

Ny skriftlighed?

Evaluering af det skriftlige arbejde efter
gymnasiereformen

Ellen Krogh
Torben Spanget Christensen
Kirsten Hjemsted

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 73. 2009

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 73

Juni, 2009

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-080-8

Indhold

Forord	11
Tabeller og figurer	7
Hovedkonklusioner og anbefalinger	15
Indledning	27
Evalueringsens formål og hovedspørgsmål	27
Evalueringsdesign og metode	29
Rapportens opbygning	37
Ny skriftlighed	39
Bekendtgørelsernes intentioner med det skriftlige arbejde	43
De overordnede bestemmelser om skriftlighed i de fire bekendtgørelser	44
<i>Ledelse og organisering</i>	45
<i>Genre- og medieregister</i>	47
<i>Mål og funktioner</i>	48
<i>Evalueringsformer</i>	51
Sammenfatning af »Ny skriftlighed« i bekendtgørelserne	52
Konklusion og anbefalinger	54

Læreplanernes beskrivelser af det skriftlige arbejde	55
Ledespørgsmål til evalueringen af læreplanerne	55
Et komparativt undersøgelsesperspektiv	56
Komparative undersøgelser i læreplaner	57
<i>Studieretningsprojektet og større skriftlig opgave</i>	57
<i>Dansk</i>	64
<i>Matematik</i>	73
<i>Engelsk</i>	81
Analyser af fagsamspil og centrale skriftlige fag i de enkelte uddannelser	92
STX	92
<i>Almen studieforberedelse</i>	93
<i>Samfundsfag</i>	99
<i>Fysik</i>	105
<i>Fransk</i>	111
<i>Historie</i>	114
HF	116
<i>Studiebogen</i>	116
<i>Eksamensprojekt</i>	119
<i>Den naturvidenskabelige faggruppe</i>	122
<i>Kultur- og samfundsfaggruppen</i>	125
HHX	128
<i>Studieområdet</i>	129
<i>Afsætning</i>	139
<i>International økonomi</i>	143
<i>Virksomhedsøkonomi</i>	147
HTX	150
<i>Studieområdet</i>	151
<i>Teknologi</i>	158
<i>Teknikfag</i>	163
Operationalisering af programteori	169
Ledelses- og lærervurderinger af ny skriftlighed	173
Prioritering af ny skriftlighed	173
<i>Ledelsernes opmærksomhed på delelementer af ny skriftlighed</i>	181

<i>Delkonklusion vedrørende prioritering</i>	183
Organisatoriske forhold	184
<i>Ledelsernes oplevelse og forvaltning af ansvaret for ny skriftlighed</i>	185
<i>Organisatoriske udfordringer for implementering af ny skriftlighed</i>	188
<i>Elevtid og elevernes skriftlige arbejdsbyrde</i>	189
<i>Delkonklusioner vedrørende organisatoriske forhold</i>	193
Didaktiske forhold	195
<i>Delkonklusion vedrørende oplevelse af didaktiske konsekvenser af ny skriftlighed</i>	201
<i>Ny skriftligheds relevans for elevernes/kursisternes studiekompetence</i>	202
<i>Delkonklusion vedrørende ny skriftligheds relevans for elevernes/kursisternes studiekompetence</i>	210
Muligheder og barrierer for implementeringen af ny skriftlighed	210
<i>Udfordringer og barrierer ifølge lærerne</i>	211
<i>Muligheder i skriftligt fagsamspil</i>	213
<i>Delkonklusion vedrørende muligheder og barrierer for implementeringen af ny skriftlighed</i>	215
Ændringer i skolernes praksis med hensyn til skriftlighed	217
Generelle praksisændringer	217
<i>Lærernes oplevelse af den nye skriftlighed</i>	218
<i>Elevtid og skriftlig arbejdsbyrde</i>	220
<i>Progressionsplaner</i>	223
<i>Delkonklusion vedrørende progressionsplaner</i>	229
<i>Opgaveretning</i>	230
<i>Delkonklusion vedrørende opgaveretning</i>	233
Delelementer af ny skriftlighed indført i praksis	234
<i>Nye form- og genrekrav og elevernes skrivelyst</i>	236
<i>Anvendelse af forskellige typer skriftlighed</i>	244
<i>Delkonklusion vedrørende arbejdsformer</i>	247
<i>Synopsis</i>	247
<i>Portfolio</i>	249

<i>Procesorienteret skrivning</i>	251
<i>Tænkeskrivning</i>	253
<i>It og multimedier</i>	254
<i>Introduktion af de nye skriftlige genrer til eleverne</i>	256
<i>Træning til studieretningsopgaver og større skriftlig opgave</i>	256
<i>Fælles ansvar for skriftlig oplæring og studiekompetence</i> ..	259
Konklusion	263
<i>Progressionsplaner</i>	264
<i>Skriftlige genrer, udtryksmåder og medier</i>	264
<i>Skrivning for at lære</i>	265
Konklusion på de empiriske undersøgelser	269
<i>Prioritering af ny skriftlighed som et organisatorisk projekt</i>	270
<i>Ledelsesstrategi for organiseringen af det skriftlige arbejde</i>	271
<i>Kollegialt samarbejde mellem lærerne i alle fag om tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde</i>	272
<i>Vurdering af opgaveomfang og af opgavers betydning for elevers skriveudvikling</i>	273
<i>Progressionsplaner for det skriftlige arbejde på skolerne</i>	274
<i>Anvendelsen af nye opgavegenrer i fagsamspil</i>	275
<i>Udbredelsen af formative evalueringsformer i det skriftlige arbejde</i>	275
<i>Muligheder og barrierer for implementering af ny skriftlighed</i>	275
<i>Ansvar for det skriftlige arbejde</i>	277
Bilag 1 Projektbeskrivelse	279
Bilag 2 Interviewguider	287
Bilag 3 Spørgeskema til ledelser	293
Bilag 4 Spørgeskema til lærere	301

Tabeller og figurer

<i>Tabel 1</i>	Ledelsesundersøgelsen. Antal besvarelser fordelt på skoler.....	36
<i>Tabel 2</i>	Lærerundersøgelsen. Antal besvarelser fordelt på skoleformer	37
<i>Tabel 3.</i>	Ledelsers opmærksomhed på ny skriftlighed	174
<i>Tabel 4.</i>	Ledelsers opmærksomhed på spor i det skriftlige arbejde	176
<i>Tabel 5.</i>	Stx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer	178
<i>Tabel 6.</i>	Hf. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer	179
<i>Tabel 7.</i>	Hhx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer	180
<i>Tabel 8.</i>	Htx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer	181
<i>Tabel 9.</i>	Ledelsernes opmærksomhed på delelementer af ny skriftlighed	182
<i>Tabel 10.</i>	Ledelser. Ansvar for ny skriftlighed	186
<i>Tabel 11.</i>	Ledelser. Udfordringer med implementering af ny skriftlighed	188
<i>Tabel 12.</i>	Elevtid frem for retterreduktion som instrument for ledelser	190
<i>Figur 1.</i>	Ændringer i fagenes skriftlighed	196
<i>Tabel 13.</i>	Ændringer i fagenes skriftlighed	197
<i>Figur 2.</i>	Ændringer der kræver nye måder at tænke undervisning på.....	198
<i>Tabel 14.</i>	Ændringer der kræver nye måder at tænke undervisning på.....	198
<i>Tabel 15.</i>	Nye opgavetyper som kræver efteruddannelse	199
<i>Tabel 16.</i>	Behov for efteruddannelse	199
<i>Tabel 17.</i>	Ledelsernes indtryk af lærerforudsætninger	211

<i>Tabel 18.</i>	Udfordringer/barrierer for implementering af ny skriftlighed	212
<i>Tabel 19.</i>	Lærere. Muligheder og problemer i det skriftlige fagsamspil.....	214
<i>Tabel 20</i>	Tendenser i lærerholdninger til muligheder i skriftligt fagsamspil	215
<i>Figur 3.</i>	Ny skriftligheds rolle i lærernes undervisning	219
<i>Tabel 21.</i>	Nye opgavetyper.....	220
<i>Tabel 22.</i>	Ledelser. Ændring i elevernes skriftlige arbejdsbyrde.....	220
<i>Tabel 23.</i>	Lærere. Ændring i elevernes skriftlige arbejdsbyrde.....	221
<i>Tabel 24.</i>	Lærere. Overgangen til elevtid.....	221
<i>Tabel 25.</i>	Ledelser. Progressionsplaner	223
<i>Tabel 26.</i>	Progressionsplanens tilgængelighed.....	224
<i>Tabel 27.</i>	Ledelser. Progressionsplanens funktion	225
<i>Tabel 28.</i>	Ledelser. Progressionsplanen som grundlag for teamenes evaluering af det skriftlige arbejde.....	227
<i>Tabel 29.</i>	Ledelser. Planer om at udarbejde progressionsplan.....	228
<i>Tabel 30.</i>	Ledelser. Ny skriftlighed et indsatsområde	228
<i>Tabel 31.</i>	Planer om ny skriftlighed som indsatsområde.....	229
<i>Tabel 32.</i>	Lærere. Former for opgaveretning.....	233
<i>Tabel 33.</i>	Lærere. Reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde.....	234
<i>Tabel 34.</i>	Lærere. Reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde.....	235
<i>Tabel 35.</i>	Lærere. Nye form- og genrekrav.....	237
<i>Tabel 36.</i>	Udbredelsen af skriftlige arbejdsformer	245
<i>Tabel 37.</i>	Lærere. Synopsis.....	249
<i>Tabel 38.</i>	Lærere. Portfolio	250
<i>Tabel 39.</i>	Lærere. Procesorienteret skrivning.....	252
<i>Tabel 40.</i>	Lærere. Tænkeskrivning.....	254

