdata fra skolebesøg, FAN, GP 97: 43 og 44)

2) *Den ritualiserede samtale* med opmærksomhed på spørgeformer og lytte- og observationspositionen som basis for perspektivbytte og multiframe thinking er skolenetværksledelsens og FANS forslag til at accelerere denne efteruddannelse til glæde for eleverne. Eleverne får mulighed for at få en sammentænkt og holistisk anskuet vejledning fra lærere der både tænker elevens arbejde *inde fra* en faglig og fagmetodisk forståelse og tænker det i et *overordnet* dannelsesperspektiv, dvs. holistisk perspektiv, i forhold til de mål som eleven har, og de mål som læreren har for eleven.

Når vi påstår at styrede samtaleformer kan have innovativ/kreativ karakter, er det fordi erfaringerne aftegner et billede af samtaler i et kreativt og anerkendende samtalerum hvor der skabes mulighed for innovation når, som Klavsen og Bech skriver, der ikke lukkes ned i forsvar og vurderinger, men åbnes for refleksionen til at opspore og klargøre oplevelser og idéer.

Ritualiserede samtaler kan endvidere anvendes i en bevist implementeringsstrategi når ideer og nye praksisser udvikles og rulles ud på en skole. Samtalerne kan give plads til at udviklingsforsøg og nye praksisser *kontekstualiseres* så den enkelte lærergruppe og hvert enkelt team kan indoptage og bearbejde delene af de nye tiltag tilpasset deres egne fag, deres konkrete studieretningssammenhæng og elevsammenhæng.

Mens Klavsén og Bechs artikel fortæller om møder mellem elever og lærere, forklarer projektleder Anne Bang-Larsens artikel om møder mellem lærerne på hele skolen inden fuld implementering af projektforsøget på hele skolen.

Bang-Larsen fortæller nemlig ikke kun om udveksling og anerkendelse mellem lærerteamet og eleverne på deres Studieretningsdag, men også om hvordan implementeringen af deres forsøgsprojekt ud på resten af skolen er forløbet, og hvordan projektgruppen søgte at den ny praksis blev rullet ud led for led.

Projektgruppen havde givet sig (og fået af ledelsen) tid til langsom og stykkevis udrulning på skolen og til at ny praksis kunne støttes af erfarne mentorer og konsulenter i erfaringsgruppen. Hubermann (1997) sammenligner implementering af nye praksisser i skoleudvikling metaforisk med en ny chauffør der skal lære at køre bil via verbal instruktion og sammenligner med turisten der ved rattet skal finde gennem en ukendt by. I begge tilfælde er den kognitive anstrengelse enorm, motorisk og spatialt som ny ved rattet, og som turist ved gentagende at skulle forholde sig til bykortets overblik ned til planlægning af enkelte detaljer i byens kørebaner. Så overvældende og altopslugende er ny praksis for den uerfarne i forhold til den meget lille kognitive anstrengelse det er for den erfarne chauffør og den by-kendte indbygger, og så meget mere kreativitet kan den erfarne chauffør og den by-kendte komme rundt med. Med andre ord, implementering af nye praksisser på en skole bliver ikke realitet hvis ikke man giver tid til at novicer udvikles til erfarne praktikere og har mentorer at støtte sig til undervejs – og det gælder for nye samarbejdsformer, ny mødekultur og nye dagordener såvel som at det har stor betydning for den enkelte lærers dagligdag i undervisningspraksissen.

Projektgruppen på Svendborg Gymnasium og HF har implementeret nye teamstrukturer og møde-aktiviteter over en længere flerårig periode med respekt for at involverede lærere med kendskab til de nye processer og former havde en vis erfaring og havde afprøvet delene før de blev en del af



---

*erfaringssteamet* med implementeringen videre. Projektgruppen arrangerede til sidst en pædagogisk dag med hele skolens lærerstab da den sidste etape af implementeringen skulle igangsættes og havde altså nu en stor erfaringsgruppe blandt forsøgslærere til at indtage en central rolle på denne dag, en dag med workshopstruktur. Alligevel er Bang-Larsens konklusion dog stadig (min fremhævelse):

I bagklogskabens ubarmhjertige lys, må vi dog erkende, at vi i højere grad skulle have betonet projektets bestræbelse på at reducere kompleksiteten og have *mere fokus på indhold og undervisning* end form og administration. Dette er nemlig et af kernepunkterne i projektet, og hele pointen med mødestrukturen er at have et fokus på fagligheden, få planlagt i ordentlig tid, have en tidsmæssig mulighed for at lave dele af forløbsplanlægningen sammen, og endelig have muligheden for at nyde godt af andre kollegers erfaringer og forløb (Bang-Larsen: 143).

Bagklogskab er også anvendelig, og skoleudvikling er voldsomt kompleks. Trods god forberedelse og en succesfuld pædagogisk dag, skred fokus altså lidt alligevel på denne store overdragelsesdag.

### **Afrunding ud fra afsnit om møder af innovativ karakter**

*Udviklingsmøder.* FAN anbefaler at skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*:

- eleverne imellem (fx som studieretningsdage (SR-dage))
- faglærere imellem (fx via lærernes sam-undervisning for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne og modellere fortolkning mellem fag)
- på institutionsniveau at skolen rammesætter mødefora og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed for at de får kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner (anbefalinger fase 1).

*Møder af innovativ/kreativ karakter* for at skabe *passende forstyrrelse* til ideskabelse når samarbejder presses ved fælles benspænd (anbefaling fase 1)

*At skoleledelsen involverer sig i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen (anbefaling fase 1).*

Derfor lyder den samlede anbefaling som er gengiver i indledningen:

### **Anbefalinger i forbindelse med udviklingsmøder**

FAN anbefaler at skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: både eleverne imellem (fx som studieretningsdage (SR-dage)); faglærere imellem (fx via lærernes sam-undervisning for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne og modellere fortolkning mellem fag); samt på overordnet niveau at skolen rammesætter mødefora og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed for at de får kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner.

Disse anbefalinger bliver viderebehandlet her i fase 2 som *Møder af innovativ/kreativ karakter*. Anbefalingen samler, men genbelyser også flere tidligere anbefalinger fra fase 1, nemlig både ideen om *passende forstyrrelse* for at skabe nye ideer, og at *skoleledelsen må involvere sig i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen*.

I næste afsnit III præsenteres eksempler på udarbejdede samarbejdsværktøjer og -modeller fra skolerne. Det ene, Studieretningstræet fra Svendborg Gymnasium og HF, blev præsenteret i fase 1 (GP 97) og er allerede i anvendelse i sektoren, derfor henviser flere af artiklerne her i del 2 også til det. Det andet er en puslespilsmetafor, Profileringskategorier, og det er nyt. Det præsenteres kort til inspiration for at læse videre om det i artiklen fra Rødovre Gymnasium.

---

### III. Samarbejdsværktøjer og modeller

Dette afsnit er en opfølgning på de modeller, metaforer og planlægningsværktøjer som skolerne har udviklet, og som vi allerede har fremvist i projektets fase 1, men også her kan vi i denne fase konkretisere forslagene yderligere og vise en helt ny samarbejdsmodel.

Hvis der er en forskel på fase 1 og 2, så har der i fase 2 været meget åbenhed og opmærksomhed for udvikling af tankemodeller der hjælper skolernes egen forståelse og vidensudvikling. Skolerne i fase 2 syntetiserede i høj grad egne forestillinger i modeller og videreudviklede og diskuterede andres modeller, så de opnåede mere synlighed for skolens og lærernes fælles forståelser. Dette er motiveret af projektgruppernes dels strammere projektudvikling i hele forløbet og større overblik over eget projekt, men også motiveret af de modeller som allerede lå der. Projektstyringsredskaberne vender vi tilbage til i afsnit IV.

Først præsenterer jeg opsummerende det Studieretningstræ fra *Svendborg Gymnasium og HF* som blev formidlet ud gennem fase 1, og som skolerne i fase 2 har brugt som basis i studieretningsarbejdet internt i projektgrupperne og nogle steder i samarbejde med eleverne.

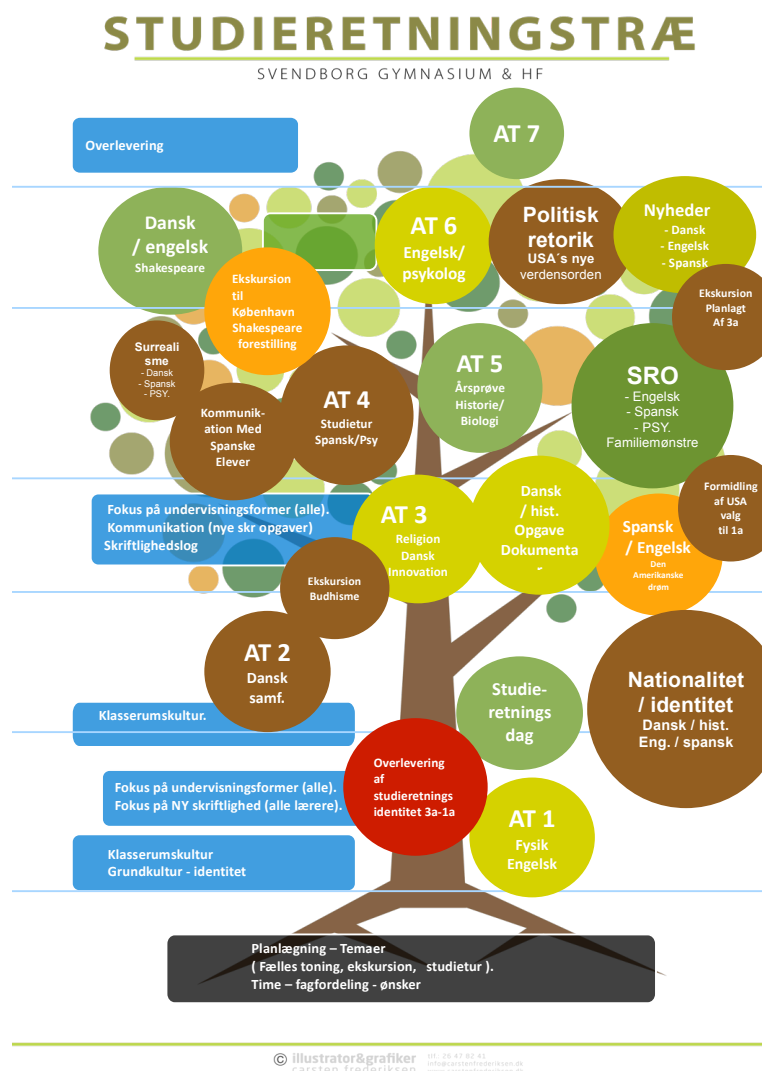
Dernæst præsenteres en ny figur fra *Rødovre Gymnasium*, 'Profileringskategorier'. Det er en samarbejdsmodel for lærerteams for didaktisk planlægning. Figuren har været under løbende udvikling og diskussion blandt Rødovre Gymnasiums lærere, og skolens projektgruppe præsenterer i Pernille Ehlers artikel side 147 modellen, og hvordan de på Rødovre Gymnasium har arbejdet med den. Fra fase 1 blev det tydeligt at når skolerne udvikler egne kompetence- og progressionsplaner opnår de et lokalt udviklet redskab der er essentielt for redskabets anvendelighed fordi det er tilpasset formål, kontekst og skolekultur som platform for faglige diskussioner og didaktiske overblik.

Profileringskategoriskemaet fra Rødovre Gymnasium nedenfor har stort potentiale som generelt værktøj fordi det er udviklet som visualiseringer over forskellige *mødesteder at se en progression eller et samarbejde fra*. Studieplaner kan ikke stå alene som grundlag og er svære at operationalisere meningsfuldt, især i et overblik for eleverne. Derfor behøver lærere og elever

lokale forståelsesrammer for, men samtidig generaliserede overblik over deres egen studieretning og fagidentitet i forhold til andre studieretninger.

## Studieretningstræet

Et naturligt udgangspunkt i hele projektets fase 2 har været forestillingen om Studieretningstræet (SR-træ) fra *Svendborg Gymnasium og HF* (se mere i Anne Bang-Larsens artikler i både GP 97 og 101). Studieretningstræet fungerer som et dynamisk visuelt værktøj der kan udfyldes og ændres lokalt og løbende sammen med den enkelte klasse:



**Figur 13:** Studieretningstræet udviklet af Svendborg Gymnasium og HF. ( se side 217 for større billede

---

Træmetaforen som forestillingsramme er umiddelbart tilgængelig med skud og frugter af helt arbitrære niveauer af emner, fag, fælles problematikker, ture, læringsmål etc., og Svendborg Gymnasium og HF har kunnet bruge det sammen med eleverne som åbning for inddragelse af eleverne i planlægningen af deres treårige forløb. Elevinddragelsen og dermed muligheden for elevmedbestemmelse i forhold til egen uddannelse foregår både fremad, fortløbende og bagud: Det tomme, udfyldte skema kan forhandles og udfyldes på første årgang hvor det kan fungere som åbning til forestillinger om hvilket studie eleven faktisk har valgt. Den fortløbende udfyldelse af figuren i løbet af elevernes gymnasieår er anvendelig som støtte til fælles forståelse og fokus. Til sidst og bagud for 3.g'ere er figuren udfyldt og viser overblikket over egen uddannelse, særlige faglige profil og identitet.

Ydermere er træet velegnet som fælles basis og planlægningsværktøj lærerne imellem som overblik over fag, fagsamspil, emner, rejser og fokus fortløbende for hver enkelt klasse.

### **Profileringskategorier**

*Rødovre Gymnasiums* lærere i internationale studieretninger har udarbejdet en model til at anskue en studieretning ud fra især lærernes samarbejde som forskellige vinkler, kategorier, af samarbejde. Projektleder Pernille Ehlers fra skolens udviklingsforsøg beskriver i sin artikel her GP 101 side 148 processen i lærerkollegiet:

*Den eksplorative proces på Rødovre Gymnasium har kastet lys på, hvilken sammensat proces en skoles profilering af en studieretning er. Ved at sammenligne undervisningens praksis i de forskellige klasser og ud fra lærergruppernes tilbagemeldinger på undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan kan profilen på en international studieretning formuleres? viste der sig nemlig mange veje til at beskrive en international profil.*

*Nogle lærerteams arbejdede med projektarbejder og temaer som strukturerende, andre med hvordan studierejserne kunne fordeles på fag og rejsedestinationer, og en classes lærere gav kompetencerne og det metodiske høj prioritet, idet de anlagde en undersøgelsesbaseret, didaktisk tilgang til en del af klassens uddannelsesforløb. Lærergruppernes tilbagemeldinger gav derfor anledning til drøftelser af de internationale*

*studieretningers profilering fra forskellige positioner. På den baggrund klassificerede RG-lærerne de internationale studieretninger. Klassifikationen tog efterhånden form af en model med fire profileringskategorier. (Artikel fra Rødovre Gymnasium ved forfatter (Pernille Ehlers: 150)*

Modellen er udarbejdet i en *puslespilsmetafor*, og efterhånden blev der udviklet to puslespilslag i lærernes fælles basis for at forstå deres fælles koordinering og planlægning af en klasses treårige forløb: et *kvalifikationslag* og et *aktørlag*. Jeg introducerer kun kort til kvalifikationslaget i dette afsnit og inviterer hermed læserne til at læse Ehlers artikel i denne bog (s. 147ff):



**Figur 14:** Profileringskategorier: Kvalifikationslaget (Ehlers: 150)

---

Den *strukturelle og organisatoriske 'brik'* tager udgangspunkt i skolestrukturen, skemalægning osv. og de beslutninger der deraf følger på lærerteamsniveau om fx studierejser og samarbejde udadtil. Arbejde i lærerteamet her synliggør nødvendig timing og tidsforbrug for omhyggelig fælles planlægning for at opnå god kvalitet i studieretningsprofileringen, skriver Ehlers. Den strukturelle del af samarbejdsmekanismerne på skolerne har optaget projektgrupperne i både fase 1 og fase 2 meget, for uden klare valg og aftaler i dette hjørne, er det svært at lave aftaler i øvrigt. Profileringsmodellen her synliggør dog meget succesfuldt at den strukturelle kun er en del af samarbejdsprocesserne, og en del der er infiltreret i de andre delvalg af faglighed, læringsmål, temaer og metoder. Struktur og organisation må på den ene side således ikke komme til at overskygge lærersamarbejdet, og på den anden side i evt. mangel på strukturelle valg og ledelsesorganisering heller ikke komme til at bremse udvikling og aftaler for de andre brikker.

Om den *tematiske brik* skriver Ehlers:

*Det tematiske bringes i spil som profileringskategori, når profileringen knytter an til temaer, der prioriteres som særligt vigtige at behandle i løbet af det treårige gymnasieforløb. I RG's internationale studieretninger blev der fx arbejdet med, hvordan kulturbegrebet kunne betragtes som væsentligt at udfolde inden for en studieretning med international profil. Klafkis epokale nøgleproblemer blev brugt som et andet udgangspunkt for lærernes arbejde med at udskille relevante globale temaer, og endelig blev de forskellige typer globale kriser (finanskrise, klimakrise, fødevarekrise...) en tredje tematisk tilgang til de internationale studieretningers studieretningsprofilering, der blev forsøgt i projektet.*

*Studieretningens tematiske profileringskategori identificerer nogle særlig relevante emner, der betragtes centrale at tage op. Den faglige substans (dybde), der kan opbygges, når temaerne omsættes til undervisning afhænger naturligvis af studieretningsfagernes kernestofområder og de valgte faglige niveauer (A,B,C) ligesom det har betydning hvordan temaerne kan udfoldes i samspil med fællefagene. Historie kan fx bidrage til en forståelse af international arbejdsdeling, handel og kultur (ibid.: 150)*

Tematikker som profilredskab ses eksemplificeret af Ehlers som overgribende dannelsesmål i studieretningens særlige mærke, i Rødovre Gymnasiums

tilfælde international profil med de visioner for hvad studenter på denne studieretning skal tilegne sig. Det er altså ikke blot en brokkasse af mere eller mindre tilfældigt valgte faglige forløb mellem flere fag, men en fælles tematisk basis at forstå en studieretning og dens samfærdsel mellem fagene på.

Nederst til højre på figuren ses kategorien *faglige metoder* der sætter fokus på færdigheder og faglige metoder eleverne skal tilegne sig i løbet af de tre år. "Hvordan skabes de gode læreprocesser, der kan føre til, at de [eleverne] har faglige kompetencer til at undersøge forholdene forskellige steder i verden?". Ehlers eksemplificerer fra perspektivet i International studieretning som har været med i skolens forsøg: Hvilke metoder til dataindsamling og faglige undersøgelser skal de lære? Hvordan hænger fx kravene i engelsk tekstkompetence (fakta som fiktion) sammen med sprog 2? Hvilke former for modelleringer skal eleverne kunne foretage? Og Ehlers eksemplificerer til sidst: "Endelig drejer profileringskategorien sig også om at eleverne skal lære at anvende de faglige metoder og faglige forklaringsrammer til at tænke kritisk, løsningsorienteret og innovativt reflekteret." (ibid.:151)

Sidste eksempel på puslespilsbrik at anskue et profileringsarbejde i som foreslået af Rødovre Gymnasium er endelig "læringsmål og læringstilgang" som endnu et perspektiv at spørge fra som lærerteam. Er der særlige læringsprocesser som lærerne kan se på en given studieretning er vigtige at føre eleverne igennem, fx IBSE (Inquiry Based Science Education) som angivet i fase 1 (GP 97), den særlige faseopdelte didaktiske metode fra naturvidenskabsdidaktik afprøvet også på fx mere samfundsvidenskabelige studieretninger. I projektet fra Nykøbing Katedralskole beskriver projektgruppen (se artikel fra Nykøbing s. 195) et eksempel på perspektivet netop i denne puslespilsbrik for læringstilgange og betydningen af at tage bevidste beslutninger i teamet i dette hjørne af puslespillet, nemlig som fx feltarbejde.

Eleverne lavede en række feltforsøg i Nykøbings gader, hvor de fx eksperimenterede med afstandsnormer og fordomme over for indvandrere og homoseksuelle. På den måde fik de allerede fra starten en anvendelsesorienteret tilgang til faget. Psykologilærerne oplevede, at eleverne blev mere motiverede ved at få lov til at komme ud i felten. Fx kunne nogle piger, som bar burkaer, om aftenen fortælle, hvor stærk en oplevelse det



---

havde været at gå rundt i Nykøbings gader og opleve forbipasserendes hadske blikke. Det er en del af denne studieretnings profil, at eleverne lærer betydningen af kulturelle faktorer i forhold til menneskers adfærd og får kendskab til fagets forskningsmetoder.(Artikel Nykøbing Katedralskoles: 195)

Rødovre Gymnasiums artikel om profileringskategorier viser endvidere hvilke aktører der har ansvar i de forskellige brikker af puslespillet.

Figurer og modeller som perspektiver og tænkeredskaber ses igangsættende for ledelsens, lærernes og i nogle tilfælde elevernes samarbejde. Modeller som samarbejdsværktøjer giver konkrete materialer og artefakter af forhandle om. FAN anbefaler således igen i fase 2 lige som i fase 1 skolerne at udarbejde sådanne.

### **Anbefaling - samarbejdsmodeller**

Vi anbefalede ligeledes i fase 1 at hver enkelt skole udvikler *egne planlægningsværktøjer* som struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller samarbejdsskemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed, og dette konkretiseres ligeledes yderligere i dette nummer af Gymnasiepædagogik.

Fra fase 1 gengives *Studieretningstræet*, og her fra fase 2 ses et nyt samarbejdsværktøj: *Profileringskategorier*. Med disse konkretiseringer bliver det tydeligt at helt lokalt udviklede værktøjer kan generaliseres og bruges af resten af sektoren.

## IV. Projektledelse og evaluering af udviklingsforsøg

I dette afsnit IV fra FAN genbesøger vi ligeledes anbefalinger fra fase 1 og hele FAN-projektets udgangspunkt i projektledelse og programteori som jeg indledte med kort at præsentere. Dette eksemplificeres her med et konkret udarbejdet *flowchart* fra *Herlev Gymnasium og HF* og en *indsatsbeskrivelse* fra *Egaa Gymnasiums* projektgruppe.

Projektledelsesværktøjer for skolernes projektgrupper har været en aktiv interventionsindsats fra FANs side i både projektets fase 1 og 2. Værktøjerne er som nævnt beskrevet i GP 97 og kort i dennes bogs introduktion (side 7). Dynamisk projektledelse har givet skolenetværket en mærkbar bevidsthed om at projekter behøver styring, at de behøver en konkret og enkel målsætning, og at de behøver tid, refleksion og evaluering. Et nødvendigt værktøj er især *nedfældede kommissorier* fra skolens ledelse for at tydeliggøre det mandat som projektgruppen arbejder inden for på hver enkelt skole. Det er klar ledelsesunderstøttelse som jeg kommer tilbage til i dette afsnit, og det er et nødvendigt værktøj som projektkonkretisering i *flowcharts* der løbende bliver diskuteret og justeret mellem skoleledelse og projektlærere i form af projektgruppens ledere (ofte lærere), og projekt-ejeren (en ledelsesrepræsentant).

Netværksmøderne mellem skolernes projektgrupper samt FANs skolebesøg og møder med projektgrupperne ude på skolerne, giver alle i et udviklingsnetværk mulighed for refleksioner over nogle af de mest komplekse processer i skoleudvikling, nemlig hvordan man *styrer* et udviklingsforsøg, hvordan man *måler* forandring og kulturændringer, og hvordan succeserne i et projekt kan *deles* med og udrulles på resten af skolen efterfølgende.

Implementeringsproblematikken har været aktuel for flere skoler i fase 2 end i fase 1, idet nogle skoler har været med i begge faser og var blevet parate til en udrulning af deres forsøg på resten af skolen.

Vi har på skolerne set formuleringer af aftaler som

- Kommissorier fra skoleledelsen til projektgruppen
- Progressionsplaner formuleret i projektgruppen

og optegning af

- 
- Eksplicite visioner i projektarbejde til at konkretisere målene i udviklingsarbejdet, samt
  - Samarbejdsmodeller og projektstyringsmodeller.

Det første punkt, kommissorier, ses i denne fase som et stærkt instrument i samarbejde ml projektledere og -ejere (henholdsvis lærerne i projektet og skolens ledelse (jf. introduktionen og Høegh 2014 a og b, GP 97 om denne rollefordeling). Der opstår en større tryghed i projektudviklingen og et større ejerskab når mandatet til projektgruppen fra skolens ledelse er tydeliggjort. Dette er én af første fases konklusioner som har styrket anden-fase-skolernes arbejde. Progressionsforståelser og en større detailplanlægning af projektet hænger selvfølgelig sammen med kommissorieaftalerne.

At blive parat til en udrulning af forsøget på hele skolen kræver mange overvejelser over hvordan forandringen kan give mening for de kolleger der endnu ikke har haft del i projektet. At det også giver mening for disse er altafgørende for en succesfuld implementering som behandlet i afsnit 2 (jf. Huberman 1997), således at der ikke kommer til at foregå afskærmning for deltagelse fra kollegernes side. At der skal gives tid til implementeringen lyder som en banalitet. Men det handler i sin enkelthed om at projektgruppen og øvrige involverede behøver flere forsøgsomgange og indledningsvis afprøvning i mindre målestok, så de opnår et vist niveau af *ekspertise* i de nye arbejdsgange og arbejdsformer før de involverer flere novicer (Huberman 1997 (se Svendborg Gymnasium og HF's artikel: side 136) som omtalt i afsnit II.

Udviklingen af klare studieretningsprofiler og samspilsdidaktik er fortsat en reel kulturændring på skolerne efter 2005-reformen. Det er derfor en ændring som skal understøttes af skoleledelsen som beskrevet i Høegh 2014a, hvor FAN har krævet ledelsernes deltagelse i de enkelte projektgrupper på skolerne (ledelsesrepræsentanten omtales som projekt'*ejeren*') Dette for at projektet ikke parkeres - uden understøttelse og beslutningsmandat - hos en håndfuld lærere (dem vi kalder projekt'*ledere*'), og vi har i samme forbindelse anbefalet skoleledelsen at understøtte udviklingsprojekter både *symbolsk* og ved *fastholdelse*.

Skoleledelsens symbolske støtte på skolen ift. projekt og projektgruppe er ikke blot at informere bredt på skolen om at projektet er antaget, men at markere

projektet som udvalgt og prioriteret gentagende på forskellige fora parallelt med projektgruppens arbejde:

Symbolisk ledelsesstøtte:

*”Ledelsen må arbejde for at kollegers og skolenetværks nysgerrighed vækkes. Den anerkendelse der ligger i at projektet omtales gentagende, og den interne nysgerrighed der vækkes, understøtter ikke blot projektgruppens motivation, men kan også ses som en investering der skal befordre at projektet siden hen implementeres på skolen og gøres til drift.” (Høegh 2014a: 30 og GP 97: 57 ff.)*

Ledelsens fastholdelsesopgave i kulturændringen består i at faglige selvfølgeligheder og andre praksisser man søger at ændre ’af-selvfølgeliggøres:

*At faglige praksisser ’af-selvfølgeliggøres’ betyder at ting skal tænkes forfra – forløb, metoder etc. skal ’nyopfindes’, der skal koordineres på nye måder (skemalægning og andet), og der skal analyseres og begrundes - hvorfor er dét der har været godt nok indtil nu, øjensynlig ikke godt nok mere? – og risici afvejes: Hvad nu hvis det nye ikke fungerer tilstrækkelig godt? Dertil kommer at ikke nok sættes faglige selvfølgeligheder i spil – ofte handler det også om at forskellige kulturer for planlægning føres sammen når dagsorden for fagligt samspil er på banen. (ibid.: 31)*

## **Nye skolestrukturer**

Kulturændringerne på skolerne kan ses afspejlet i en nyorganisering af skolestrukturer mange steder. FAN har fx set nyorganisering som *fakultetsorganisering* hvor studieretninger under samme fx naturfaglige fakultet er knyttet sammen under samme uddannelsesleder. Vi har set omstrukturering så at eleverne på studieretningen fra 1.til 3.g fysisk placeres sammen for at opbygge en studieretningsidentitet der ofte også understøttes af ny organisering af lærernes studieretningsteam, fx i et lærerteam der så vidt muligt kan følge eleverne i alle tre år.

Generelt ses udvikling hvor lokal ledelse og beslutningsprocesser lægges ud i organisationen, ud i studieretningsteamet fx under studieretnings’ledere’ eller ’koordinatorer’, ’klasselærere’, eller hvor den daglige ledelse og planlægning i

---

lærerteamet foregår fordi lærerne i teamet har fået et fælles møde- og forberedelsesrum i dagligdagen. Det gælder således for Herlev Gymnasium og HF udviklingsprojekt, hvor forsøgsprojektet så at sige omkalfatrede lærerteamets fysiske tilhør og selvorganisering hen over to klasser. Dette understreges ved nedenstående citater fra vores netværksmøder hvorfor projektledelsesværktøjerne har haft primært fokus i FANs perspektiv. Ved afslutning og evaluering i projektets sidste netværksmøde siger et par projektlederes således:

Projektleder: *Vi har lært: konkretiser, konkretiser, konkretiser!*

...

Projektleder: *Jeg tænker bare, at det i det hele taget er udfordrende, ... i forhold til projekter vi plejer at lave, hvor vi sådan har en masse ideer og en masse ting vi gerne vil, og vi sætter dem i søen og den slags. Men det her med... hvad er det så det sådan helt konkret bliver til, er en udfordring: Når jeg gør det her, hvad sker der så ude hos eleverne? Jeg synes at det er meget tydeligt, at det er en udfordring for os alle sammen, at finde ud af hvad vi overhovedet skal kigge efter. Vi mangler erfaring med det der med at kigge efter noget, for vi plejer bare at gøre nogle ting fordi vi synes det lyder sindssygt spændende, eller der er en eller anden ny pædagogisk strømning, eller hvad ved jeg. Så kaster vi os ud i noget. Men det der rent med faktisk at få målt og blive trænet i at kunne måle og genkende, at "det her kan jeg måle sådan, og det her kan jeg måle sådan", er en fælles udfordring, at vende os til konkretisere virkninger og genkende tegn. (fra netværksmøde forår 2014 mellem projektskolerne, fase 2)*

Samtidig skal det også nævnes, at både de meget styrede samtalestrukturer i reflekterende teamarbejde på møderne (beskrevet i afsnit II), og kravet om at projektskolerne skulle anvende skriftlige projektledelsesværktøjer (flowchart, se nedenfor), der løbende skulle genbeskrives, krævede tilvænning på møderne og i grupperne. Det krævede flere gennemløb og afprøvninger før deltagerne mærkede hvad gevinsterne indebar for deres projektudvikling, og før samtalestrukturernes målsætning blev klar. Fx evaluerer en projektleder i plenum ved andet netværksmøde i foråret 2014:

Projektleder: ... *noget vigtigt, at sidste gang var det hele den der proces med at sidde i en refleksionsgruppe og snakke med hinanden, i stedet for at,...at at det var meget sådan, ja, det skulle vi lære sidste gang. Hvor i dag fungerede det super fint. Så man kan sige, det der med at gentage den samme proces, virkede rigtig fint i dag, fordi i dag vidste vi: "hvad er det, vi skal, hvad er det for nogle forventninger, der er". Så det virkede meget bedre i dag end det gjorde sidste gang. Hvor sidste gang, var det sådan lidt, "Øh hvad laver vi".*

FAN vil understrege at nye strukturer og former skal indarbejdes og afprøves – ad flere gange – nye former skal (som nævnt i afsnit 2) have tid til at blive praksis.

Gennem begge faser satte FAN projektstyringsredskaberne i fokus og præsenterede en flowchartmodel fra Dahler-Larsen og Krogstrup (2004): aftal og formuler i projektgruppen *indsatser, processer, og virkningsforestillinger* for projektarbejdet. Det er typisk givtigt for gruppen at begynde bagfra, i forestillingerne om *projektets virkninger*, for hvad er det gruppen gerne vil opnå? Fx i visionen om studenten på helt overordnet niveau. Det blev nødvendigt i fase 1 at tilføje et konkretiseringsniveau for at projektgrupperne besluttede sig for hvordan de kunne evaluere deres forehavende og finde de *tegn på forandring* som de søgte, men også for i løbende evaluering gennem hele projektforsløbet at blive i stand til at opdage hvor tegnene måske faktisk *ikke* indfandt sig, og som projektledere at blive i stand til at *opdage og observere* hvad der så skete (Andersen 2000, (SMTTE-modellen), og videre at blive i stand til at *justere projektet* i ønskede eller nye retninger. Derfor justerede vi flowchartet til at se så således ud:

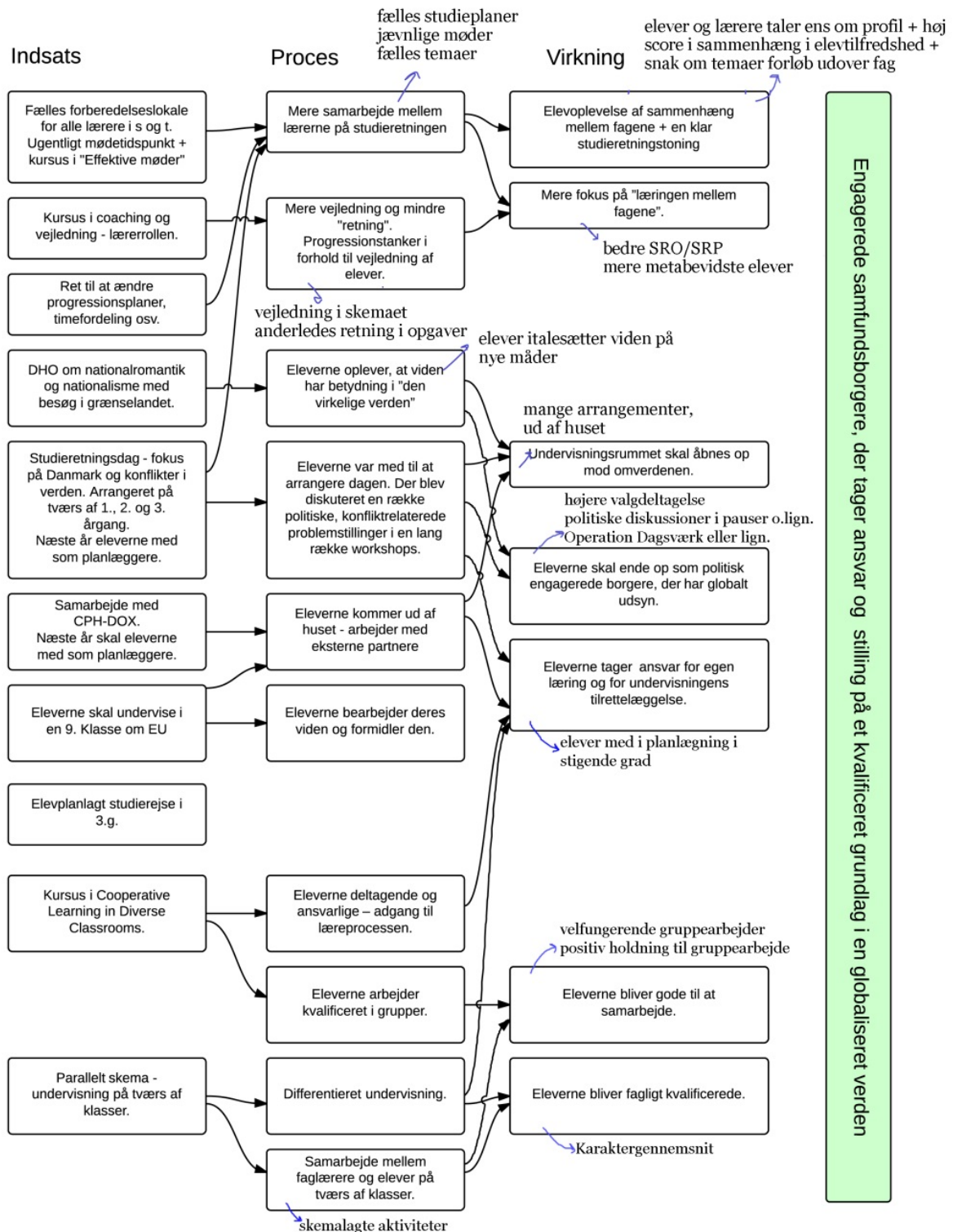
Indsats	Proces	Virkning	Tegn

**Figur 15:** Flowchart-skabelon: *Indsatser, Processer, Virkningsforestillinger, Tegn* (inspireret af Andersen, F.B. 2000; se yderligere i Høegh 2014 a og GP 97, og behandlet i Raae, P. H. 2014 for en gennemgang af arbejdsprocesserne ved flowcharts).

Herlev Gymnasium og HF's projektgruppe præsenterer et flowchart for mål, indsatser, processer og de tegn de ville søge i deres udviklingsprojekt. Projektgruppens overordnede målsætning står vertikalt med grønt i højre side

---

af flowchartet: de arbejdede for elevernes dannelsesmål som ”engagerede samfundsborgere der tager ansvar og stilling på et kvalificeret grundlag i en globaliseret verden”. Meget høje mål, men vi kan genkende dannelsesmålsætningen fra elevperspektivet hos Dolin et al., med Nepper Larsens ord, at bruge faget til at erhverve sig personlig myndighed; at give afkald på at blive gjort uværdig (se afsnit 1, side 22):



Figur 16: Flowchart for projekt, Herlev Gymnasium og HF projektgruppe (af Truelsen, Piilgaard og Hoffmann, :side 170)



---

Flowchartet visualiserer de komplekse samspil af virkninger og processer der igangsættes når projekter sættes i søen. Der er multiple veje til virkningerne, og flowchartet visualiserer at det kan være nødvendigt at vælge ganske få virkningsforestillinger med tilhørende valg af tegn ud, for man kan i ét projekt sjældent nå det hele, og i hvert fald sjældent observere det hele. I Herlev-gruppens tilfælde blev det meget omfattende idet projektet faktisk omkalfatrede hele lærersamarbejdet og lærernes sammenhænge indbyrdes i to klasser, og idet projektet gav helt nye fysiske rammer for lærerne i form af et fælles forberedelsesrum hen over de to klassers studieretningsfællesskab.

Som flowchart og planlægning af projekter konkret bliver det eksempelvis nødvendigt at udarbejde et mere detaljeret og nyt flowchart for hver enkelt indsats, fx i Herlevs indsats i rubrik fem i venstre spalte (indsatser): SR-dagen med fokus på "Danmark og konflikter i verden..." for både at planlægge, gennemføre og evaluere denne dag.

Pilenes forgreninger rundt på hele figuren visualiserer hvordan indsatser og mål forbinder sig på kryds og tværs når projekter søsættes, fordi beslutninger og tiltag på et niveau, eller ét sted i systemet, almindeligvis vil påvirke andre steder i lærernes indsatser.

Lige så inspirerende som den ovenstående skematiske opstilling kan være for at projektgruppen kan se og udestillere sine beslutninger og handlinger, lige så inspirerende kan de bredere formuleringer af projekt- indsatser, virkninger og tegn synes når de formuleres i løbende prosa. Der er således ikke én, men mange måder at udforme flowcharts på.

Se herunder Egaa Gymnasiums to artikler i Del 2 om Robotteknologi og en international studieretnings fokus på rejse og elevudveksling med en skole i Mexico, her beskrives i kort prosaform sammenhænge imellem én indsats og sammenhørende processer, virkningsforestillinger og de tegn gruppen vil observere på:

**Indsats 1:** fire ugers udvekslingsrejse

Etablere en fire ugers udveksling med Tecnológico Monterey, Querétaro i Mexico med et tilsvarende genbesøg i Egå

**Proces:**

*Inddrage eleverne i planlægning af forældremøder.*

*Inddrage eleverne i fundraising.*

*Inddrage eleverne i planlægning af undervisning og ekskursioner i Mexico.*

*Forberede eleverne fagligt inden turen via undervisning i mexicansk kultur, historie og samfundsforhold.*

*Inddrage eleverne i en refleksion over deres oplevelser i Mexico i et fast refleksionsrum på turen.*

**Virkning:**

*Give en klar studieretningsidentitet samt skabe ejerskab, engagement og begejstring for studieretningen.*

*Styrke elevernes sprogfærdigheder i spansk og engelsk.*

*Styrke elevernes interkulturelle kompetencer og specifikke viden om mexicanske forhold.*

*Styrke elevernes selvstændighed og evne til at begå sig på egen hånd i en anden kultur og optræde som værter og formidlere af egen kultur.*

*Styrke elevernes initiativ og handlekraft.*

**Mulige tegn:**

*Lærerne fornemmer en øget grad af elevengagement, begejstring og lyst til at tage ansvar.*

*Klassen får bedre karakterer i spansk og engelsk end tidligere årgange.*

*Elevudsagn og elevadfærd peger på en større interkulturel forståelse.*

*Eleverne tager ansvar for fundraising, både i forhold til idégenerering og realisering*

*Eleverne planlægger selvstændigt organiseringen af og det faglige indhold til ekskursioner under udvekslingen i Mexico*

*Ved sammenligning af elevudsagn med nuværende 2. og 3.g'ere i samme studieretning observeres en tydeligere studieretningsidentitet og faglig stolthed hos eleverne i EG13a.*

---

### **Resultat:**

*Den 4 ugers udveksling er gennemført. Eleverne har været indkvarteret privat, modtaget almindelig undervisning af de ledsagende danske lærere og modtaget et spansk kursus og et kursus i mexicansk kultur, historie og samfundsforhold af mexicanske lærere. Derudover har eleverne i både samfundsfag, historie, spansk og religion arbejdet med forskellige aspekter af mexicansk kultur, sprog og historie. I religion har eleverne arbejdet med en etnografisk tilgang til andre kulturer med henblik på at forberede dem på en mere analytisk tilgang til kulturmødet, bl.a. ved hjælp af en Unesco-samling fra Moesgaard Museum om Maya-indianere og etnografen Iben Jensens teoretiske tilgang til kulturbegrebet. Turen til Mexico har helt klart givet eleverne en faglig stolthed og udviklet en øget interesse for sprog og kultur. De har fået en meget tydeligere forståelse af hvilke muligheder, der ligger i deres studieretning. De har fået en klarere opfattelse af studieretningens profil og dermed en meget tydeligere identitet fremadrettet. (Artikel fra Egaa Gymnasium, side 186 af Elisabeth Husum, Pia Jensen, Tina Lyng og Lise Hansen)*

Her gengives altså en yderligere detaljering af en *indsats* i en gruppes arbejde, hvor Herlevs opstilling ovenfor i højere grad gav et overordnet overblik. Både overblik og yderligere detaljeringsbearbejdelser er vigtige for projektstyringen.

### **Anbefaling - projektledelsesværktøjer**

I forhold til projektledelsesværktøjer anbefaler FAN (jf. introduktionen, s. 16)

Anbefaling om at lade skoleprojekter styre gennem aktive projektledelsesværktøjer kan ligeledes ses som praktisk konkretisering af det overordnede projektledelsesfokus i både fase 1 og 2, og en konkretisering af anbefalinger tidligere om en *klar rollefordeling* og *aftalt mandat* til skolens projektgruppe fra skoleledelsen. Endvidere anbefales på ny at skoleledelsen varetager klare opgaver i forhold til projekter. Ledelsens opgave er både 1) *symbolsk* i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) en opgave i *fastholdelse* af projektet gennem hele projektfasen med sparring til involverede, og 3) i opgaven

ved forsøgets videre implementering på skolen fordi ledelsen giver *forsøget retning og profil*.

I dette nummer af Gymnasiepædagogik eksemplificeres projektledelsesværktøjer med to former for *flowcharts* som to projektgrupper har udarbejdet over egen proces og mål med deres projekt.

---

## Del 2. Antologi af projektskolernes artikler

### Introduktion af Tina Høegh

Artiklerne i denne anden del er projektgruppernes præsentationer af deres arbejde og resultater. Artiklerne er skrevet af projektlærere eller skoleledere på skoler der deltog i anden fase af UVM's *Udviklingsplan for de gymnasiale uddannelser 2013-15 om Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil*. Her formidles deres erfaringer med udviklingsprojektet på egen skole, erfaringer der er meget forskellige og spænder bredt. Bredden af afprøvninger er i sig selv inspirerende for gymnasiesektoren, men artiklerne formidler endvidere oversigter, samarbejdsredskaber, planer, undervisningseksempler og råd der kan kopieres direkte af andre interesserede skoler. Selvom den enkelte artikel er skrevet inden for en enkelt skoles kontekst og betingelser, er vi alle i projektet sikre på at kunne inspirere andre til initiativer med fagligt samspil og studieretningsudvikling, og interesserede kan henvende sig videre til projektgrupperne på den enkelte skole for yderligere oplysninger. Tiden er gået siden forsøgene blev foretaget, men det er kun en yderligere grund til at kontakte en skole for at høre om forsøgets videre skæbne og erfaringerne der fulgte.

**Frederikshavns Handelsgymnasium** fortæller i den første artikel om deres profileringsarbejde i studieretningen Økonomi og den vifte af indsatser der skulle lede mod en stærk studieretningsidentitet både fagligt i anvendelsesorienteringen og fokus på en (erhvervs)sektor i længere tid ad gangen for eleverne. I indsatsviften lå også initiativer ift. det sociale miljø i og mellem klasserne på studieretningen ved både sociale og faglige studieture, fælles SR-dage og via fysisk at flytte økonomiklasserne sammen. Ikke mindst lå projektets fokus også i lærernes fagkoordinering indbyrdes og i samarbejde med eleverne at arbejde i fælles målsætninger, med en stærk bevidsthed og tidlig planlægning for kommende års fokus. Overordnet set med udvikling af fælles bevidsthed om dannelsesmål og skolens fortælling om sig og skolens relationer udadtil.

**Risskov Gymnasiums** projektledere fortæller i deres artikel om at styrke samarbejde og målsætninger gennem inddragelse af eleverne i visionsarbejdet for studieretningen biologi A, psykologi B og matematik A/B. Det er især

arbejdet for en meningsfuld progression og SR-toning for eleverne og deres medbestemmelse ift. studieretningsaktiviteter og ideer til samspilsforløb gennem de tre gymnasieår som projektgruppen har undersøgt som motivationsfaktor og som styrket faglig identitet for eleverne. Som metode for elevinddragelsen har gruppen bl.a. brugt workshopdage mellem lærere og elever på alle årgangene hvor særlige samtaleformer som en del af dagen blev brugt som idégenerering og redskab for elevinddragelsen og synlig fleksibel fagudvikling. Risskov Gymnasiums ledelse har nu over en årrække undersøgt og udviklet en grundmodel for udvikling af studieretningsprofilering som er blevet implementeret på hele skolen så hver studieretning former sig selv og afprøver vejene til egen identitet på egne vilkår, men samtidig via synlige kommissorier og eksplicit mandat for forandringerne holdes fast på at teamsne skal udvikle SR-identitet.

**Svendborg Gymnasium og HF's** projektgruppe har ligeledes over en årrække nyudviklet et studieretningsformat "Studieretning med kant" for hele skolen, et format der skulle forbedre den strukturelle planlægning for studieretningsteam'ene og forbedre elevernes studieretningsidentitet og motivation for faglighed og klasse miljø gennem inddragelse af eleverne. Artiklen her fra Svendborg hænger sammen med skolens artikel i GP 97 og præsenterer i denne udgivelse hvordan arbejdet med at få implementeret samarbejdsformerne, kant-formerne nu efter flere forsøgsgennemløb, ud på resten af gymnasiet. I artiklen reflekteres over de møder, workshops og erfaringsopbygning som projektgruppen iværksatte for en trinvis udrulning af projektet på hele skolen, og artiklen giver endvidere råd i forhold til at få velfungerende projektgrupper på benene når disse skal samarbejde og holde gejsten og motivationen for projektudviklingen på en skole gennem flere år.

**Rødovre Gymnasium** har også kørt samspilsforsøget og profileringsudviklingen over flere år, her med gymnasiets internationale studieretninger som case og forsøgsudvikling. Artiklen præsenterer et nyudviklet overblik i form af en puslespilsmetafor, profileringskategorier for, hvordan de involverede lærerteams' meget forskellige tilgange og fokus i deres planlægning kan vise sig at give en rigtig fin nøgle til at overskue hvilke processer hvert enkelt lærerteam sidder i. Artiklen forklarer hvordan man i samarbejdet kan vælge mellem og skifte mellem position og fokus. I projektet udviklede de overblik

---

over fire tilgange, men metaforen efterlader plads til at flere puslespilsbrikker i princippet kan udvikles: En strukturel-organisatorisk fokus for elevernes tre gymnasieår, et tematisk fokus, et fokus på læringsmål og -tilgange og endelig et fokus på faglige metoder i lærernes didaktiske samarbejde og planlægning. Artiklen forklarer endvidere hvordan overblikket også synliggjorde hvilke aktører på skolen der har initierende ansvar i de fire profilkategorier. Vi får dermed overblik over hvor henholdsvis skoleledelsen, lærerteamet og faglærerne har overvejende ansvar for timing i planlægning og kommunikation.

På **Herlev Gymnasium og HF** kobledede man forsøg med studieretningsprofilering og fagligt samspil sammen med ikke blot ramme-forsøg fra UVM men også et fokus på lærernes arbejdsvilkår efter OK13. Det medførte en mindre omkalfatring af lærersamarbejdet og de fysiske rammer for lærerne i to samarbejdende klasser. Lærerne fik et eget forberedelses- og møderum, parallel skemalægning og et intensivt opstartsseminar for de involverede lærere for fælles didaktisk grundlag lærerne imellem. I artiklen forklarer og reflekterer projektgruppen over hvor stor betydning især det fælles forberedelseslokale fik for lærernes samarbejde, den faglige udvikling af studieretningen og for elevernes større oplevelse af studieretningens identitet og faglighed, men gruppen reflekterer også over hvor store konflikter, alene organisatorisk, et fælles lærerrum og parallelskemalægning ville indbefatte hvis formen skulle rulles ud på flere af skolens teams, endsige på hele skolen. Kan man have flere organisationsformer på samme skole? Artiklen fremviser endvidere det flowchart projektgruppen udviklede og arbejdede med i forsøget.

Artiklen fra **Egaa Gymnasium** er to projektgruppers præsentation af visioner og forskellige veje for tydelig studieretningstuning. I projekt 1 forklarer gruppen om arbejdet med robotteknologi som fokus i retningen matematik A, fysik A og kemi B og projektgruppens indsatser for elevernes engagement vha. 1) tydeliggørelse af fagene i studieretningen gennem fællesfaglige forløb og anvendelse af naturfagene i samfundsfaglige problemstillinger hvor eleverne oplever at kunne anvende fagelementer på tværs, 2) en særlig indsats for at give pigerne i klasserne en styrket identitet gennem møder og erfaringsudveksling på tværs af årgange når der i denne SR ikke er mange piger

i hver enkelt klasse, og 3) en overordnet vision om at vise hvordan man som elev i højere grad kan indtage position af ”studerende” og undersøgende elev.

**Egaa Gymnasiums projekt 2** satsede som sproglig retning i fagene EN, SP og Sa i et overordnet fokus på Language and Culture i en fire ugers udvekslingsrejse med en skole i Mexico. Studierejsen bandt i projektgruppens vision og konkrete indsatser flere formål med den særlige elevgruppe sammen: at opnå SR-identitet gennem faglig stolthed og engagement. I artiklen forklarer projektgruppen hvordan indsatser ift. elevernes medansvar for rejsens planlægning og information til forældre og ikke mindst mødet med sprog, kultur og historie i Mexico engagerede eleverne, også i teoretisk arbejde med fx kulturbegrebet. Gruppen forklarer endvidere hvordan lærernes indsatser ang. omlagt skriftlighed, fleksible skemaer og tæt opfølgning med arbejde for klassens trivsel og samarbejde med forældre til elever der viste tegn på at være frafaldstruede alt i alt har været vigtige i det hele billede af forsøgets indsatsområder.

**Nykøbing Katedralskoles** artikel fra projektgruppen beskriver et formål som ligner Egaas projekt 2, nemlig at fremme trivsel og læring på en studieretning hvor klasserne generelt har ry for stor spredning af elevsammensætningen med betydning for manglende social sammenhængskraft i klassen og mangel på faglig ”højde”. Projektet skulle øge elevernes trivsel, læringsudbytte og udvikling af studiekompetencer gennem flere indsatser. Fokus lå på studieretningsdage om kulturmødet, faglige samspil om social ulighed og feltarbejde i faget psykologi samt på den opfølgning af den enkelte elev i forhold til uddannelsesfastholdelse, studiekompetencer og skrivevejledning som andre steder også har vist sig afgørende. I artiklen forklarer projektgruppen hvordan nye oplevelser og rammer med eleverne, fx feltarbejdet, har givet lærerne et ændret syn på elevgruppen og tydeliggjort studieretningstypiske kompetencer og vidensområder der dels giver identitet, også for lærerne, og dels peger på at én af styrkerne her er anvendelsesorienteringen.

Artiklen fra **Nordfyns Gymnasium** fortæller om projektgruppens målsætning for mere systematisk toningsarbejde i fællesfagene og udvikling af studieretningsbevidsthed for både lærere og elever. Det var i projektet vigtigt at fastholde at fokus for toning og faglige samspil er at arbejde i fagenes



---

kernefaglighed. Målet på sigt med projektet er at besvare spørgsmålet *Hvordan kan vi sikre en god og frugtbar diskussion internt i de enkelte studieretninger der kan understøtte profilering og samarbejde?* Et af de foreløbige svar på spørgsmålet er, som gruppen konkluderer, at det er den daglige udveksling mellem lærerne og det faglige kendskab til hinandens fag og progression med klassen der gør det nemt at finde de oplagte fælles sammenhænge: man skal arbejde hen imod *faglig transparens i lærerteamet*. I artiklen eksemplificeres kort med et forløb mellem dansk og samfundsfag.

## **Narrativen på Frederikshavn Handelsgymnasium – om at spejle sig i fag og rammerne for samspil af projekter Mette Thomsen**

*Det konkrete mål for dette forsøg var få økonomistudieretningens DNA gjort præcis og opdateret og at få tilkoblet en virksomhed til studieretningen. Artiklen beskriver hvordan elevernes boglige læring kobles med praksis, og hvordan det anvendelsesorienterede sigte med uddannelsen udvikles for at bidrage til perspektivet at bibringe eleverne moderne dannelse på handelsgymnasiet.*

### **Projektets baggrund**

"Hvad er egentlig en studieretning? Hvad skal den gøre godt for?"

Dette spørgsmål ønskede vi at på Handelsgymnasiet i Frederikshavn at uddybe, specielt med henblik på gymnasiets økonomi-studieretning.

Gymnasiet udbyder fire studieretninger, hvoraf tre aktuelt er i gang. Disse tre studieretninger er: Globalisering, Iværksætter og Økonomi. Fælles for alle studieretninger er, at vi har talt om, hvordan vi profilerer studieretningerne og hvordan vi sikrer, hver studieretning har en klar profil, som er kendt af såvel elever på skolen som af kommende elever og forældre uden for skolen. Vores intention og mål er at udvikle rammer for toning af studieretningerne, som tager udgangspunkt i fagligt samspil såvel inden for studieretningsfagene som inden for de obligatoriske fag.

Omdrejningspunktet for at føle et tilhørsforhold til en studieretning kan for både elever og lærere være en udfordring, men er ikke desto mindre meget væsentlig, fordi vi oplever, at en identitet og et tilhørsforhold til studieretningen og dermed klassen og skolen har stor betydning for

---

gennemførelsen af en gymnasial uddannelse. Med baggrund i vores elevtilfredshedsundersøgelser kan vi se, at det sociale miljø, sammenholdet i klassen, klasserumskulturen og fællesaktiviteter har stor betydning for hvordan eleverne trives og hvordan elevernes vurdering af skolen er samt deres opfattelse af tilhørsforholdet til stedet.

De fysiske rammer understøtter vores studieretningsprofiler på den måde, at vi fysisk har placeret klasserne på vores tre etager, så der på hver etage er den samme studieretning fordelt på de 3 årgange. Intentionen med det tiltag er at inspirere klasserne til at snakke sammen og mødes på tværs af klasser og årgange. Vi vil gerne udvikle en studiekultur hvor de ældre årgange er gode rollemodeller for de nye årgange. Ligesom vi gerne vil udvikle en klasserumskultur der afspejler samhørighed og giver identitet i klassen forstået på den måde, at hver enkel elev har betydning i klassen og er vigtig for at alle får en god uddannelse.

Vores værdigrundlag er at vores uddannelse skal være moderne og "up to date", det vil sige, der skal være et højt aktualitetsniveau og samtidig skal vi være tæt på virkelighedens verden. Vi vil udnytte at lærerne har praksiserfaring og at det skinner igennem i det faglige samspil.

For mange af vores elever er det væsentligt at arbejde anvendelsesorienteret, og de har i mange tilfælde brug for at kunne se fagene i forhold til spørgsmålet: "hvad kan det bruges til?" Det er, for os, en helt central og væsentlig pointe at forfølge. Vi ser det som vigtigt, at vi tilrettelægger undervisning, der kan vise gode rollemodeller og muligheder for at sætte det, man lærer i perspektiv til virkeligheden.

### **Projektets mål**

Vi igangsatte et forsøg, hvor det konkrete mål var få økonomistudieretningens DNA gjort præcis og opdateret.

Et vigtigt mål var indledningsvist at få tilkoblet en virksomhed til studieretningen. Der var mange gode begrundelser for at gøre det. Vi ville opnå fælles fokus gennem en virksomhed. Vi kunne koble elevernes boglige læring med praksis, vi kunne videreudvikle det anvendelsesorienterede sigte

med uddannelsen og vi kunne gøre eleverne ansvarlige i forhold til noget virkelighedsnært.

Et af de tilbagevendende emner i vores diskussion af mål, nemlig: er det fag, der kommer før sag, eller er det sag, der kommer før fag. En udfordrende men meget relevant og nærværende problemstilling, som fortsat er væsentlig.

Vi har som sagt valgt at afgrænse forsøget med toning af studieretninger til at omfatte klasserne på økonomistudieretningen.

For *eleverne* ville vi med toningen af studieretningen støtte udviklingen af en identitet i klasserummet. Fortolket på den måde, at hver enkelt elev skal føle, de er nødvendige i klassen for at opnå gode resultater. Eleverne skal opleve, at de er savnede, når de ikke møder op, at de er nødvendige i gruppearbejde og i klassesamtalerne. I kraft af at vi øger de tværfaglige aktiviteter så vil netop forventningen om, at alle er nærværende og til stede være en forudsætning for den gode klasserumskultur. Identitet og deraf god klasserumskultur udvikles i et samspil, et samspil som vi iscenesætter rammen omkring og som elever og lærere udfylder.

På *lærerside* var intentionen at styrke den faglige udvikling gennem udviklingen af sær-faglige og tværfaglige-forløb, der er tonet i forhold til studieretningen.

Med reference til ovenstående har de tre højdepunkter, vi indtil nu har udviklet og afprøvet været knyttet til:

- afviklingen af prøveprojektet i økonomiklasserne i 1.g.
- I skoleåret 2014/15 har vi afviklet en studieretningsdag på tværs af klasser og årgange for økonomistudieretninger.
- I forbindelse med SRO skal økonomielever i 2.g rejse til Istanbul på studietur og lave en del af deres SRO-forarbejde på turen i foråret 2015.

-

### **Fortællingen om studieretningen og det faglige samspil**

Retrospektivt kan man anskue vores arbejde med udvikling af studieretningen og det faglige samspil som en narrativ tilgang. Gennem vores fortælling om

---

studieretningernes særlige historie, skaber vi fortælleren og fortællingen, det vil sige vores studieretninger og dermed også retningernes særkende, værdier og den kultur, der præger hver enkel retning. Den narrative tilgang hjælper os internt på gymnasiet til en forståelse af hvorfor vi skal have klare studieretningsprofiler såvel som fortællingen kan gøres skarpere eksternt for vores samarbejdspartnere, grundskolerne, forældrene og ikke mindst de kommende elever. De klare profiler gøres til genstand for og skaber nysgerrighed og dermed interesse og engagement samt ikke mindst fordybelse. Samtidig giver den narrative vinkel os et værktøj til at operationalisere vores tiltag i toningen. Herudfra kommer vores indledende spørgsmål:

"Hvad er egentlig en studieretning? Hvad skal den gøre godt for?"

I det lys er svaret på vores spørgsmål at for os er en studieretning fortællingen om vores skole og vores dannelsesideal særligt med fokus på moderne dannelse, der illustreres og perspektiveres i vores relation til og samarbejde med det omgivende samfund og tilknytningen til erhvervslivet.

Grundskoleelevernes første møde med gymnasierne er, at de præsenteres for studieretninger, og allerede ved tilmeldingen skal de tilkendegive ønsket om studieretning. Derfor er toningen helt central.

Med det udgangspunkt så vi skoleprojektet: Klare profiler og fagligt samspil som vigtigt. Vi ser og har arbejdet med tre udviklingspotentialer i forsøget. For det første som en stærk faktor i fastholdelsesproblematikken, i forhold til motivation af eleverne og deraf det faglige løft for vores elever.

For det andet så vi et potentiale for lærerudvikling. Et potentiale der samtidig inddrages i og understøttes af den nye overenskomsts normalisering af arbejdstiden. Diskussionerne om, hvad der kom først: fag eller sag, har vi ikke manglet. Tværtimod. Det er en til stadighed tilbagevendende spændende og udfordrende diskussion som tager afsæt i lærernes personlige forståelse af fag-faglighed vs. tværfaglighed, mere end et objektive udviklingssyn.

For det tredje ser vi i den narrative tilgang potentialer ift. rekruttering af lærere. Denne kan styrkes igennem den narrative tilgang til udvikling af studieretningerne.

## Beskrivelse af forløbet på Handelsgymnasiet i Frederikshavn

Vi havde som sagt forestillet os, at vi ville have en virksomhed knyttet til studieretningen igennem de tre år eleverne er hos os. Det ville give en konkret tilknytning til noget kendt i vores lokalområde. Det vil give mulighed for jobswop for lærerne og besøg på virksomheden for eleverne. Vi ville gerne have en virksomhed der havde mulighed for at være konkret med i forhold til opgaver og undervisning.

På elevsiden ser vi en gruppe af dygtige elever, der i forhold til bl.a. alder og øvrige livsomstændigheder, vi har f.eks. stadig en ret stor gruppe af elever der er første generation af gymnasieelever, er rimeligt målrettede i forhold til deres ønsker for fremtidig uddannelsesønsker. Vi ser en gruppe af elever der har forestillinger om hvad deres studieretning kan bibringe dem af kompetencer til fremtiden og vi møder jævnligt forældre som kan identificere sig med studieretningen fordi den minder om noget de selv har fulgt eller som de kan identificere sig med.

Projektet indledte vi, det vil sige lærerne i økonomistudieretningen samt ledelsen, med en fagdag. Her var fagene international økonomi (IØ), virksomhedsøkonomi (VØ), matematik og afsætning repræsenteret. Opgaven på dagen var at præsentere egne fag gennem fagdidaktiske overvejelser, fagenes bekendtgørelser og de muligheder den enkelte lærer ser for fagligt samspil med de andre fag i studieretningen såvel som i de obligatoriske fag. Opgave to på dagen var at lytte til de forskellige fags beskrivelser og på den baggrund stille de udfordrende og frække spørgsmål specielt med henblik på at blive klare på mulighederne for at udvikle det faglige samspil og deraf opnå en fælles forståelse af samspilsdidaktik.

På baggrund af lærernes fagdag rammesatte vi projektets videre arbejde. Vi erfarede at samarbejdet med en virksomhed i første omgang ikke kunne etableres, dels fordi vi ikke var tilstrækkeligt præcise i forhold til at tilbyde en virksomhed faglig sparring og input, og dels fordi virksomheder i dag, i vores lokalområde, ikke har den fornødne tid og overskud til at investere tid og ressourcer i os. Vi mener fortsat at et arbejde med en virksomhed er et mål, men på nuværende tidspunkt altså ikke realistisk. Vores fælles udgangspunkt blev i stedet at arbejde inden for en branche og forholde faglighed og

problemstillinger i dette lys. Den overordnede køreplan for de tre gymnasieår blev som vi har arbejdet med den som ses her:



**Figur 17:** Tidslinje for projektforløbet

### Tema

Som overordnet tema for eleverne på HH1 skoleåret 2014/15 besluttede vi at sætte konjunkturudvikling på dagsordenen. Det var et tema som alle fag kunne byde ind på i den fag-faglige kontekst. Som afslutning på første år tog elevernes prøveprojekt udgangspunkt i temaet, og opgaven, eleverne skulle løse, blev formuleret på baggrund heraf. Målet med det var, at eleverne først arbejdede med fag-faglige problemstillinger og efterfølgende i et samspil mellem to fag, nemlig VØ og Afsætning. I prøveprojektet fik eleverne tre problemformuleringer hvoraf de skulle vælge en at besvare. Problemerne tog afsæt i stof fra undervisningen i fagene VØ og Afsætning.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Se bilag 1. Frederikshavn, Eksempler på problemformuleringer, som HH1-eleverne besvarede i prøven.

Herfra startede vi skoleåret 2014/15: "Klare profiler År 1". Vi valgte branchen "Landbrug og fødevarer". Den overordnede branche har som formål at fokusere den fag-faglige undervisning i det omfang det er muligt og ikke mindst relevant. Samtidig skal branchen være det, vi udvikler samspil omkring, og som vi skaber samspilsdidaktikken på baggrund af. Med den viden, vi har om fagenes særkende og muligheder for fagligt samspil, er det muligt at lægge op til eller følge op, på undervisning der foregår i egne og kollegers lektioner.

### **Studieretningsdag**

Vi har afviklet en studieretningsdag for alle økonomi-elever på tværs af årgange og klasser. Dagen blev indledt med et oplæg af pressechefen for Danish Crown og blev efterfulgt af opgaver som matchede Blooms taksonomier i forhold til at redegøre, analysere, vurdere. Dagen blev bygget op af konkurrencer af to-timers varighed. Vi havde 41 grupper i sving hele dagen, blandet på tværs af klasser og årgange, indenfor seks grupper af kødprodukter. I bilag 2 kan opgaverne for studieretningsdagen læses. Opgaverne var bygget op så der indledningsvist blev brugt begreber og metoder som vi vidste 1.årseleverne også ville kunne anvende og bidrage i forhold til. Første opgave var en præsentation af Danish Crown, deres forretningsmodel m.m. Anden opgave bestod i en analyse af markedsudvælgelse og parameterstrategi med henblik på at grupperne selv skulle udarbejde en strategi for deres produkt. Som afslutning på dagen udarbejdede alle grupper et storyboard til en markedsføring af et "kød"-produkt.<sup>10</sup> Planlægningen af SRO for HH2 elever er vi i gang med. De to økonomi-klasser skal til Istanbul og studieturen kombineret med SRO skal som opgave afspejle toningen af studieretningen i IØ og afsætning

HH1 afsluttes med prøveprojektsevaluering og denne gang med udgangspunkt i den overordnede ramme: "landbrug og fødevarer". Samtidig er vores elever på HH1 med i læreplansforsøget i Virksomhedsøkonomi (VØ) og International

---

<sup>10</sup> Se bilag 2. Opgaverne som eleverne arbejdede med i løbet af dagen.



---

økonomi (IØ)<sup>11</sup>, hvilket gør at vi skal arbejde med nye evalueringsmetoder, nemlig portfolio-evaluering og problembaseret læring.

I løbet af foråret skal vi i gang med at planlægge År 2. Vi skal vælge branche, sætte rammen for en studieretningsdag og i kommende skoleår en studieretningsdag både efterår og forår. Prøveprojekt og SRO i kombination med studietur. Derudover skal vi planlægge en studietur til København for HH3-årgangen. Jf. figur 1 side 17 ovenfor.

### **Rammen for en studieretning: narrativen om *rodnettet* for studieretningstræet**

Studieretningstræet, *figur 18*, skal være rammen for toning af studieretningen på Frederikshavn Handelsgymnasium også og skal på sigt udvikles for alle vores studieretninger. Vi vil bruge studieretningstræet som hjælp til struktur og bidrag til narrativen om et rodfæstet projekt, der vokser i såvel højde som bredde, og som udvikler såvel stærke grene som spæde nye blade. Herved kan det blive eksplicit og kan visualiseres at ideer springer ud, nogle dør, andre gror videre. At en klasses studieretning er i konstant skabelse og forandring.

---

<sup>11</sup> Undervisningsministeriet. Forsøg med læreplaner og prøveformer: hvor ministeriet kort angiver målsætningen med forsøgene i virksomhedsøkonomi (hhx):

”Målet er at afdække, om et tydeligere problembaseret læringsprincip kan styrke elevernes studiekompetencer og faglige kompetencer. Ligeledes skal forsøget afprøve muligheden for, at skolerne kan tone kernestoffet, så det bedre knytter an til de andre fag i en studieretning.

Endelig er det et mål at afprøve en ny prøveform baseret på elevernes portfolio fra undervisningen.

Forsøget omfatter virksomhedsøkonomi B og A og kan eventuelt – efter skolens valg – kombineres med et eller flere af fagene erhvervsret C, finansiering C/B og organisation C.”