<i>Tabel 41.</i>	Lærere. It og multimedier	255
<i>Tabel 42.</i>	Lærere. Skolens introduktion til tværgående genrer	256
<i>Tabel 43.</i>	Lærere. Træning til studieretningsprojektet	257
<i>Tabel 44.</i>	Lærere. Nyt ansvar for skriftlighed	260

Forord

Denne evaluering retter sig mod de ændringer i organisering og bestemmelser for det skriftlige arbejde som blev indført med gymnasireformen i 2005. Evalueringsundersøgelsen er foretaget forår og efterår 2008, dvs. i reformens tredje og fjerde år. Eftersom væsentlige nydannelser i det skriftlige arbejde i de treårige uddannelser blev afprøvet for første gang i forår og eksamenstermin 2008, skal evalueringen betragtes som et nedslag i og et bidrag til den løbende implementeringsproces med reformen. Det har således været tydeligt at selve undersøgelsen har medført ny indsigt hos ledere og lærere, og at nydannelserne i det skriftlige arbejde hidtil i meget varierende grad har været i fokus på skolerne.

Evalueringen retter sig mod den samlede nytænkning af det skriftlige arbejde som i identiske formuleringer er indskrevet i bekendtgørelserne for de fire gymnasiale uddannelser. Det har vist sig at denne konstruktion i sig selv krævede en fortolkning for at den kunne operationaliseres og udgøre et undersøgelsesgrundlag for evalueringen. Et helt grundlæggende problem lå i at det der skulle undersøges, manglede en etableret betegnelse. Under evalueringsprocessen blev *ny skriftlighed* derfor etableret som en samlende term der gjorde det muligt at kommunikere med skolerne om fænomenet. Fortolkningen og operationaliseringen af 'ny skriftlighed' skal betragtes som en vigtig del af evalueringsresultatet.

Det har ikke været et formål med evalueringen at frembringe overordnede konklusioner om forskelle på de fire gymnasiale uddannelser. Der foretages imidlertid igennem hele rapporten løbende sammenlignende observationer, ligesom der udføres komparativt anlagte delundersøgelser der gør det muligt at anstille komparative betragtninger på mange niveauer.

Evalueringen inddrager ikke spørgsmål om tildeling af rette-reduktion som dels afgøres overenskomstmæssigt, dels skolelo-kalt.

Evalueringen er udført for Undervisningsministeriet af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. Den er gennemført af en projektgruppe der er sammensat af to fagdidaktiske forskere og en gymnasielærer med en fagdidak-tisk masteruddannelse. Gruppen dækker tilsammen tre faglige hovedområder. Kirsten Hjemsted underviser i matematik og fysik. Torben Spanget Christensen forsker i samfundsfagenes didaktik. Ellen Krogh forsker i danskfagenes didaktik.

Evalueringsarbejdet er foregået i en løbende dialog med en sparringsgruppe med samlet kompetence og erfaring fra alle fire gymnasiale uddannelser og centrale fagområder. Sparrings-gruppen har bidraget med en kritisk diskussion af spørgeskema-design og en uundværlig validering af undersøgelsens analyser og konklusioner.

Sparringsgruppen har følgende medlemmer:

Søren Justesen, cand.mag. i dansk og psykologi, lektor ved Aal-borg Tekniske Gymnasium

Jytte Melin, handelsoverlærer, underviser i dansk og matematik ved Handelsgymnasiet, Business College Horsens

Elsebeth Sanden, cand.mag. i dansk og geografi, lektor ved Gentofte HF

Liv Fernley Schoppe, cand.mag. i engelsk og spansk, lektor ved Roskilde Gymnasium

Kresten Cæsar Torp, cand.scient i biologi og teknologi, lektor ved Aalborghus Gymnasium (indtil august 2008 ansat ved Aalborg Tekniske Gymnasium)

Mette Brinch Thomsen, cand.oecon, uddannelseschef, underviser
i virksomhedsøkonomi og it ved Handelsgymnasiet på
Grenaa Handelsskole

Projektgruppen har holdt tre dagmøder med sparringsgruppen
i april 2008, oktober 2008 og januar 2009, og gruppen har der-
udover stillet sig til rådighed med elektroniske kommentarer til
evalueringsrapporten.

Den endelige rapport er evalueringsgruppens ansvar.

I rapporten sættes komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger.

Tak til lærere, ledere og elever / kursister som har deltaget i evalueringen og synliggjort mangfoldige perspektiver på det skriftlige arbejde i de gymnasiale uddannelser.

Torben Spanget Christensen
adjunkt, ph.d., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
(DIG), Syddansk Universitet

Kirsten Hjemsted
gymnasielektor, cand.scient. og master i gymnasiepædagogik,
Greve Gymnasium og HF

Ellen Krogh
professor, ph.d., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier
(DIG), Syddansk Universitet (projektleder)

Hovedkonklusioner og anbefalinger

Gymnasireformen har givet skriftlighed og skriftligt arbejde en ny betydning og en ny position i de gymnasiale uddannelser. Det er helt kontant sket ved at der i alle fire gymnasiale bekendtgørelser er indført enslydende overordnede bestemmelser for det skriftlige arbejde. Det tilkendegives heri at det skriftlige arbejde *skal bidrage til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs uddannelse i forhold til målene for såvel uddannelsen som helhed som for de enkelte fag.*

Hovedspørgsmålet for denne evaluering er i hvilken grad dette mål realiseres. Spørgsmålet rettes dels mod bekendtgørelser og læreplaner, dels mod skolernes praksis.

Spørgsmålet blev konkretiseret til tre underspørgsmål:

1. Kan det konstateres at ændringerne i det skriftlige arbejde har *styrket elevernes kompetenceudvikling*, og i givet fald på hvilke måder?
2. Kan man sige at *det udvidede register for skriftlighed er slået igennem* i fagenes læreplaner og vejledninger og i undervisningen og i givet fald på hvilke måder (2a), og kan det konstateres at *eleverne herigennem har udviklet nye kompetencer?* (2b)
3. I hvilket omfang skabes der *sammenhæng i mål, planlægning og organisering af det skriftlige arbejde på skolerne*, og på hvilke måder finder dette sted?

Det kan med det samme tilkendes at det ikke er muligt at besvare spørgsmål 1 og 2b. Disse spørgsmål forudsætter at 'ændringerne i det skriftlige arbejde' er et kendt fænomen som kan observeres og sættes i tale af elever, lærere og ledere, og at der dermed kan spørges til virkningen af det. Evalueringen har imidlertid vist at denne forudsætning ikke er til stede. Som et samlet perspektiv er ændringerne i det skriftlige arbejde ikke slået igennem på skolerne. Tværtimod befinder reformens nye forståelse af det skriftlige arbejde sig i en gråzone hvor delelementer er implementeret, men uden at det samlet perspektiv er kendt og synligt som en platform for handling.

Det viste sig yderligere at reformens intentioner som de formuleres i bekendtgørelserne, heller ikke var ganske entydige, og at de måtte underlægges en fortolkning for at fremtræde som et samlet koncept der kunne forfølges i evalueringsundersøgelserne.

Det første resultat af evalueringen er således etableringen af betegnelsen *ny skriftlighed* for det samlede koncept der skulle undersøges.

Ny skriftlighed indebærer at to vinkler på det skriftlige arbejde fastholdes i et samlet og overordnet perspektiv, nemlig bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence.

Evalueringen har derudover frembragt det hovedindtryk at reformens intentioner med det skriftlige arbejde kun i begrænset grad er blevet realiseret på skolerne. På de fleste skoler har *ny skriftlighed* haft lavere prioritet end andre reformændringer, og her har det nye koncept kun været synligt i sine eksamensrettede former. På enkelte skoler har det skriftlige dog været løftet frem som et indsatsområde, og her er der gjort værdifulde erfaringer om potentialer og udfordringer.

Lærerne har haft nok at gøre med de konkrete nye eksamensgenrer både i fagene og i fagligt samspil, og det er de færreste der i interview eller spørgeskema tilkendegiver opmærksomhed på *ny skriftlighed* som en samlet udfordring og

et dobbelt kompetenceperspektiv. Det er vores vurdering at når der ikke hos lærerne udtrykkes noget massivt ønske om efteruddannelse inden for dette område, skyldes det dels at udfordringen simpelthen ikke har været synliggjort som et reformpres, hverken i læreplaner eller fra ledelserne, og dels at andre reformændringer har taget opmærksomheden. Det er lovende at en del lærere har vist nysgerrig interesse for ny skriftlighed når det i interview og spørgeskemaer er blevet klart for dem hvad det indebærer.

Det signaleres fra ledelserne at det er en intention at styrke opmærksomheden på det skriftlige, men samtidig er det vores indtryk at ledelserne har vanskeligt ved at agere når det viser sig at initiativer som fx fælles progressionsplaner ikke efterleves i praksis af enkeltlærere eller faggrupper. Det drejer sig ikke bare om at være svag eller stærk ledelse, men om at udvikle ledelsesressourcer der egner sig til at lægge produktivt og effektivt udviklingspres på levende fagkulturer hvor nye didaktiske initiativer ikke uden videre kan piskes igennem.

Det er vores samlede vurdering at ny skriftlighed kun vil slå igennem som et kompetenceløft og et didaktisk løft i gymnasieskolen hvis der tages målrettede initiativer på området. Det må således anbefales at Undervisningsministeriet præciserer opgaven i styredokumenterne, lægger pres på skolerne for at reformintentionerne efterleves og prioriterer udviklingsarbejder og pilotprojekter inden for området. Ligeledes må det anbefales at skolerne gør ny skriftlighed til en prioriteret del af deres kvalitetsudviklingsprojekt, og at der her etableres rammer for både udviklingsarbejde og målrettet efteruddannelse. Endelig må det anbefales at lærerne udvikler deres tilgang til elevernes skriftlige arbejde så de fastholder en samtidig opmærksomhed på eleven som fagligt skrivende og eleven som gymnasieelev med fagovergribende skriftlige kompetencebehov.

I det følgende fremlægges evalueringens delresultater, opdelt i resultater af undersøgelsen af styredokumenterne, og resultater af undersøgelsen af skolernes praksis.

Undersøgelsen af bekendtgørelse og læreplaner

Evalueringen af bekendtgørelser og læreplaner har vist at ny skriftlighed ikke fremstår som et entydigt koncept. I bekendtgørelsens overordnede bestemmelser kan der peges på tre problemer:

- Definitionen af skriftlige opgaver er for søgende og vag til at den kan fungere som bindende styring for læreplaner og skoleledelse.
- Det er ikke klart hvilke af bekendtgørelsens funktionsbeskrivelser der retter sig mod alle fag, og hvilke der kun retter sig mod fag med forhåndstildelt elevtid.
- Ansvar for udvikling af nye evalueringskulturer i fagene lægges op til den lokale skoleledelse. De nye retningslinjer for evaluering af skriftligt arbejde, herunder en varieret rettepraksis, formuleres ikke som et krav der er bindende på fagniveau, og udøver således ikke bindende styring af læreplaner.

Det anbefales at Undervisningsministeriet præciserer bestemmelserne på disse punkter.

Undersøgelsen af læreplanerne er gennemført dels som komparative studier på tværs af de fire uddannelser, dels som nedslag i fag og faglige samspil i hver enkelt uddannelse.

Der er temmelig store forskelle på det antal elevtimer der generelt allokeres de fire gymnasiale uddannelser, også når man ser timetallet i procent af uddannelsestiden. Denne iagttagelse giver anledning til at spørge om de gymnasiale uddannelser giver lige muligheder for elevers/kursisters udvikling af skrivekompetence, og dermed også studiekompetence, sådan som de enslydende bekendtgørelsesparagraffer om det skriftlige arbejde giver løfte om.

Undersøgelsen af læreplanerne viser overordnet at reformens intentioner i vekslende grad indfries i disse, og at Undervisningsministeriet med fordel kunne gennemføre et serviceeftersyn med henblik på at tydeliggøre og i enkelte tilfælde ligefrem indføre

bestemmelser for det skriftlige arbejde der er i overensstemmelse med bekendtgørelsens retningslinjer. Her skal kun fremhæves enkelte resultater af læreplansundersøgelsen.

- *Studieretningsprojektet/større skriftlig opgave* er som afsluttende gymnasial fagligt-akademisk opgave et fællesgymnasialt projekt der sikrer alle elever/kursister lige muligheder for at opnå og dokumentere studieforberevende skriftlig kompetence. Set i det lys kan det undre at der ikke gives ensartede rammer for opgaven i de fire uddannelser. Således afvikles opgaven over to uger i hf, stx og hhx, mens den afvikles over én uge i htx.
- Ifølge læreplanerne for *dansk* skal faget bidrage til at udvikle skriftlige kompetencer der er grundlæggende også for den skriftlige praksis i andre fag. Det er i det lys bemærkelsesværdigt at dansk i alle fire gymnasiale bekendtgørelser forhåndstildeles en minimumselevtid på 75 timer, et tallet som er betragteligt lavere end minimumselevtiden for skriftlige studieretningsfag på A-niveau (110 og 160 timer). Spørgsmålet er om faget kan forvalte sin omfattende skriftlige opgave på A-niveau inden for disse rammer. Det anbefales ministeriet at genoverveje danskfagets skriftlige opgave. Konkret foreslås det at tilskrive faget et overordnet ansvar for at der i skriftlige samspil gennemføres systematisk og progressiv træning af overfaglige skriftlige aspekter som sprogrigtighed, genrebevidsthed og grundlæggende akademiske skrivefærdigheder, og at faget tildeles en særskilt timepulje hertil, uafhængig af de samspilsaktiviteter som faget i øvrigt indgår i.
- Det kan anbefales at det i læreplanen for *almen studieforbere-delse i stx* klargøres hvordan det skriftlige arbejde i AT skal hænge sammen med det skriftlige arbejde i studieretningerne og bidrage til forberedelse til studieretningsprojektet. Ligeledes anbefales det at skriftligt arbejde som lærings- og refleksionsmedium samt formative evalueringsformer skrives ind i læreplanen.

- Det kan anbefales at Undervisningsministeriet genovervejer historiefagets skriftlige opgave. *Historie i stx* har ikke elevtid, undtagen i forbindelse med dansk/historieopgaven i 2.g. Faget inddrages imidlertid i mange elevers studieretningsprojekter. Til trods herfor mangler der i læreplanen bestemmelser om skriftligt (og mundtligt) arbejde i timerne som værktøj til at understøtte læreprocesser, øve dokumentation af faglig viden og træne brug af faglige begreber, ligesom det heller ikke tydeliggøres hvordan faget forbereder elever til de akademiske skriveopgaver.
- Det kan anbefales at det i læreplanen for *studieområdet i hhx* klargøres hvordan det skriftlige arbejde i studieområdet skal forbinde sig i en samlende planlægning og progression i det skriftlige arbejde i studieretningerne og studieretningsprojektet. Derudover anbefales det at tydeliggøre portfolioarbejdets status og bidrag til de faglige mål og den skriftlige progression i studieområdet del 2.
- Det kan anbefales at læreplanerne for *de tre økonomifag i hhx* underlægges en revision der synliggør og tydeliggør det skriftlige arbejde som et led i bekendtgørelsens overordnede skriftlige projekt.
- Det må anbefales at det i læreplanen for *teknologi i htx* tydeliggøres hvordan det skriftlige arbejde i faget bidrager til en overordnet progressiv planlægning af det skriftlige arbejde i htx. Det vil således være relevant at vise på hvilke måder teknologifagets dominerende genre, den tekniske rapport, kan relateres til og peger frem mod studieretningsprojektet.

Den empiriske undersøgelse af skolernes praksis

Det er en væsentlig konklusion på de empiriske undersøgelser at der hos mange lærere er manglende eller lav opmærksomhed på ny skriftlighed som en samlet uddannelsesindsats i udviklingen af elevernes skrivekompetence som del af studiekompetencen.

Den manglende opmærksomhed træder frem hos lærerne også selv om der på nogle skoler er udarbejdet progressionsplaner for det skriftlige arbejde.

Omvendt har lærerne stor opmærksomhed på skriftlighed som en nødvendig del af undervisningen i fagene. Men det er behovene inden for rammen af faget og eksamen i faget der er i fokus.

Hos ledelserne konstaterer vi en forholdsvis udbredt anerkendelse af ny skriftlighed, både som redskab for fagene og som middel til udvikling af elevernes generelle skrivekompetence. Men vi finder også forsigtighed og tilbageholdenhed med at implementere ny skriftlighed i fuldt omfang.

Prioritering af ny skriftlighed som et organisatorisk projekt

De fleste skoler tilkendegiver, både på ledelses- og lærerniveau, at ny skriftlighed prioriteres ganske højt, selv om der også er en del skoler hvor ny skriftlighed prioriteres lavt i forhold til andre reformelementer. Det er imidlertid vores indtryk at det reelt kun er bestemte elementer af ny skriftlighed der prioriteres højt. Det er primært de eksamensrelevante skriftlige genrer der har været prioriteret, hvorimod kernepunktet om det fælles ansvar for udvikling af elevernes skrivekompetence, synliggjort i progressionsplaner, ikke ser ud til at have været prioriteret højt på ret mange skoler.

Set som et læreprojekt for lærerne er ny skriftlighed prioriteret forholdsvis lavt på skolerne. I læreprojekt ligger udvikling af lærernes kompetencer som skrivelærere gennem efteruddannelse og udviklingsprojekter hvor det samlede koncept om ny skriftlighed udvikles, afprøves og reflekteres.