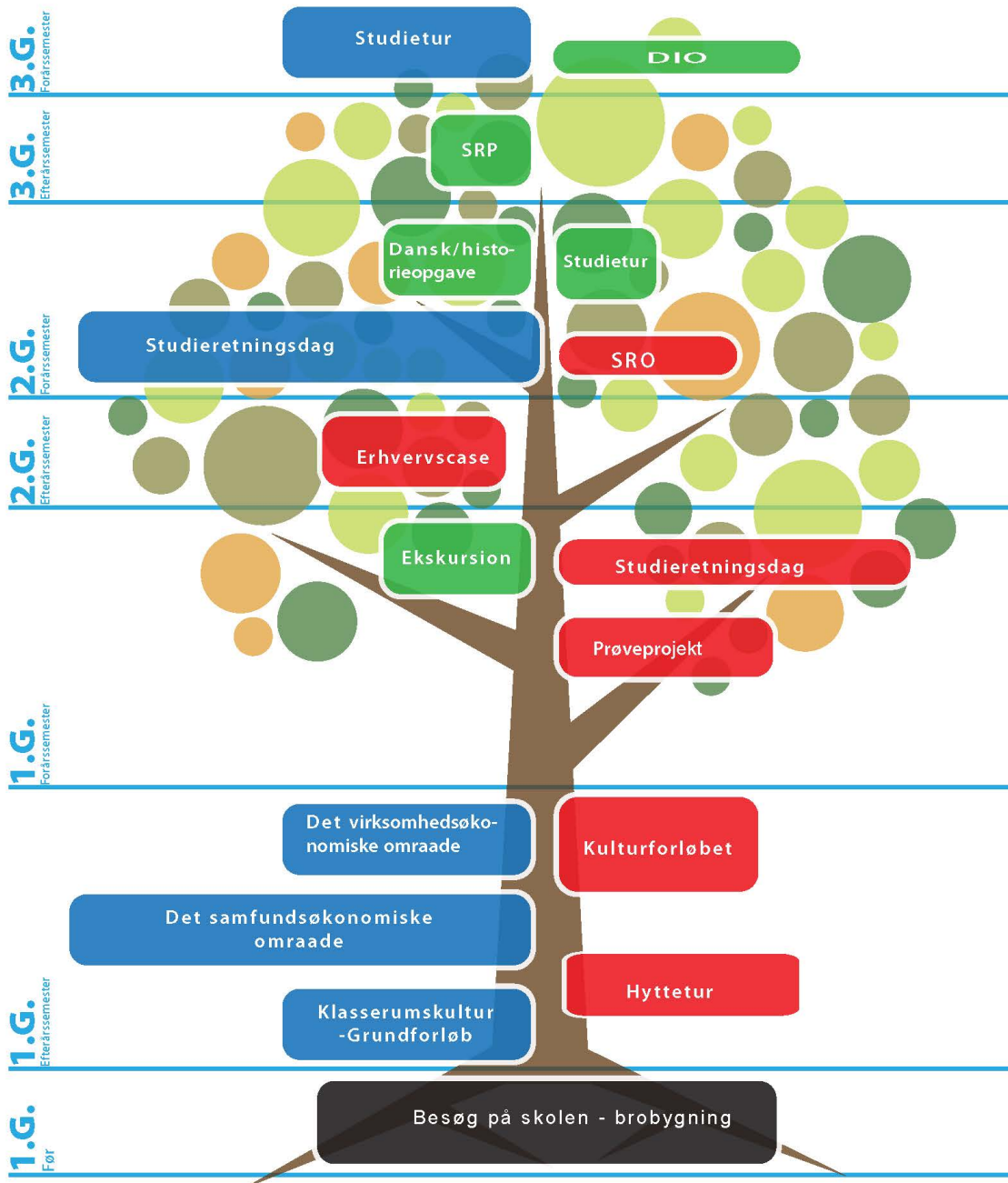
Angående forsøgene i International økonomi (hhx): ”Forsøgslæreplanernes faglige mål og kernestof gør det lettere at tone faget i forhold til studieretningen og at tilrettelægge undervisningen med henblik på kompetencemålene.

Desuden afprøves en nye prøveformer, der understøtter problembaseret læring i case- og projektarbejde.

Forsøget omfatter både B- og A-niveau.”

se mere: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Forsog-og-udvikling/Udviklingsplanens-tredje-fase/Laereplansforsog-inkl-proeveformer> International økonomi B/A i hhx (lokaliseret 2.maj 2015)

# STUDIERETNINGSTRÆ



**Figur 18:** Studieretningstræet (inspireret af Svendborg Gymnasium og HF) der skal være rammen for toning af studieretningen og som på sigt skal udvikles for vores studieretninger.

---

## Sampilsdidaktik – hvorfor og hvordan?

Der hersker ingen tvivl om at kendskab til hinandens fag er af væsentlig betydning for at få flere fag til at spille sammen. Derudover skal angsten for at et fag "kun" bliver et redskabsfag elimineres. I udviklingen af samspillet er forudsætningen for et konstruktivt samarbejde, respekt for egne og andres faglige integritet.

I det øjeblik flere fag spiller sammen om løsningen af en problemstilling, så udvikler eleverne deres analytiske kompetencer gennem bevidstgørelse af, hvornår de anvender f.eks. faglige termer fra et givet fag. På vores studieretningsdag oplevede vi helt konkret, at elever bad om at få udleveret f.eks. en afsætningsbog, så de kunne finde nogle modeller, de kunne huske og som de kunne se, de skulle anvende i løsningen af et problem. Vi ser med andre ord, at eleverne konstruerer ny viden på baggrund af tidligere tillærte forudsætninger. I et læringsperspektiv ser vi, at sampilsdidaktik kræver eleverne kan bevæge sig på et højere taksonomisk niveau, når de skal udnytte viden fra forskellige fag. Vores oplevelse er, at vi derfor, som forudsætning for, at det skal lykkes og blive til god læring, må støtte eleverne og give dem opgaver i tempi de kan magte. Sampilsdidaktikken skal altså bygge på, at lærerne, der repræsenterer de forskellige fag, skal kende de involverede fags ide og udgangspunkt.

Et bud på hvad sampilsdidaktik skal tage afsæt i, vil, med baggrund i vores projektforsløb, være:

- Sagen - først og fremmest. Med det forstås vi et anvendelsesorienteret sigte – altså gøre samspillet nødvendigt for at en opgave kan løses, og sikre at opgaven har en værdi for andet og mere end læringsperspektivet alene. Det er motiverende og skaber ejerfølelser for projektet. Som slutmål vil det gøre elevernes læring transfaglig.
- Læringen skal have et innovativt og kreativt mål – det er forudsætningen for at "presse" eleverne ud over komfortzonen og på den måde sætte gammel og ny læring og viden i spil.
- Samspillet mellem fagene skal perspektivere til det samfund vi er en del af / som omgiver os. Orienteringen ud i verden er en medvirkende og

væsentlig faktor i forhold til at se fag og viden smelte sammen til forståelse og læring.

Med ovenstående mener vi at tage et væsentlig skridt i retning af at udvikle en samspilsdidaktik, der samtidig sætter en dagsorden for en kvalificering af det faglige samspil, og som gennem stilladsering giver eleverne rum til både faglig og tværfaglig fordybelse samt personlig udvikling.

Med andre ord er det perspektivet for den moderne dannelse, som vi gerne vil bibringe vores elever på handelsgymnasiet.

"Den, der er dannet, anvender sin egen fagligt kvalificerede stemme, når der tales om komplekse problemer, der (evt.) transcenderer enkeltfaglighed" (Peter Hobels slide 3 ved projektets afslutningskonference).

---

## Bilag 1. Frederikshavn - HH1 Prøveprojekt - Grundforløbet

Elevnavn: XX
Klasse: HH1B

Denne side skal bruges som forside, når projektet afleveres i 2 eksemplarer.

*Ved aflevering sendes opgaven til hovedvejlederens Urkund-adresse*

Fag: Afsætning B	Initialer: HG
Fag: Virksomhedsøkonomi A	Initialer: SS
Emne: ARLA	

<p>Problemformulering:</p> <p>Lav en kort præsentation og karakteristik af ARLA.</p> <p>Dernæst foretages en analyse af virksomhedens brug af parametermix og dens konkurrencemæssige position i Danmark med henblik på at vurdere virksomhedens styrker og svagheder.</p> <p>Vurdér hvilken indflydelse ophævelse af mælkekvoterne i 2015 vil få for Arla.</p>
<p>Elevens underskrift:</p>
<p><b>Jeg bekræfter herved med min underskrift, at opgavebesvarelsen er udarbejdet af mig. Jeg har ikke anvendt tidligere bedømt arbejde uden henvisning hertil, og opgavebesvarelsen er udfærdiget uden anvendelsen af uretmæssig hjælp og uden brug af hjælpemidler, der ikke har været tilladt under prøven.</b></p> <p>Dato: _____</p> <p>Elevens underskrift: _____</p>

**Afleveringsfrist: Torsdag d. 12. juni 2014 kl. 9.00 i receptionen**

*Omfang: max. 6 sider*

## HH1 Prøveprojekt - Grundforløbet

Elevnavn: XX
Klasse: HH1B

Denne side skal bruges som forside, når projektet afleveres i 2 eksemplarer.

*Ved aflevering sendes opgaven til hovedvejlederens Urkund-adresse*

Fag: Afsætning B	Initialer: HG
Fag: Virksomhedsøkonomi A	Initialer: SS
Emne: Stryhns	
<p>Problemformulering:</p> <p>Lav en kort præsentation og karakteristik af Stryhns A/S.</p> <p>Analyser ud fra virksomhedens omverden og kundernes købsadfærd, hvilke udfordringer virksomheden har, indenfor en selvvalgt produktgruppe.</p> <p>Giv en vurdering af om den samfundsøkonomiske krise har påvirket virksomheden og dens økonomi.</p>	

Elevens underskrift:
----------------------

<p><b>Jeg bekræfter herved med min underskrift, at opgavebesvarelsen er udarbejdet af mig. Jeg har ikke anvendt tidligere bedømt arbejde uden henvisning hertil, og opgavebesvarelsen er udfærdiget uden anvendelsen af uretmæssig hjælp og uden brug af hjælpemidler, der ikke har været tilladt under prøven.</b></p>	
Dato: _____	Elevens
underskrift: _____	

**Afleveringsfrist: Torsdag d. 12. juni 2014 kl. 9.00 i receptionen**

---

Omfang: max. 6 sider

## Bilag 2. Frederikshavn - Opgaver til grupperne på Studieretningsdagen på 'Økonomi'

### Opgave 1

I bedes udarbejde en præsentation af Danish Crown indeholdende:

- L. Idégrundlag** - hvorfor er virksomheden etableret hvornår og af hvem? (KORT!!)
- M. Forretningsmodel** - hvordan er virksomheden bygget op? Er der noget specielt ved den måde virksomheden gør tingene på frem for andre virksomheder?
- N. Virksomhedstype + form** - handels-, service-, detailhandel- eller produktionsvirksomhed + enkeltmands, ApS, I/S, A/S, a.m.b.a.
- O. Produkter** - råvarer, færdigvarer, discount, luksus, dagligvarer, nødvendighedsvarer
- P. Økonomiske nøgletal** - seneste omsætning, resultat, egenkapital, antal ansatte, kommenter herunder o det er gået frem eller tilbage de seneste år.
- Q. Regressionsmodeller** - opstilles til beskrivelse af udviklingen i Bruttofortjeneste og Egenkapitalen gennem de seneste 5 år.\*(se nedenfor)
- R. Strategier** - generiske, vækststrategi, konkurrencestrategi
- S. Internationalisering** - hvor udbredt er virksomheden internationalt?
- T. Kundegrupper** - hvem er målgruppen (min. 3 segmenteringskriterier) og er der flere målgrupper?
- U. Branche og marked** - hvilken branche er virksomheden i og hvilket marked (b2b/b2c) og hvad er virksomhedens markedsandel?
- V. Konkurrence** - hvilken konkurrenceform er der tale om og hvem er de nærmeste konkurrenter?

\*I forbindelse med regressionsmodellerne skal I overveje om en lineærmodel eller en eksponentielmodel er den mest fornuftige i hvert tilfælde. Desuden

skal I bruge de valgte modeller til at give et bud på hvordan tallene vil se ud for år 2015.

Skal afleveres, max. 2 sider. Husk angivelse af gruppe+ medlemmer

## Opgave 2

*(markedsudvælgelse og parameterstrategi)*

### Del 1:

I er en nedsat arbejdsgruppe/ konsulenter ansat af Danish Crown, som har til opgave at finde frem til et eksportmarked. Som udgangspunkt skal I foretage en revurdering af Danish Crowns hidtidige markedsstrategi. Med dette menes, at I har mulighed for at lave en analyse af hvilke markeder Danish Crown burde bevæge sig ind på og hvordan, uanset om de i forvejen er på markedet.

Indled opgaven med at diskutere, hvilke **krav** i forbindelse med de generelle forhold der skal stilles, til de potentielle markeder for produktet, i forbindelse med Trin 1 i Tragtmodellen. Inddrag her IØ og Samfundsfag til at definere kravene. Foretag en grov screening af lande baseret på relevant informationsindsamling.

I den indledende trin 1 screening får I brug for at danne jer et overblik over data fra et stort antal lande. Til det formål er databasen [www.indexmundi.com](http://www.indexmundi.com) og euromonitor (igennem Handelsgymnasiets hjemmeside) velegnet. Heri findes data om landenes geografi, demografi, samfundsøkonomi og flere andre forhold, som vil kunne anvendes til en første sortering af landene. Databasen vil også kunne bruges som inspirationskilde til at finde velegnede sorteringskriterier. Andre forhold der kunne være relevante både i trin 1 men også senere, er kultur. Der kan være specifikke kulturelle forhold som har indvirkning på salgsmulighederne, derudover kan Hofstedes analysemodel bruges til at klarlægge andre relevante aspekter.

Opstil derefter krav til specifikke produkt- og markedsforhold (Trin 2) som virksomheden stiller til de tilbageværende lande, og lav en frasortering af lande der ikke overholder kravene.



---

Inden trin 3 skal der nedjusteres til max. 3 lande. Lav her en vurdering af hvilket marked har størst potentiale ud fra trin 3's kriterier (Se fig. 12.8 s. 310 i Trojka).

Opstil i prioriteret rækkefølge de 3 lande, og argumenter for prioriteringen overvejes. Kom herudover også ind på indtrængningsstrategier og tidshorisont.

### Del 2:

Med udgangspunkt i jeres vurderinger i Tragtmodellens 4 første trin, skal I endelig vurdere om Handlingsparametrene skal ændres og hvorfor (trin 5), dog eksklusiv reklame (opgave 3). Her bruges teoretiske begreber og modeller fra Afsætningsbogen omkring hvilke ændringer der skal foretages og hvorfor.

### **Opgave 3**

Lav en tv-reklame for det tildelte produkt med Danish Crown som afsender. I skal begrunde jeres overvejelser ved at anvende relevante faglige begreber, dvs. I skal notere jeres stikord til de to dele af opgaven.

Storyboard for filmen, jeres stikord omkring de faglige overvejelser, evt. selve reklamefilmen og jeres egen evaluering af den præsenteres på en stand kl. 16.30. (Via egen computer)

#### Del 1: Analyse af målgruppe

Baseret på jeres tilpasning af Handlingsparametrene i opgave 2, skal I nu foretage en segmentering af markedet, med henblik på valg af målgruppe (slutforbrugeren).

Brug her samfundsrelevante, kulturovervejelser og økonomiske overvejelser fundet i opgave 2, relevante segmenteringskriterier og SMOK-modellen, til at finde jeres målgruppe.

#### Del 2: Lav en TV-reklame for det tildelte produkt

- Formuler den overordnede, kreative idé for jeres reklame
- Vælg reklameformat og begrund valget

- Lav et storyboard. Udfyld skabelonens tre kolonner:  
Tegn **scenen** i rammen.  
Beskriv under **billede/kamera**, hvad der sker i handlingen, hvor det foregår, hvordan kameraet bruges (kameraindstillinger, -bevægelser og –vinkler).  
Beskriv under **lyd/tekst**, hvad der høres (fx underlægningsmusik) og siges (fx voice-over). Hvis I vil sætte tekst ind i en scene, så angiv også her den eksakte ordlyd.

I skal kunne forklare den overordnede idé i jeres reklame og begrunde jeres valg af centrale filmiske virkemidler (jf. skabelonens to sidste kolonner).

- Optag evt. jeres reklamefilm på mobiltelefon. Det vil også være i orden at optage et par scener fra filmen.  
NB hold jeres mobiltelefon vandret under alle optagelser.  
Upload og klip evt. filmen sammen i et for jer tilgængeligt og evt. kendt program på jeres pc

Husk, at det er jeres idé, kreativitet og overvejelser, som skal sælge reklamefilmen. Betragt derfor jeres eventuelle optagelser som en skitse, I vil vise for kunden – altså Danish Crown og dommerne.



## **Studieretning som identitetsarena – fagligt samspil og fagdidaktik på Risskov gymnasium.**

### **Studieretninger og elevinddragelse af projektledere**

#### **Signe Koch Klavsén og Lene Bech**

*Hvordan styrkes lærer-lærer og lærer-elev dialogen? Hvad motiverer eleverne? Hvordan ser et optimalt progressionsforløb ud set med lærer-briller og elev-briller? Og hvordan skabes medejerskab til progression?*

*Artiklen rummer argumenter for, hvorfor det er vigtigt at inddrage eleverne i studieretningstoningen, samt et bud på, hvordan elevinddragelse kan foregå i praksis.*

*Eleverne er bl.a. blevet inddraget gennem workshopdage sammen med studieretningslærerne, hvor en arbejdsform kaldet fish-bowl er et af redskaberne til styrkelse af samarbejde og dialog mellem lærere og elever. Et af resultaterne fra samarbejdet er et såkaldt studieretningstræ, som fungerer som et arbejdsværktøj for lærerne til planlægning af samarbejder på tværs, og som kan medvirke til at give en meningsfyldt progression gennem de tre gymnasieår. Her står vi nu, og hvad er så fortsat vigtigt?*

#### **Baggrund for projektet**

Hvad skal vi overhovedet med en studieretning, kan nogle måske tænke... ?

En studieretning kan for eleverne fungere som bindeleddet mellem skolen og de enkelte fag, da eleverne vælger og er tilknyttet bestemte studieretninger. Jo mere tydelig studieretningen er i sin profil – jo større chance er der for, at eleverne kan se sig selv i studieretningen, og dermed øges også chancen for at vælge rigtigt.

En tydelig profil i en studieretning kræver dog for det første et godt lærersamarbejde – både mellem studieretningsfagene og mellem studieretningsfagene og fællesfagene – og at disse samarbejder tydeliggøres og italesættes eksplicit over for eleverne. Lykkes dette kan studieretningen danne en identitetsarena, hvor eleven ved, hvad man får, inden man starter på

---

studieretningen. Desuden ved man som elev også, hvor man bevæger sig hen i løbet af sin gymnasietid, og hvad man kan, når de 3 år er omme.

For at tydeliggøre profilen i en studieretning med *biologi A*, *psykologi B* og *matematik A/B* blev eleverne, da vi startede projektet "Klare studieretningsprofiler", inddraget i arbejdet omkring fagligt samspil i studieretningen.

Elevinddragelsens formål var at få input fra eleverne i forhold til den typisk lærerbestemte progressionsplan gennem de tre år og for at øge ejerskabet og tilknytningen til studieretningen og herigennem øge elevmotivationen. I forhold til progressionen over de tre år var det tanken, at elevernes bidrag kunne bruges til at tilrette den progressionstanke, der fra lærernes synsvinkel giver god mening.

Grunden hertil var, at den tiltænkte progression i det enkelte fag, i specifikke samspilsforløb eller parallelforløb ikke nødvendigvis giver mening set fra et elevsynspunkt af den ene eller anden årsag. Det kan måske skyldes at samspil ikke italesættes tydeligt eller fordi sværhedsgraden ikke passer til niveaet.

En anden årsag til at inddrage eleverne var for at øge deres medbestemmelse og dermed deres ejerskabsfølelse i forhold til studieretningen. Eleverne blev således inddraget i forhold til den førnævnte progression og i forhold til udarbejdelse og planlægning af visse undervisningsforløb.

Elevinddragelse kan derfor potentielt bidrage til styrkelse og bevidstgørelse af studieretningens profil og identitet – både for eleverne selv, men også på skoleniveau.

### **Elevinddragelse i praksis**

Udvalgte elever fra studieretningen (både 1g, 2g og 3g-elever) deltog indledningsvist i en workshopdag sammen med studieretningslærerne. Disse udvalgte elever fungerede som bindeled mellem klassen og lærerne. Formålet med workshopdagen var at få sat elev-øjne på studieretningen – både i forhold til

- 1) progression
- 2) nye ideer til samspilsforløb

3) hvad der motiverer

4) hvordan studieretningen kunne blive endnu bedre osv.

Vigtigt i denne sammenhæng var, at der var fokus på udvikling og den 'gode historie'. Dermed var fokus på, hvad der fungerer i studieretningen, og hvad der fremadrettet kunne være fordelagtigt at gøre – og ikke på, hvad der ikke fungerer... Som forberedelse til dagen skulle eleverne derfor besvare/gøre sig tanker om forskellige spørgsmål, som blev behandlet på workshopdagen. Spørgsmålene var udformet så det passede til elevernes årgang. Derfor skulle 1g, 2g og 3g'erne besvare forskellige spørgsmål som fx:

1g:

1. Hvordan forestiller du dig, at samspil mellem biologi-psykologi-matematik kunne blive spændende for dig?

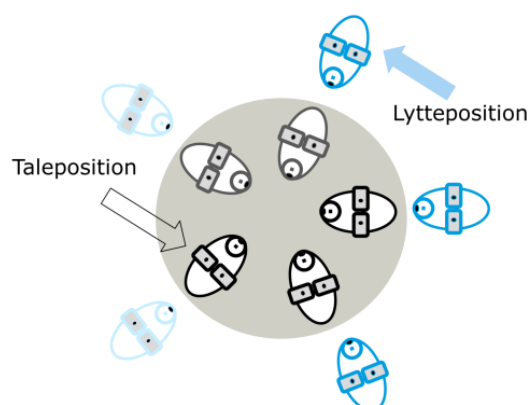
2g:

1. Hvad er din bedste erfaring med søjledagen?
2. Hvilke gode erfaringer har du med SRO?

3g:

1. Hvilke gode erfaringer har du med SRP?
2. Hvilke gode erfaringer har du med samspil mellem biologi-psykologi-matematik samt fællesfagene i den daglige undervisning?

Formålet med workshopdagen var at skabe en udviklende og anderledetstænkende dag samt en dag, hvor lærere og elever var på lige fod, og hvor både lærere og elever fik et indblik i, hvordan den anden part tænker og handler. For netop at sikre, at lærere og elever deltog på lige fod var rammerne for denne



**Figur 19:** Fish-bowlen

---

workshopdag derfor styret 'udefra' af Attractor (konsulentfirma), hvilket var af stor vigtighed for ikke at havne i den daglige 'lærer-elev'-rolle.

### **Værktøj 1: fish-bowlen**

Et af redskaberne hertil var blandt andet arbejdet i en såkaldt fish-bowl (se figur 19), hvor personerne i de to cirkler enten er i lytte- eller taleposition, og hvor man derved tvinges til fx at lytte og til at tale – og hvor man ikke kan afbryde andre, som har taleret, mens man selv har lyttet. Fish-bowlens force er netop rammesætningen, hvor rollerne – skiftevis taler eller lytter – giver rum for at reflektere over, opspore og klargøre oplevelser og ideer. Oplevelsen af aktiv lytning er, at man fokuseret prøver at forstå den anden person (elev/lærer) og ikke dømmes, før man danner sig en mening. Man kan som lærer være tilbøjelig til at ville forsvare sig, hvis man hører den mindste kritik, hvilket kan tage fokus fra udvikling. Dette forsvar undgås dog ved fish-bowl-setup'et. Man oplever nærvær, grin, ligeværdighed og oprigtig interesse, som giver medejerskab og fællesskab – lærere og elever kan noget sammen i snakken om muligheder og konkrete projekter, som vi vil udarbejde eller gøre bedre. I den proces ser vi også, at lærere eller elever, der som udgangspunkt kan føle "ulyst", netop oplever, at rammesætningen og dialogredskaberne med fokus på de gode eksempler og det fremadrettede arbejde giver noget – og måske noget helt andet end forventet. På den måde får alle noget med sig fra dagen på mange forskellige niveauer – både fagligt, relationelt og identitetsmæssigt og derved anerkender lærere og elever hinanden for dem, vi er. Afslutningsvist var lærer og elever sat sammen i mindre grupper, som skulle udarbejde forslag til forskellige samspilsforløb, hvilket konkret blev til udviklingen af en såkaldt søjledag dvs. en dag, hvor alle klasser i studieretningen har en fælles temadag med deres studieretningsfag.

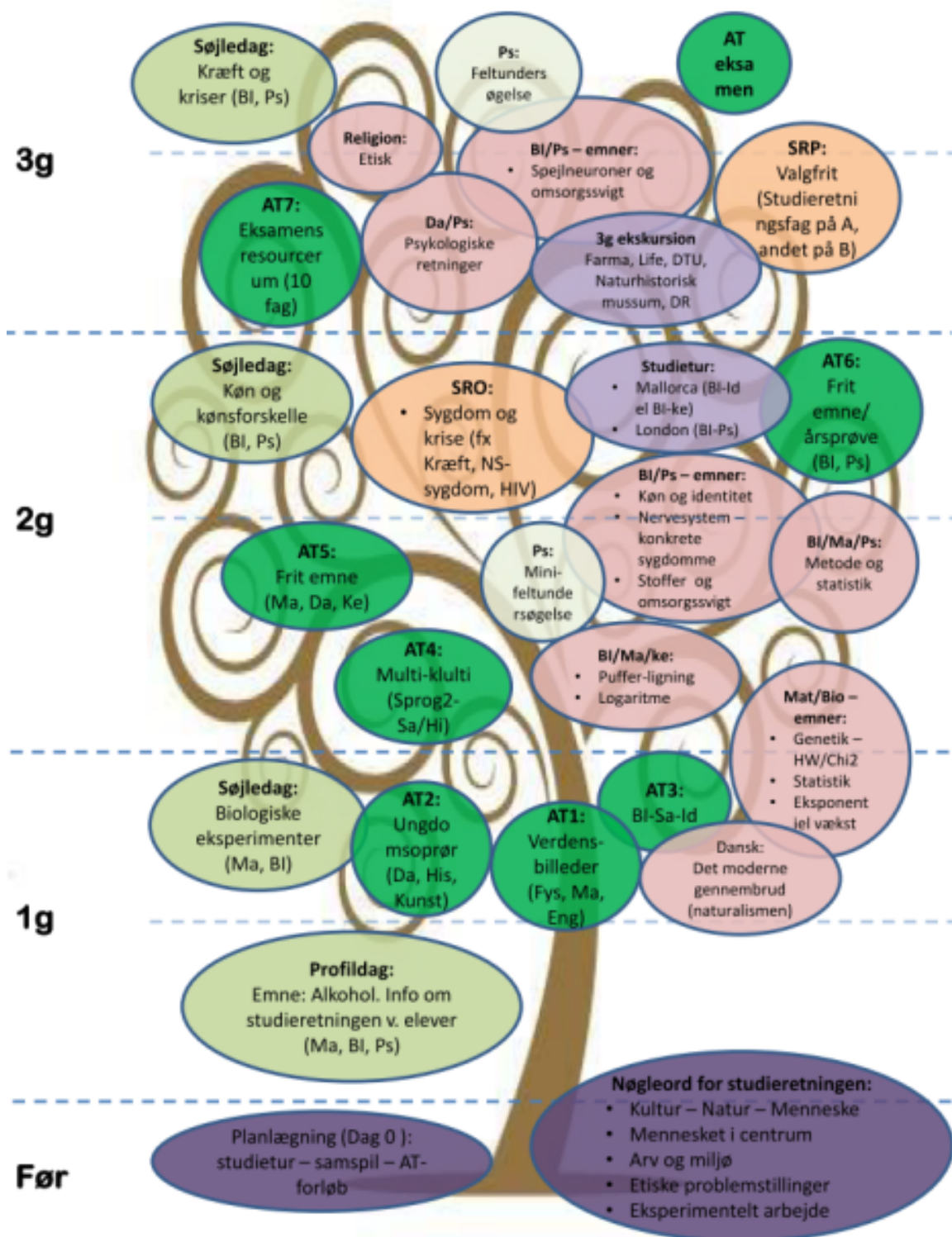
Denne workshopdag var startskuddet på elevinddragelsen og på at bevidstgøre eleverne om de muligheder, som lige præcis deres studieretning indeholder, og som er en del af studieretningens og dermed elevernes identitet på skolen. En anden gevinst ved dagen var, at eleverne blev opmærksomme på og gav udtryk for, at fleksibiliteten blandt lærerne er meget stor, og at eleverne derfor rent faktisk har mulighed for at påvirke deres studietid, hvis de ønsker det.

## **Studieretningstræ og progression**

Workshopdagen var som sagt tænkt som en udviklingsdag, en tænke-anderledes-dag. Dog blev progressionen i studieretningen ikke berørt i tilstrækkelig grad blandt andet fordi, det primært er 3g'erne, der kan bidrage til at se de tre års forløb fra oven og dermed overskue, hvornår bestemte forløb og/eller emner giver mest mening fra et elevsynspunkt. På dette metaniveau trænes eleverne også i forhold til: Hvad har jeg lært? Hvad skal de 3 år munde ud i? Og hvad kan jeg bruge det til? Inden interviewet med udvalgte 3g'ere, havde de udvalgte 3g'ere talt med klassen og fået deres input til progression i studieretningen. Dette var et elevønske og vigtig for 'de udvalgte', da de herved følte, at de ikke kun talte på egne vegne, men var ambassadører for klassen som helhed.

## **Værktøj 2: Studieretningstræet**





Figur 20: Studieretningstræet

Ud fra lærernes samt elevernes input til progressionen over de tre år udarbejdedes et studieretningstræ (se figur 20). Træet er tænkt som et

dynamisk værktøj til lærerne i en given studieretning, således at træet tilpasses den enkelte studieretningsklasse – nye blade og grene i form af samspilsforløb og emner føjes til træet efter behov. Træet har til formål at fungere som et arbejdsværktøj til klassemøder, som er møder, der afholdes 2-3 gange årligt og hvor alle klassens lærere samt studievejleder og ledelse deltager. Træet kan for det første tydeliggøre det treårige forløb samt progressionen heri, og for det andet kan træet skabe et overblik over de emner og samspilsforløb, der er arbejdet med i klassen samt de samspilsforløb, der er planlagt fremadrettet. Dette kan være en hjælp for nye lærere, der kommer ind i klassen i 2g eller 3g og generelt hjælpe lærere til at se den røde tråd i klassens treårige forløb.

### **Progression**

På sigt kan et sådant træ også vises til kommende elever i studieretningen i 1g, for at eleverne allerede her får et overblik over de kommende år på den valgte studieretning. Det kan være motiverende allerede i 1g at kunne se, at der er gjort tanker omkring ens studietid – og at man kan se, hvor man er, og hvad man kan efter de tre år på studieretningen. I en fragmenteret verden med mange valg og krav kan rammer for undervisningen skabe fokus på de indholdsmæssige muligheder, som eleverne kan se sig selv i.

### **Her står vi nu – men hvor bevæger vi os hen i fremtiden?**

Således fokus på studieretning og elevinput – men hvor er vi nu, og hvilke spor skal følges fremadrettet for at sikre den tydelige studieretning både for eleverne og på skoleniveau?

På elevniveau holder vi fast i elevinddragelsen, idet dette års 3g'ere medvirker aktivt i planlægningen og gennemførelsen af den årlige søjledag (temadag for alle elever i given studieretning). Således skal 3g-eleverne formidle praktiske laboratorieøvelser til 1g og 2g-eleverne. Desuden har 3g'erne haft indflydelse og medbestemmelse i forhold til planlægning af dagen, således at dagen efter deres ønske skal afsluttes med et QR-løb, hvor eleverne via mobiltelefoner får tilgang til forskellige spørgsmål via QR-stregkoden. Opgaverne skal besvares i mindre grupper. Når elever inddrages i planlægning og gennemførelse af undervisning til andre elever, er det vigtigt, at niveauet er tilpas på alle tre årgange. Tanken er derfor at 3g'erne udfordres på formidlingsdelen af – for

---

dem – ikke svært stof, mens 1g og 2g-eleverne i højere grad udfordres på det faglige niveau. Dette er et koncept, vi håber at kunne fastholde fremadrettet.

Fremadrettet kunne progressionen over de tre år italesættes eksplicit for eleverne, fx ved at vise studieretningstræet to gange årligt. Dette kunne give eleverne en bedre mulighed for at komme med ideer til emner og samspil, de finder interessante, når det tydeliggøres, hvor eleverne er på vej hen. At vise eleverne det 'ufærdige træ' tydeliggør også, at de netop har mulighed for at påvirke det, så træet bliver deres og ikke bare et hvilken som helst træ. Dette vil ikke kun bidrage til en styrket identitet omkring studieretningen, men også bidrage til udvikling af eleven selv, da refleksion over egen læring kræves. Desuden kan det styrke skolens profil via en tydelig og fokuseret studieretning.

### **Gode råd på skoleniveau**

Skal studieretningerne udvikles, så profilen tydeliggøres og samspillet fagene imellem styrkes, kommer det dog ikke af sig selv – og det kommer ikke til en skole 'overnight'. Det kræver i høj grad opbakning fra skolens ledelse og de involverede lærere. Uden opbakning og ressourcer i form af tid og eventuelt workshopdage vil meget samarbejde lærerne imellem løbe ud i sandet, da mange lærere indhentes af hverdagen, når et igangsat projekt omkring studieretninger og studieretningstøning er slut. Det er derfor uhyre vigtigt, at der fra ledelsens side støttes op om studieretningerne og udviklingen heraf – og efter at det primære projekt eller fokus er slut – hvis succesen skal fortsætte. Er opbakningen tilstede både i ledelsen og hos lærerne, sikres det, at projekter ikke bare ender i en skrivebordsskuffe eller en ligegyldig mappe på computeren, som aldrig åbnes, når projektet er til ende, men derimod bidrager til udvikling af skolens elever og skolens profil.

## **Lidt om at botanisere og komme sikkert i havn på Svendborg Gymnasium og HF. Projektimplementering på resten af skolen af projektleder Anne Bang-Larsen**

*I denne artikel beskrives udrulningen af et udviklingsprojekt med henblik på at give de forskellige studieretningen mere 'kant' og der beskrives både faldgruber, redningsplanker og andre overvejelser, der kan være hensigtsmæssige at gøre sig, hvis man vil søsætte lignende projekter.*

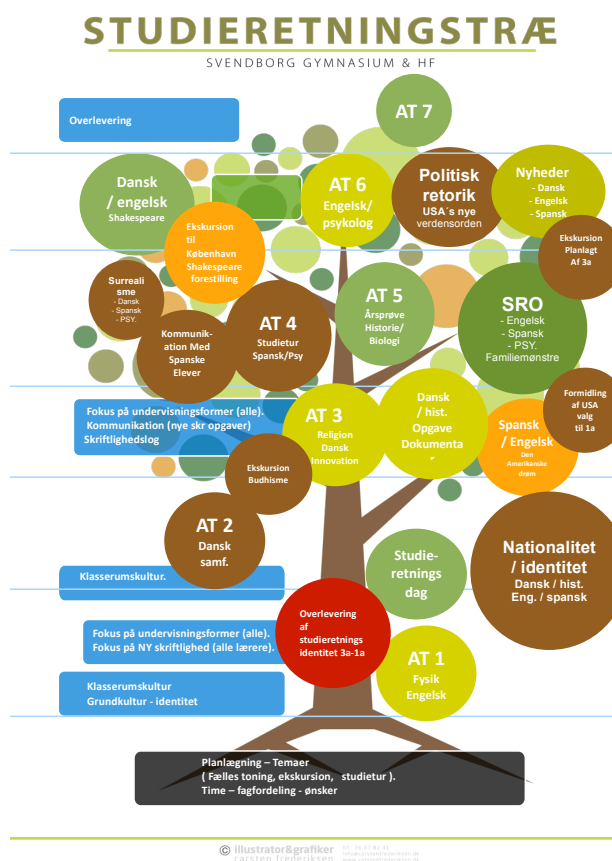
### **Artiklens kontekst – om alt det du måske har læst**

Den ihærdige læser af *Gymnasiepædagogiks* linde strøm af publikationer, vil på en god dag kunne genkalde sig artiklen *Studieretninger med kant - træer, grene, frugter og andet godt!* (Gymnasiepædagogik nr. 97, 2014) Artiklen var en beskrivelse af Svendborg Gymnasiums udviklingsprojekt om toning af studieretningerne. Nærværende artikel tager således også sit afsæt i denne publikation, hvorfor læseren med fordel kan skele til den artikel for at få en fyldestgørende beskrivelse af projektets omfang, mål og indsatser. Ærindet med nærværende artikel er at bibringe gymnasiesektoren en forståelse af hensigten med udviklingsprojektet og drøfte i hvilken udstrækning, vi er nået i mål. Derfor vil vi også divertere med både faldgruber, redningsplanker og andre overvejelser, der kan være hensigtsmæssige at gøre sig, hvis man vil søsætte lignende projekter. Med andre ord håber vi, at vores erfaringer kan gøre sektoren blot en smule klogere på, hvad der virker og hvad der virker utrolig dårligt, når man arbejder med toningen af studieretningerne på den måde, vi har gjort det på Svendborg Gymnasium!

### **”Studieretningstræet”**

Den gennemgående metafor i ovennævnte artikel var den organiske træmetafor – ikke så meget fordi den var smuk, men mere fordi studieretningstræet har været det redskab vi har benyttet os af til at tone

studieretningerne. Studieretningstræet har således været det værktøj, lærerne har brugt til at illustrere den toning, der har fundet sted i de enkelte studieretninger. Ligeledes har det været det værktøj, eleverne har benyttet sig af, når de skulle skabe og italesætte deres studieretningsidentitet. Studieretningstræet har derfor haft en gennemgående betydning for både mødeaktivitet, studieretningsdag og i sidste ende elevernes forståelse af, hvilke frugter de kunne høste i netop deres studieretning. Den gennemgående metafor for nærværende artikel vil imidlertid være af en anden karakter, idet vi vil benytte os af det maritime i et forsøg på at beskrive selve processen i vores udviklingsprojekt og i sidste instans også tilbyde en forståelse af, hvordan vi trods alt synes, at vi er kommet nogenlunde sikkert i havn.



Figur 21: Studieretningstræet. Svendborg Gymnasium og HF. Se bilag side 217

## Vores ærinde – eller noget om at ville gøre verden til et bedre sted at være

I Det Gamle Testamente blev Noah pålagt af Jahve at bygge en ark og udvælge et par af hver art, som skulle danne grundstammen for nye generationer. Lidt i

samme stil er projekterne med studieretningstoningen et resultat af, at man fra ministeriel side har ønsket en øget toning af studieretningerne i et forsøg på at kvalificere eleverne bedre i deres videre uddannelsesforløb. Man har søsat forskellige projekter, de er nu afsluttet, og erfaringerne fra disse skal nu forhåbentlig danne basis for, at en mere målrettet toning kan udfolde sig rundt omkring på skolerne.

Grundkonstruktionen i vores ark bestod af to bjælker. På den ene side ønskede vi at undersøge, hvordan skolen strukturelt kan tilgodese et meningsfuldt samarbejde omkring toningen af studieretningen. På den anden side at udvikle et redskab, som elever og lærere i studieretningen kan bruge som redskab til toning, bevidstgørelse om toning og videreformidling af toning.

For at komme i havn med dette har vi arbejdet med en omstrukturering af teamsamarbejdet og arbejdet med et redskab, der kunne bruges til at synliggøre og til at reflektere over indholdet af toningen. Dette gjorde vi både med henblik på at tone studieretningen, men i allerhøjeste grad også med henblik på at skabe et mere meningsfuldt teamsamarbejde med en oplevelse af at have fokus på kerneydelsen: elevernes læring.

Projektet har således tre mastetoppe:

- *strukturskabelonen* med teamsamarbejdet
- *Studieretningstræet*, som måske endnu mere dækkende kan lignes med et søkort.
- *studieretningsdagen* og studieretningstoningen. Strukturen for studieretningssamarbejdet blev udformet ud fra devisen 'færre møder i bedre tid'. Pointen er her, at teamet, i samarbejde med klassen, har mulighed for at planlægge en undervisning, som rent faktisk toner studieretningen og samtidig giver eleverne en mulighed for at opleve, at de 'er med om bord' og er en del af refleksionerne over, hvor netop deres studieretning var på vej hen. Studieretningsdagen, hvor elever og lærere i fællesskab arbejder med studieretningsidentiteten.

### **Projektets komponenter - om at lade lasten**

I første ombæring søsatte vi fire studieretningsklasser, dækkende de fakultære hovedområder. Efter et fuldt gennemløb med disse klasser valgte skolen i

---

sommeren 2014 at implementere det full-scale for alle skolens STX klasser. På denne vis kan man måske nok mene, at sejlruten er godkendt, men det skal ikke være nogen hemmelighed, at vi indimellem har været ude i høj sø, og når vi i dag skal forsøge at beskrive noget af det, der har været problematisk i vores projekt, kan det i høj grad koges ned til teamsamarbejdet.

## **Strukturskabelonen**

Overordnet har omstruktureringen af teamet betydet, at vores klasseteams efter grundforløbet består af dansk og historielæreren og klassens studieretningslærere. Én af disse er af ledelsen udpeget til at påtage sig den lidt mere omfangsrige opgave at være klasselærer. Studieretningsteamet holder i gennemsnit årligt ét kort (1 time) og to længerevarende planlægningsmøder (3 timer). Herudover holdes årligt et kortere koordineringsmøde (1 time) med klassens øvrige lærere samt et overleveringsmøde (1 time) til studieretningsteamet i den kommende 1.g. Herudover kan gruppen indkalde til enkelte møder efter behov. Indholdet af planlægningsmøderne spænder over alt fra klassens trivsel og læringsmiljø, planlægning af studieretningssamarbejdet i 1.g, drøftelse af klassens studieretningsidentitet, udfyldning af studieretningstræet og til planlægning af faglige samarbejder i forlængelse af dette. Klasselæreren varetager derudover kommunikationen til ledelsen, studievejlederen og klassens øvrige lærere samt sikrer kommunikationen mellem klassen og disse instanser.

Det siger næsten sig selv, at teamet og samarbejdet i teamet på mange måder er omdrejningspunktet i arbejdet med studieretningstøningen. I et velfungerende team kan samarbejdet opleves udviklende og inspirerende. I andre teams kan samarbejdet opleves som en udfordring. Det interessante er i den forbindelse, at succes af teamsamarbejdet i høj grad betinges af gruppedynamikken. Teamsamarbejdet har derfor også været et særligt fokus i implementeringen af Studieretninger med kant, hvilket vil blive behandlet i afsnittet om implementeringen.

## **Studieretningstræet som søkort**

Som det burde fremstå af ovenstående, er Studieretningstræet, som idé og redskab at betragte, som det søkort, teamet navigerer efter – det er den kurs der udstikkes for klassen, det rummer de pejlemærker skibet skal sejle efter - både de fastlagte samarbejder i form af større skriftlige opgaver, AT, studieture mm. såvel som de øvrige faglige samarbejder der lægges op til i netop denne studieretning. Studieretningstræet som redskab kan antage forskellige former. Centralt for redskabet er det imidlertid, at det for det første er dynamisk (man skal kunne ændre og tilpasse). For det andet er det en pointe, at det er visualiserbart (elever og lærere skal gennem det delvist udfyldte Studieretningstræ kunne få en idé om toningen i studieretningen) og for det tredje er det en pointe, at det er overleverbart og dermed tilgængeligt for kommende klasser. Dermed også sagt, at teamet er frit stillet i forhold til valg af skabelon, men det er udfyldelsen af skabelonen og dialogen omkring det blandt både lærere og elever, som står centralt. Når dette er vigtigt at pointere, er det fordi, det er vores oplevelse, at netop Studieretningstræet giver en mulighed for dialog, inddragelse og refleksion, som vi ikke havde i det tidligere teamsamarbejde. Med Studieretningstræet som redskab er der noget konkret at samles omkring i teamet og i klassen. Der er noget konkret, som eleverne kan komme med input til og spejle sig i, der er et fundament for refleksion og nogle erfaringer, der kan videregives. Dette, har vi bl.a. oplevet, kommer til udtryk, når eleverne fra 3.g, på 1.g'ernes Studieretningsdag, kommer ind og præsenterer, hvem de er, og hvad de har arbejdet med. Her oplever man både en stolthed over det forløb, de får visualiseret, samt en erkendelse af sammenhæng og toning. Ydermere har vi erfaret, at træet fungerer godt i samarbejdet mellem lærerteams på tværs af årgange, hvor lærere på baggrund studieretningstræet bliver inspireret til samarbejder, som de efterfølgende henter materiale til hos teamet.

## **Studieretningsdagen**

Hele kursen for klassen lægges på Novembermødet og på klassens Studieretningsdag. Novembermødet er det første møde i studieretningsteamet, hvor man arbejder med studieretningsprofilen, de faglige samarbejder og planlægger Studieretningsdagen. Studieretningsdagen kan antage meget forskellig karakter, men erfaringerne har vist os, at der er



---

nogle helt centrale komponenter i denne dag. For det første er det af stor betydning, at dagen bruges som et dialog- og refleksionsrum for, hvem klassens elever er, og hvad de kan blive. Man kan derfor med fordel lade klassen arbejde med egne refleksioner over faglige interesser og mål og samtidig lade dem møde repræsentanter for nogle af disse faglige interesser og mål – det være sig ældre klasser, studieaktiviteter på egen skole/videregående uddannelse eller repræsentanter fra erhvervslivet. Den anden centrale komponent i studieretningsdagen er teamets samvær med eleverne. Således er tilbagemeldingerne fra eleverne, at de værdsætter en dag med lærerne på mere slap line, hvor de oplever, at lærerne interesserer sig for dem som individer og ikke blot formidlere af fagligt stof. Ydermere kommenterer eleverne også på oplevelsen af, at teamet har et fælles projekt. En oplevelse som på et mere overordnet plan også formidles gennem det tætte teamsamarbejde.

### **Udrulningen – og om at sætte alle sejlene til**

Forud for udrulningen af ”den nye kantstruktur”<sup>12</sup> i samtlige 1.g klasser havde vi i foråret 2014 en pædagogisk dag, som skulle sikre, at alle lærerne havde en bevidsthed om, hvori ’det nye’ bestod. I og med at 4 studieretninger allerede havde haft et fuldt gennemløb og nye klasser med samme studieretninger var startet op, havde en del af lærerkollegiet allerede været involveret i arbejdet. De Kantteams, der hidtil havde været etableret, var imidlertid alle etableret omkring kolleger, der selv havde ønsket at indgå i denne struktur. Det vil sige, at vi overordnet havde en erfaringsgruppe, som var velvilligt indstillet på arbejdet, hvorfor disse gode kræfter også skulle have en central rolle på den pædagogiske dag, så erfaringerne ikke primært skulle videregives af projektgruppen, der alle gode intentioner til trods nok havde et levn af profetisk hellighed omkring sig.

Den pædagogiske dag bestod af en karusseltur med oplæg om 5 centrale komponenter i den nye Kantstruktur:

1. Gennemgang af mødestruktur – indhold og form
2. Præsentation af Studieretningstræet som værktøj

---

<sup>12</sup> Begrebet Kant-struktur dækker over den måde teamsamarbejdet er organiseret på Svendborg Gymnasium og HF. Teamsamarbejdets primære ærinde er således at give de forskellige studieretninger ’mere kant’, dvs. tone dem. Overvejelserne omkring strukturen kan der læses mere om i tidligere artikel fra projektet.

3. Præsentation af Novembermødets indhold
4. Teamfunktion – herunder klasselærerrollen
5. Præsentation Studieretningsdagen – eksempler på afvikling.

### **Tid som ressource**

Overordnet blev denne del af dagen positivt evalueret af workshopholdere såvel som deltagere. I bagklogskabens ubarmhjertige lys, må vi dog erkende, at vi i højere grad skulle have betonet projektets bestræbelse på at reducere kompleksiteten og have mere fokus på indhold og undervisning end form og administration. Dette er nemlig et af kernepunkterne i projektet, og hele pointen med mødestrukturen er at have et fokus på fagligheden, få planlagt i ordentlig tid, have en tidsmæssig mulighed for at lave dele af forløbsplanlægningen sammen, og endelig have muligheden for at nyde godt af andre kollegers erfaringer og forløb. I mødet med OK13 kan forandring, længere møder og krav om øget samarbejde hurtigt opleves som et yderligere arbejdspress. OK13 - et isbjerg vi burde have navigeret udenom!

Den anden del af den pædagogiske dag ønskede vi at fokusere på teamsamarbejdet. Erfaringerne fra vores hidtidige forløb var, at de udfordringer teamet stod overfor i meget høj grad var knyttet til de forskellige lærerpersonligheder og deres rolle i teamet. Derfor havde vi bedt DACAPO Teateret om at lave en workshop med hele lærerkollegiet, som omhandlede de udfordringer, der kan være i teamsamarbejdet. Dette viste sig at være et godt værktøj til at åbne op for en dialog om samarbejde og lærerroller, idet vi her fik visualiseret de forskellige roller man påtager sig i et samarbejde, og ikke mindst de muligheder og problemer, der er knyttet til disse. Man kan altid diskutere, hvor godt vi efterfølgende har formået at udnytte de erfaringer fra dagen, men samlet set mener vi, at det gav gode indspark til det videre arbejde på to fronter. For det første gav det anledning til at lærerne på skrift fik formuleret de muligheder, bekymringer og udfordringer de så i implementeringen af Kantstrukturen. Dette har været et brugbart værktøj for projektgruppen i den videre sparring med de nye teams, mere om det nedenfor. For det andet har det givet lærerkollegiet og ledelsesgruppen nogle konkrete billeder på forskellige roller i teamsamarbejdet, som på den ene side ligger som en underbevidst erfaringsramme, men som på den anden side

---

samtidig kan sprogliggøres i de nye teams og være med til at bevidstgøre os om, hvilke roller vi påtager os, og hvilke roller vi ikke vil påtage os. Dette så vi eksempelvis i efterårets teammøder, hvor man med et smil kunne italesætte kollegaen der kom for sent, teamlederen der påtog sig et irriterende stort ansvar, og kollegaen der brokkede sig over et øget arbejdspress. Alle roller vi glimtvist kunne kende os selv i, og som det muligvis også kunne være interessant at drøfte i en medarbejderudviklingssamtale.

Efter sommerferien startede alle de nye 1.g klasser så op med Kant-teams, hvilket er gået relativt gnidningsfrit. Projektgruppen har gjort sig mange overvejelser over, hvordan arbejdet i de nye teams skulle implementeres, hvor meget styring der skulle til, hvor stram en dagsorden vi skulle lave etc. Som projektgruppe har vi imidlertid ønsket, at arbejdet i de nye teams i høj grad skulle genereres af teammedlemmernes egne ideer og mulighed for indflydelse, så teamsamarbejdet og de gode lange planlægningsmøder netop opleves som meningsfulde og inspirerende i stedet for at blive oplevet som et stramt styret administrativt åg. Vi har derfor valgt at tilbyde os som konsulenter til et formøde med teamleder eller hele teamet i de teams, hvor der ikke sad teammedlemmer med erfaringer fra forsøget. Målet med muligheden for disse formøder var formidling af erfaringer fra egne teammøder. Dette tilbud blev benyttet af 20 % af de nye teams.

Med novembermødet i dette skoleår var det også det første centrale møde i udrulningen af den nye Kantstruktur, hvorfor det også har været interessant at høre tilbagemeldingerne på dagen. Overordnet er der kommet positive tilbagemeldinger fra hovedparten af de nyopstartede teams. I den forbindelse er det også værd at nævne, at en af de udfordringer, arbejdsgruppen troede ville blive massiv, var papegøjeklasserne, idet de jo er sammensat af forskellige studieretninger, hvorfor der også er tale om forskelligartede studieretningsidentiteter og mulige samarbejder. Papegøjeklasserne har imidlertid vist sig at drage fordel af den nye struktur, idet både elever og lærere i den nye teamstruktur og med studieretningsdagen får en særlig mulighed for at arbejde på et fælles projekt, udstikke en fælles rute.

Sejlruten er dog fortsat ikke helt stabil. Det er således klart for os, at klasselæreren påtager sig en stor opgave, som der skal sættes passende midler af til. Arbejdet som klasselærer er et arbejde man skal have lyst til, og der

ligger derfor også et ledelsesmæssigt arbejde i at finde de rette personer til dette. Ligeledes er der en udfordring i forhold til de lærere, der sidder i flere teams, særligt historielæreren, også her er det en opgave som ledelserne må have for øje for, når faglærerne skal fordeles på klasser og teams. Alternativt må det drøftes om en lærerrepræsentant kan undværes i teamet. Endelig er vi også nået til den erkendelse, at det er en stor opgave at være mødeleder (også en af klasselærerens funktioner), og at selve mødeledelsen har overordentlig stor betydning for teamets evne til at samarbejde. Vi overvejer derfor at tilbyde teamlederne efteruddannelse i forhold til mødeledelse.

### **Projektgruppen som konstruktion og muligheden for at undgå mytteri**

Som projektgruppe har vi næsten fået skuden i havn, og det tilmed uden mytteri. For læseren her, der stadig hænger ved, kunne det måske nok være interessant at høre lidt om, hvilke faktorer der gør, at vi har haft så velfungerende et samarbejde i gruppen. Det vil vi i denne sidste del søge at afdække.

Projektgruppen startede sit arbejde for næsten 5 år siden, og bestod af 6 medlemmer, heraf var der 5 lærerrepræsentanter og 1 ledelsesrepræsentant med en jævn fordeling på fag, køn og alder. Den bærende vision for projektgruppens arbejde var, som bekendt, et ønske om at tone studieretningerne, men samtidig skabe en teamstruktur med færre men mere meningsfulde møder. Dette har vi i projektgruppen forfulgt ved konsekvent at drøfte en idé, afprøve den og derefter diskutere det igen i projektgruppen. Dette har også betydet, at samtlige medlemmer af projektgruppen har været tilknyttet et Kantteam med undtagelse af ledelsesrepræsentanten.

Ledelsesrepræsentantens rolle har derimod været at have en undersøgende, nysgerrig rolle i forhold til erfaringerne og samtidig være den, der kunne give projektgruppen mandat til at handle. Samlet set kan man altså sige, at projektgruppen i høj grad har arbejdet erfaringsbaseret og undersøgende.

Kendetegnende for gruppens deltagere har også været, at det har været kolleger, der havde lyst til at forandre, der har dermed ikke nødvendigvis været tale om dem, der nogle steder betragtes som 'Ildsjælene', der har snarere været tale om en gruppe af personer, der fandt, at tingene kunne gøres på en anden og mere meningsfuld måde. For at sådan en projektgruppe

---

kan fungere, har det derfor også været væsentligt, at der har været god tid til møder såvel som afprøvning; lyst til dialog om klassens toning; personligt ejerskab gennem erfaringer og ikke mindst mandat til at beslutte, hvordan strukturen skulle se ud.

Således ser vi som projektgruppe nu tilbage på et projekt, hvor bølgerne ind imellem er gået højt, men hvor besætningen har været solid, navigationen god, skuden stabil og derfor strandede det aldrig. Med metaforer i lårfede stråler er vi nået i land, og vil nu plante en frygtelig masse træer, som forhåbentlig vil kaste om sig med pollen, sætte et utal af stiklinger, bestøve alverden og lave nye bæredygtige sorter.

## **Vejen til en studieretningsprofil – brikker til et puslespil på Rødovre Gymnasium af projektleder Pernille Ehlers**

*Forestil dig en situation sidst på skoleåret, hvor du bliver klar over, at du til næste skoleår skal have en ny klasse med en bestemt studieretningsprofil. Efterhånden giver det anledning til en række overvejelser over, hvad den situation kan indebære. Du gør dig tanker om, hvordan dit fag kan bidrage til profileringen, og hvad der kan være væsentligt at lægge vægt på. Dine forventninger til at møde eleverne vokser, og nogle ideer til forløb, undervisningssituationer og emner former sig. Op mod sommerferien får du en nærmere fornemmelse af de rammer skolen (ledelsen) sætter, samt hvilke kollegiale samarbejds muligheder, der tegner sig for dit arbejde med at omsætte den annoncerede studieretningsprofilering til praksis.*

### **Projektets baggrund**

Denne artikel handler om de forhold, der har betydning for profileringen af en studieretning. Rødovre Gymnasium (RG) deltog i både fase 1 og 2 af ministeriets udviklingsprojekt "Klare Profiler i studieretningerne" (2011-14). På Rødovre Gymnasium blev udviklingsprojektet tilrettelagt som en eksplorativ proces med skolens internationale studieretninger som case, og mange lærere fra skolens internationale studieretninger bidrog til processen<sup>13</sup>.

Projektet gjorde en indsats for at finde frem til hvordan en studieretningsprofil for en international studieretning kan formuleres og praktiseres. Der blev taget udgangspunkt i den konkrete udfordring: Hvilke rammer kan man som skole sætte for en studieretning, og hvordan kan det gøres – når man ønsker at profilere studieretningen, så den på den ene side giver en klar kommunikation til eleverne samt pejlemærker til lærergruppen, og på den anden side ikke binder lærere og fag unødigt op?

---

<sup>13</sup> En større lærergruppe deltog i udviklingsarbejdet og har derigennem bidraget til resultaterne bl.a. Tina Hansen, Mette Bohr, Elo Nielsen, Claus Hartmann, Morten Jensen, Jacob Walter, Ivar Zeck og Jacob Hasemann.

---

Projektets undersøgelsesspørgsmål var: Hvordan kan profilen af en studieretning formuleres? Hvordan kan et styrket lærersamarbejde skærpe studieretningsprofileringen og fremme elevernes læring? Hvordan har skolestrukturer – herunder studierejser – og deres forvaltning betydning for studieretningers profilering? Hvordan kan netværk skabes og vedligeholdes som et element i studieretningsprofileringen?

Lærersamarbejdet og måderne hvorpå lærerne kunne indgå i profileringen var projektets fokus. Udviklingsprojektet fulgte en flowchart- model, der gør projektbeskrivelsen til et nyttigt værktøj<sup>14</sup>. Modellen blev introduceret af følgeforskerne fra Syddansk Universitet, og den betød at der blev rettet en eksplicit opmærksomhed mod udviklingsprojektets mulige virkningsgrader på RG samt på de processer, der blev sat i gang på skolen. RG's eksplorative projekt indebar at nogle konkrete og reflektive opgaver angående profileringen blev lagt ud til lærergrupperne. I løbet af projektperioden blev de samlet op på nogle relativt korte workshops ligesom nye spørgsmål kom til. På baggrund af det samlede procesforløb kom vi frem til en række resultater, som præsenteres her<sup>15</sup>.

### **Profileringskategorier**

Den eksplorative proces på Rødovre Gymnasium har kastet lys på hvilken sammensat proces en skoles profilering af en studieretning er. Ved at sammenligne undervisningens praksis i de forskellige klasser og gå ud fra lærergruppernes tilbagemeldinger på undersøgelsesspørgsmålet: *Hvordan kan profilen på en international studieretning formuleres?* viste der sig nemlig mange veje til at beskrive en international profil.

Nogle lærerteams arbejdede med projektarbejder og temaer som strukturerende, andre med hvordan studierejserne kunne fordeles på fag og rejsedestinationer, og en classes lærere gav kompetencerne og det metodiske høj prioritet, idet de anlagde en undersøgelsesbaseret, didaktisk tilgang til en del af klassens uddannelsesforløb. Lærergruppernes tilbagemeldinger gav derfor anledning til drøftelser af de internationale studieretningers profilering

---

<sup>14</sup> Peter Henrik Raae introducerede en flowchartmodel – med henvisning til Dahler- Larsen og Kroghstrup (2003).

<sup>15</sup> Rødovre Gymnasium valgte at deltage i Klare Profiler fase 1 og 2. Alligevel er det værd at bemærke, at forsøgsperioden er ganske kort ift. processerne i gymnasiet. Med tre års stx-forløb kunne et udviklingsprojekt på 4 år synes hensigtsmæssigt.

fra forskellige positioner. På den baggrund klassificerede RG-lærerne de internationale studieretninger som nogle hovedtyper af positioner. Klassifikationen tog efterhånden form af en **model med fire profileringskategorier**.

Det **strukturelle- og organisatoriske** som profileringskategori beskriver den del af profileringen, der sker gennem skolestrukturelle elementer som skolens konstruktion, annoncering og præsentation af studieretninger. Dernæst implementering via skemalægning, lærerallokering, skolens rammer for AT-forløb og ekskursionsmuligheder med vilkår for studierejser (fx hvert år gennem de tre år, desuden, muligheder for netværksopbygning og forskellige former for samarbejde og kommunikation med omverdenen (herunder hjemmeside, gæstepolitik, venskabskoler, talentprogrammer, praktikforløb mv).

Til det strukturelle- og organisatoriske knytter sig også reguleringen af forholdene omkring studieretningen og i den forbindelse er timing og hensyn til processerne i studieretningsklasserne meget afgørende. Skolens tidsrammer og den løbende skoleforvaltning har betydning for i hvilken grad de givne strukturelle tiltag for at forme en studieretningsprofil kan omsættes til en praksis af lærerne uden ekstra tidsforbrug og elementer af dobbeltarbejde. En omhyggelig og fremsynet tidsplan, der følges op af en velvalgt processtyring er altså afgørende for at få en god kvalitet i studieretningsprofileringen med tilfredshed for elever, lærere og ledelse.

Det **tematiske** bringes i spil som profileringskategori, når profileringen knytter an til temaer, der prioriteres som særligt vigtige at behandle i løbet af det treårige gymnasieforløb. I RG's internationale studieretninger blev der fx arbejdet med hvordan kulturbegrebet kunne betragtes som væsentligt at udfolde inden for en studieretning med international profil. Klafkis epokale nøgleproblemer<sup>16</sup> blev brugt som et andet udgangspunkt for lærernes arbejde med at udskille relevante globale temaer, og endelig blev de forskellige typer globale kriser<sup>17</sup> (finanskrise, klimakrise, fødevarekrise...) en tredje tematisk

---

<sup>16</sup> Uddrag af Klafki (2001) blev brugt som udgangspunkt for en lærergruppes drøftelser af temaer.

<sup>17</sup> Se fx Knud Vilby (2009) og Jørgen Steen Nielsen (2012), der begge beskæftiger sig med globale kriser og udviklingstendenser i en globaliseret verden.



---

tilgang til de internationale studieretningers studieretningsprofilering, der blev forsøgt i projektet.

Studieretningens tematiske profileringskategori identificerer nogle særlig relevante emner, der betragtes som centrale at tage op. Den faglige substans (dybde), der kan opbygges, når temaerne omsættes til undervisning afhænger naturligvis af studieretningsfagernes kernestofområder og de valgte faglige niveauer (A,B,C) ligesom det har betydning hvordan temaerne kan udfoldes i samspil med fællesfagene. Historie kan fx bidrage til en forståelse af international arbejdsdeling, handel og kultur.



**Figur 22:** Profileringskategorier : Kvalifikationslaget

De **faglige metoder** som profileringskategori sætter fokus på de færdigheder og faglige metoder eleverne skal tilegne sig gennem de tre års uddannelse på

studieretningen. Hvilke metoder til dataindsamling og faglige undersøgelser skal de lære? Hvad skal de kunne mht. modeller, modellering og teori ift. både lokale og globale forhold? Hvordan spiller deres fagpakke, hvor både studieretningsfag og fællesfag bidrager, bedst sammen, så eleverne opnår gode globale kompetencer? Hvordan skabes de gode læreprocesser, der kan føre til, at de har faglige kompetencer til at undersøge forholdene forskellige steder i verden?

Mere konkret kan de enkelte faglærere og studieretningens lærergruppe fx arbejde med: Hvad eleverne skal kunne i forhold til forskellige typer engelske tekster (fakta som fiktion,) og hvilke krav kan der stilles til deres fremmedsproglige kommunikation (i engelsk og sprog 2)? Hvordan opnås kompetencer til tekstlæsning, argumentation og formidling i dansk og fremmedsprog? Hvilke kompetencer kan der opbygges i forhold den globale og lokale samfundsudvikling, og hvordan kan de skabes i kraft af gode læreprocesser med et vist samspil/samarbejde med engelsk, historie, samfundsfag og naturgeografi? Hvilke forskelle er der på samfundsfags og naturgeografis samarbejder med engelsk? Hvilke kompetencer kan opnås med biologi og fysik i samspil med matematik og naturgeografi? Hvordan kan der arbejdes med kompetencer til faglig formidling på tværs af alle klassens fag? Endelig drejer profileringskategorien sig også om at eleverne skal lære at anvende de faglige metoder og faglige forklaringsrammer til at tænke kritisk, løsningsorienteret og innovativt reflekteret.

Med **læringsmål og læringstilgang** som profileringskategori rettes opmærksomheden på de læreprocesser og den progressionsforestilling for de tre gymnasieår, som undervisningen planlægges ud fra. Man kan spørge, om studieretningens profil indebærer læreprocesser, der i særlig grad må prioriteres? Er der fx væsentlige læreprocesser at rette ekstra opmærksomhed på på skolens internationale studieretninger? En del af de vigtige ting eleverne skal lære på deres studieretning, er ting, der ikke læres i et enkelt fag. De læres snarere i løbet af de tre år som et resultat af såvel bidrag fra fagene som samspillet mellem fagene.

Konkret begynder opbygningen af et godt læringsmiljø allerede dag 1, og alle lærere bidrager på den ene eller anden måde. I 1. g skabes den klasserumskultur, der skal sætte rammen om de sociale læreprocesser.

---

Klassens koordinatore og studievejleder har i 1. g – i samarbejde med alle klassens lærere – en række opgaver, der skal løses hensigtsmæssigt, så læringsmiljøet og uddannelsens kvalitet bliver bedst mulig og studieretningsprofilen tydelig<sup>18</sup>. Klassers læringsmiljø har betydning for hvad den enkelte elev lærer. Kommunikative kompetencer, dataindsamling, feltarbejdskompetencer, modelleringskompetencer, skrivekompetencer, innovative kompetencer mv. er eksempler på felter hvor lærergruppens samarbejde og progressionsforestillinger bliver vigtige.

Da alle fag og alle lærere bidrager til elevernes læring kan kommunikation og klare aftaler om læringsmål, progression og den indbyrdes arbejdsdeling mellem fag/lærere være et væsentligt element i arbejdet med profileringen. På RG har nogle klasser fx arbejdet med IBSE (Inquiry Based Science Education) og andre med skriftlighed som fælles redskaber til at formulere nogle mål med elevernes læring og som planlægningsredskab til, hvordan målene kan nås gennem en koordineret indsats. Det har givet anledning til vigtige flerfaglige drøftelser af klassens læringsmiljø, samt en kvalitet til drøftelserne af klassens forløb og samlede studieplan.

Vi når med de ovenstående fire profileringskategorier frem til en **model for metoderne** til at skabe en studieretningsprofil. Modellen **vises som et puslespil fordi det drejer sig om at få en lang række brikker til at falde i hak, når en studieretning profileres**. Studieretningen formes gennem et treårigt uddannelsesforløb med processer, der brik for brik skaber det samlede billede – den internationale studieretningsprofil.

### **Når puslespillets brikker skal lægges**

Inden for skolens organisatoriske rammer er arbejdsdeling, kommunikation og timing nogle uhyre væsentlige elementer – ikke mindst i forhold til arbejdet med at profilere en studieretning. Alle aktører kan fremme eller hæmme profileringen. Forhold der hæmmer er fx når arbejdsdelingen mellem aktørerne bliver uklar, eller tidsrammerne og kommunikationen om processerne med profileringen bliver uhensigtsmæssige. Her er det vigtigt, at

---

<sup>18</sup> Beck og Beck beskriver, hvordan klasser kan udvikle sig frem mod et godt læringsmiljø gennem tre faser: tilhørefasen, kontrolfasen og nærhedsfasen.

de lærere, der skal udvikle og gennemføre en profileringsopgave, kender opgaven i passende god tid, og at de accepterer arbejdsopgaven.

Nogle brikker må næsten helt på plads før andre kan komme i spil. Derfor kan studieretningsprofilering ses som det store puslespil hvor kanten (rammerne) lægges først, hvorefter der skal placeres mange forskellige brikker, så det efter tre år fremstår som et helt billede af en profil.

### **Ledelsens rolle.**

Ledelsen lægger de første brikker. I udgangspunktet har Rødovre Gymnasium truffet nogle valg i forhold til skolens internationale studieretninger: For det første har de internationale studieretninger matematik B, samfundsfag A, naturgeografi B og engelsk A som studieretningsfag, og for det andet har skolen meldt ud, at studieretningen har en struktur, hvor der vil være rejser hvert år. Endelig indebærer RG's normale organisatoriske ramme, at alle klassens fag kan bidrage til profileringen idet skolen fungerer med to koordinators pr. klasse og studieretningsmøder, hvor alle klassens lærere deltager<sup>19</sup>.