Ledelsesstrategi for organiseringen af det skriftlige arbejde

Den vigtigste ledelsesstrategi for forvaltning af det fælles ansvar for ny skriftlighed har været delegering af kompetencen til teamniveauet. Det betyder ikke at ledelserne ikke er bevidste om deres nye ansvar for det skriftlige arbejde, men de forvalter dette ansvar forsigtigt og defensivt. Det kan anbefales at ledelserne igangsætter udvikling af mere målrettede strategier for implementering af ny skriftlighed, fx ved at præcisere ansvarsfordelingen mellem de to niveauer: det delegerede teamansvar og det centrale ledelsesansvar for ny skriftlighed.

Især på hhx og htx holder ledelserne igen med at sætte nye procedurer i værk omkring ny skriftlighed. Dette blev begrundet med at bestemmelserne om elevtid i et vist omfang kolliderer med de lokale arbejdstidsaftaler. Da arbejdstidsaftalerne skal nyforhandles i løbet af 2009, må det forventes at bestemmelserne om elevtid vil blive et centralt punkt, og det må anbefales at Undervisningsministeriet følger denne udvikling nøje.

Vedrørende elevtid kunne der observeres et spektrum mellem skoler hvor bestemmelserne om antal eksamenslignende opgaver med retterreduktion blot blev oversat til en ny administrativ praksis for fordeling af elevtid, og skoler hvor omlægningen til elevtid gav anledning til dyberegående didaktiske overvejelser over forholdet mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde. Vi må anbefale skolerne konsekvent at træffe beslutninger vedrørende elevtid på grundlag af didaktiske overvejelser over forholdet mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde.

Kollegialt samarbejde mellem lærerne i alle fag om tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde

Hos lærerne findes et tydeligt fælles ansvar for det konkrete samarbejde om det skriftlige arbejde i forbindelse med fagsamspilsprojekter i almen studieforberedelse, eksamensprojekt og faggrupper på hf, studieområderne samt studieretningsprojektet og større skriftlig opgave. Men lærerne oplever ikke et tilsvarende fælles ansvar for udvikling af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen og iværksætter følgelig heller ikke et samarbejde der ville inkorporere introduktion til og arbejde med nye skriftlige genrer, udtryksmåder og medier, skrive-didaktiske undervisningsformer og nye evalueringsstrategier.

Det anbefales at skolerne sætter projekter i gang der styrker et fælles ansvar for og et samarbejde om udvikling af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen.

Progressionsplaner for det skriftlige arbejde på skolerne

Progressionsplaner i det skriftlige arbejde er under udvikling på et flertal af skolerne. Det er imidlertid bemærkelsesværdigt at

næsten 40 % af skolerne angiver at de hverken har en progressionsplan eller en skitse hertil, og godt en tredjedel angiver at ny skriftlighed ikke har været genstand for eller indgår i planerne for skolernes kvalitetsudvikling.

Det er således de færreste skoler der har gjort 'ny skriftlighed' eller progressionsplanerne til genstand for deres interne kvalitetsudvikling.

Da progressionsplanerne kun i beskedent omfang anvendes som styrings- og koordineringsinstrument for det skriftlige arbejde (og på mange skoler slet ikke eksisterer), er der kun ringe fælles planlægning af det skriftlige arbejde og derfor ikke nogen sikkerhed for at eleverne får rammer for systematisk udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen. Tilsvarende er der ikke nogen sikkerhed for at der på skolerne finder en systematisk evaluering af det skriftlige arbejde sted.

Det må anbefales at skolerne sætter ny skriftlighed og progressionsplaner i fokus for kvalitetsudvikling, samt at ledelserne påtager sig et mere aktivt ansvar for at en progression i skriftligheden indarbejdes i undervisningen, fx styret af klassens team.

Det må anbefales at ministeriet sikrer at skolerne får bedre redskaber og kompetencer til at arbejde med progression i det skriftlige arbejde.

Anvendelsen af nye opgavegenrer i fagsamspil

Nye opgavegenrer som fx synopsis og portfolio anvendes i høj grad i de uddannelser hvor de er eksamensrelaterede, og der foregår ligeledes i høj grad didaktiske overvejelser over deres anvendelighed.

Udbredelsen af formative evalueringsformer i det skriftlige arbejde

Der er stadig mange lærere der ikke benytter sig af en formativ evalueringspraksis for det skriftlige arbejde. Interviewene efterlader det indtryk at der er mange lærere hvis kendskab til disse arbejdsformer er ganske lille. Det kan derfor virke overraskende at lærerne ikke i højere grad udtrykker behov for efteruddannelse.

Muligheder og barrierer for implementering af ny skriftlighed

De vigtigste strukturelle barrierer for implementering af ny skriftlighed er organisatoriske og aftalemæssige forhold, viden, kvalifikationer, holdninger og traditioner hos ledelser og lærere.

Organisatorisk er den fremherskende tendens en delegering af ansvar for det skriftlige arbejde til teamniveau. Det betyder at der ikke for alvor er andre organiseringer at sammenligne med. Man kan imidlertid overveje om denne delegering er udtryk for en svag ledelse der ikke vil udfordre lærerne, eller en stærk ledelse der har tillid til lærernes forvaltning af ansvaret. Det er vores indtryk at begge forhold gør sig gældende, hvilket kan give anledning til en opfordring til ledelserne om at drøfte hvilke aspekter af deres strategi for implementering af ny skriftlighed der er udtryk for svaghed, og hvilke aspekter der er udtryk for styrke, og bruge styrkepositionerne offensivt i det videre implementeringsarbejde.

Der mangler grundlæggende viden om ny skriftlighed hos mange lærere. Der mangler især viden om former for skrivedidaktisk praksis, opgavegenrer, udtryksformer og medier som der ikke stilles krav om til eksamen, og der mangler viden om og opmærksomhed på det fælles ansvar for udviklingen af elevernes skrivekompetence.

Der kan identificeres en skeptisk gruppe blandt lærerne der især fokuserer på de vanskeligheder som fagsamspil medfører for det skriftlige arbejde. Denne gruppe er mest fremtrædende i stx.

Der kan omvendt identificeres en gruppe blandt lærerne som mener at fagsamspil giver en tiltrængt anledning til at nytænke det skriftlige arbejde. Denne gruppe står stærkest i hf.

Endelig mener mange dansklærere at fagsamspil giver danskfaget muligheder for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er. Hverken den skeptiske eller den innovative holdning har massiv udbredelse, og det er ikke muligt at se tydelige tendenser i materialet mht. hhx og htx eller i andre fag end dansk.

Ansvaret for det skriftlige arbejde

Sammenfattende kan det konkluderes at ansvaret for det skriftlige arbejde og for elevernes skriftlige kompetenceudvikling er landet i lidt af et tomrum. Det anbefales at ministeriet søger at tydeliggøre det fælles ansvar herfor.

Det anbefales endvidere at der som et parallelt og understøttende initiativ placeres et særligt ansvar hos skrivekyndige lærere der får som opgave dels at bidrage til at udvikle og kvalificere en progressiv skriveundervisning, særligt i relation til fagligt samspil, og som kan føre et overordnet opsyn med den samlede skriveundervisning eleverne modtager i løbet af deres gymnasiale uddannelse. Denne anbefaling rettes både til ledelser og til ministeriet idet det kan indebære revision af bestemmelserne om forhåndstildelt elevtid hvis det skal sikres at en sådan funktion udvikles på skolerne.

En sådan funktion vil også have et efteruddannelsesperspektiv. Lærerne har brug for at udvikle skrivefaglige og skrivepedagogiske ressourcer der gør det muligt for dem at bidrage systematisk til elevernes udvikling af skrivekompetence. Skrivefaglige og skrivepedagogiske ressourcer af denne type udvikles formentlig bedst gennem samarbejdsprojekter og konkrete udviklingsprojekter i tilknytning til elevopgaver der alligevel skal stilles, vejledes, skrives og bedømmes. Aktiviteter af denne type kan indgå i de omtalte skriveansvarlige funktioner.

Indledning

Evalueringsens formål og hovedspørgsmål

Evalueringsens formål er at undersøge om gymnasiereformens intentioner med det skriftlige arbejde realiseres efter sin hensigt, dels i læreplaner og dels i skolers og læreres praksis.

De ændringer af det skriftlige arbejde i de gymnasiale uddannelser som blev rammesat af gymnasiereformen i 2005, er et omfattende kompleks der indbefatter såvel organisatoriske som didaktiske og fagligt-indholdsmæssige aspekter. De politiske intentioner med ændringerne i det skriftlige arbejde udtrykkes i reformens lovgrundlag og bekendtgørelser. I aftalen mellem forligsparterne bag gymnasiereformen af 28. maj 2003 anføres det som et overordnet sigte med reformen at »kvaliteten i uddannelserne og fagligheden skal styrkes og fornyes i overensstemmelse med de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet«. Ændringerne af det skriftlige arbejde knyttes i styredokumenterne til denne intention. De indebærer et perspektivskifte hvorefter det skriftlige arbejde ikke kun ses som et aspekt af målopfyldelsen for de enkelte fag, men konciperes som et overordnet redskab til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs uddannelse i forhold til såvel målene for uddannelsen som helhed som for de enkelte fag. Det skriftlige arbejde bliver således et mellemværende ikke kun mellem eleven og dennes lærere men også mellem eleven og skolens ledelse.