Det er oplagt at skolens valg af studieretningsfag til den internationale studieretning også angiver nogle prioriteringer mht. det faglige indhold og de kompetencer, der er væsentlige på RG's internationale studieretning, og det understøttes fx af annonceringen af en studierejse pr. år. Studieretningsfagene repræsenterer gennem deres faglige mål og kernestof, hver deres væsentlige bidrag til at forme den internationale profil på elevernes gymnasieuddannelse. Dertil kommer, at studieretningsfagernes indbyrdes muligheder for samspil samt deres samspil med klassens øvrige fag, er ganske vigtige.

Det er klassens samlede uddannelsesstilbud, der alt i alt er det interessante, når det skal vurderes, hvordan studieretningsprofilen kan give eleverne en gymnasieuddannelse med en lang række gode studieforberevende og almindendannende elementer, der rummer nogle særlige kvaliteter ift. det internationale. På RG har vi gode erfaringer med at have fagene matB,

---

<sup>19</sup> De to koordinators samt studieretningsmøderne "erstatte" andre skolers lærerteam. Alle lærere deltager i studieretningsmøderne, men valgfagslærerne har mulighed for at prioritere deres deltagelse i studieretningsmøderne.

---

natgeoB, samfA og engA som studieretningsfag fordi de giver godt og bredt fundament.

En studieretnings rammesætning med dens valg af fagkombinationer, lærerallokering, udpegning af studieretningskoordinatorer, AT-forløb, tildelings af tid til arbejdsopgaverne, muligheder for lærersamarbejde o.l. er et utrolig vigtigt ledelsesarbejde med afgørende dispositioner og valg, der siden ganske kontant vil kunne fremme eller hæmme, hvordan lærerne kan bidrage til at skabe studieretningsprofilen og den gode progression i klassen. Skolen (ledelsen) tager de første beslutninger og lægger dermed puslespillets første, afgørende brikker. De beslutninger sætter nogle ganske håndfaste rammer omkring profilens mulige indhold og lærernes arbejde.

### **Hvem bliver studenten til på en international studieretning på RG?**

Studieretningsprofilering handler om "hvem eleven bliver" ved at tage sin stx-uddannelse på RG's internationale studieretning. Når eleverne skal i gymnasiet tager de et individuelt valg og søger ind på en bestemt studieretning og et bestemt gymnasium. Gymnasiet tilbyder en undervisning der foregår i en særlig studieretningsklasse. Men for den enkelte er det et personligt uddannelsesforløb, idet læringen og dannelsen er en proces, hvor hver elev opnår *globale kompetencer* gennem viden, erfaringer, bevidsthed og nysgerrighed om, hvordan verden fungerer – støttet af faglige og tværfaglige indsigter. Undervisningen giver eleverne de tre års læring, der uddanner dem med en personlig identitet som student fra den internationale klasse på RG.

Skolens uddannelsesstilbud består således i at sætte, regulere og udfylde de rammer, der kan give eleven de tre års uddannelse. Ved at oprette og udvikle den internationale studieretning på RG tilbydes en særlig faglig uddannelse, der har nogle bestemte strukturelle rammer omkring de kvalificerende, sociale læreprocesser. De sociale rammer udfolder sig inden for gymnasiet, og med puslespilsmodellen kan vi beskrive de væsentlige aktører, der former strukturen og det sociale miljø, som dermed udgør uddannelsesforløbet. Man kan sige, at puslespilsmodellen beskriver **skolens midler** til at give eleven en identitet som student fra RG med en international profil.

Men selvom elevernes læreprocesser er sociale, er den enkelte elevs viden, læring og dannelse personlig, og det giver derfor god mening, at skolen og

lærerne beskæftiger sig med hvilke *læringsmål og personlige kompetencer*, eleverne forventes at opnå på en international studieretning. Lærergruppens indsats for at formulere målet med RGs internationale studieretning rettede bl.a. opmærksomheden på Mansilla og Jackson, der opstiller en model for globale kompetencer<sup>20</sup>, og på Byram<sup>21</sup>, der beskæftiger sig med, hvad interkulturelle kompetencer er.

### Den tresidede pilmodel.

Lærergruppens arbejde med de globale kompetencer og målet: "Hvem studenten bliver?" har ført til en **tresidet pil-model**, der i høj grad bygger på Mansilla og Jackson. Modellen kan bruges til at **beskrive målet med den internationale studieretning på RG**. Modellen præsenteres kort her, men modellens indhold og praktiske anvendelse udfoldes ikke – bl.a. fordi projektets tidsramme ikke rakte til det. Særligt den handlingsorienterede del af elevkompetencerne måtte vi lade ligge.

#### **Figur 23:** Pilemodellen

**INVESTIGATE** angiver de faglige forklaringsrammer og den vifte af undersøgelsesmetoder, der er særligt relevante på internationale studieretninger. Globalt kompetente studenter forstår jorden som et system, ligesom de kender et antal kontekstuelle cases, og de er velorienterede om vores tiders påtrængende globale temaer. RGs internationale studieretning dækker alle tre hovedområder og på et ret højt fagligt niveau.

Dermed giver studieretningen eleverne en vifte af *analyseredskaber* med mulighed for såvel at beskæftige sig med problemstillinger, der trækker på overordnede teorier, modeller og omfattende datamaterialer, som med konkrete casestudier fra forskellige steder i verden, der forudsætter

---

<sup>20</sup> Mansilla og Jackson s. 12.

<sup>21</sup> Byram.

---

kompetencer til at observere, stille undersøgende spørgsmål mv. I Klare Profiler-projektet kom "investigate" til at stå meget centralt.

**RECOGNIZE PERSPECTIVES + COMMUNICATE IDEAS** angiver hvilke *faglige perspektiver*, magt- og interessekonflikter samt litterære og kommunikative udtryk, der har særlig relevans for en international studieretning. Eleverne skal opnå kompetencer til at se sager fra mange forskellige sider. De skal opnå indsigt i kulturmøder og interkulturel kommunikation samt forskellige syn på viden og teknologi. Kulturbegrebet fik en del opmærksomhed i projektet, og der blev afholdt en projektdag om kulturmøde for alle internationale klasser.

**TAKE ACTION** angiver *det innovative og handlingsorienterede* – set i et internationalt perspektiv. Der lægges vægt på at faglige forudsætninger kan anvendes til at arbejde løsningsorienteret og med mulighed for at kunne bidrage til forbedrede livsvilkår. Dette felt "take action" blev ikke udfoldet i projektforsløbet.

Når modellen skal omsættes til undervisningspraksis for en treårig stx-uddannelse bliver opmærksomhed på progressionen vigtig. Det skyldes, at elevens læring bliver et resultat af den samlede studieretnings undervisningsforløb, som naturligvis afhænger af undervisningen i alle fagene,

men hvor koordinering, lærersamarbejde og fagligt samspil også spiller en rolle for den samlede faglige kvalitet i forløbet.<sup>22</sup>

### **Hvordan bidrager aktørerne til studieretningsprofileringen?**

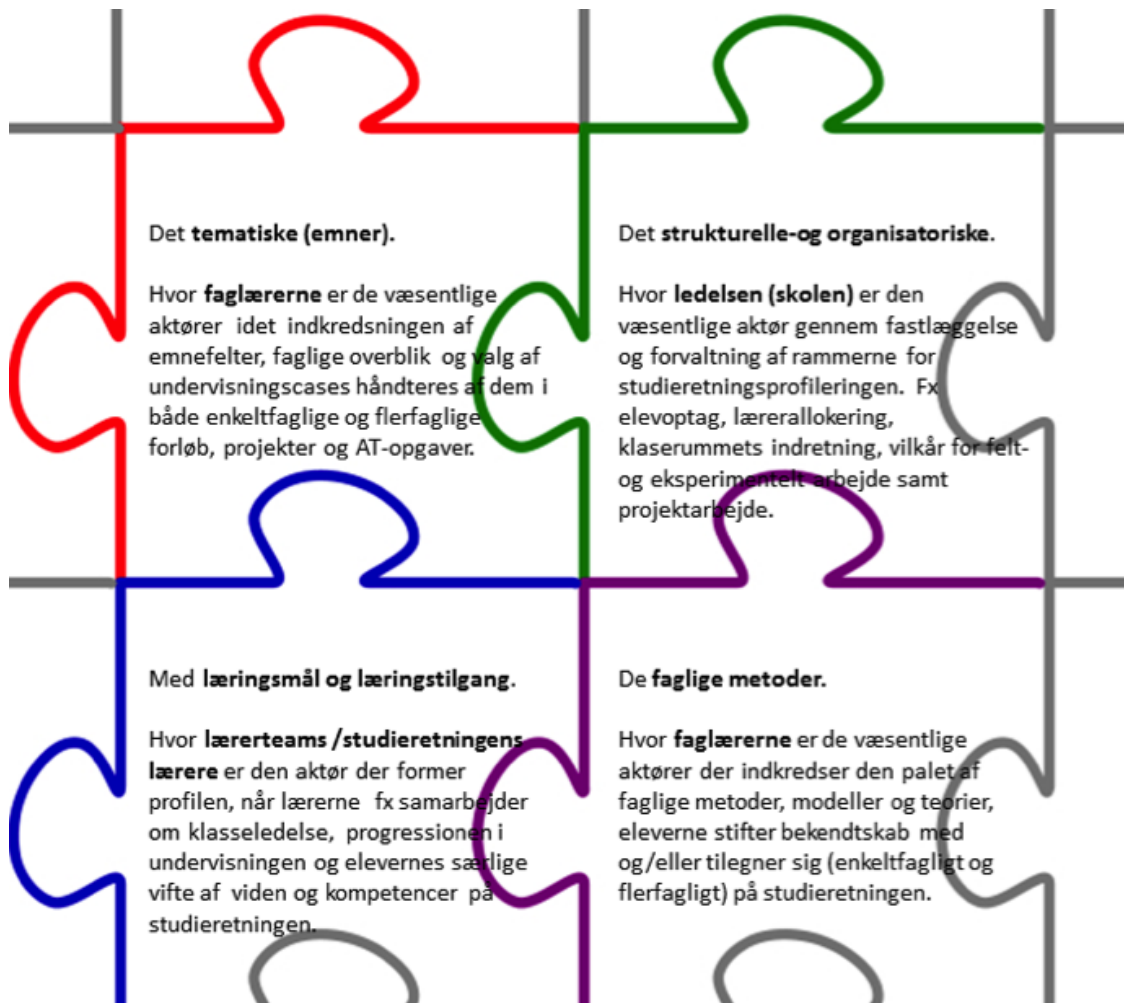
I arbejdet med at præcisere de fire profileringskategorier blev det efterhånden tydeligt, at puslespilsmodellen med de fire kategorier faktisk også viser noget om, hvordan ansvaret for profileringen fordeler sig på skolens forskellige aktører. Med puslespilsmodellen nåede vi frem til en indkredsning af de råderum og redskaber skolens forskellige aktører har, når en studieretningsprofil formes. Aktørerne indgår i en fælles proces, hvor der er en

---

<sup>22</sup> Der er flere progressionsforestillinger i spil i stx som med fordel kan drøftes, fordi det også kan give en bedre indbyrdes lærerforståelse af fagenes særegenhed og mulige bidrag til studieretningsprofileringen. Mht. det anvendelsesorienterede og innovative kan progressionsmodellen fra Fonden til entreprenørskab synes interessant at tage op.

stor indbyrdes afhængighed, og hvor kunsten er, at brikkerne falder i hak så optimalt som muligt.

Man kan sige, at modellen udviklede sig til at give et overblik over **de midler** (de organisatoriske redskaber), en skole har til at skabe og fastholde en studieretningsprofil, og den kastede lys på, hvordan processerne afhænger af god timing samt en vel tilpasset kommunikation.



**Figur 24:** Profileringskategorier: **Aktørlaget**

Studieretningens **strukturelle-organisatoriske rammer** drejer sig om de meget afgørende vilkår for undervisningens praksis og om den klasserumskultur, der kan bygges op. Det drejer sig om fx. elevoptag, hvordan klasserummet er indrettet, hvordan projektarbejde prioriteres, hvor meget felt-og eksperimentelt arbejde, der kan indgå, hvordan og hvor meget undervisning, der kan foregå uden for RG (både lokalt og ude i verden i form af studierejser),



---

hvordan skolens hjemmeside kommunikerer med omverdenen (lokalt og globalt) og hvordan IT kan benyttes, om der er rammer for at inddrage lokale og globale netværk, samt under hvilke vilkår handlingsrettet og anvendelsesorienteret undervisning kan indgå (inkl. innovative elementer).

Det er ledelsen, der er den vigtige og meget afgørende aktør her, fordi den sætter rammerne for undervisningens praksis, og forvalter lærernes vilkår for studieretningsprofilering. Processerne i undervisningen er meget afhængige af velovervejede og klare udmeldinger angående lærernes opgaver og studieretningens vilkår. En god timing spiller en væsentlig rolle for, hvordan profileringen kan udfoldes. Det er ønskeligt, at årets gang kan planlægges ud fra en mere procesbevidst tilgang, så lærergruppernes arbejdsvilkår og kvaliteten i arbejdet kan forbedres i forhold til den langsigtede målstyring og den mere kortsigtede tilrettelæggelse af den konkrete gennemførelse af undervisningen. Set ift. undervisningsarbejdet er timing og en passende regulering med situationsafstemt fleksibilitet undervejs en af de afgørende ledelsesfunktioner ift. studieretningsprofileringen.

Studieretningens **læringsmål og læringstilgang** drejer sig om hvordan en lærergruppe kan skabe en klarere studieretningsprofil gennem indbyrdes fagligt, didaktisk og organisatorisk samarbejde. Gymnasieuddannelsen er treårig og omfatter læreprocesser, hvor eleverne også lærer ganske meget på tværs af fagene og gennem det generelle skolemiljø. Skal der opnås høj kvalitet inden for de givne tidsrammer, stiller det krav om, at lærergruppens samarbejde og koordinering kan fungere med gode procedurer og et kvalificeret sprog. På studieretningerne er det i særlig grad læreprocesser knyttet til AT, skriftlighed, mundtlighed, studierejser, projektarbejde, det innovative mv, der foregår på tværs af fagene.

I RG-udviklingsarbejdet blev der givet ekstra tid til studieretningsmøder. De blev bl.a. brugt til at undersøge om en *3-årig studieplan kan fungere som lærerredskab til kommunikation og koordinering af studieretningens undervisning* i de forskellige klasser. Tilbagemeldingerne var gode, og det konkluderedes, at studieplanen er et godt lærerredskab, som det giver god mening at anvende og udvikle. Dog ikke som en fast skemamodel, men tilpasset i forhold til den enkelte klasses studieretningsforløb. Næste led i processen bliver så at arbejde videre med, hvordan lærernes fælles studieplan

for klassen kan danne udgangspunkt for den løbende inddragelse af eleverne i processerne.

De udmeldte *studierejser* hvert skoleår gav også anledning til en række diskussioner blandt lærergrupperne. Først om, hvad der kunne være passende rejsemål, men efterhånden også om, hvordan der kunne undervises på studierejser, og hvilke internationale kompetencer, det kunne føre til. Se fx skitsen til et skema for læreprocesser og kompetencer på studierejser med 3 års progression. Pointen er bl.a. at studierejserne er et fælles projekt på studierejserne og ikke "ejes" af de deltagende fag.

I arbejdet med de internationale studieretninger på RG er der kommet opmærksomhed på studierejseres rolle i en studieretningsprofilering, læringsmålene med dem, progressionen i læreprocesserne på studierejserne og deres koordinering med anden undervisning, valg af undervisningstemaer med betragtninger over, om nogle temaer er særligt væsentlige ud fra en videns- og almindannelsesbetragtning, opbygning af netværk (lokale og globale), muligheder for lærerteams, elevers handlekompetencer osv.

Studieretningens **faglige metoder** drejer sig i høj grad om de metoder og færdigheder eleverne opnår på studieretningen. Man kan til dels sammenligne profileringskategorien "faglige metoder" med læreplanernes "faglige mål". Lærerne er de væsentlige aktører, som studieretningens buket af faglærere. Fagligheden forstået som de faglige metoder, eleverne skal tilegne sig på studieretningen, drejer sig om hvordan fagenes tilgang til empiri og databehandling læres, ligesom fagenes forskellige brug af modeller, modellering og teori skaber studieretningens vifte af faglige metoder. Fagundervisningen er vigtig, når faglige kompetencer tilegnes, og der kan opnås en række faglige synergieffekter inden for en studieretnings buket af fag.

I forbindelse med udviklingsarbejdet Klare Profiler har de internationale studieretninger haft fokus på at få beskrevet de globale kompetencer, og i nogle klasser har der været opmærksomhed på, hvordan fx feltarbejder og det anvendelses- og handlingsorienterede er et element i denne profileringskategori. For nogle fag på studieretningen er feltarbejde og andet empirisk arbejde en kernekompetence med lange traditioner i gymnasiet,

---

mens andre udvikler det som et nyt interessant felt. I udviklingsprojektet Klare Profiler har naturgeografi, matematik, samfundsfag, religion, biologi og historie lavet feltarbejder, der bidrager til elevens kompetenceudvikling på studieretningen. Det er et felt, hvor vi forventer at kunne udvikle læreprocesserne, progressionen i de enkelte fag og gennem det faglige samspil.

Studieretningens **temaer (emner)** drejer sig om en indkredsning af emnefelter, der anses for at være særlig væsentlige at tage op på studieretningen. Man kan til dels sammenligne den tematiske profileringskategori med læreplanernes kernestof. Faglærerne er de væsentlige aktører såvel i den enkeltfaglige undervisning, som når faget bidrager til AT og andre flerfaglige forløb på studieretningen. I RG-udviklingsprojektet har lærergrupperne drøftet hvordan kulturbegrebet kan betragtes som centralt for en international studieretning, og hvordan de forskellige fag på studieretningen bidrager fagligt til emnet. Samfundsfag, religion, dansk og historie har haft værdifulde samarbejder om kulturbegrebet, kulturmøder og kulturforståelse ligesom naturgeografi og engelsk har haft gode erfaringer med kulturstudier og kulturforståelse ud fra cases fra forskellige konkrete steder i verden. Global ulighed og de globale klimaforandringer er andre eksempler på internationale temaer, hvor studieretningsfagene fra de internationale klasser på RG kan byde ind på forskellige måder, så der i samspil med fællesfagene opbygges en kvalificeret faglighed.

Som en vej til at styrke kompetencerne og den emnemæssige profil på studieretningerne tog RG-Klare Profiler-projektet fat i, hvordan profilen kan styrkes gennem *projektdage og aktiviteter på tværs af klasser* og årgange. Konkret blev der gennemført et samarbejde omkring "kulturmøde" med eksterne medarrangører, og det gav nogle interessante erfaringer. Det kan bestemt ses som en brik, der kan skærpe en profil. *Studieretningsmøder på højkant* mellem lærerne blev også et tiltag i forlængelse af Klare Profiler, som RG pt undersøger mulighederne i.

For at opnå de maximale faglig-tematiske og faglig-metodiske synergivirkninger på studieretningen bliver kommunikationsvilkårene mellem lærerne af stor betydning. Det forudsætter en god kommunikation mellem aktørerne, hvis puslespillets brikker skal falde i hak på en flot måde.

Lærervilkårene for at kunne indgå i processerne bliver vigtige. Skoleorganisatorisk sker det via flerfaglige samarbejder, AT mv. på RG er studieretningsmødet en væsentlig institution, når de er velfungerende, og det afhænger af, hvordan de planlægges og gennemføres. Udviklingsprojektets ekstra tid til at holde møder og uddelegeringen af opgaver til studieretningsmøderne har betydning for kvaliteten i studieretningsarbejdet. Synergien bliver bedre, når lærerne er faglig-didaktisk dygtige og opdaterede, så samarbejder og drøftelser kan forme sig som en inspirerende didaktisk dialog og et konstruktivt fagsamarbejde. Koordinatorfunktionerne skal være omhyggeligt udvalgt og gerne flerårige. Ligesom de lærere, der allokeres til projektet skal været motiveret for at deltage. Lærerforudsætningerne samt de strukturelle rammer skal være passende (tid + kommunikation med ledelsen). I forlængelse af disse forhold kan det sammenfattes, at gode lærer kvalifikation mht fagdidaktiske forhold kan medvirke til kvaliteten i studieretningsprofileringen fordi kvaliteten i dialogen og fagsamarbejdet så kan udvikles og tilpasses den konkrete undervisningssituation.

### **Gymnasieudvikling med Klare Profiler i studieretningerne giver nye processer på skolerne.**

Med RG's puslespilsmodel har vi beskrevet hvordan aktørerne råder over nogle forskellige redskaber, som de kan anvende som deres bidrag til at profilere en studieretning.

Undersøgelserne i Klare Profiler-projektet på RG identificerede desuden, at aktørerne har brug for at spille sammen på nye måder, og at der derfor også efterspørges en lidt anderledes form for ledelse, end der har været tradition for på stx. Der er blevet større behov for lærersamarbejder, og skal studieretningerne profileres tydeligere indebærer det, at lærernes opgaver skal formuleres og forvaltes i god overensstemmelse hermed. En ny form kommunikation, timing og velvalgt, overordnet tilrettelæggelse af skolelivet og rammerne for lærernes arbejde bliver væsentlig, hvis målet er udvikling af studieretningsprofilerne.

Det var intentionerne i 2005-gymnasiereformen, at skolerne skulle lave forskellige studieretninger, hvor der kom fokus på elevernes kompetencer og

---

flerfaglige læreprocesser. Eleverne skulle kunne vælge studieretninger efter interesser og uddannelsesmål. RG's eksplorative tilgang til udviklingsprojektet gav anledning til at undersøge de forhold, der har betydning for en studieretnings profilering. Gennem casestudiet – de internationale studieretninger på Rødovre Gymnasium - blev det tydeligt, at en skoles forskellige aktører hver især indtager deres særlige position ift. studieretningsprofileringen.

Det kan konkluderes, at studieretningsprofileringen reguleres inden for noget der måske bedst kan beskrives som en struktur, der ved hjælp af overordnede styringsredskaber som tidsrammer og løbende procesregulering fungerer tydeligt hierarkisk, og at den styring har væsentlig indflydelse på profileringens udvikling i praksis. Udviklingsprojektet viste, hvordan handlinger på fx ledelsesniveau kan have ganske store konsekvenser for aktørernes handlemuligheder på niveauerne under - også når meget i princippet lægges ud til lærerne.

Ledelsens mål og ønsker vil kun til en vis grad påvirke profileringen, hvis tidsrammerne, strukturerne og hverdagens praktiske regulering ikke forvaltes under stor hensyntagen til lærersamarbejdet og samspillet med eleverne. Der er behov for større opmærksomhed på, hvordan der kan forvaltes, så lærergrupperne får mere rimelige muligheder for at formulere og gennemføre gode løsninger. Det viste sig, at den regulering aktørerne øverst i modellen (ledelsen) foretager, i meget vid udstrækning er et givet vilkår for aktørerne på niveauet under (studieretningsmødet og enkeltlærerne). Det samme gør sig gældende mht. kommunikation og netværksarbejde lokalt og globalt, herunder også skolens hjemmeside.

Lærernes vilkår har også ændret sig, og de har fået brug for at kunne trække på deres faglighed på lidt nye måder ved bl.a. at inddrage faglig-didaktiske kompetencer i højere grad end tidligere. Dermed efterspørges en skolestruktur og -forvaltning, der også må være anderledes for at give rimelige vilkår for lærerarbejdet. Med den nye gymnasiestruktur bliver processerne vigtige. Klasserumskulturen og elevernes kompetencer skal opbygges gennem fagsamarbejder og koordinering mellem lærerne, så der kan skabes faglig synergi på studieretningerne og en god progression. Derfor efterspørges et mere gennemgribende brud med 1900-tallets skoledrift, så skoleårets gang i

en kompetenceorienteret uddannelsesverden kan justeres bedre i overensstemmelse med processerne og behovene for planlægning og koordinering blandt lærere.

Lærernes faglig-didaktiske forudsætninger for at kunne kommunikere med kollegaer fra de andre fag om, hvad der er det særlige ved deres fags kompetencer og kernestofområder, har fået en ny og anderledes betydning, fordi de lærerkompetencer er en forudsætning for at kunne skabe max kvalitet i samarbejdet med kollegaerne på en studieretning og dermed for at kunne skabe gode læreprocesser for klasser og enkeltelever. På den måde kan en studieretningsprofilering blive en kvalitetsforbedring for den enkelte elev og for skolens uddannelsestilbud.

#### **Litteratur:**

Beck, H og Beck, S: *Studiebogen*. Gyldendal.

Byram, M., 2000: *Evaluering af interkulturel kompetence*. Sprogforum nr 18 vol 6 s. 8-13.

Dahler Larsen og Krogstrup, 2003: *Nye veje i evaluering*. Systime.

Klafki, W., 2001: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.

Mansilla, V.B. og Jackson, A, 2011: *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asian Society.

Nielsen, J.S., 2012: *Den store omstilling*. Informations Forlag.

Nybye, N. og Rasmussen, A. 2013: *Progressionsmodel: Entreprenørskabs- og innovationsundervisning*. Fonden til Entreprenørskab.

Raae, P.H., 2014: *Projekter i udvikling*. Frydenlund.

Vilby, K, 2009: *Global vækst – globale kriser*. Hovedland.



## **Studieretningstuning og dannelsesaspektet på Herlev Gymnasium og HF af projektledere Morten Bøge Truelsen, Laila Piilgaard og Jakob Daugbjerg Hoffmann**

*I artiklen redegøres for et større projekt, der kobler et forsøgsprojekt om fagligt samspil sammen med et GL-projekt, med fokus på lærernes arbejdsforhold samt to rammeforsøg fra UVM. Formålet var at skabe mere samarbejde mellem lærerne og hermed mere studieretningstuning, samt at sætte fokus på uddelegering og nye måder at arbejde på.*

### **Projektets baggrund**

Det faglige samspil i studieretningerne skal styrkes og udbygges. Det har UVM tydeligt signaleret med to omgange med udviklingsprojekter med fokus på klare studieretningsprofiler og fagligt samspil. Men hvorfor fagligt samspil og studieretningstuning? I projektgruppen på Herlev Gymnasium og HF kom vi med forskellige bud, men vi måtte lige tjekke bekendtgørelsen med en søgning på "studieretning". Der kunne vi finde mange regler for måder at sætte dem sammen på. undtagelser ved 4-årige forløb osv., men ikke meget om formålet med at have studieretninger. Fagene, der skal deltage, skal have "gode muligheder for fagligt samspil" – så fagligt samspil er et plusord, men vi fandt først rigtigt noget under Studieretningsprojektet, der afslutter forløbet. Et af målene for Studieretningsprojektet handler om fagligt samarbejde: "– demonstrere evne til at udvælge, anvende og kombinere forskellige faglige tilgange og metoder og dermed forstærke den faglige fordybelse."

Man kan se i bekendtgørelsen, at der er en forskel mellem SRP'ens "faglige fordybelse" og AT's "vurdering af faglige metoder. "Hvilken konsekvens dette skal have for samarbejder mellem studieretningernes fag til forskel fra AT-forløb, det kan være sværere at svare på.



---

Kan det være svært, fordi svarene på disse spørgsmål ikke er ekspliciteret i bekendtgørelsen, og fordi at studieretnings-samarbejderne i vores praksis ikke har fået det ønskede omfang?

Disse problemstillinger vil vi diskutere i relation til et udviklingsprojekt på Herlev Gymnasium og HF.

### **Om projektet**

På Herlev Gymnasium og HF fandt vi udforskningen af studieretningerne og deres faglige samspil og profileringer interessant. Samtidigt fyldte OK13 og udfordringerne og mulighederne heri også meget på vores gymnasium. Vi stablede derfor et større projekt på benene, der kobledede det projektet om fagligt samspil, der afrapporteres her, sammen med et GL-projekt, vi også havde del i, med fokus på lærernes arbejdsforhold og to rammeforsøg fra UVM. Formålet var at skabe mere samarbejde mellem lærerne og hermed mere studieretningstuning, men herudover var der også fokus på uddelegering og nye måder at arbejde på.

### **Fordeling af opgaver og fag som særlig indsats**

Projektet har kørt i to gange to klasser (1s og 1t i 13-14 og 2s og 2t i 14-15) med samme studieretning: Samfundsfag A, Engelsk A og Matematik B. Ved opgavefordelingen var der et mål om at få lærerne til at undervise begge klasser med deres to fag. Historielæreren i 1s var samfundsfaglærer i 1t og omvendt. Dette skete med det mål at give overskud til samarbejdet og en særlig tilknytning til disse to klasser/denne studieretning for de deltagende lærere. Da opgavefordelingen var færdig var der flere afvigelser fra dette mål, hvilket peger på, at der ligger en væsentlig udfordring allerede i opgavefordelings-processen. Denne udfordring vil selvsagt blive større, når vi vil brede indsigterne fra dette projekt ud som helskoleindsats.

### **Fælles forberedelseslokale for studieretningerne som særlig indsats**

Som lærere kunne vi flytte ind i et nyindrettet forberedelseslokale, som kun blev brugt af 1s og 1t's-lærere. En fordel ved at køre med to ens studieretninger var/er, at man sidder sammen med alle klassens lærere, men der er også en fagkollega, så den faglige sparring ikke forsvinder. Det fælles lokale har vi oplevet som et essentielt element i vores samarbejde.

Studieretningsforberedelseslokaler vil på vores gymnasium være en udfordring til de eksisterende faggruppe-forberedelseslokaler, da ikke begge dele kan eksistere som en generel løsning, så dette vil også være en udfordring, når vi skal brede erfaringerne ud.

### **Parallele skemaer og moduler som særlig indsats**

Skemamæssigt havde 1s og 1t (nu 2s og 2t) parallelle skemaer, så der kunne arbejdes på tværs, laves lærerskift og lignende. Hver uge har der været indlagt et modul, hvor alle deltagende lærere kunne deltage i møder. Dette har – som det fælles forberedelseslokale – været meget vigtigt for samarbejdet – også dette vil ved udbredelse til hele skolen give ekstra skemabindinger og potentielt set et dårligere skema for flere lærere.

Skolen har en fast progressionsplan, en plan for AT-forløb, skema udstedt af ledelsen, en bestemt fordeling af timerammer mellem fagene osv.. Disse ting fik vi som lærergruppe lov til at afvige fra. Målet var at få planerne for tilrettelæggelse tættere på eleverne. Man kunne netop forestille sig løsninger, der egnede sig bedre til specifikke studieretninger, så dette kunne være med til at styrke studieretningssamarbejdet.

Vi udviklede et mantra: "Det skal give mening".

### **Intensivt seminar som projektets opstart**

Et 24-timers seminar i november måned blev til en skelsættende begivenhed for gruppen. Vi lagde ud med en fælles vision for derefter at arbejde os ned på konkrete indsatser og forløb, der kunne føre frem mod denne vision. Visionen gav et fælles pejlemærke, og den gjorde det nemmere at tage valg og fravalg.

I snakken om, hvad visionen for projektet var, nåede vi frem til et fokus på, hvilken elev vi gerne ville have ud i den anden ende. Hvordan så vores vision ud for en elev, der havde gået i s eller t, når de stod med huen i hånden i 3g?

### **Studieretningstuning, identitet og dannelse**

Set i bakspejlet tog vi måske her fat i noget essentielt i forhold til studieretningsgymnasiet. Vi tænkte det ikke specielt den gang, men efter sparring, oplæg og workshops i netværket med andre skoler står det klart for os, at vi med dette måske har fået fyldt mere mening og indhold ind i ønskerne

---

om fagligt samspil på studieretningerne. Det handler om skabelsen af identitet. Studieretningstuning handler ikke "bare" om en kompetence til at "kombinere forskellige faglige tilgange".

Forskellige studieretningsforløb vil have forskellige visioner for deres elever. Vores vision for eleverne blev: "Engagerede samfundsborgere, der tager ansvar og stilling på et kvalificeret grundlag i en globaliseret verden". Der kommer her et fokus, der rækker udover det fagspecifikke. Visionen for eleverne er ikke, at de kan differentiere, analysere en tale af Obama og redegøre for og diskutere det politiske system i Danmark. Dette er vigtige kompetencer, hvis man vil tage stilling på et kvalificeret grundlag, men visionen går udover det faglige og fokuserer på, hvordan eleverne med udgangspunkt i deres faglighed vil agere i verden, og så er det oplagt at inddrage begrebet dannelse.

Dannelse er netop en handlekategori. "Den, der er dannet, anvender sin egen fagligt kvalificerede stemme, når der tales om komplekse problemer, der (evt.) transcenderer enkeltfaglighed." (Peter Hobel, afslutningskonferencen). Man skal altså ikke kun søge på studieretninger og kompetencer i studieretningsprojektet, hvis man skal finde gode argumenter for det faglige samarbejde i studieretningerne – man skal kigge på uddannelsens overordnede formål, hvor dannelsesbegrebet beskrives. "- Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans."(STX-bekendtgørelsen).

Hvem er det lige, der står for det? Det gør vi naturligvis alle sammen indirekte, men hvem af os vil stå til ansvar, hvis en af vores studenter ikke har personlig myndighed, er reflekterende og ansvarfuld i forhold til sin omverden osv.? Hvad er umiddelbart vigtigst – at eleven kan integrere, lave en retorisk analyse, eller at eleven er reflekterende og ansvarlig? Det er langt fra modsætninger, men hvordan tager vi hånd om den sidste del – dannelsen?

Studieretningstuning og et tættere samarbejde omkring klasserne kunne være et bud på, hvordan dannelsesaspektet, der i de senere år har lidt en del under

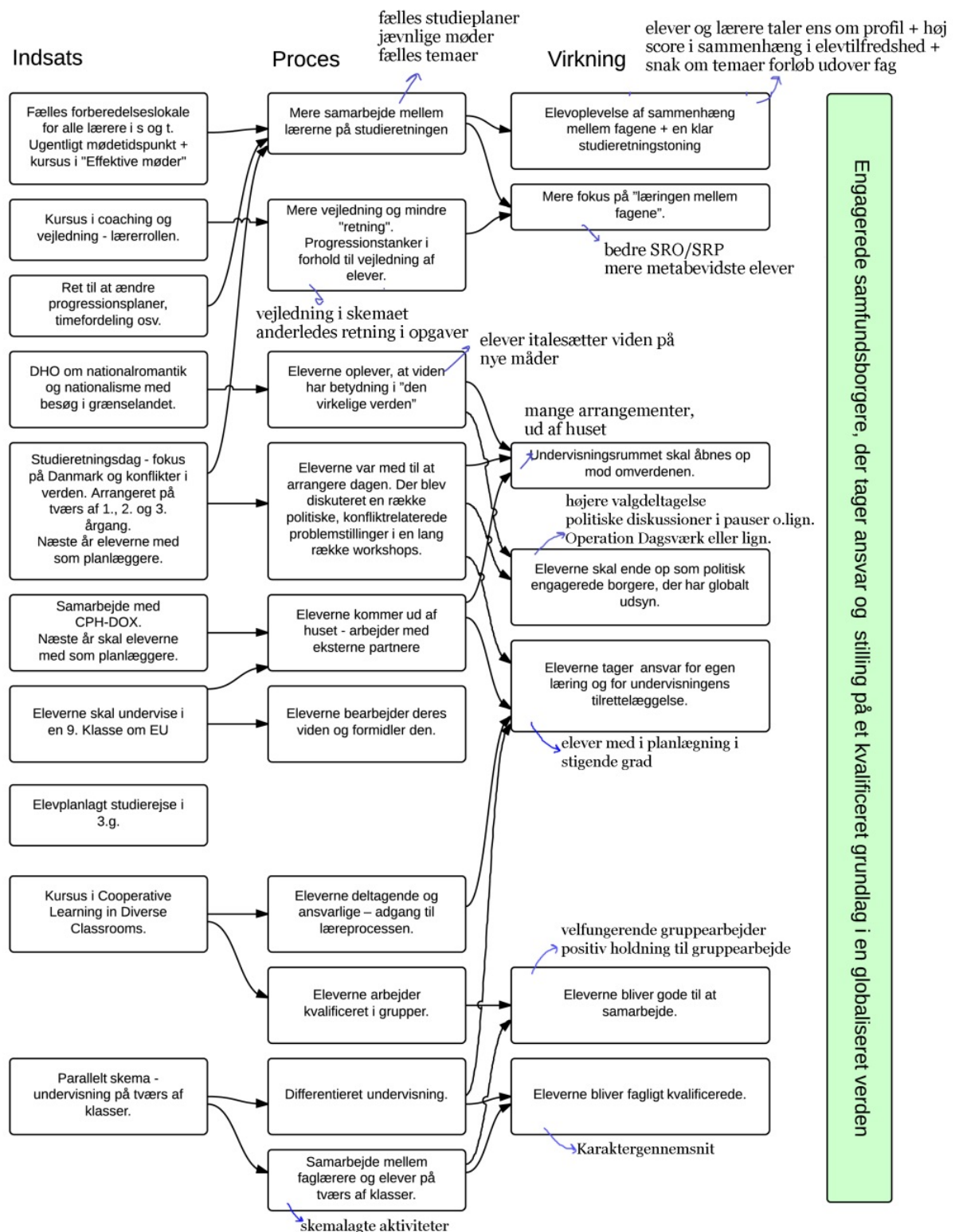
kompetencebegrebets dominans, kunne blive mere italesat og blive et ansvar, vi tog mere på os. Vi udarbejdede derfor en vision om at danne vores elever i en bestemt retning og studieretnings samarbejdet (med alle klassens fag) ser ud til at kunne blive et godt udgangspunkt for denne dannelsesrejse.

### **Udvikling af fælles didaktik**

I starten af projektet var alle deltagende lærere på et fælles pædagogisk kursus (Cooperative Learning in Multicultural Groups (CLIM)). Dette kursus gav os et godt udgangspunkt for en fælles pædagogisk og didaktisk tilrettelæggelse af undervisningen. Vi blev præsenteret for nye tilgange til undervisning på et både konkret og teoretisk plan. Derudover var der på kurset meget fokus på den enkelte elev og på elevers forskelligheder, og på hvordan dette kan bruges aktivt i undervisningen. Det har betydet, at vi i højere grad, end vi har været vant til tidligere, har talt om enkelte elever, og om hvordan vi bedst understøtter deres indlæring og sociale liv i klassen. Det har også givet os helt konkrete værktøjer til at lære eleverne, hvordan man arbejder i grupper og får gruppearbejdet til at fungere. Vi har også i forbindelse med en studietur lavet en CLIM-opgave om Manchester, hvor fem forskellige fag har budt ind. Vi har generelt arbejdet hen imod en forestilling om AT, hvor almen studieforbereelse skal tænkes bredere end normalt på skolen. AT-forløb er normalt placeret i bestemte uger henover de tre år. I forsøget har vi i stedet bredt fagsamarbejdet ud og ladet studieretningstøning og AT spille sammen i højere grad i dagligdagen.

### **Sammenhænge mellem indsatser og virkninger**

På opfordring fra netværksprojektets følgeforskergruppe opstillede vi et flowchart for projektet. Det er et godt værktøj til at have fokus på, hvad det er, vi gerne vil, og på hvilke indsatser der vil fremme vores mål. Vi har indskrevet en række tegn (følg de blå pile), som vi vil kigge efter for at se, om indsatserne har en virkning.

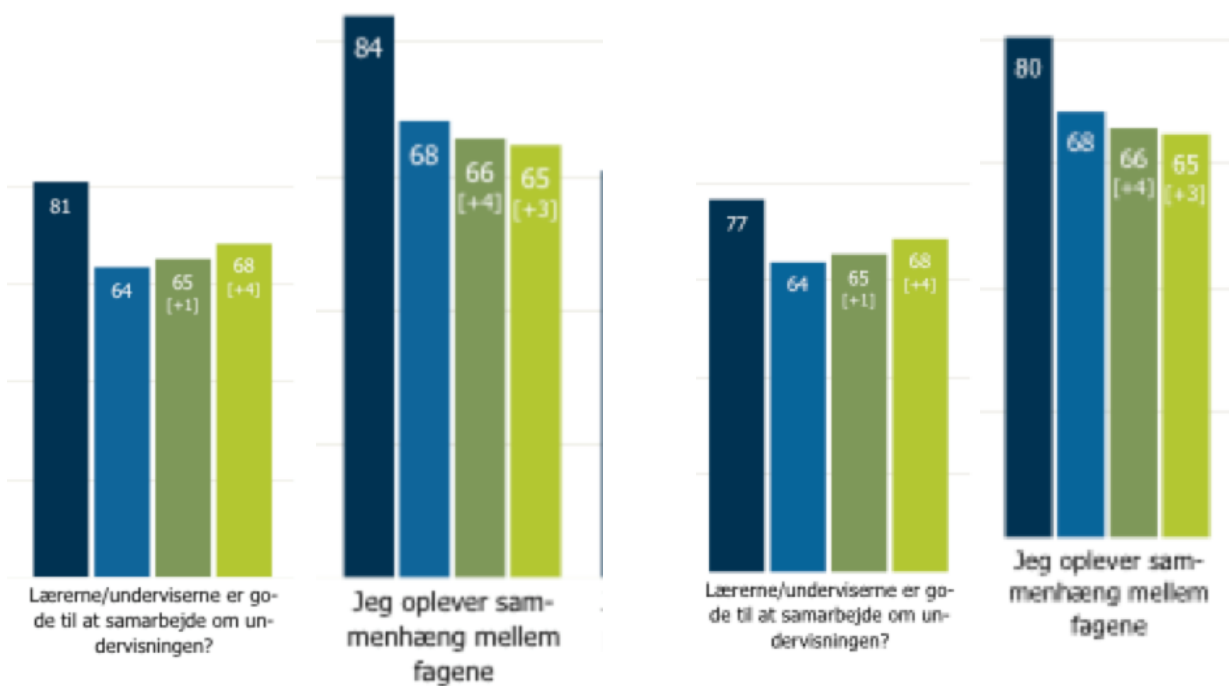


Figur 25: Flowchart, Herlev Gymnasium

## Hvad siger eleverne?

Eleverne er i det store hele tilfredse (vurderet ud fra elevtilfredshedsundersøgelse, fravær/frafald og fokusgruppeinterviews), og især det øgede samarbejde mellem de to klasser lægger de vægt på som noget særligt positivt. At samarbejdet mellem fagene i de enkelte klasser også er styrket kraftigt med dette projekt, vidner elevtrivselsundersøgelsen og fokusgruppeinterviews om.

Den mørkeblå søjle viser en gennemsnitsscore for klassen, den lyseblå gennemsnittet for årgangen, den mørkegrønne for skolen og den lysegrønne gennemsnittet på landsplan.



**Figur 26:** Fra elevtilfredshedsundersøgelse 2014 ( se bilag side 219 )

---

Begge klasser ligger signifikant højt i spørgsmålene om fagligt samarbejde. I et fokusgruppeinterview sagde eleverne bl.a. følgende: “Dem, jeg har snakket med i andre klasser, for dem er det meget sjældent, at jeg hører om, at de har noget samarbejde på tværs - andet end i AT. Hos os er det bare i den daglige undervisning, at det ofte er de samme emner, man kører igennem”, og “I forhold til, når man snakker med de andre, så synes de, at AT kan være lidt besværligt. Jeg synes ikke, at AT er super-svært, og det er der også mange andre, der ikke synes, netop fordi det indgår normalt i undervisningen.” Vi ser på denne måde tydelige tegn på, at vores projekt har ført til mere fagligt samarbejde, og at eleverne er bevidste om, at deres klasser oplever noget særligt i forhold til fagsamarbejde.

### **Vores erfaringer med projektet – de fem vigtigste ting i praksis**

- Lav et fælles planlægningsseminar: Det var væsentligt for vores projekt, at vi fik tid til at diskutere en fælles vision og studieretningsprofil igennem.
- Tag på fælles pædagogisk efteruddannelse: Dette gav os et fælles fokus og en fælles pædagogisk og didaktisk tilgang.
- Indret et fælles forberedelseslokale: Vi har et naturligt sted at mødes og kan hurtigt få vendt ideer, både med fagkolleger og andre kolleger.
- Skab mulighed for faglig sparring med en fagkollega og for fælles forberedelse.
- Fokuser på det, der ”giver mening”: Muligheden for at vælge til og fra og selv tilrettelægge, hvad vi synes giver mening i vores studieretning og med vores elever, har haft meget positive effekter. Det har også været med til at give mulighed for større elevinddragelse.

## **Robotteknologi og Mexico – profilering af to forskellige studieretninger på Egaa Gymnasium af projektledere Elisabeth Husum, Pia Jensen, Tina Lyng og Lise Hansen,**

*I skoleåret 13/14 deltog Egaa Gymnasium med to klasser i UVM's udviklingsprojekt vedr. studieretningstøning. De to klasser var henholdsvis en matematisk og en sproglig klasse, der valgte at profilere sig meget forskelligt. 1x (MA,FY,Ke) valgte robotteknologi som det gennemgående tema, hvorimod 1a (EN,SP,Sa) valgte globalisering herunder en længerevarende studierejse til Mexico som overordnet tema.. Resultatet af de to klassers arbejde har indgået i skolens arbejde i skoleåret 14/15, hvor alle 1.g-klasser har arbejdet med SR-tøning inspireret af det materiale og de erfaringer, vi har fået ved at deltage i UVM's forsøgsarbejde. Artiklen beskriver de to forsøgsklassers arbejde med studieretningstøningen ved hjælp af flowchart og studieretningstræ og slutter med en kort beskrivelse af det videre arbejde på skolen.*

### **Robotteknologi. projekt 1**

Det overordnede formål med at deltage i projektet *Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil* har været at styrke de enkelte studieretningsprofiler og skabe en højere grad af identitet på den enkelte studieretning. Det er et arbejde, vi har haft fokus på gennem nogle år, hvor vi med henblik på at fremme samarbejdet i studieretningerne hvert år har haft et møde med teamlærerne fra studieretningens tre årgange. Formålet med disse møder har været at udveksle erfaringer med egnede temaer til fagligt samarbejde. Der er på baggrund af disse møder i stort set alle studieretninger udviklet en database med eksempler på gennemførte forløb. Det betyder, at vi med hensyn til fagligt samspil står ret stærkt. Med henblik på at styrke studieretningstøningen har vi de sidste to år gennemført disse på langs møder ikke med teamlærerne men med studieretningslærerne netop for at styrke den specifikke studieretningsprofilering.



---

Et af resultaterne af dette arbejde er, at flere studieretninger arrangerer temadage fælles for alle årgange på en studieretning, ligesom eleverne selv arbejder med at udvikle sociale aktiviteter på tværs af årgange. Vores udgangspunkt for at deltage i projektet har således været, at vi allerede fra start har haft fokus på problemstillingen.

Vi har kørt to forsøg i to forskellige studieretninger. Vi beskriver først forløbet i 13x om robotteknologi, og derefter i 13a i Language & Culture. Vi runder af med planerne for hvorledes vi på Egaa Gymnasium arbejder videre med studieretningstuning.

### **Robotteknologi i 13x - Hvad er det vi vil og hvorfor?**

Da projektet startede, var vi for anden gang (Martin Sørensen - fysik/matematik og Elisabeth Husum - matematik/informationsteknologi) i team om en klasse. Også denne gang drejer det sig om x-klassen, som igen havde studieretningsfagene matematik A, fysik A og kemi B.

Vi var i vores arbejde med den første klasse stødt på nogle problemstillinger. Kort fortalt drejede det sig om svag/skæv fornemmelse for tilknytning til og ejerskabsfølelse til studieretningens fag, få piger, der følte sig trykket af drengene og svag fornemmelse for sammenhængen mellem konstruktivt arbejde med faglighederne i fagene og den deraf fremkomne progression i læringen.

Ovenstående problemstillinger optræder også i forskellige forklædninger i andre studieretninger. Vi forventede, at disse problemstillinger ville være til stede i den nye x-klasse. Vores forventning viste sig at holde stik med den forskel, at pigefordelingen dog var knap så skæv i den nye klasse.

Qua dette projekt fik vi lejlighed til at arbejde mere fokuseret på disse problemstillinger i den nye klasse. Vi ser det som et tre-årigt projekt med klassen, og vi er dermed i skrivende stund midt i projektets proces.

### **Introduktion af deltagerne**

Klassen startede i 1g i august 2013 og den består af knap 30 elever, hvor godt 25 % er piger. Denne fordeling har stort set været gældende hidtil. Klassen har studieretningsfagene matematik A, Fysik A og Kemi B.

På undervisersiden medvirker de implicerede undervisere i studieretningsfagene, dvs. Vibeke Axelsen i kemi, Martin Sørensen i fysik og Elisabeth Husum i matematik

## **Vision med projektet: fokus på identitet, pigerne og 'studerende' elever**

### **Studieretningsidentitet**

Eleverne skal have en klar studieretningsidentitet med udgangspunkt i studieretningsfagene. De skal kunne se de tre studieretningsfag i et helhedsperspektiv, hvor fagene overlapper og supplerer hinanden. De skal se sig selv som stærke fagpersoner, der kan perspektivere deres fag til hovedområderne humaniora og samfundsfag.

### **Pigerne**

Pigerne skal se sig selv som ligeværdige deltagere i klassens sociale samspil. Den faglige ligeværdighed er ikke på spil, her er ingen problemer.

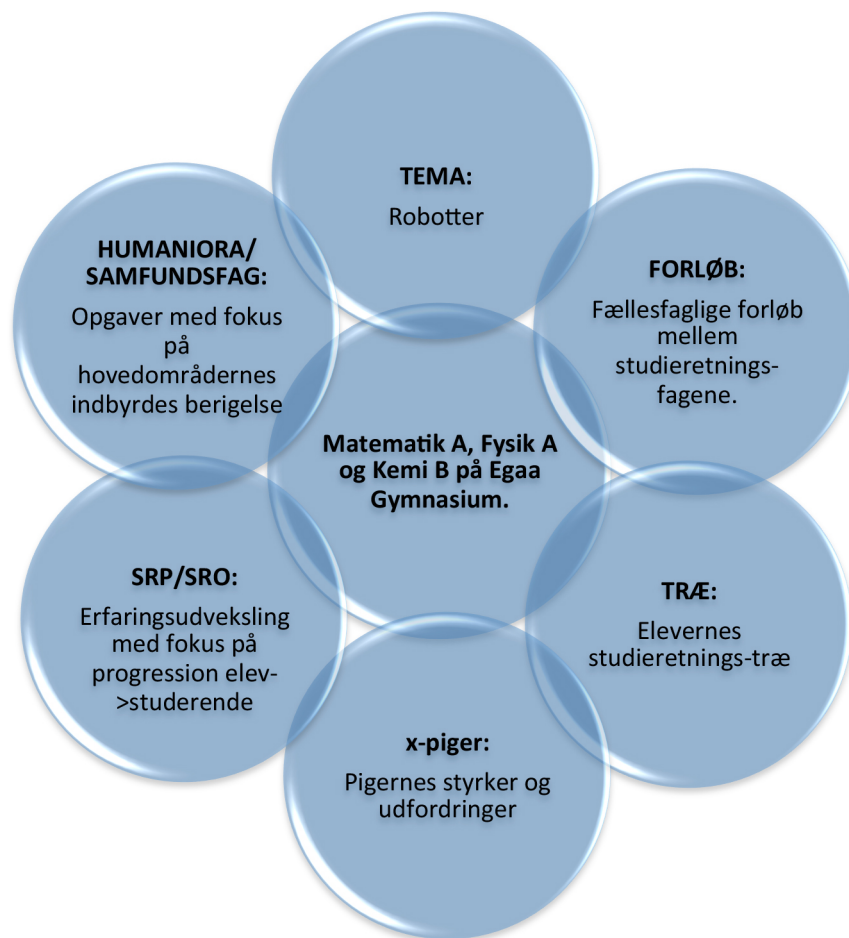
### **Studerende**

Eleverne skal forstå sig selv som studerende på Egaa Gymnasium med mulighed for at deltage i undervisningen og bidrage hertil. Således skal de flytte sig fra en egen opfattelse, der er defineret ud fra elevrollen til en mere ansvarsfyldt rolle som studerende. Dette er en forudsætning for at kunne erhverve sig en klar studieretningsidentitet.

### **Indsatserne**

For at få overblik over den indsats, der skal til for at opnå vores vision, har vi udarbejdet et flowchart, der beskriver vores mål med indsatspunkterne, vores indsats og de tegn der efterfølgende er blevet set på indsatsernes virkning.

På næste side ses et overblik:



## Indsats 1: Tema

For at eleverne opnår en klar studieretningsidentitet, ønsker vi at styrke fagsamarbejdet mellem de tre studieretningsfag. Overordnet set gøres dette ved, at vi har valgt et løbende undervisningstema med udgangspunkt i robotteknologi. Dermed opnår vi en rød tråd igennem de (fleste) undervisningsforløb, der laves i dette projekt.

Temaet robotter er valgt af flere grunde. For det første er det "nørdet", hvilket matcher den selvopfattelse, de elever, der vælger studieretningen, identificerer sig med. Her menes der med begrebet nørdet "meget naturfaglig og logisk anlagt". Der er altså tale om nørdet i positiv forstand. Desuden giver temaet robotter mulighed for i vid udstrækning at lade eleverne arbejde fysisk og konkret med fagene. Selvom det fysiske element i form af eksperimenter og forsøg i forvejen ligger i fagene fysik og kemi, mener vi, at det

logisk/konstruktive element, der ligger i robotter og programmering, samler de tre fag yderligere. Desuden skal klassen have forsøgsfaget informationsteknologi i 3g, derfor har nogle af eleverne en forhåndsinteresse på dette felt.

Som tillæg ville vi have haft health-care som deltema. Hensigten var at tilgodese de elever, der måske har et mere holistisk forhold til robotter og deres anvendelse. Det viste sig, at der slet ikke var behov for denne ekstra dimension og derfor udelod vi dette.

### **Indsats 2: Fællesfaglige forløb**

I forbindelse med dette projekt, har vi valgt at lægge en række fællesfaglige forløb ind i undervisningen. Disse fællesfaglige forløb tager så vidt det er muligt udgangspunkt i det overordnede studieretningstema. De starter efter jul i 1g, da det først er her, eleverne endeligt har valgt studieretning. Vi har således ikke benyttet projektet som en mulighed for at promovere og profilere studieretningen inden elevernes valg.

De fællesfaglige forløb skal give eleverne en oplevelse af at deres studieretningsfag overlapper og komplementerer hinanden. Desuden vil det faglige udbytte blive større ud fra at: ”summen af helheden er større end summen af enkeltbestanddelene ”.

Forløbene er tilrettelagt som projektarbejde og en del af dem har et konkurrenceelement. Projekt-arbejdsformen gør, at pigerne ser sig som vigtige deltagere i projekterne og konkurrenceelementet gør at drengene kan se at det er helt nødvendigt at alle i gruppen har en plads.

På det tilrettelæggelsesmæssige plan er begge undervisere som regel til stede under afviklingen af det enkelte forløb.

Her er en oversigt over afviklede og planlagte forløb:

---

## Foråret 1g:

Matematik/fysik: Sumobryderkonkurrence

Eleverne lærte at programmere Legorobotter og deltog i den landsdækkende konkurrence på Eksperimentariet i København. De vandt 1.- og 3.-pladsen.

Matematik/kemi: Colourcloth A/S

Eleverne løste et autentisk miljøproblem, hvor de byggede robotter der med censorer kunne afgøre syrebalancen i forurenede vand fra stoffarvning. Før vandet potentielt set udledtes, blev passende stoffer tilsat så vandet opnåede acceptabel syrebalance.

Der blev afsluttet med pitch af de enkelte gruppers idé til ekstern partner i form af en erhvervsmand lånt til lejligheden.

## Efteråret 2g:

Matematik/fysik: Bevægelse og differentialregning

Eleverne arbejdede med emnet "bevægelse" i fysik, og i matematik gennemarbejdede de de bagvedliggende funktioner som modeller for bevægelserne.

Fysik/kemi: Batterier

Eleverne arbejdede med batterier og deres anvendelse, bl.a. i robotter. Den kemiske proces bag ved et elements virkemåde blev gennemgået, og eleverne fik lov til at bygge forskellige elementer og batterier. Afladning af forskellige batterier blev brugt til at afgøre om Ikeas billige batteri er lige så godt som Duracells. Endelig blev Lego NXT-batteriets energiindhold bestemt og med forskellig succes testede eleverne, hvor langt deres Legobil kunne køre på en opladning.

Matematik/kemi: Logaritmer og syre/base-kemi

Eleverne arbejder med grundlæggende teori om logaritmer i matematik med henblik på at kunne anvende denne viden i kemi i forbindelse med beregninger af syre- og base-balancer.

## Foråret 2g:

Matematik/fysik: Undersøgelse af radioaktivitet

Terrorister har forurennet et område med radioaktive kilder.  
Eleverne laver en robot, der lokaliserer disse.

Matematik/kemi: Test af smertestillende stoffers virkning  
Eleverne laver et smertestillende stof i kemi. Derefter laver de et dobbelt blindforsøg. I matematik laver de en  $X^2$ -test for at se om stoffet har effekt.

Fysik/kemi: IR-spektroskopi  
Kemiske gruppers vibrationer beskrives ved harmoniske svingninger.

### **3g:**

Kemi afsluttes som studieretningsfag i 2g, derfor er det kun fysik og matematik, der forsætter samarbejdet. Planen er at lave et fællesfagligt projekt i efteråret 3g og et i foråret 3g.

På nuværende tidspunkt oplever vi i nogen grad, at eleverne kan overføre faglige elementer fra det ene fag til det andet. Eleverne ytrer, at de er meget glade for de fællesfaglige forløb og at de forstår og kan se vores formål med forløbene. På det formelle plan scorer eleverne ikke højere enkeltfaglige karakterer end de ellers forventedes at have gjort.

### **Indsats 3: Studieretningstræ – medejerskab og overblik**

I starten af 1g arbejdede eleverne i klassen med elementerne i et studieretningstræ. Disse elementer er alle fællesfaglige projekter, der i større eller mindre grad toner studieretningen. Klassen lavede i fællesskab en stor papirversion af træet, der derefter blev rentegnet af en af klassens elever. Dette arbejde gav eleverne i klassen medejerskab til projekterne, ligesom det gav eleverne et overblik over noget af det, der skal ske i undervisningen på deres studieretning. På sigt har det vist sig, at eleverne har haft styr på de forskellige tværfaglige forløb og hvornår de ville møde dem. Ud over de fællesfaglige forløb, der udspringer af projektet, er følgende forløb indtegnet på træet: Studieretningsopgaven i 2g, studieretningsprojektet i 3g,

---

de seks interne almen studieforbereðelses-forløb og dansk-historieopgaven. Disse opgaver ligger fast for alle klasser. Derudover har vi på Egaa Gymnasium et tværfagligt skriveprojekt i 2g, en metarefleksionsopgave før studieretningsopgaven og en før studieretningsprojektet, og en formidlingsopgave.

#### **Indsats 4: Lodrette x-pigeeftermiddage**

Der er over en årrække blevet afholdt mindst en x-pigeeftermiddag pr. semester. Det er pigerne i en af de tre klasser, der vælger en eftermiddag og inviterer de andre x-piger. De planlægger lidt forplejning i form af slik/kage/kakao etc. 3g-pigerne inviterer helst ikke, de har jo travlt med at være 3g-ere.

På eftermiddagene taler pigerne om de særlige problemstillinger der kan være ved at være pige i en x-klasse. I flere af vores x-klasser har vi for eksempel haft meget få piger (helt ned til fire piger til sidst i 3g). Dette betyder, at pigerne er nødt til at kunne finde ud af det med hinanden, der er nemlig ikke andre piger, man kan være sammen med, hvis man bliver uvenner. Tonen blandt drengene kan være hård. Pigerne benytter også eftermiddagene til at snakke om, hvordan man tackler hårde bemærkninger vel vidende, at de ikke er så barskt ment, som de er sagt. Pigerne bekræfter hinanden i, at drengene ikke er dygtigere end dem. Er de fagligt usikre, er det ikke i forhold til drengene men i forhold til dem selv. Fagligt er det temmelig forskelligt og lærerafhængigt, hvordan vi indtil nu har tonet studieretningen. Derfor har dette ikke været et særligt emne på eftermiddagene.

På disse eftermiddage kan pigerne finde en fælles styrke og bevidsthed omkring det at være x-pige. Ideelt set er planlægningen og afholdelsen af eftermiddagene lærerløse, men i perioder har jeg(EH) været nødt til at støtte lidt.

#### **Indsats 5: Lodrette x-klassedage**

På Egaa Gymnasium er der tradition for, at flere-klasser afholder en lodret studieretningsdag. Her arbejdes der på tværs af årgange med forskellige temaer. Ud over det faglige udbytte, er også det sociale udbytte i fokus. Det er

endnu ikke lykkes os at få afholdt en sådan dag for x-klasserne, men erfaringer kan hentes fra skolens andre klasser. Det vil være oplagt at have fokus på et tværfagligt projekt, der involverer alle tre studieretningsfag.

### **Indsats 6: Præsentation af studieretningsprojekt**

I tiden efter 3g'ernes aflevering af deres studieretningsprojekt og før 2g-erne skal skrive studieretningsopgave, etableres en lektion, hvor 3g-erne præsenterer deres SRP. De fortæller ganske kort om det faglige indhold, men fokus er på tips og tricks til den studiemæssige del af forløbet. Således tales der om disponering af tid, problemer med skriveprocesser og anden erfaringsoverdragelse. 2g-erne tager overordentligt godt imod dette initiativ og 3g-erne er glade for at have tilhørere på deres slid, så andre end eksaminator/censor har glæde af deres arbejde. Rent praktisk kobles eleverne vha. af smågrupper fra de to klasser, så de samlet set sidder 4-6 elever.

Målet med dette tiltag er i første omgang ovenstående. Som sidegevinst har vi observeret, at det lille forum, hvor eleverne sidder med kammerater på samme studieretning, men fra forskellige årgange, bevirker, at eleverne naturligt diskuterer studieretningens særkender og styrker. De bekræfter hinanden i de positive sider. Desuden sættes der naturligt fokus på forskellene på kravene til en elev fra 2g og en elev fra 3g. Det bliver tydeligt for 3g'erne, at de fagligt og studiefagligt har flyttet sig betragteligt fra 2g, og 2g-erne har den modsatte oplevelse.

#### **1. Argumentationsopgave i dansk**

I dansk har eleverne haft et tema om argumentation. Eleverne er gjort bevidste om at faglig argumentation og deraf følgeslutninger er uundværlige elementer i den naturvidenskabelige argumentationsform. Desuden sammenligner de med den danskfaglige argumentationsform.

#### **2. Perspektivering til det samfundsvidenskabelige hovedområde**

Perspektiveringen til det samfundsvidenskabelige hovedområde foregår naturligt i forbindelse med de fællesfaglige toningsprojekter. For eksempel blev der i matematik/kemi-projektet A/S Colourcloth diskuteret forurening og spildevandsudledning. Hermed forholder eleverne sig kritisk til anvendelsen af



---

naturvidenskabelige metoder i industrien og de forholder sig til hvordan man som samfundsansvarlige løser eventuelle følgeproblemer.

### **Evaluering i forsøgsklasse**

I forbindelse med teamets evalueringer i klassen, har vi haft elevsamtaler, dels med enkelte elever og dels med eleverne delt op i grupper. Her har projektets visioner været inddraget. Således har vi diskuteret studieretningsprofil, pigeproblematik og studievaner med eleverne. Før møderne har eleverne, bl.a. med udgangspunkt i ovenstående skullet besvare følgende fire spørgsmål:

Hvad har jeg, som jeg ønsker at bevare?	Hvad har jeg ikke som jeg gerne vil have?
Hvad har jeg som jeg ønsker at afvikle?	Hvad har jeg ikke som jeg fortsat vil undgå?

De tilbagemeldinger, vi som team har fået i denne forbindelse, har dannet afsæt for vores videre arbejde med vores visioner. Bl.a. har vi på et tidspunkt erfaret, at klassen generelt udtalte, at de havde brug for mere styring af deres arbejde i undervisningen, da der stadig var enkeltelever, der havde svært ved at forpligte sig på fællesskabet og tage udleverede opgaver på sig.

### **Den didaktiske tilgang**

Da studieretningen består af tre naturvidenskabelige fag, har det været naturligt at tage udgangspunkt i IBSE-didaktikken. Her vil jeg blot - med udgangspunkt i et enkelt af vore fællesfaglige forløb - give eksempler på, hvordan vi har haft følgende 6 principper i spil:

- Direkte erfaringer med naturfaglige fænomener
- Elever skal have ejerskab til den problemstilling, som de undersøger
- Arbejdsmetoder: observationer, lave analyser, stille spørgsmål.
- Refleksion, diskussion og skriftlighed.
- Bred vifte af informationskilder
- Samarbejde

Udgangspunktet er det fællesfaglige forløb "ColourCloth A/S". Vi tog udgangspunkt i et autentisk vandmiljøproblem, som eleverne kender og forstår i forvejen. Dermed kunne de overføre deres viden til projektet og bruge

dette som et aktiv i arbejdet. De valgte arbejdsmetoder i forbindelse med projektet var mangfoldige. Eleverne blev ikke bundet på en bestemt fremgangsmåde til deres arbejdsproces, men blev faciliteret mhp at anvende den diversitet i arbejdsformer, de i forvejen kendte fra matematik og fysik. Da vi begge var til stede under processen, var eleverne godt servicerede.

Rammerne for projektet var et gruppearbejde, hvor produktet var en poster og en pitch af deres løsning. Ekstern repræsentant for en eventuel køber af løsningen var til stede og valgte blandt de fremkomne løsninger. Denne ramme gjorde, at eleverne i høj grad hele tiden reflekterede over kvaliteten af deres arbejde og om de var på rette vej. De så at sige formativt evaluerede egen proces. Der var ikke lagt bånd på deres løsninger, så eleverne betjente sig af al den viden, de kunne komme i nærheden af.

### **I skrivende stund**

På nuværende tidspunkt er vi ca. halvvejs i projektet med 13x. Vi kan tydeligt se, at vores visioner om en klasse, der kan se sin klare fagprofil, hvor pigerne trives og hvor eleverne generelt bliver mere og mere ansvarlige i forhold til eget studie holder stik. Vi oplever, at eleverne har en bevidsthed om visionerne, der i sig selv er frugtbar.

---

## **Mexico - Language and Culture. Projekt 2**

### **Hvad er det vi vil og hvorfor?**

Baggrunden for projektet i 13a er et ønske om at løfte studieretningen med EN, SP og Sa fagligt og identitetsmæssigt. Gennem de seneste år har vi oplevet, at eleverne i denne studieretning blev stigmatiseret som værende den umulige klasse, hvor eleverne fik dårlige karakterer. Ønsket med dette projekt er, at denne studieretning fremover bliver en tilvalgsstudieretning for sprogligt-, kulturelt og samfundsinteresserede elever.

### **Introduktion af deltagerne**

I denne del af projektet er det klassen 13a, der deltager. Det er en klasse med spansk A, engelsk A og samfundsfag B. Alle klassens lærere har deltaget i projektet og 6 lærere har i 14 dage (3 ad gangen) været med på studieturen til Mexico.

### **Vores vision med projektet: SR-identitet gennem engagement og faglig stolthed**

Vores vision i dette projekt er, at elever, der bliver studenter fra studieretningen Language & Culture, bliver elever med initiativ og engagement og med færdigheder, viden og kompetencer indenfor sprog, litteratur, kultur og samfundsforhold, som de aktivt vil bruge i deres fremtidige arbejdsliv og som samfundsborgere.

Målet for arbejdet med denne studieretning er således at tiltrække en elevtype, som er optaget af sprog, litteratur, kultur og samfundsforhold fremfor elever som vælger studieretningen som fravalg af andre muligheder. Vores ønske er at skabe en tydelig studieretningsidentitet, som er båret af elevernes engagement i studieretningens kernefaglighed og faglige stolthed over at mestre denne og at løfte eleverne på denne studieretning fagligt.

### **Indsatser, processer, virkninger, tegn og resultater**

For at nå ovenstående mål har vi udvalgt 4 indsatsområder, som vi har indsat i et flowchart på følgende måde:

## Fire ugers udvekslingsrejse

Etablere en fire ugers udveksling med Tecnológico Monterey, Querétaro i Mexico med et tilsvarende genbesøg i Egå

Proces:

- Inddrage eleverne i planlægning af forældremøder.
- Inddrage eleverne i fundraising.
- Inddrage eleverne i planlægning af undervisning og ekskursioner i Mexico.
- Forberede eleverne fagligt inden turen via undervisning i mexicansk kultur, historie og samfundsforhold.
- Inddrage eleverne i en refleksion over deres oplevelser i Mexico i et fast refleksionsrum på turen.

Virkning:

- Give en klar studieretningsidentitet samt skabe ejerskab, engagement og begejstring for studieretningen.
- Styrke elevernes sprogfærdigheder i spansk og engelsk.
- Styrke elevernes interkulturelle kompetencer og specifikke viden om mexicanske forhold.
- Styrke elevernes selvstændighed og evne til at begå sig på egen hånd i en anden kultur og optræde som værter og formidlere af egen kultur.
- Styrke elevernes initiativ og handlekraft.