Denne evaluering stiller følgende overordnede spørgsmål:

Bidraget ændringerne af det skriftlige arbejde til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs uddannelse i forhold til målene for såvel uddannelsen som helhed som for de enkelte fag, og i givet fald på hvilke måder?

Evalueringens hovedspørgsmål konkretiseres i tre retninger, i overensstemmelse med bekendtgørelsernes overordnede paragraffer om det skriftlige arbejde:

- *Styrket studiekompetence og faglighed.* Ændringerne af det skriftlige arbejde knyttes til den politiske intention om at styrke elevernes studiekompetence og faglighed idet det skriftlige arbejde skal bidrage til at understøtte, udvikle og dokumentere faglige og akademiske processer både inden for og på tværs af fag. Heri ligger også at en del af det skriftlige arbejde ikke knyttes til fag, men til forskellige former for fagligt samspil. Evalueringen har undersøgt *om det kan konstateres at ændringerne af det skriftlige arbejde har styrket elevernes kompetenceudvikling, og i givet fald på hvilke måder.*
- *Udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer som matcher behovene i et videnssamfund.* Intentionen om at matche fagligheds- og kompetencebehovene i videnssamfundet knytter sig til det udvidede register for skriftlighed i styredokumenterne. Det udvidede register for skriftlighed indbefatter multimodalitet, virtuelt arbejde, flerfaglighed, integration af skriftligt og mundtligt, processkrivning, eksplorativ skrivning og formative evalueringsformer. Evalueringen har undersøgt *om og på hvilke måder det udvidede register for skriftlighed er slået igennem i fagenes læreplaner og vejledninger og i undervisningen, samt om det kan konstateres at eleverne herigennem har udviklet nye kompetencer.*
- *Overordnet sammenhæng i mål, planlægning og organisering af det skriftlige arbejde.* Intentionen om at det skriftlige arbejde skal styrke kvaliteten i den enkelte elevs uddannelse, flytter synsvinklen fra faget og undervisningen til eleven sådan som det også ses af at måleenheden for det skriftlige arbejde

er elevtid. Det rejser spørgsmål om en samlet progression i elevernes skriftlige arbejde for eleverne og om fordeling og koordinering af opgaver. I bekendtgørelserne understreges ledelsens ansvar for at sikre planlægning og koordinering af elevernes skriftlige arbejde, således skal en fælles plan for det skriftlige arbejde foreligge som et bidrag til at nå fagspecifikke og overordnede mål. Evalueringen må spørge *om og på hvilke måder der skabes sammenhæng i mål, planlægning og organisering af det skriftlige arbejde på skolerne.*

Evalueringsdesign og metode

Denne evaluering blev gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse der blev forelagt Undervisningsministeriet i december 2007. Projektbeskrivelsen er vedhæftet som bilag.

Evalueringen bygger på analyse af styredokumenter, interview med elever, lærere og ledelser og spørgeskemaundersøgelser af ledelser og lærere, samt grundige drøftelser af resultaterne fra disse forskellige kilder i en sparringsgruppe. Sparringsgruppen er sammensat så der er en spredning inden for fagområder, uddannelser og positioner (ledere og lærere).

Der er efter konsultation med Undervisningsministeriet udvalgt fire undersøgelsesskoler, én fra hver af de gymnasiale ungdomsuddannelser, hvor der er gennemført fokusgruppeinterview med elever, lærere og ledere. Derudover er udvalgt fire såkaldte valideringsskoler, ligeledes repræsenterende alle fire ungdomsuddannelser, hvor der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne. På hhx og htx har vi inddraget supplerende valideringsskoler da de først valgte skoler var forholdsvis små. Udvælgelsen af undersøgelsesskoler og valideringsskoler er foretaget ud fra principper om størrelse og geografisk placering. De fire undersøgelsesskoler er således nogenlunde sammenlignelige i størrelse. Undersøgelsesskoler og valideringsskoler er blevet matchet således, at fx en stx undersøgelsesskole et sted i landet er matchet med en valideringsskole et andet sted i landet.

Evalueringen retter sig mod alle fire gymnasiale uddannelser, men inddrager ikke hf enkeltfag. Den primære begrundelse herfor er begrænsede ressourcer. Imidlertid kan denne afgrænsning også forsvares med at hf og hf enkeltfag i forhold til omlægningen af det skriftlige arbejde ikke adskiller sig principielt, og at evalueringen således på væsentlige punkter også vil kunne overføres til hf enkeltfag.

Virkningsevaluering og programteori

Evalueringen er gennemført som en virkningsevaluering. Det vil sige at vi ikke har bestræbt os på at undersøge effekter af reformens bestemmelser om skriftligt arbejde. Derimod har vi opstillet en programteori som er en sammenhængende formulering af *reformens intentioner med det skriftlige arbejde*. Dette er nødvendigt fordi der ikke i styringsdokumenterne findes en sådan sammenhængende formulering. Programteorien opstilles ud fra en analyse af de overordnede formuleringer om det skriftlige arbejde i bekendtgørelser og vejledninger. Den hviler på en antagelse om at der faktisk er nogle sammenhængende intentioner med det skriftlige arbejde, og opstillingen af programteorien svarer til en undersøgelse af om – eller i hvilket omfang – dette er tilfældet. Opstilling af programteorien er derfor en lige så central del af evalueringen som de empiriske undersøgelser. Programteorien er i sig selv et resultat af evalueringen og i den nuværende implementeringsfase måske det vigtigste resultat.

Metodens logiske kronologi består i først at opstille en programteori som formulerer de ideelle intentioner med skriftligt arbejde i de gymnasiale uddannelser, dernæst at undersøge systematisk i hvilket omfang programteorien realiseres på læreplansniveau, og endelig at gennemføre empiriske undersøgelser af hvilke virkninger der kan spores på skolerne. Selvom det i grove træk er en korrekt beskrivelse, sker der i praksis noget lidt andet. Programteorien udvikler sig nemlig hele tiden fordi den kvalificeres af læreplansstudier og af mødet med lokale styringsdokumenter og lokale fortolkninger af intentionerne. Det hænger sammen med at reformteksterne ikke indeholder klare

og eksplicite formuleringer af alle aspekter. I en så omfattende, kompleks og nyskabende reform som vi her har med at gøre, vil der være uklarheder, inkonsistenser, huller, mangler og fejl som skaber behov for lokale fortolkninger og udfyldninger. På skolerne møder reformen også fortolkninger der baserer sig på skolekultur, fagtraditioner etc. Selvom de lokale fortolkninger ikke som sådan ændrer programteorien, så sætter de den i et bestemt lys som undertiden nødvendiggør at vi må tilbage til styredokumenterne og måske revidere vores tolkning af disse. Programteoriens endelige udformning foreligger derfor først til sidst i evalueringen. Programteoriens styring af undersøgelsen er således ikke altid lige effektiv, og ind i mellem styrer den i gale retninger. Det er mere korrekt at sige at programteorien fungerer som et stabiliserende pejlemærke for undersøgelsen. Men den fungerer som en meget præcis styring af de endelige konklusioner.

Skriftlighed fremstår i reformen som et komplekst og ikke helt entydigt fænomen. Programteorien forsøger at give en sammenhængende formulering af intentionerne med det skriftlige arbejde, herunder hvordan det tænkes organiseret og gennemført i uddannelserne. Programteorien er altså evaluatorernes fortolkning af bekendtgørelsers og vejledningers forståelse af formål, funktion og organisering af det skriftlige arbejde i de gymnasiale uddannelser. I evalueringen har vi valgt at arbejde med betegnelsen 'ny skriftlighed', der skal indfange de 'nye' tendenser i reformens forståelse af skriftlig undervisning. Ny skriftlighed er ikke ny i absolut forstand idet de enkelte elementer har været mere eller mindre kendt også før reformen, men den er ny som et samlet koncept for skriftlig undervisning i de gymnasiale uddannelser. Vi har haft behov for at navngive og tydeliggøre reformens forståelse heraf som et samlet koncept fordi styredokumenterne ikke selv eksplicit gør det, men implicit forudsætter nye måder at tænke og stiller nye krav til at praktisere skriftlig undervisning på. Uden den tydelighed der kommer af at benævne dette, vil det ikke være muligt at fokusere samlet på det kompleks af ideer og krav til den skriftlige undervisning, som ligger i reformen.

Alternativt ville vi have været nødt til at undersøge alle skriftlighedens enkeltelementer hvorved den samlede ide og hensigt med skriftligt arbejde ville gå tabt.

Betegnelsen 'ny skriftlighed' medfører et tab af præcision i nogle henseender, fordi den dækker over en kompleksitet af bestemmelser om skriftligt arbejde der kan være vidt forskellige i indhold, form og omfang. Til gengæld vinder vi en præcision i form af et fokus på de grundlæggende intentioner med skriftligt arbejde i de gymnasiale uddannelser som sådan. Vi har i denne evaluering valgt det sidstnævnte fokus.

Undersøgelsens fokalpunkter

I evalueringen har vi udvalgt en række fokalpunkter, forstået som eksemplariske 'steder' eller 'prismer' for iagttagelse af reformintentionernes realisering. Udvælgelsen af fokalpunkter bygger på den opstillede programteori.