Mulige tegn:

- Lærerne fornemmer en øget grad af elevengagement, begejstring og lyst til at tage ansvar.
- Klassen får bedre karakterer i spansk og engelsk end tidligere årgange.
- Elevudsagn og elevadfærd peger på en større interkulturel forståelse.
- Eleverne tager ansvar for fundraising, både i forhold til idé-generering og realisering

- 
- Eleverne planlægger selvstændigt organiseringen af og det faglige indhold til ekskursioner under udvekslingen i Mexico
  - Ved sammenligning af elevudsagn med nuværende 2. og 3.g'ere i samme studieretning observeres en tydeligere studieretningsidentitet og faglig stolthed hos eleverne i EG13a.

### **Resultat:**

Den 4-ugers udveksling er gennemført. Eleverne har været indkvarteret privat, modtaget almindelig undervisning af de ledsagende danske lærere og modtaget et spansk kursus og et kursus i mexicansk kultur, historie og samfundsforhold af mexicanske lærere. Derudover har eleverne i både samfundsfag, historie, spansk og religion arbejdet med forskellige aspekter af mexicansk kultur, sprog og historie. I religion har eleverne arbejdet med en etnografisk tilgang til andre kulturer med henblik på at forberede dem på en mere analytisk tilgang til kulturmødet, bl.a. ved hjælp af en Unesco-samling fra Moesgaard Museum om Maya-indianere og etnografen Iben Jensens teoretiske tilgang til kulturbegrebet.

Turen til Mexico har helt klart givet eleverne en faglig stolthed og udviklet en øget interesse for sprog og kultur. De har fået en meget tydeligere forståelse af hvilke muligheder, der ligger i deres studieretning. De har fået en klarere opfattelse af studieretningens profil og dermed en meget tydeligere identitet fremadrettet.

### **Eksperimentere med et fleksibelt skema.**

Proces:

- Arbejde med omlagt skriftlighed.
- Lave kortere men hyppigere lektioner i nogle fag.
- Samle flere lektioner i en koncentreret periode i andre fag.
- Udnytte huller i skemaet til lektieøer.
- Deletimer med flere lærere.

**Virkning:**

- Få en øget fornemmelse for elevernes faglige standpunkt og kunne yde målrettet hjælp i processkrivning.
- Løfte klassen fagligt ved i første omgang at løfte bunden.
- Udnytte fordelene ved at integrere undervisningstid og elevtid til mere tværfagligt projektarbejde.
- Tilgodese fagenes særlige behov for 'drypvis' eller koncentrerede undervisningsforløb.
- Bedre forberedte elever og støtte til svage elever.
- Større grad af tværfaglighed og indsigt i hinandens fag.

**Mulige tegn:**

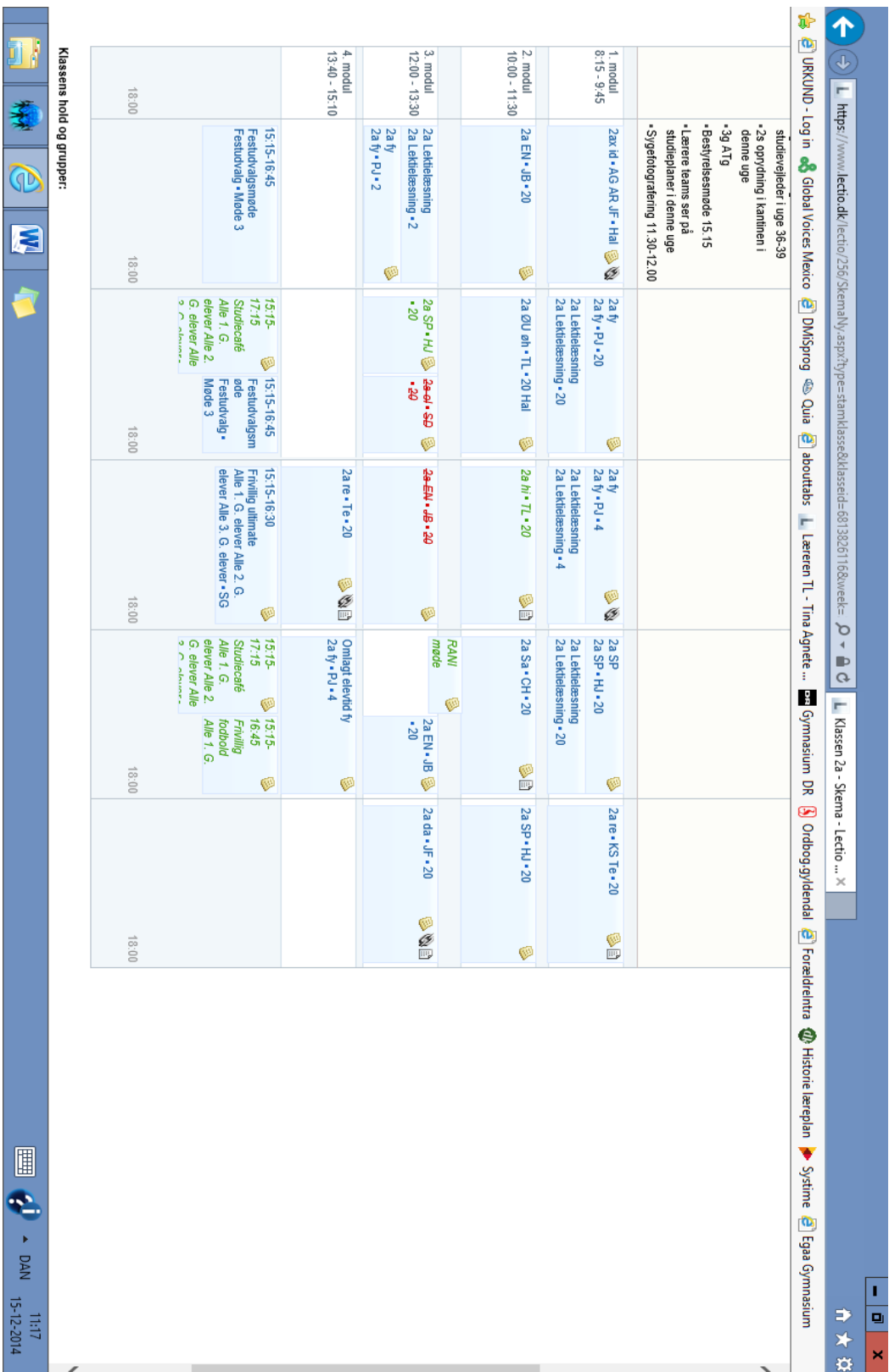
- Elevernes faglighed styrkes og de vil dermed opnå bedre karakterer – dette måles ved at sammenligne klassens standpunktskarakterer med tidligere årgange på samme studieretning.

**Resultat:**

Vi har arbejdet med et lektielæsningsmodul i 1.g og frem til efterårsferien i 2.g.; korte og hyppigere lektioner i spansk og fysik samt mere intensive forløb i historie afløst af perioder uden historielektioner. Vores erfaringer er gode i forhold til det fleksible skema, der tilgodeser fagenes særlige behov, men i forhold til lektielæsningsmodulet må vi erkende, at eleverne foretrækker at få før fri. Her spiller det uden tvivl ind, at EG13a er den eneste klasse med dette forsøg - det ville formentligt være mere spiseligt for eleverne, hvis dette var et vilkår for alle klasser.

**Eksempel på fleksibelt skema**

Bemærk lektielæsningsmodulerne, omlagt elevtid i fysik og de halve fysik- og spansklektioner. Derudover er historielektionerne samlet i kortere og mere intensive forløb.



Figur 28: Fleksibelt skema, Egaa Gymnasium

## Større grad af tværfaglighed frem for flerfaglighed.

### Proces:

- At tænke tværfaglige samarbejds muligheder inden vi tænker særfaglige forløb.
- At bestræbe os på at lave egentlig tværfaglige opgaveformuleringer i SRO og SRP.
- At have fokus på at 'sagen' og ikke fagene bliver omdrejningspunktet for AT-forløb.

### Virkning:

- Flere tværfaglige forløb og dermed en stærkere studieretningstuning.
- At understøtte elevernes og lærernes forståelse af fagenes sammenhæng.

### Mulige tegn:

- Eleverne opnår bedre karakterer i AT og SRP.
- Ved sammenligning af elevudsagn med nuværende 2. og 3.g'ere i samme studieretning observeres en tydeligere studieretningsidentitet og faglig stolthed hos eleverne i EG13a.

### Resultat:

Vi arbejder stadig med dette indsatsområde. Meget tid er gået med planlægningen af selve udvekslingen i Mexico, men det er et område, vi skal forsøge at kigge mere på i resten af 2.g og 3.g. Omvendt kan man sige, at flere af de processer, vi har sat os for under 3) først bliver aktuelle fra nu af, fx. SRO, SRP og AT (det AT-forløb, der blev realiseret i Mexico havde titlen **Mexico - ayer, hoy, mañana** (Mexico i går, i dag og i morgen), hvor alle 6 deltagende fag var inddraget. Eleverne formulerede selv en problemstilling ud fra deres egne erfaringer og oplevelser i Mexico og valgte herefter de fag, der var egnede til at belyse deres problemstilling.



---

## **Som lærere og team følge eleverne tættere i forhold til trivsel og fagligt udbytte**

### **Proces:**

- At bruge seks årlige refleksive kvarter' på at arbejde med klassens trivsel og sammenhængskraft.
- At bruge forældrekonsultationer i 1.g til at indkalde alle elever med karakterer fra 4 og nedefter.
- At omlægge så meget skriftlighed som muligt – gerne indenfor en udvidet skoledag.

### **Virkning:**

- Eleverne får ejerskab for de tiltag til at styrke klassens fællesskab og faglighed, som vedtages.
- Løfte klassen fagligt ved i første omgang at løfte bunden.
- Skærpe elever og læreres bevidsthed om hvad der kan løfte den enkelte elev fagligt og styrke elevernes mulighed for at få opbakning i hjemmet.
- Få en øget fornemmelse for elevernes faglige standpunkt og kunne yde målrettet hjælp i processkrivning.

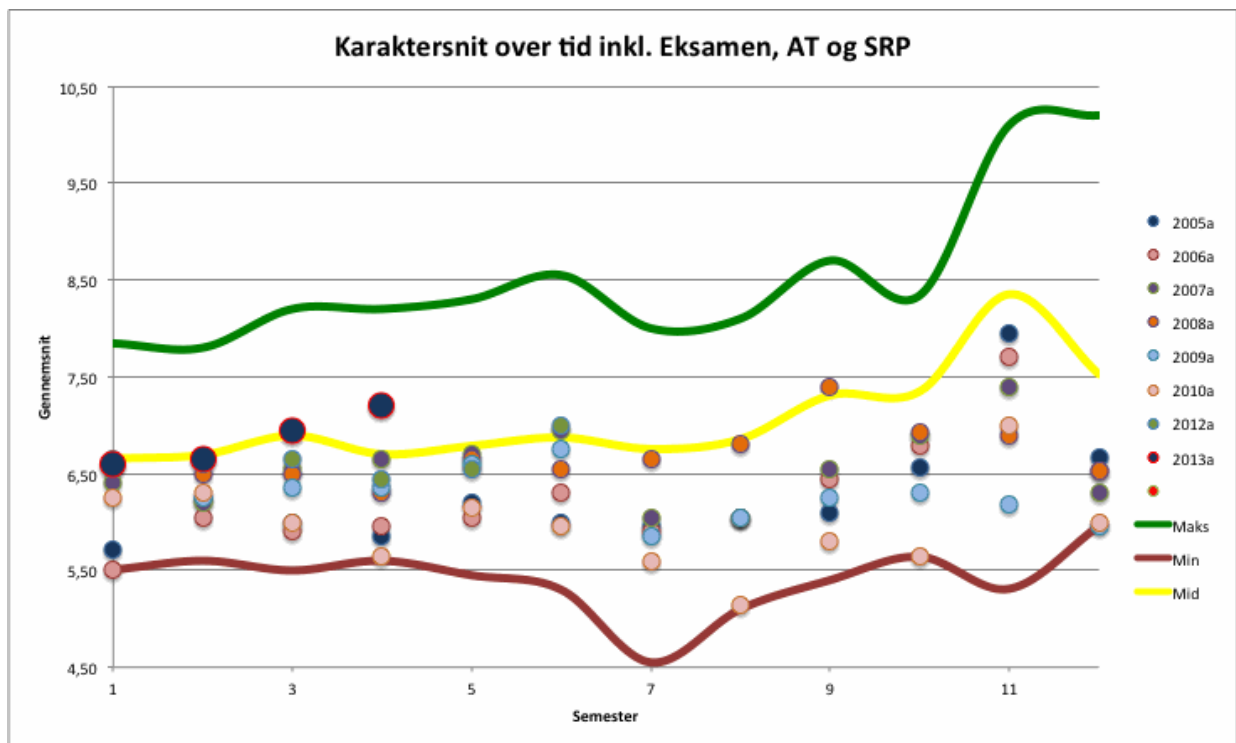
### **Mulige tegn**

- Elevernes faglighed styrkes og de vil dermed opnå bedre karakterer – dette måles ved at sammenligne klassens standpunktskarakterer med tidligere årgange på samme studieretning.
- Fastholdelse af svage elever – måles i forhold til hvor mange elever fra EG13a der gennemfører i forhold til tidligere årgange.

### **Resultat:**

I forhold til dette indsatspunkt har vi haft samtaler i 1g med elever som 1. var frafaldstruede, 2. var fagligt svage og 3. havde dårlige arbejdsvaner samt en ret omfattende indsats på det sociale miljø i klassen i form af "ugens udfordring" (fx. at hilse på hinanden om morgenen; have frokost med til

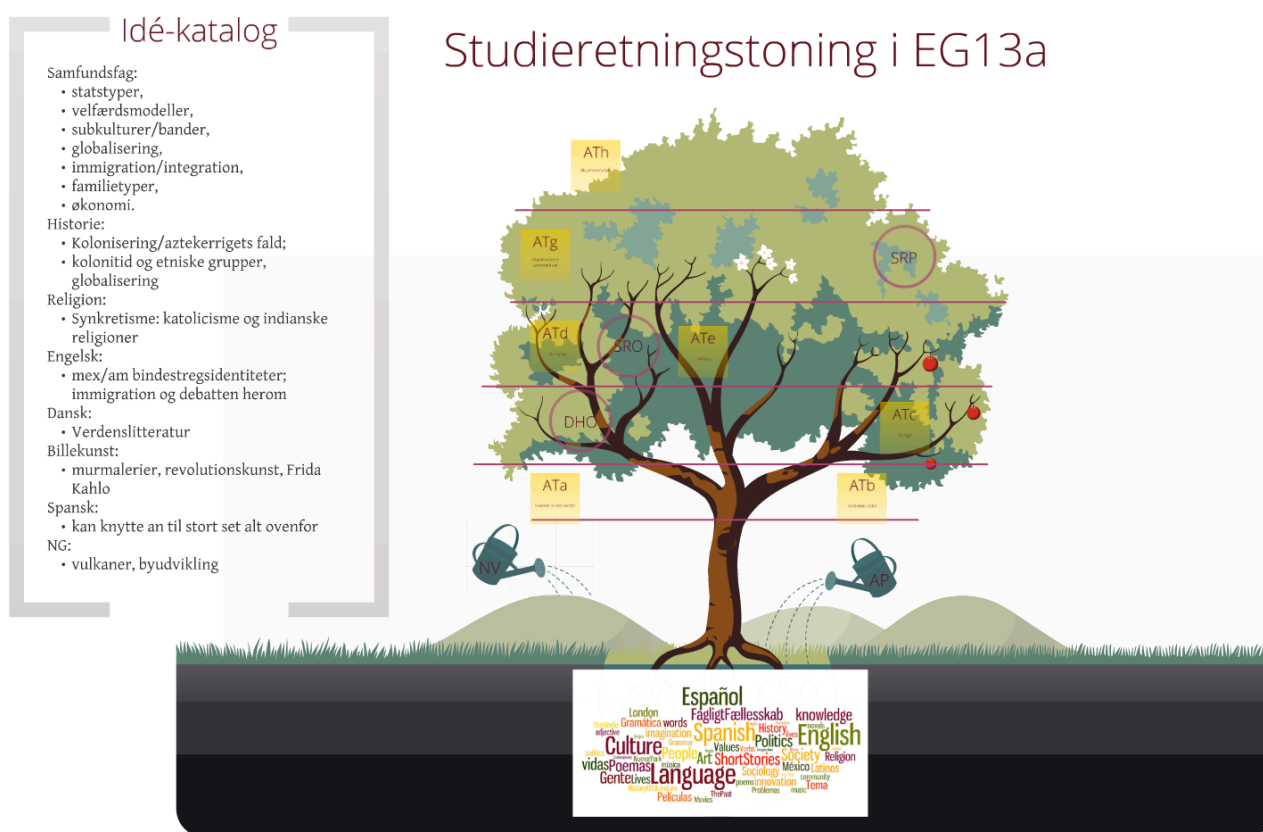
hinanden m.m.). Vi har haft stor glæde af værktøjet Uddannelsestrivsel.dk, som via spørgeskemaer kan generere diagrammer over den sociale trivsel i klassen, socialt isolerede elever, elevernes forhold til uddannelse, forhold udenfor skolen og roller/positioner i klassen. Med hensyn til frafaldet er det for tidligt at sige noget endnu, men indtil videre er kun 4 elever gået ud, hvilket er færre end foregående a-klasse. Med hensyn til karakterniveauet viser nedestående tabel, at der kan spores en forbedring – der kan være mange faktorer, der forklarer tallene, men i det mindste har projektet ikke haft en negativ effekt.



**Figur 29:** Karakterniveau over tid

Karakterniveauet i forsøgsklassen viser – ved en sammenligning med alle tidligere a-klasser – at denne klasse klarer sig markant bedre. Alle andre klasser har været placeret i den nedre tredjedel af alle klasser på Egaa Gymnasium, denne klasse ligger pænt over gennemsnittet. Og sammenligner vi klassen med de øvrige klasser på årgangen, var klassen ved første karaktergivning i 1.g placeret som nr. 8 ud af de 10 klasser ved den netop

overståede 2.-standpunkt. I 2.g er klassen placeret som nr. 3, kun 0,05 efter nr. 2. Og ser vi på hvor meget de enkelte klasser har forbedret deres karaktergennemsnit fra 1.g 1. standpunkt til nu, så ligger EG13a helt i top med et løft på 0,9. Til sammenligning er det gennemsnitlige løft for de 10 klasser på årgangen 0,24. Der kan jo være rigtig mange faktorer der har betydning for denne markante karakterfremgang hos forsøgsklassen, men her halvandet år inde i projekt begynder der at tegne sig et billede af at projektet virker.



Figur 30: Studieretningstøning. Egaa Gymnasium

## **Perspektiver for skolens fremtidige arbejde fra de to forsøgsklasser**

De tiltag, der er taget i de to klasser 13x og 13a har været brugt som inspiration til skolens øvrige arbejde med studieretningstuning. I dette skoleår har team- og studieretningslærerne i alle vores 1.g-klasser fået ekstra ressourcer til at arbejde med studieretningsprofilering og målet for dette arbejde har været følgende:

- At eleverne kan sige, hvad der har været specielt ved deres studieretning
- Har oplevet sammenhæng i deres overordnede studieplan
- Oplevet progression i de krav, der stilles til dem – fagligt/kompetencer

Som inspiration til hvordan man kan arbejde videre med dette har alle klasser fået følgende eksempel på, hvad det overordnede indhold kan være:

- Studieretningens profilering
  - Hvem og hvad skal studenten være i jeres studieretning
  - Hvordan kan man se, at studenten er sådan
  - Hvordan arbejder vi for at nå det mål
    - vertikalt og flerfagligt samarbejde og sparring
    - ideer til ny skriftlighed, innovation og internationalisering
    - Hvilke særlige kompetencer i denne SR
    - Hvordan arbejder vi med de generelle kompetencer i denne studieretning

Som supplement til ovenstående har vi udarbejdet en længere idéliste. Teams og SR-lærerne er desuden blevet introduceret til brug af flowchart og studieretningstræ. Vi har her været meget inspireret af det materiale, der er blevet arbejdet med i forsøgene. Vi synes det er et meget velegnet materiale til at strukturere arbejdet med studieretningsprofilering. Ideen med studieretningstuning er således blevet spredt til hele organisationen, og vi håber gennem dette arbejde at få tydeliggjort den enkelte studieretnings identitet.

I de to forsøgsstudieretninger 13a og 13x har fokus på fagene været forskellige. I 13x har samarbejdet udelukkende handlet om

---

studieretningsfagenes samarbejde, hvorimod 13a har haft inddraget alle fag i samarbejdet. Det rejser spørgsmålet, om hvorvidt og hvor meget fællesfagene skal tone deres undervisning i forhold til studieretningen. Det centrale er her, om fællesfagene udelukkende skal have generelle almindelige formål og om denne almindelse skal foregå ens i alle klasser eller om fællesfagene også skal tone i forhold til studieretningen og i givet fald hvor meget.

I øjeblikket er matematikfaggruppen på vores skole gået i gang med en analyse af, hvordan der skal undervises i matematik på de forskellige studieretninger ud fra en betragtning om, at matematik didaktisk og indholdsmæssigt skal gribes forskelligt an i forskellige studieretninger og på forskellige niveauer.

Men diskussionen om fællesfagenes rolle i studieretningstoningen er endnu ikke afsluttet. Vores næste skridt bliver, at alle faggrupper i næste skoleår skal komme med bud på hvordan og hvor meget de kan bidrage med studieretningstoning i de forskellige studieretninger. På denne måde betragter vi arbejdet med studieretningsprofilering som en kontinuert proces, hvor der hele tiden skal være mulighed for fylde på og lave ændringer.

## **Studieretnings samarbejde på Engelsk, Samfundsfag og Psykologi af Nykøbing Katedralskoles projekt-gruppe ved redaktør Søs Maxner**

*Vores billede af studieretningen Engelsk, Samfundsfag og Psykologi har ikke ændret sig med dette udviklingsprojekt. Her er stor faglig spredning i klasserne og mange studiefremmede elever, der har svært ved at knække gymnasiekoden. Men projektet har bidraget til at udvikle et tydeligere billede af kompetencer og viden hos eleverne på denne studieretning sådan at der både fra lærer- og elevside klart kan italesættes hvad disse elever kan og ved fremfor den negative italesættelse af hvad de ikke kan og ikke ved. Samtidig er der gennem projektet udviklet konkrete forløb, aktiviteter og tilgange til arbejdet på studieretningen som for fleres vedkommende har det dobbelte fokus at de dels toner studieretningens vidensområde – det sociale, det mellem menneskelige og kommunikative – dels styrker trivsel blandt eleverne.*

### **Projektets baggrund**

EN, Sa, Ps er Katedralskolens absolut mest populære, som derfor dubleres på hver årgang. Studieretningen har mange elever som går videre til lokale og regionale mellemlange videregående uddannelser (pædagog, lærer mm.), hvorfor de har brug for gode studiekompetencer. Samtidig er der erfaringsmæssigt en stor faglig spredning i klasser med EN, Sa, Ps og mange elever med studiefremmed baggrund. Valget af netop denne studieretning til et udviklingsprojekt hviler derfor dels på ønsket om at styrke en studieretning hvor vi erfaringsmæssigt ser udfordringer, dels på muligheden for et frugtbart lærersamarbejde omkring studieplan og visse former for samlæsning. Klasser på EN, Sa, Ps falder forskelligt ud fra årgang til årgang, men studieretningen italesættes og generaliseres ofte som fagligt svag og socialt problematisk både fra lærer- og elevside, en selvforstærkende profil som vi har ønsket at ændre

---

gennem dette udviklingsprojekt. Derfor har vi tilstræbt indholdsmæssigt at profilere og styrke studieretningen således at eleverne kunne få opbygget en positiv studieretningsidentitet med en stærkere faglighed og en tydeligere bevidsthed om egne faglige og studieretningskarakteristiske kompetencer. Samtidig har vi med forskellige indsatser arbejdet på at bedre elevernes trivsel og understøtte deres udvikling af generelle studiekompetencer. Rent statistisk har målet været at hæve karakterniveauet og sænke fraværet på studieretningen.

## **Formål**

Nykøbing Katedralskoles udviklingsprojekt omkring studieretnings samarbejde har i studieretningen engelsk A, samfundsfag B, psykologi B (EN, Sa, Ps) haft ønske om at øge elevernes læringsudbytte og udvikling af studiekompetencer gennem en målrettet indsats på punkterne:

Fagligt samspil i studieretningen

Fælles progression i studieretningen

Parallel skemalægning og lærersamarbejde

Styrkelse af elevernes generelle studiekompetencer

Fastholdelse af eleverne på uddannelsen

Skriftlighed og skrivevejledning

Projektet har omfattet to parallelklasser fra de startede i 1.g i august 2013. Der har deltaget både studieretningsfag og fællesfag, så projektet har både fokuseret på decideret studieretningssamarbejde og på studieretningstuning i bred forstand. De indgående fag er: dansk, engelsk, samfundsfag, matematik, historie og psykologi. Eftersom der er tale om to parallelklasser, indgår der for hvert fag samtidig et tæt samarbejde mellem de to faglærere.

Som en nødvendig følge af projektets karakter med mange deltagende fag og lærere fordelt på to klasser har arbejdet været delt op i en række mindre indsatser med typisk to lærere som drivkraft for hver. Disse indsatser har hver især forholdt sig til projektets overordnede mål, men med forskellig vægtning,

således at nogle især har rettet sig mod styrkelse af enkeltfagligheden, nogle mod fagsamarbejde, nogle mod fagligt samspil og nogle mod trivsel. For alle har fællesnævneren dog været at udvikle og styrke studieretningsprofilen, og tilsammen skulle de meget gerne give eleverne en oplevelse af studieretningsidentitet. Nedenfor præsenteres seks af projektets indsatser: to faglige samspil, en trivselsindsats og tre enkeltfaglige.

### **Studieretningsdag om 'Kultur mødet'**

EN, Sa, Ps udgør mange klasser på Nykøbing Katedralskole når alle årgange tælles med, og derfor tænkte vi, at en dag med fagligt samarbejde på tværs af klasserne både vertikalt og horisontalt kunne bidrage til at eleverne ville blive tømret sammen, kunne lære af hinanden, samt kunne få en forståelse for hvordan fagene i netop deres studieretning kan arbejde sammen.

Formålet var altså både af faglig og social karakter; *"At elever på tværs af klasserne i studieretningen skal samarbejde og lære af hinanden omkring et kerneemne inden for studieretningen"*. Vi valgte "Kultur mødet" som tema, da det er centralt i alle tre studieretningsfag.

Studieretningsdagen var delt op i tre dele:

- Udvalgte 3g'ere holdt oplæg om centrale faglige og metodiske overvejelser omkring SRP for 1.- og 2g'ere. Formålet var at 1. og 2.g'ere, kunne blive inspireret til, samt forberedt på, de større skriftlige opgaver, DHO og SRO.
- Indvandrede kvinder bosiddende i lokalområdet holdt oplæg om deres "møde" med Danmark.
- Eleverne arbejdede gruppevis med tematiske opgaver omhandlende kultur mødet og producerede en video, som de uploadede på en fælles facebookside. Eleverne evaluerede hinandens videoer.

Elevernes evaluering af dagen var meget blandet. En del 3g'ere gav udtryk for at det faglige udbytte ikke var så stort, og at de desuden hellere ville bruge tiden til at forberede sig på eksamen. Flere udtrykte også, at de ikke formidlingsmæssigt havde lært noget. Dette strider dog lidt imod lærernes



---

indtryk af at det for flere elever var både grænseoverskridende og udfordrende at skulle forholde sig socialt og fagligt til elever fra andre klasser.

Flertallet af eleverne mente da også, at det havde været godt at arbejde og socialisere sig på tværs af klasser og årgange. Vi kan på den baggrund til en anden gang overveje hvilket primært fokus, der skal være for en studieretningsdag - om det skal være det fagfaglige eller sociale og formidlingsmæssige. En elev udtrykte følgende:

*"Jeg synes at en ide til de næste studieretningsdage ville være at sørge for at der var en god blanding i hver gruppe fra alle årgange, hvor det egentlig burde handle om at de forskellige årgange skal socialisere og lære hinanden bedre at kende".*

### **Fagligt samspil om 'Social ulighed'.**

I forårssemesteret gennemførtes i begge klasser et tværfagligt forløb med temaet 'Social ulighed' i engelsk, samfundsfag, historie, matematik og dansk over en periode på 3 uger, et tema som tydeliggør studieretningsprofilen. Der var parallellæsning i de fleste fag, og flere elever oplevede, at det var interessant at arbejde med det samme tema i fagene, blot ud fra forskellige vinkler og forskellige metoder. Som i andre tilfælde i projektet var den oprindelige intention, at der skulle finde en samlæsning sted mellem klasserne i forløbet, men reelt blev det parallellæsning, da det kræver mindre forberedelse. Samtidig var der en vis modstand blandt eleverne mod at splitte klasserne op.

I dansk blev der lagt vægt på socialrealisme i litteraturen, og at eleverne skulle have kendskab til forskellige genrer. Dette blev knyttet sammen med samfundsfag, hvor begreber som socialisering, socialgrupper, classesamfund, social ulighed og Gini-koefficient blev introduceret.

Forløbet blev afsluttet med et essay i dansk om social ulighed. Opgaveformuleringen lød: *Skriv et essay om social ulighed, hvor du reflekterer over emnet og gennem opgaven viser forskellige aspekter af social ulighed i Danmark.*

Her kunne eleverne tydeligvis trække på flere fag, end tilfældet erfaringsmæssigt er ved et essay knyttet til den almindelige undervisning. Det blev meget tydeligt for eleverne, hvad et essay egentlig er, fordi de havde så meget stof at trække på, og derved fik de bedre styr på genren i forhold til andre danskklassemå på et tilsvarende tidspunkt i deres undervisningsforløb.

### **Feltarbejde i psykologi**

På skolens 1.g-temadag kort efter studieretningsstart arbejdede En, Sa, Ps med fordomme og stereotyper. Klasserne lavede et produkt, som blev fremvist for elevernes forældre og andre besøgende ved skolens årsfest om aftenen.

EN, Sa, Ps fokuserede her på psykologi som det nye studieretningsfag, og et mål var, at eleverne opnåede en større metodisk bevidsthed ved selv at afprøve nogle af de metoder, som de psykologiske teorier gør brug af. Målet var således at styrke elevernes faglige niveau ved at lade dem arbejde anvendelsesorienteret med en psykologisk problemstilling. Klasserne var kort tid inden startet i studieretningen, og et af formålene var derfor også at ryste hver klasse bedre sammen, så de på sigt opnåede bedre trivsel.

Eleverne lavede en række feltforsøg i Nykøbings gader, hvor de fx eksperimenterede med afstandsnormer og fordomme over for indvandrere og homoseksuelle. På den måde fik de allerede fra starten en anvendelsesorienteret tilgang til faget. Psykologilærerne oplevede, at eleverne blev mere motiverede ved at få lov til at komme ud i felten. Fx kunne nogle piger, som bar burkaer, om aftenen fortælle, hvor stærk en oplevelse det havde været at gå rundt i Nykøbings gader og opleve forbipasserendes hadske blikke. Det er en del af denne studieretnings profil, at eleverne lærer betydningen af kulturelle faktorer i forhold til menneskers adfærd og får kendskab til fagets forskningsmetoder.

Når eleverne når til 3.g er det meningen, at de skal ud i nogle børnehaver, hvor de skal afprøve Jean Piagets forsøg på børnehavebørnene og lave en planche til børnenes forældre om, hvordan børnehavebørn tænker.

---

## Lærernes fagdidaktiske videndeling i matematik

Matematiklærergruppen var fra starten meget styret af målsætningens punkt om højnelse af karakterniveauet. Vi anså *niveaudelt undervisning* som et velegnet middel til målopfyldelsen og planlagde derfor undervisningen parallelt med planer om at dele klasserne på tværs efter fagligt niveau. Vi udarbejdede og delte en lang række undervisningsmaterialer – uv-planer, intromaterialer, arbejdsplaner og opgavesamlinger. Begge klasser nød således godt af den idéudvikling, dette koordinerede planlægningsarbejde kastede af sig. Desværre led alle konkrete planer om niveaudelt undervisning skibbrud, bl.a. fordi undervisningen på det ene af holdene kom bagud i forhold til undervisningen på det andet pga. sygdom, kurser o.l.

Som led i studieretningstøningen deltog matematik i det tværfaglige temaforløb om social ulighed i det danske samfund. Konkret blev der i matematik planlagt og gennemført et projekt om udviklingen i *indkomstuligheden*, hvor matematiske beskrivelsesredskaber som Lorenz-kurver og Gini-koefficienter blev indført og appliceret på statistisk materiale. Eleverne udarbejdede i den forbindelse en rapport om emnet og opfyldte derved det krav, der i læreplanen ligger om, at der i undervisningstilrettelæggelsen skal indgå "træning i at anvende ... *it* til at udføre beregninger, til håndtering af statistisk datamateriale og til at skaffe sig overblik over grafer."

Specielt blev elevernes kompetence i at anvende regneark styrket.

## Muligheder for faglige samspil og faglig udvikling i Engelsk

Vi oplever at mange elever på denne studieretning, hvor der er engelsk på A-niveau, har meget store problemer med sproget. Deres faglige niveau er fra begyndelsen ofte for lavt, og spredningen er meget stor. Vi indledte med at lave en fælles studieplan for første år. Til første forløb i grundforløbet "Growing Up" valgte vi tekster som tematisk kunne bære frem mod første AT-forløb om 'Selviscenesættelse'. Der var både fiktionstekster og sagprosatetekster og introduktion til tekstanalytisk metode til brug for begge hovedgenrer. I AT-forløbet "Selviscenesættelse" deltog de to studieretningsfag engelsk og samfundsfag sammen med elevernes kunstneriske fag. Forløbet aktiverer dermed både fagligt og tematisk studieretningskarakteristiske metoder og kompetencer.

I forbindelse med næste større tværfaglige samarbejde mellem samfundsfag, dansk, matematik og engelsk, "Social ulighed", udvekslede lærerne ligeledes materiale og erfaringsudvekslede undervejs, men fortsatte med at arbejde parallelt med hver sin klasse. Der foregik løbende drøftelser om at forsøge med samlæsning, specifikt med hensyn til det sproglige arbejde. Men der var bekymring for den utryghed, som det kunne skabe i disse klasser, hvor mange elever havde meget svært ved sproget. Samtidig var der i begge klasser problemer med at "knække klasserumskoden", så vurderingen var, at det ikke ville være hensigtsmæssigt i grundforløbet. I løbet af foråret var der for få timer tilbage til reelt at gøre det.

Desuden blev der i realiteten ikke tilført ekstra tidsmæssige ressourcer til at udvikle nye arbejdsformer, der kunne tage højde for udfordringen. En udfordring der består i, at lærerne godt kunne se de problemer, der var i klasserne, men savnede tid til at udvikle nye arbejdsformer og relevante redskaber.