Ny skriftlighed omfatter:

- det lokale ledelsesansvar for skriveundervisningen, herunder fagenes fælles ansvar for udvikling af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen
- den udvidede definition af skriftligt arbejde som inddrager et bredere register af medier og udtryksformer
- bestemmelsen om at skriftligt arbejde skal fungere ikke blot som dokumentation, formidling og grundlag for lære-revaluering, men også som læring og grundlag for elevens selvevaluering
- bestemmelsen om at der skal være en variation af retteformer, herunder vejledende, formativ evaluering.

Fokalpunkter for undersøgelsen:

- skriftlighed i styredokumenterne,
- det lokale ledelsesansvar,
- ny skriftlighed i undervisningen:
 - udvikling af elevernes skrivekompetence
 - fagsamspil

- studieretningsprojekt/ stor skriftlig opgave
- særfaglig skrivning/ specifikke fagforløb.

Fokalpunkterne er udtryk for et overordnet syn på det skriftlige arbejde som både giver mulighed for et fokus på elevernes skrivekompetence, på fag og fagsamspil og på forskellige skriftlige genrer og udtryksformer.

Læreplansundersøgelsen

På grundlag af programteorien har vi udledt et sæt af evalueringsspørgsmål som kunne stilles til læreplanerne for at undersøge graden af implementering af reformintentionerne heri. Undersøgelsen rettes mod læreplanerne som de forpligtende tekster. Vejledningerne er kun systematisk inddraget i undersøgelsen af studieretningsprojektet/ den større skriftlige opgave. Derudover har vejledningerne kun været inddraget når der har rejst sig spørgsmål og undren som vi har fundet det nødvendigt at søge svar på i forbindelse med læreplansanalyserne.

Udvælgelsen af læreplaner til undersøgelse er foretaget ud fra følgende principper: for at undersøge om de fælles bestemmelser om 'ny skriftlighed' også i praksis realiseres på et ensartet niveau i de fire uddannelser, gennemføres komparative undersøgelser på tværs af uddannelserne i studieretningsprojektet/ større skriftlige opgave samt i fagene dansk, matematik og engelsk. Inden for hver af de fire uddannelser er der derudover udvalgt fag og fagområder som i særlig grad profilerer uddannelserne.

De komparative analyser er systematisk udført i tre faser. Først udtrages fælles træk i fagets læreplaner på tværs af uddannelser. Herefter undersøges dette 'fælles fag' med udgangspunkt i evalueringens ledespørgsmål. Afsluttende diskuteres fagets fire realiseringer i et komparativt perspektiv.

Analyserne af enkeltlæreplanerne er systematisk udført i to faser. Først udtrages læreplanernes bestemmelser om det skriftlige arbejde. Dernæst rettes evalueringens ledespørgsmål mod disse bestemmelser, og der drages herudfra en sammenfattende konklusion.

Empiriske undersøgelser

Valget af 'ny skriftlighed' som fokus for evalueringen har betydning for hvordan empiriske undersøgelser kan bruges, og hvilke metodekrav der må stilles til dem. Hvis vi havde valgt at fokusere på skriftlighedens delelementer sådan som de vurderes og praktiseres i undervisningen, ville det være afgørende at kunne gennemføre repræsentative undersøgelser af praksis på skolerne. Når fokus er på en programteori om den samlede ide om 'ny skriftlighed' – som ikke er en betegnelse der på forhånd er kendt på skolerne – vil det være tilstrækkeligt at gennemføre eksplorative undersøgelser som i højere grad sigter på at fremskaffe viden om hvad der findes af vurderinger og praksisser, og mod ikke at kunne udtale sig bastant om deres udbredelse og omfang¹.

Det har ligget uden for denne evaluering økonomiske muligheder at gennemføre repræsentative undersøgelser på alle områder. Vi valgte at gennemføre en repræsentativ undersøgelse af ledelsernes vurderinger og håndteringer af ny skriftlighed og at slække på kravet om repræsentativitet i forhold til lærerundersøgelsen og elevundersøgelsen. Dette valg foretog vi fordi det er et centralt aspekt i programteorien at ansvaret for det skriftlige arbejde pålægges den lokale skoleledelse. Ledelserne er derfor helt centralt placeret i reformarbejdet og må antages at have et bedre overblik end lærerne. Og det var netop dette ledelsesoverblik, som må antages at rumme mere sammenhængende forestillinger om intentionerne med det skriftlige arbejde, vi ønskede at få viden om. Vi gennemførte derfor først eksplorative ledelsesinterview og dernæst en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført blandt ledelser på samtlige landets gymnasiale skoler.

-
1. Mens man på grundlag af en repræsentativ undersøgelse kan udtale sig med relativ sikkerhed om et forhold, kan man på grundlag af en eksplorativ undersøgelse opstille hypoteser. Resultaterne fra eksplorative undersøgelser har derfor et stort behov for validering hvilket i denne evaluering er foregået ved grundige drøftelser og fortolkninger i en bredt sammensat sparringsgruppe.

Lærerne må omvendt antages at have et mere detaljeret kendskab til specifikke områder af det skriftlige arbejde. Det ville kræve en meget omfattende undersøgelse hvis vi på et statistisk repræsentativt grundlag skulle blive i stand til at konkludere noget om den overordnede ide og samlede praksis i det skriftlige arbejde i fag og fagligt samspil. Vi gennemførte derfor eksplorative lærerinterview og en efterfølgende eksplorativ spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne.

Elevundersøgelsen er tænkt som et forsøg på at opnå et 'elevblik' på det skriftlige arbejde og som en mulighed for validering af resultater fra de andre undersøgelser. Her gennemførtes eksplorative interview.

I de empiriske undersøgelser har vi arbejde med et princip om samspil af programteori, interviewundersøgelser, spørgeskemaundersøgelser og validering. Som udgangspunkt er der blevet opstillet en præliminær programteori som har dannet grundlag for en interviewguide. Dernæst er der gennemført eksplorative fokusgruppeinterview på de fire undersøgelsesskoler hvorfra der er kondenseret vurderinger og udsagn om programteori og praksis. Disse udsagn har dannet grundlag for opstilling af spørgeskemaer: Et ledelsesskema der er udsendt til alle skoler i landet, og et lærerskema der er udsendt til syv skoler (valideringsskoler). Endelig er resultaterne fra begge spørgeskemaundersøgelser blevet valideret ved diskussioner i sparringsgruppen. Spørgeskemaer er vedhæftet som bilag.

Ledelsesundersøgelsen

Der er i foråret 2008 gennemført fire ledelsesinterview på undersøgelsesskolerne, dvs. et på hver af de fire uddannelser stx, hf, hhx og htx. Der deltog én leder i hhx-interviewet, to i hf og htx interviewene og tre i stx interviewet. I august-september 2008 gennemførtes en elektronisk spørgeskemaundersøgelse som blev tilsendt alle skoler i landet med gymnasiale uddannelser. Skolestrukturen er ikke enstregen hvilket gav anledning til overvejelser over hvordan ledelserne kunne undersøges. Mange steder har hhv. stx/hf og hhx/htx bofællesskab og en samlet ledelse.

Andre steder eksisterer stx og hf som selvstændige skoler med selvstændig ledelse, og hhx og htx er integreret i større fusioner med flere skoler under én ledelse. Der findes også skoler hvor hf er sammen med hhx og htx. Vi valgte at sende et spørgeskema til alle skoleledelser, uanset skolens størrelse og antal af uddannelser under ledelsen, og vi bad heri ledelserne om selv at afgøre hvilken uddannelse de ville besvare spørgeskemaet i forhold til hvis de havde flere under sig. Vi antog at denne metode ville sikre en helt tilfældig udvælgelse. Der blev udsendt 242 spørgeskemaer, og vi modtog 216 besvarelser hvilket giver en svarprocent på 89,2.

Besvarelser fordelt på skoler ses i tabel 1 nedenfor.

Tabel 1 Ledelsesundersøgelsen. Antal besvarelser fordelt på skoler

	Respondenter	Beregnet i procent
stx	118	54,6 %
hf	33	15,3 %
hhx	43	19,9 %
htx	22	10,2 %
I alt	216	100 %

Lærerundersøgelsen

Der blev i september/oktober 2008 gennemført fire fokusgruppinterview med lærere på de fire undersøgelsesskoler. I stx er der gennemført et interview med fire lærere, i hf er der gennemført et interview med fire lærere, i hhx er der gennemført to interview med tilsammen fem lærere og i htx er der gennemført et interview med tre lærere.

I oktober-december er der gennemført elektroniske spørgeskemaundersøgelser blandt alle lærere på syv valideringsskoler. På en skole blev undersøgelsen gennemført ved uddeling af trykte skemaer, på de andre skoler blev undersøgelsen gennemført ved

elektroniske skemaer. Der er i alt udsendt 308 skemaer, heraf er 212 besvaret hvilket svarer til en besvarelsesprocent på 68,8.

Besvarelsene fordeler sig på skoleform som vist i tabel 2 nedenfor. Det er ikke alle respondenter der har besvaret spørgsmålet om skoleform, og nogle respondenter har undervist på mere end en skoleform. Derfor er tallene ikke helt så oplysende som vi kunne ønske os. Men det ses at der er en pæn fordeling på alle fire uddannelser.

Tabel 2 Lærerundersøgelsen. Antal besvarelser fordelt på skoleformer

	Respondenter	Beregnet i procent
stx	56	26,9 %
hf	80	38,5 %
hhx	52	25,0 %
htx	52	25,0 %
I alt	208	100 %

Elevundersøgelsen

I foråret 2008 gennemførtes otte fokusgruppeinterview med elever fra de fire undersøgelsesskoler. I stx blev der gennemført to fokusgruppeinterview med tilsammen ti elever, i hf er der gennemført tre interview med tilsammen fjorten elever, i hhx gennemførtes to fokusgruppeinterview med tilsammen ti elever, i htx blev der gennemført to fokusgruppeinterview med tilsammen ti elever. Alle interviewdeltagerne, med undtagelse af den ene gruppe på hf, var elever i afgangsklasser.

Rapportens opbygning

Rapporten består, ud over af de indledende afsnit, af seks kapitler.

- 1. Ny skriftlighed** udvikler og diskuterer 'ny skriftlighed' som tentativ betegnelse for det fænomen som evalueringen skal undersøge.

2. **Bekendtgørelsernes intentioner med det skriftlige arbejde** undersøger bekendtgørelsernes formuleringer om det skriftlige arbejde for at nå til en sammenhængende tolkning af reformens intentioner og dermed også en programteori for evalueringen. Gennem undersøgelsen udvikles ledespørgsmål til undersøgelse af læreplanerne.
3. **Læreplanernes beskrivelser af det skriftlige arbejde.** På grundlag af et sæt af evalueringsspørgsmål analyseres i dette kapitel mål og beskrivelser af det skriftlige arbejde i en række læreplaner.
4. **Operationalisering af programteorien** er et metodisk mellemkapitel hvor programteorien operationaliseres og omsættes i en række forventninger til den praksis der skal undersøges.
5. **Ledelses- og lærervurderinger af ny skriftlighed** fremlægger på grundlag af empiriske data analysen af skolernes vurderinger af den nye måde at koncipere det skriftlige arbejde på.
6. **Ændringer i skolernes praksis** fremlægger på grundlag af empiriske data analysen af ændringer i skolernes praksis foranlediget af ny skriftlighed.
7. **Konklusion på de empiriske undersøgelser** opsamler konklusioner og anbefalinger fra de to empiriske undersøgelser.

Ny skriftlighed

Evalueringen retter sig mod den samlede nytænkning af det skriftlige arbejde som i identiske formuleringer er indskrevet i bekendtgørelserne for de fire gymnasiale uddannelser. Det har vist sig at denne konstruktion ikke var ganske entydig og krævede en fortolkning for at den kunne operationaliseres og udgøre et undersøgelsesgrundlag for evalueringen. Fortolkningen af reformens intentioner gjorde det muligt at udmønte et sæt af ledespørgsmål for undersøgelsen af læreplanernes implementering af bekendtgørelsen.

Evalueringsens vanskeligheder med at etablere en entydig forståelse af bekendtgørelsen dukkede op igen som et grundlæggende problem for den empiriske undersøgelse af skolernes vurderinger og praksis. Problemet bestod i at der manglede en etableret betegnelse for det der skulle undersøges. Et fænomen som ikke har et navn, er vanskeligt at kommunikere om og dermed at undersøge, og evalueringsgruppen fandt det nødvendigt at finde en gangbar betegnelse for bekendtgørelsens konstruktion af det skriftlige arbejde. *Ny skriftlighed* blev derfor etableret som samlende term.

Enkelt sagt indebærer *ny skriftlighed* at to vinkler på det skriftlige arbejde fastholdes i et samlende og overordnet perspektiv, nemlig bekendtgørelsens elevvinkel med fokus på elevens udvikling af skrivekompetence som led i studiekompetencen, og læreplanernes fagvinkel med fokus på anvendelse af skriftlighed som led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence.

Den manglende betegnelse er ikke kun et evalueringsproblem, men repræsenterer i sig selv en udfordring for den praktiske implementering af 'ny skriftlighed'. Det har således vist sig at bekendtgørelsens nye bestemmelser om det skriftlige arbejde ikke står særlig tydeligt i ledelsernes og lærernes bevidsthed. Det kan ikke dokumenteres med tal og direkte udsagn, men det er et indtryk der i stigende grad er blevet befæstet gennem ledelsesinterview, lærerinterview og elevinterview og ikke mindst gennem drøftelser af disse med evalueringens sparringsgruppe. Mere præcist har vi oplevet at respondenternes forståelse af bekendtgørelsens intentioner befinder sig i en gråzone hvor det giver en vis mening for dem når vi spørger til de nye bestemmelser om skriftlighed, men hvor meget først er blevet klart for dem i løbet af interviewene. De har simpelthen ikke set problemstillingen i det lys som en samlende term som *ny skriftlighed* kaster. Der er for så vidt ikke noget mærkeligt heri, idet den samme proces i en vis forstand fandt sted for deltagerne i sparringsgruppen, ligesom også evaluatorene som nævnt måtte foretage en fortolkning af bekendtgørelsens intentioner. I sparringsgruppen blev der fremført udtalelser som: *Det er første gang jeg ser, at der er en samlet problematik omkring reformens krav til den skriftlige undervisning.* Og i tilknytning til en diskussion af implementeringsprocessen faldt følgende bemærkning: *Vi er slet ikke nået dertil endnu.* Begge bemærkninger blev gentaget og fastholdt i en efterfølgende diskussion som gjorde det tydeligt at udsagnene på hver sin måde udpeger ovennævnte gråzone. Det første udsagn udtrykker det forhold at reformens nye skriftlighedskrav nok er kendte, herunder særligt dem der knytter sig til prøver og eksamensformer, men at der ligger et samlet nyt koncept for skriftlighed i reformen, er uerkendt af de fleste. Det andet udsagn peger på at der er forhåndsbetingselser for implementeringen af ny skriftlighed som ikke er til stede på nuværende tidspunkt eller kun er ved gradvist at udvikle sig. Det drejer sig primært om mulighederne for udøvelse af ledelsens direkte ansvar for den skriftlige undervisning som er indgribende i lærernes traditionelle selvbestemmelsesret og i fagtraditionerne.

Selve termen 'ny skriftlighed' er altså en konstruktion som denne evaluering har etableret for at kunne fokusere samlet på reformens intentioner om en sammenhængende skriveundervisning for eleverne. Uden en samlende benævnelse falder disse bestemmelser nemlig fra hinanden i en række delelementer som refererer til forskellige fag og opgavetyper og ikke til et samlet koncept for elevernes skriftlige oplæring. Benævnelsen 'ny skriftlighed' postulerer endvidere at der findes et sådant sammenhængende koncept for den skriftlige undervisning i reformen, hvilket er en tilsnigelse. Som evalueringen af læreplanerne viser, er der snarere tale om at der er intentioner og elementer af et sådant koncept i reformen, men der er også elementer af den traditionelle opfattelse af skriftlighed som et rent fagligt anliggende. Det betyder at styredokumenterne ikke sender et entydigt og klart budskab om 'ny skriftlighed' som et samlet koncept for elevernes skriftlige oplæring, men selv på visse områder befinder sig i gråzonen.

Hvis vi skal stille problemet skarpt op, er konsekvensen at vi undersøger et fænomen der på flere måder er vagt og uklart og derfor rummer et stort behov for tydeliggørelse. Denne undersøgelse er i sig selv et arbejde med denne tydeliggørelse, dels gennem introduktionen af benævnelsen og forestillingen om 'ny skriftlighed' og dels gennem undersøgelser af de elementer der samlet udgør 'ny skriftlighed'. Der er således i de empiriske undersøgelser to niveauer, dels niveauet for skolernes forståelse og implementering af ny skriftlighed som et samlet koncept for elevernes skriftlige oplæring i de gymnasiale uddannelser, og dels niveauet for skolers og læreres forståelse og implementering af enkeltelementer som fx elevtid, synopsis, portfolio etc. Man kan sagtens have forstået delelementer uden at have indset at de føjer sig ind i et hele som bæres af et nyt koncept for skriftlighed. Delelementerne vil i så fald blive forsøgt tolket ind i den rent faglige forståelsesramme, og de vil blive set og bedømt som nye redskaber til at løse den faglige opgave med. Derfor kan spørgsmål og svar i interview og spørgeskema sagtens opleves som meningsfulde selvom de ikke forholder sig til det nye koncept eller kun momentvis gør det. Men svarene forbliver i en gråzone,

og man skal passe på at tolkningen af dem ikke sker inden for en forståelsesramme der ikke anerkender denne gråzone.

Denne gråzoneproblematik har været på spil hele vejen igennem denne evaluering, men den er først blevet klart formuleret i evalueringens slutfase og må i sig selv betragtes som et af de væsentlige resultater af evalueringen. Den synliggør at hvis *ny skriftlighed* skal realiseres som en vigtig og reformbærende didaktisk nydannelse, kræver det både præcisering i styredokumenterne og en aktiv og fokuseret satsning på skolerne.