Klasserne var til skriftlig årsprøve efter første år, og lærerne samarbejdede om at stilladsere frem mod årsprøven, både omkring skrivning af "five-paragraph essay" og især omkring det grammatiske, hvor vi udarbejdede hjælpeark med henvisninger til grammatikken, så de blev hjulpet frem mod en bevidsthed om det metasproglige niveau.

Ud fra dette, mener lærerne, at det er vigtigt at påpege, at samarbejde om klasserne i studieretningen er vigtig, fordi der er et stort behov for at få udviklet godt, stilladserende materiale, så man kan favne det spredte niveau. Dette kræver imidlertid at lærerne tildeles tilstrækkelig forberedelsestid.

### **Trivsel og mindskning af frafald i c-klassen**

Projektets fokus på at mindske frafald og imødegå at elevgruppen ofte kommer fra gymnasiefremmede kulturer, blev i grundforløbet i begge klasser tilgodeset med en ugentlig "studietime" med fokus på klassens sociale sammenhængskraft og facilitering af overgangen fra folkeskole til gymnasiet. Alle timer afholdtes af teamlederen der i elevernes bevidsthed fik en klasselærerfunktion. Eleverne havde medindflydelse på hvad der blev taget op, og der var tæt samarbejde med skolens elevcoach, hvilket var positivt pga. den relativt store andel i klassen af elever med personlige og sociale problemer.

---

Symptomatisk nok begyndte den ene klasse at falde fra hinanden i forårssemesteret hvor den tætte opfølgning i studietimerne ophørte. Klassen var delt over på midten i de fagligt engagerede og dem som primært bare vil have det sjovt og ikke rigtigt vidste, hvad de vil. Derfor blev det besluttet at lave en 'Trivselsdag' med deltagelse af teamlærerne og elevcoachen. Dagen blev afholdt i slutningen af 1.g med overskriften "Godt på vej til 2.c".

Der blev arbejdet med følgende: Hvad er en god skoledag/-uge for dig? Hvad kan du selv gøre, og hvordan kan vi hjælpe hinanden til at det sker? Derudover var der forskellige fællesskabende aktiviteter: små lege, teambuilding m.v. Desværre deltog kun godt halvdelen af klassen, den halvdel der gerne ville have det til at fungere. Resten tog sig en 'fridag'. De der deltog, syntes det havde været en god dag, og det gav dem lyst til at fortsætte i klassen efter ferien. Der etableredes en fornemmelse af at de var flere der havde det på samme måde, og at man trak på samme hammel, en fornemmelse som det dog er vanskeligt at holde i live i 2.g, hvor ikke alle bakker op om de fælles beslutninger.

Forløbet viser at der med fordel kan arbejdes med klasserumskultur og trivsel. Men det er arbejdskrævende, og processen skal følges tæt, ellers risikerer det at falde fra hinanden. Elevcoachens tilknytning til forløbet har været positiv, og der er stadig enkeltelever hun har en tæt kontakt til, og for hvem hun er en livline.

Risikoen ved at følge klassen så tæt kan desuden være at eleverne nurses så meget, at de ikke selv tager og udvikler ansvar for at løse konflikter og problemer.

### **Konklusion... eller: hvad lærte vi, og hvad vil vi videreføre?**

Det tydeligste og mest konkrete resultat af projektet er umiddelbart den samling af studieretningstonede forløb og fagsamarbejder som er udviklet og finpudset i og mellem de deltagende fag og lærere. Disse forløb giver en solid basis for kommende årganges arbejde med studieretningen. Samtidig har arbejdet med dem tematiseret og tydeliggjort nogle af de

studieretningstypiske kompetencer og vidensområder som karakteriserer studieretningens profil og fremadrettet kan formidles mere klart til eleverne.

Det gælder fx teoretisk og praktisk indsigt i sociale forhold og mekanismer i samfundet både overordnet og individuelt. Og det gælder indsigt og praksisviden i forhold til kommunikation og kulturmøder og betydningen af sociale og kulturelle mønstre for individet i samspil med omgivelserne. Som omtalt under flere af indsatserne har projektet tydeliggjort det anvendelsesorienterede som en styrke på denne studieretning, hvor eleverne er glade for feltarbejdet.

Et andet vigtigt resultat, som vil blive bragt videre til de næste årgange, er studietimernes og elevcoachens betydning for elevernes trivsel på uddannelsen og engagement i egen læreproces. Projektet peger på at en spredning af studietimerne over hele 1.g-året vil kunne styrke både trivsel og studiekompetencer og dermed styrke fastholdelsen af eleverne på uddannelsen.

En sammenligning af fraværs- og karakterstatistik for eleverne i projektet med elever fra samme studieretning på de to foregående årgange viser ved afslutningen af 1.g en beskeden fremgang, men dog så beskeden at den er vanskelig at konkludere sikkert ud fra.

Hvad angår parallel skemalægning, samlæsning og differentiering, er erfaringen fra projektet at dette i teorien så oplagte fokus i praksis er meget vanskeligt at realisere i 1.g, hvor eleverne har stort behov for at falde til og finde tryghed i den nye klasse og med de nye krav. Fremadrettet vil vi anbefale at denne form for samarbejde først igangsættes efter 1.g-året. Til gengæld er der åbenlyse gevinster i lærersamarbejdets mulighed for sparring, videns- og materialedeling, så denne del af projektet kan med fordel kopieres fra skolestart.

Med disse erfaringer sammendrager vi derfor i indledningen at vores billede af studieretningen EN, Sa, Ps ikke er ændret med dette udviklingsprojekt, men at projektet har bidraget til at udvikle et tydeligere billede af kompetencer og viden hos eleverne så der fra både lærer- og elevside kan italesættes hvad disse elever kan og ved, fremfor den negative italesættelse af hvad de ikke kan og ikke ved. Samtidig er der gennem projektet udviklet konkrete forløb,

---

aktiviteter og tilgange til arbejdet på studieretningen som for fleres vedkommende har det dobbelte fokus at de dels toner studieretningens vidensområde – det sociale, det mellem menneskelige og kommunikative – dels styrker trivslen blandt eleverne.

## **Fagligt samspil på Nordfyns Gymnasium - med kernefaglighed som udgangspunkt af projektleder Regina Olsen**

*Profilering af studieretninger kan være drivkraften for udbytterige tværfaglige samarbejder. På Nordfyns Gymnasium har vi søgt en mere struktureret planlægning af det tværfaglige samarbejde for blandt andet at styrke de obligatoriske fags rolle i studieretningerne. Gennem fokus på samarbejdsmuligheder, der hele tiden understøtter den daglige undervisning og kernefaglighed i fagene, kan der opnås en god synergieffekt. Der er dog også væsentlige udfordringer i studieretninger, hvor studieretningsfag og de obligatoriske fags kernefaglige områder er langt fra hinanden. I forhold til udviklingen af bedre tværfaglige samarbejder, er den løbende samtale om klassens undervisning og de forskellige fags muligheder for samarbejde central.*

### **Projektets baggrund**

Studieretningerne på Nordfyns Gymnasium er præget af en stærk profilering af studieretningsfagene. Gymnasiet er lykkedes med at fokusere på studieretningsfagene og studieretningslærerne i de enkelte studieretninger, og de er dermed centrum for det meste af arbejdet i studieretningerne.

Vores udfordring på Nordfyns Gymnasium kan nærmere defineres som en manglende struktureret toning af de obligatoriske fag i hver studieretning. Der har hele tiden været en toning af de obligatoriske fag i større eller mindre grad i de enkelte studieretninger, eftersom det er et krav, der fulgte med 2005-reformen. Men en egentlig formaliseret og struktureret tilgang til de obligatoriske fag i de enkelte studieretninger, har der aldrig været tale om - en sådan vil sikkert resultere i, at vi kan arbejde med samme emner og faglig indgangsvinkel og dermed styrke elevernes udbytte både metodisk og fagligt.

### **De konkrete udfordringer**

Hvordan skal de faglige samspil se ud, hvis samarbejdet skal understøtte de faglige emner i studieretningerne uden at skulle strække sig langt ud over de kernefaglige områder? Vores svar på det spørgsmål blev en insisteren på, at



---

det nye tværfaglige samarbejde, som vi gerne ville støtte i de enkelte studieretninger, ikke skulle ligne AT-opgaver og -projekter, der indimellem ligger langt fra de kernefaglige områder i både studieretningsfagene og de obligatoriske fag.

Projektteamet arrangerede en workshop på et par timer i foråret 2014, hvor gymnasiets lærere udelukkende arbejdede med idé-generering. Hvilke kernefaglige emner kunne gymnasiets lærere forestille sig, der kunne arbejdes med inden for vores studieretninger?

Overordnet set viste der sig et mønster, som senere blev bekræftet af vores praktiske forløb: Der er nogle studieretninger, hvor det er mere hensigtsmæssigt at udarbejde kernefaglige tværfaglige forløb mellem studieretningsfag og de obligatoriske fag end i andre. Det kommer jeg tilbage til. Opfølgningen på workshoppen foregik på et pædagogisk rådsmøde, og alle forslag til emner er tilgængelige for alle lærere på lectio.

### **Lærernes studieretningsbevidsthed**

Bevidstheden om Nordfyns Gymnasiums ni studieretninger var ikke lige sikker hos alle lærere. Det bekræftede vores indledende opfattelse af meget stærke studieretningsfag og -lærere i de enkelte retninger. De obligatoriske fags lærere vidste godt, hvad det/de bærende fag var i studieretningen, men ikke nødvendigvis, hvilke andre fag, der egentlig var studieretningsfag. Fx omtales studieretninger typisk som sproglig, samfundsvidenskabelig og naturvidenskabelig, men der er selvfølgelig flere forskellige samfundsfaglige og naturvidenskabelige studieretninger på Nordfyns Gymnasium. Den observation skal der naturligvis følges op på. Studieretningerne deles typisk op i de tre overordnede kategorier, og studieretningens A-fag står stærkest i de fleste læreres bevidsthed.

Vi har ikke undersøgt dette forhold nærmere, men spørgsmålet er også om det er nødvendigt at vide, hvorfor det er sådan? Måske er det nok at konstatere, at sådan er det, og det korrekte spørgsmål er, hvilken studieretningsbevidsthed eller profilering vi gerne vil have. Der er flere oplagte diskussionsemner, som vi skal i gang med: Skal vi have et organisationsled, der fokuserer på de enkelte studieretninger? Hvordan kan vi sikre en god og

frugtbar diskussion internt i de enkelte studieretninger, der kan understøtte profilering og samarbejde?

Det næste skridt i processen var, hvordan det tværfaglige samarbejde kunne faciliteres i de enkelte studieretningsteams. Profilering af studieretningen er nu et obligatorisk punkt på mødedagsordenen og ved hvert teammøde skal lærerne forholde sig til fagligt samspil i den konkrete klasse. Et team er ikke forpligtet på et bestemt antal forløb eller emner, hvor der skal indgå fagligt samspil, men muligheder og ideer skal diskuteres ved hvert teammøde.

### **Struktureret tværfaglighed**

De enkelte 1.g-teams blev også bedt om at afvikle to studieretningsdage i februar 2014. Her var kriteriet, at der skulle være et fagligt samspil mellem studieretningens obligatoriske fag og studieretningsfag med fokus på kernefaglighed. Projektet blev ikke skubbet hurtigt nok i gang, men de fleste teams gennemførte studieretningsdage. I en 1.g blev der fx arbejdet med dokumentarfilm i et samarbejde mellem samfundsfag, dansk og engelsk, og i den sproglige studieretning arbejdede eleverne med emnet flygtninge. Der er i februar 2015 gennemført endnu en omgang af studieretningsdage både for 1g og 2g. Lærernes opfattelse af brugbarheden af den type dage er meget blandet.

En meget generel konklusion må være, at det fungerer upåklageligt i de mere samfundsfaglige studieretninger, mens den sproglige studieretning måske har brug for en anden type fagligt samspil. I den naturvidenskabelige studieretning MA, Fy, Ke er der typisk en mængde oplagte samarbejder mellem de tre fag, men her er problematikken i forhold til de obligatoriske fag mest tydelig.

Det tværfaglige samarbejde mellem de obligatoriske fag og studieretningsfagene i denne studieretning betyder typisk, at ingen af fagene rammer ned i deres kernefaglighed. I dette projekt har vi anvendt kernefaglighed som ledetråd, fordi det på den ene side har givet mening for de deltagende lærere at kunne styrke den del af deres undervisningsarbejde, som de synes er blevet svækket mest gennem de senere år. På den anden side opleves det tværfaglige samarbejde som meningsfyldt for lærerne, når det centrerer om kernefagligheden. Der kan arbejdes fokuseret, men tværfagligt med de kompetencer og den viden som i forvejen kræves af eleverne. For

---

eleverne er det faglige fokus det vigtigste - deres bevidsthed om fx kernestof er for de fleste minimal. De efterspørger relevante problemstillinger, og de behøver jo ikke nødvendigvis at være direkte kernestof eller kernefaglige.

Det kan måske være en god ide at dykke lidt mere ned i denne iagttagelse: tværfaglighed opfattes, udarbejdes og eksekveres måske meget forskelligt inden for de forskellige studieretninger? For at vende tilbage til det, jeg skrev tidligere om hensigtsmæssigheden af tværfaglighed i de forskellige studieretninger, så kan der måske ikke udarbejdes en fast model for tværfagligt samarbejde i studieretninger som sådan, men en model for hver enkelt studieretning? Flere lærere fra den sproglige studieretning diskuterede, i forbindelse med studieretningsdagene, hensigtsmæssigheden af at kombinere de obligatoriske fag og studieretningsfagene. De mere konkrete forslag var øget fagligt samspil mellem studieretningens fag.

Pointen var, at studieretningsfagene naturligvis stod stærkt i den sproglige studieretning, men ikke nødvendigvis planlægger, udfører og evaluerer fagligt samspil. Jeg tror de fleste kan nikke genkendende til ønsket om at forstærke kernefagligheden, og jeg tror, det var præcist, hvad sproglærerne efterlyste: en struktureret tværfaglighed i studieretningen, der fokuserede på fælles områder som fx grammatik og sprogtilegnelse. I forlængelse af ønsket om mere tværfaglighed i arbejdet med grammatik peger flere lærere i den sproglige studieretning på en systematisk opfølgning på AP.

### **Elevernes bevidsthed i fagligt samspil**

I min egen klasse med studieretningen EN, Sa, Ma eller Na underviser jeg selv i faget dansk. Igennem projektperioden har vi gennemført flere typer af fagligt samspil. Jeg vil fremhæve et forløb om politisk kommunikation, hvor jeg arbejdede sammen med samfundsfag. Forløbet strakte sig over seks moduler a 95 minutter i hvert fag, og der var sat elevtid af til et fælles produkt. Den største berøringsflade mellem de to fag var det fælles analyseobjekt dokumentarfilmen: "Dagbog fra midten" af Christoffer Guldbrandsen.

Fordelen ved at anvende det samme analysemateriale var, at eleverne ikke skulle kæmpe med at forstå sammenhængen i forløbet. De forstod med det samme, at vi analyserede filmen med to forskellige tilgange og formål. I samfundsfag fokuserede klassen på det politiske indhold, den strategiske

kommunikation (spin) og problemstillinger der angår magt og demokrati i filmen. I forbindelse med en diskursanalyse arbejdede eleverne med den politiske kommunikation de observerede, og hvilke konsekvenser den fik. I danskfaget arbejdede vi med den praktiske anvendelse af en diskursanalytisk tilgang og fokuserede særligt på formen: hvordan fortælles filmen? og måske mere vigtigt: hvordan kommunikeres der konkret mellem filmens aktører? Vi kunne dermed arbejde med diskursanalyse i dansk på flere planer og træne den metodiske bevidsthed samtidig med, at samfundsfag kunne bidrage med magt- og demokratianalyse. I den samfundsfaglige analyse drog man nytte af den systematiske analyse af enkelte sekvenser i filmen, som blev foretaget i danskfaget.

Elevernes respons på afviklingen af forløbet var positiv. I evalueringen var det mest markante resultat måske, at de egentlig ikke opfattede forløbet som det helt store tværfaglige eksperiment. Det faldt dem helt naturligt at arbejde på denne måde, fordi det er naturligt! Flere kommenterede, at det gav mening at arbejde med begge fag i dette tilfælde, så hvorfor gøre det anderledes? Vi mener, at det gode AT-forløb eller tværfaglige samarbejde, der giver mening er et forløb, hvor eleverne, uden at skulle anstrenge sig, kan se ideen fra starten. Måske skal fagligt samspil slet ikke italesættes for eleverne som noget særligt, men bare gennemføres, når det er oplagt?

### **Konklusion: behovet for faglig transparens i lærerteamet**

Den helt overordnede konklusion på baggrund af hele projektet og måske særligt forløbet om politisk kommunikation er transparens i lærerteamet. Hvis vi ikke kender vores teammedlemmers planlægning, forløb og emner, så er det ikke nemt at se de oplagte samarbejder på tværs i teamet. De teams der jævnligt/ugentligt taler om deres klasse, taler om hvad der foregår i undervisningen lige nu, og hvilke emner der kunne være interessante i fremtiden, og de har en bedre chance for at planlægge, udarbejde og gennemføre godt fagligt samspil. Der behøver ikke være flere møder, men en konstant dialog mellem teamets lærere og videndeling fx over det fælles beskedsystem: Hey, jeg er lige kommet på en ny ide til et forløb i mit fag - måske er det interessant for dig og dit fag? På sigt vil mere strukturerede rammer være en god ide. Det er hensigtsmæssigt at have tænkt over det tværfaglige samarbejde for det næste skoleår.

---

I et åbent, lærende og innovativt samarbejde vil der være problemstillinger, som det kun giver mening at løse ved hjælp af flere fagligheder, men endnu vigtigere, så bør vi vælge problemstillinger af den type. At arbejde med virkelige problemstillinger indenfor studieretningen, vil give en klarere profil, og lærerne kan indgå i meningsfulde samarbejder om de fleste emner og samarbejde om elevernes kompetenceudvikling indenfor teori og metode.

## Referencer

Hjemmesiden for projektet **fase 2** ses på Risskov Gymnasium:

<http://lu235.wix.com/klareprofiler> hvor skolernes arbejde ses samlet. Især anbefales opsamlingerne af posters og slides fra Start- og Afslutningskonferencerne på skolenetværkssiden:  
<http://lu235.wix.com/klareprofiler#!skolenetvrk/cdv8>

Hjemmesiden for projektets **fase 1** ses på Syddansk Universitets hjemmeside:  
<http://sdu.dk/klareprofiler>

-----

Abrahamsen, M. & Holm-Pedersen, P. *Gymnasieforskning*. Tidsskrift og national database for forskning i gymnasieuddannelserne:  
<http://www.gymnasieforskning.dk/>

Andersen, F.B. 2000: *Tegn er noget vi bestemmer. Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Dks Lærerhøjskole.

Andersen, T. (1997). *Reflekterende Processer*. Dansk Psykologisk Forlag, 2. rev. udg.

Beck, S. et al. 2011. *Studiebogen til HHX*. København: Gyldendal.

Bolman, L.G. & Deal, T.E. 2008: *Reframing Organizations – Artistry, Choice and Leadership*. USA ,San Francisco: Jossey-Bass.

Carter, M. 2007. "Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. I *College Composition and Communication*; 58, 3; ProQuest Education Journals, s. 385 ff.

Cazden, C. B. (2001). Traditional and non-traditional lessons. I *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, side 30-59.

Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. in *Effective learning and teaching of writing: a handbook of writing in education*. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2 ed. (2005).

Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback. in *Effective learning and teaching of*

- 
- writing: a handbook of writing in education. Boston, Mass., Kluwer Academic Publishers, 2 ed. (2005).
- Dahler-Larsen & Krogstrup 2004: *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime
- Dale, E. L. 1998. *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Damberg, E. et al. 2013. *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2.udg.
- Dolin, J. et al 2014. *Evaluering af naturvidenskabelig almendannelse i stx- og hfuddannelserne*. Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet:  
[http://www.ind.ku.dk/projekter/naturvidenskabeligdannelse/140909\\_Alme ndannelsesrapport.pdf](http://www.ind.ku.dk/projekter/naturvidenskabeligdannelse/140909_Alme ndannelsesrapport.pdf)
- Gustavsson, B. 2001. *Vidensfilosofi*. Aarhus: Klim.
- Gustavsson; b. 2003. *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Hassing, J. et al. 2013. *hhx-håndbogen til studieområdet*. Aarhus: Systime.
- Haugsted, M. Th. 1999. *Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole, ph.d.-afhandling.  
<https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/ph-d--afhandling-poetisk-paedagogik-download>
- Hobel, P. 2009. *ALMEN STUDIEFORBEREDELSE og INNOVATIV KOMPETENCE - En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet:  
[http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Information\\_til/Studerende\\_ved\\_SDU/Din\\_uddannelse/phd\\_hum/afhandlinger/PeterHobelny.pdf](http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/phd_hum/afhandlinger/PeterHobelny.pdf)
- Hobel, P. 2011. Skrive for at lære og løse problemer. I *På tværs af fag. fagliget samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. af Søren Harnow Klausen (re.) København: Akademisk Forlag, side 139-78.
- Høegh, T. 2008. Klassedialog og fremførelse. i *Poetisk pædagogik: Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning. Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion*. ph.d.-afhandling, Københavns

Universitet, side 130. <https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/phd--afhandling-poetisk-paedagogik-download>

Høegh, T. 2014a. *Evalueringsrapport. Klare profiler i studieretningerne. Fase 1, 2012-14*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Undervisningsministeriet:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Tina%20H%C3%B8egh%20-%20Syddansk%20Universitet%20-%20Klare%20profiler%20i%20studieretningerne.pdf> (lokaliseret 2. april

2015)

Høegh, T. 2014b (red.). *Profiler og faglige samspil – Erfaringer fra projekt Klare profiler i studieretningerne*. Tidsskrift serie *Gymnasiepædagogik* nr. 97. 2014. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

<http://static.sdu.dk/mediafiles//E/3/D/%7BE3D9EC96-D9CC-4891-AE26-8D5AA1BFA195%7D97.pdf> (lokaliseret 17. marts 2015) (forkortelse her GP

97)

Høegh, T. 2015a. *Evalueringsrapport. Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil, fase 2. 2013-15*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk

Universitet (vil kunne lokaliseres på både projektet hjemmeside:

<http://lu235.wix.com/klareprofiler> samt på EMU: <http://www.emu.dk/>

Undervisningsministeriet.

Høegh, T. (red.) 2015b. Indeværende nummer 101 af *Gymnasiepædagogik*.

*Samspilsdidaktik og fagligt samarbejde i praksis. Erfaringer fra forsøgs- og udviklingsprojektet Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil, fase 2*

(forkortet her som GP 101). Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.

Huberman, M. 1997. "Critical Introduction". In Michael Fullan (ed): *Successful School Improvement*. Ballmoor: Open University Press

Klafki, W. 2001. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.

Klafki, W. 1983. *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik – udvalgte artikler*. Kbh. Nyt Nordisk Forlag.

Klausen, S. H. (red.) 2011. *På tværs af fag. fagliget samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk Forlag.



- 
- Krogh, E. 2011. Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. I *Sammenlignende fagdidaktik*. Cursiv nummer 7, af Ellen Krogh og Frede V. Nielsen (red.). Aarhus Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, side 33-50
- Krogh, E. 2012. Det sammenlignende fagdidaktiske projekt. I *Sammenlignende fagdidaktik 2*. Cursiv 9, af Ellen Krogh & Frede V. Nielsen (red.). Aarhus Universitet, DPU, side 51-76.
- Lorentzen, S. et al. *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maturana, H. & Varela, F. 1987. *Kundskabens træ: den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Ask.
- Nielsen, F. V. 2004. Fagdidaktikken kernefaglighed. I *Didaktik på kryds og tværs*. af Karsten Schnack (red). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Petersen, E. N. & de Muckadell, C. S. 2014, Videnskabsteoretisk refleksion som grundlaget for tværfagligt arbejde i almen studieforbereelse. in *NORDIDACTICA – JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION*, No.1, side 21-40: <http://www.kau.se/nordidactica/samtliga-nummer/nordidactica-20141>
- Raae. P.H. 2014. *Projekter i udvikling – At strukturere, styre og lede projekter om gymnasieundervisning*. Frydenlund.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. 2012. *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ryberg, M. 2014. Ledelse af tværfaglighed: Nye fleksible strukturer, in *MPP News* vol. 17, no1, side 18-19, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi. Copenhagen Business School.  
[http://issuu.com/jblpf/docs/mpp\\_news\\_school\\_leadership\\_print/1?e=1559646/8460894](http://issuu.com/jblpf/docs/mpp_news_school_leadership_print/1?e=1559646/8460894) (lokaliseret 1.maj 2015)
- Schnack, K. (red.) 2004. *Didaktik på kryds og tværs*. København. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.

Schilling, V. 2008, De naturvidenskabelige fag i samspil. I *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Serien Gymnasiepædagogik nummer 72. IFPR, Syddansk Universitet: side 103-24.

Sjøberg, S. 2005. *Naturfag som almendannelse – En kritisk fagdidaktik*. Århus: Klim

Tonsberg, S. 2014. Ti års tværfaglig tango - og stadig lidt af en udfordring. in *Gymnasieforskning* nr. 3, oktober 2014, Marianne Abrahamsen og Peder Holm-Pedersen (red.) side 6-12. [http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03\\_samlet.pdf](http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03_samlet.pdf)

Troelsen, R. 2009. Indenrigs eller udenrigs? Tværfaglige projekter i praksis. I *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Serien Gymnasiepædagogik nummer 72. IFPR, Syddansk Universitet: side 125-33.

Undervisningsministeriet retsinformation, hhx, stx og htx – bekendtgørelserne:

<http://uvm.dk/Uddannelser/Gymnasiale-uddannelser/Love-og-regler-for-gymnasiale-uddannelser/Uddannelsesbekendtgørelser-for-de-gymnasiale-uddannelser> (besøgt juni 2015)

---

## Bilag

### Bilag 1. Anbefalinger fase 1, 2014 fra Evalueringsrapport. Klare profiler i studieretningerne, side 8:

#### Anbefalinger

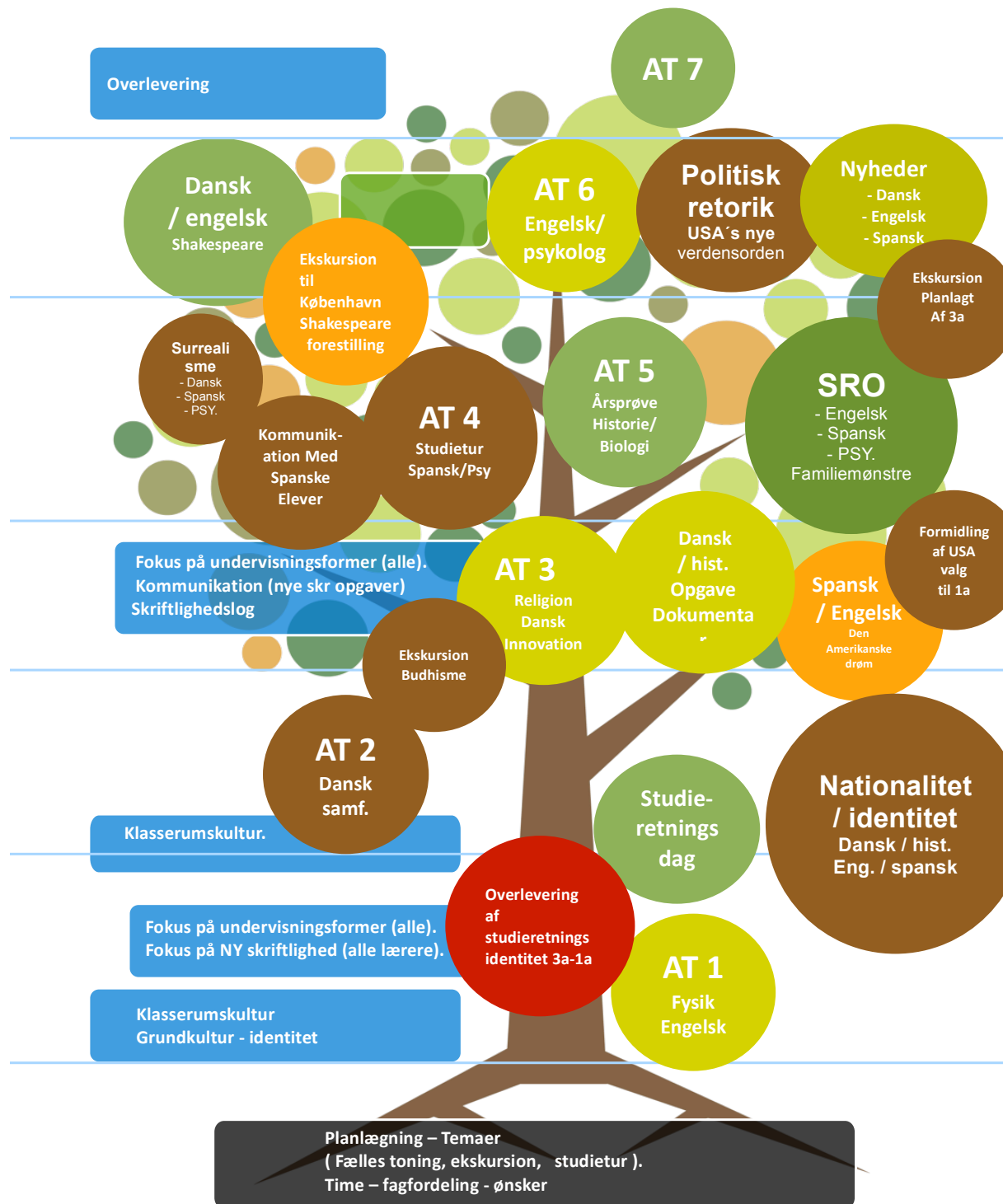
Gennem denne rapports beskrivelse af erfaringerne i udviklingsprojektet Klare profiler i studieretningerne, 2012-14, i tre kapitler i perspektiv af dagligdag (fagdidaktik, lærere og elever), i perspektiv af skole (ledelse og organisation) og i et mere generelt projektstyringsperspektiv (projektledelse), kan vi som følgeforskningsenhed sætte ti korte anbefalinger overordnet:

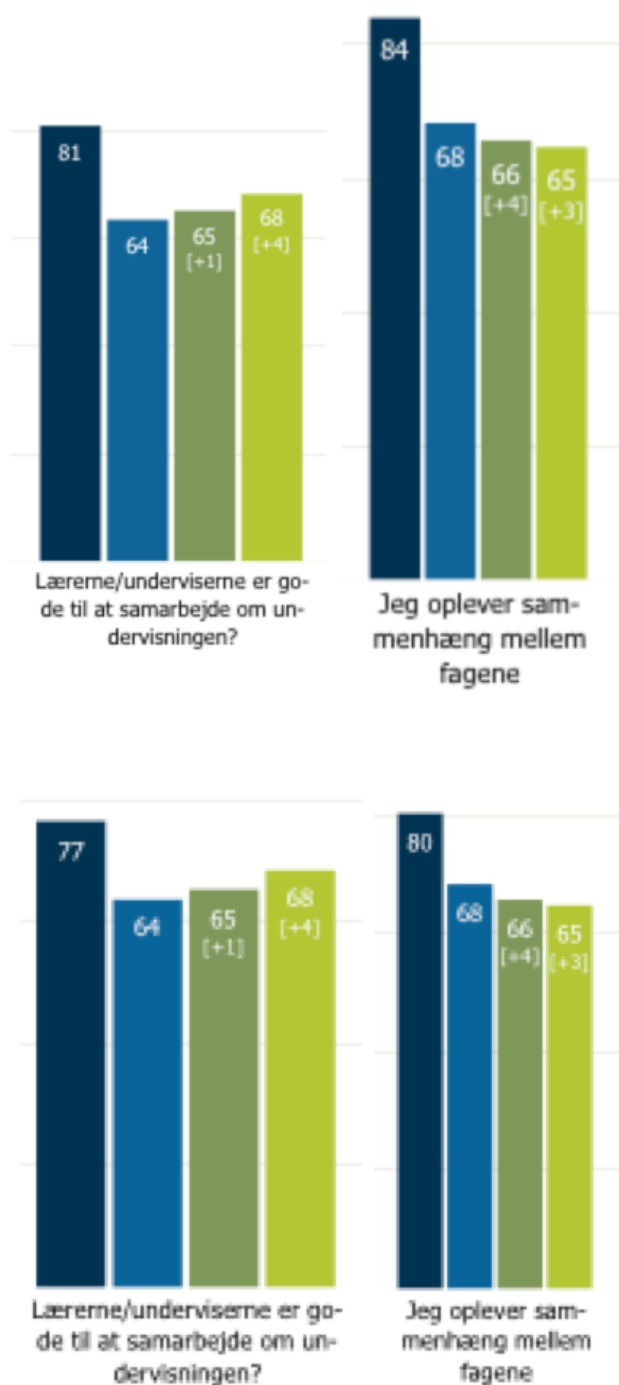
- At lærerteamet samarbejder om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc.
- At skole, ledelse og lærere giver sig selv en *passende forstyrrelse*: nye ideer kan opstå når samarbejder presses let i nye retninger af et fælles benspænd, nye produktformer, samarbejdspartnere eller brobygninger osv.
- At udviklingsarbejdet på skolen udvikler *egne planlægningsværktøjer*: udformer struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller samarbejdsskemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed.
- At skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: elever og elever imellem (SR-dage), man *gør* ting sammen, og faglærere imellem (fx sam-undervise) for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne: fortolkning mellem fag.
- At skolen rammesætter mulighed og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed: at få kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner.

- Skoleledelsen må involvere sig i projektudviklingen. For udviklingsarbejdet er det nødvendigt at involvere *skoleledelsen i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen*.
- Ledelsens støtte er både 1) *symbolsk* i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) ledelsen har opgave i *fastholdelse* af projektet gennem hele projektfasen med sparring og i 3) ved forsøgets implementering på skolen, *forsøgets retning og profil*.
- Inden arbejdet igangsættes bør overvejes projektomfang og klar fokusering: *struktur og/eller indholds-fokusering* (model- eller helskoleprojekt).
- FAN anbefaler skolen overordnet tydelig rollefordeling af projektarbejdet mellem *projektejer og projektledere* og gennem eksplicite kommissorier for projektgruppens arbejde og mandat.
- FAN anbefaler projektstyringsredskaber i form af *flowchart* og observation af *tegn på forandring* ved gennemførelse af projekter og for projektevaluering.

# STUDIERETNINGSTRÆ

SVENDBORG GYMNASIUM & HF





Figur 26: Fra elevtilfredshedsundersøgelse 2014