Bekendtgørelsernes intentioner med det skriftlige arbejde

I dette kapitel udvikles evalueringens programteori gennem en tolkning af intentionerne med det skriftlige arbejde, »ny skriftlighed«, i de fælles bestemmelser for skriftlighed i bekendtgørelserne for de fire gymnasiale uddannelser. Det undersøges dernæst om reformens udvidede forståelse af skriftlighed er slået igennem i fagenes læreplaner, og i givet fald på hvilke måder. Her kortlægges således læreplansimplementeringen af den nye måde at koncipere det skriftlige arbejde på. Evalueringen ledes af spørgsmålet om hvordan bekendtgørelsernes nye overordnede formuleringer om det skriftlige arbejde er blevet 'oversat' til faglige mål og didaktiske tilrettelæggelsesformer i læreplanerne. Kapitlet giver som helhed en evaluering af reformteksten som samlet udsagn om »ny skriftlighed«. Fokus er på læreplaner som bindende udsagn. Vejledningsniveauet inddrages i undersøgelsen af den overordnede bekendtgørelsestekst og studieretningsprojektet, men udgør derudover kun et muligt orienteringsniveau som det af og til har været nødvendigt for os at konsultere for at forstå intentionerne i læreplanerne. Men det er læreplansteksternes udsagn om det skriftlige arbejde der underlægges evaluering.

Anbefalinger i dette afsnit er rettet mod Undervisningsministeriet.

Med udgangspunkt i en sammenfattende tolkning af de overordnede bestemmelser udledes et sæt evalueringsspørgsmål som rettes mod alle de undersøgte læreplaner. Der gennemføres såvel

komparative undersøgelser som analyser der sætter fokus på de enkelte uddannelser. Der vil således være nedslag i følgende fag og områder:

- *Studieretningprojektet (stx, hhx, htx) og større skriftlig opgave (hf) som undersøges for fælles træk og desuden underlægges en komparativ analyse på tværs af de fire uddannelser.*
- *Dansk, matematik, engelsk som undersøges for fælles træk og desuden underlægges komparative analyser på tværs af de fire uddannelser.*
- *Samspilsområder og centrale skriftlige fag i de enkelte uddannelser:*
 - **Stx:** *Almen studieforberedelse, fysik, samfundsfag, fransk. Herudover historie.²*
 - **Hf:** *Studiebog, eksamensprojekt, naturvidenskabelig faggruppe, kultur- og samfundsfaggruppe.*
 - **Hhx:** *Studieområdet, Økonomifagene.*
 - **Htx:** *Studieområdet, Teknologi/teknikfag.*

De overordnede bestemmelser om skriftlighed i de fire bekendtgørelser

I de fire bekendtgørelser er der enslydende overordnede formuleringer om det skriftlige arbejde. Et generelt træk i disse formuleringer er udvidelsen af de organisatoriske og didaktiske perspektiver for elevernes/kursisternes skrivning. De fire udvidelsesdimensioner som findes i bekendtgørelserne, knytter sig til ledelse og organisering af det skriftlige arbejde, genre- og medieregister, mål og evalueringsformer.

-
2. Udvalgelsen af fag sigter på at repræsentere de tre hovedområder, fysik er valgt som det eneste obligatoriske naturvidenskabelige fag (på C-niveau). Fransk er valgt som repræsentant for 2. fremmedsprog. Udvalgelsen af historiefaget er begrundet nedenfor.

Ledelse og organisering

I bekendtgørelsesteksterne beskrives det skriftlige arbejde som et lokalt ansvar og en fælles forpligtelse i og på tværs af fag. Det er et gennemgående træk at lederens ansvar understreges. Begrundelsen findes i koblingen af det skriftlige arbejde med uddannelseskvalitet og studiekompetence. Det skriftlige arbejde skal anvendes til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs/kursists uddannelse i forhold til målene for såvel uddannelsen som helhed som for de enkelte fag, og skriftligt arbejde skal både inden for det enkelte fag og på tværs af fag bidrage til elevernes/kursisternes kompetenceudvikling.

Kvalitet og kompetenceudvikling skal sikres gennem overordnede krav til tilrettelæggelsen. Der skal således være en progression i kravene til elevernes skriftlige arbejde, og det skriftlige arbejde skal indgå i den løbende interne evaluering.

Måleenheden for det skriftlige arbejde er ændret. Med reformen har man indført begrebet elev-/kursisttid som erstatning for standardiserede opgaveenheder og fastsættelsen af antal opgaver i de enkelte fag. Elev-/kursisttid defineres som den forventede tid en gennemsnitlig elev/kursist på det pågældende niveau skal bruge for at udfærdige en besvarelse af en bestemt opgave. I bekendtgørelserne angives et minimums- og maximumstimal til skriftligt arbejde for den givne uddannelse. Der fastsættes et antal obligatoriske elevtimer til en række fag og niveauer, og den overskydende timepulje fordeles efter lokal beslutning. Der er således et lokalt råderum både for beslutning om prioritering af det skriftlige arbejde generelt og for fordeling af ressourcer til fag og faglige samspil.

Lederen har besluttende myndighed vedrørende den lokale fordeling af ressourcer og elevtid samt evalueringsformer, og lederen har ansvar for planlægning og koordinering, for at sikre at der er progression i det skriftlige arbejde og entydige mål for elevernes/kursisternes udtryksfærdighed, samt for at fastsætte principper for fastlæggelse af elevtid. Set i relation til den enkelte klasse er disse aspekter et sammenhængende ledelsesprojekt. Det understreges således i de reviderede vejledninger til be-

kendtgørelserne (juni 2008) at udarbejdelse af studieplanen og fastlæggelse af rammer for fordeling af elevtid bør ske parallelt. Det skriftlige arbejde er altså ifølge bekendtgørelserne et centralt ansvarsområde for lederen som rækker helt ind i aspekter af lærernes undervisningspraksis.

I vejledningerne til bekendtgørelserne begrundes disse styringsmæssige ændringer med behovet for fleksibilitet og et ønske om større variation inden for det skriftlige arbejde. Der henvises til det øgede samspil og behovet for at kunne stille opgaver der inddrager flere fag, men også til at det skriftlige skal kunne tilrettelægges med en variation der kan matche den større variation i undervisnings- og arbejdsformer som reformen lægger op til. Intentionen er at gøre op med den type skriftlig undervisnings-tilrettelæggelse hvor der hovedsagelig stilles standardiserede og eksamenslignende opgaver, og at skabe rum for en variation af skriftlige arbejdsformer.

Det fremhæves i vejledningerne at ansvaret for at ændre praksis ligger hos ledelsen. Det understreges således at tilrettelæggelser og principper for fastlæggelse af elevtid der bygger på de standardiserede normer for eksamensopgaver (fx antal af danske stile), ikke efterlever bekendtgørelseskravene om progression og prioritering af det skriftlige arbejde.

Selv om den ændrede organisering af det skriftlige arbejde primært peger frem mod evaluering af ledelsespraksis og undervisningspraksis på skolerne, kan den også give anledning til spørgsmål til læreplanerne om på hvilke måder læreplanerne faciliterer de overordnede krav om progression og sammenhæng i det skriftlige arbejde. Der kan således stilles følgende evalueringsspørgsmål til læreplanerne:

- Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?
- Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?

Genre- og medieregister

Intentionen om større variation konkretiseres bl.a. i den udvidede definition af skriftligt arbejde i bekendtgørelserne: »Skriftlige arbejder kan have form af tekster, rapporter, it-præsentationer, multimedieproduktioner mm.«. Skriftlige arbejder, dvs. skriftlige opgaver, kan altså både præsenteres og afleveres på papir og i andre medier og udtryksformer, heriblandt kombinationer af mundtligt og skriftligt. De kan desuden repræsenteres i et bredt spektrum af opgavegenrer.

Der ligger i definitionen en markeret intention om at mundtligt og skriftligt – og andre udtryksformer – kan kombineres på nye måder. Dette understøttes af bekendtgørelsernes åbning af muligheden for at indtil ca. 20 % af uddannelsestiden kan anvendes til virtuel undervisning, dvs. undervisning hvor der ikke er samtidig tilstedeværelse af lærer og elever/kursister.

Det må påpeges at de betegnelser der anvendes i definitionen, er overlappende i betydningsindhold og henviser til forskellige generaliseringsniveauer. »Tekster« bruges i humanistiske fag om fagenes genstandsområde som helhed og almindeligvis ikke specifikt som en genrebetegnelse for skriftlige opgaver. »Rapporter« henviser derimod til veldefinerede faglige opgavegenrer i naturvidenskabelige og samfundsvidenskabelige fag og bruges også i humanistiske fag. »It-præsentationer« og »multimedieproduktioner« henviser primært til medieringsformer og har delvist overlappende betydningsindhold.

Intentionen er tydeligvis at fastholde et bredt fagligt opgavespektrum og en åbenhed for udvikling af nye opgavegenrer. Det afsluttende »mm« signalerer således at det ikke er intentionen at give en fuldstændig bestemmelse med opregningen. Ikke desto mindre forekommer det problematisk at den bærende definition af området har en så søgende karakter.

Spørgsmålet er om definitionen kan udgøre et tydeligt styreværktøj for læreplanernes bestemmelser af det skriftlige arbejde. Som en kuriositet kan det påpeges at definitionen ikke direkte omfatter opgavegenren matematikopgave som formentlig er den mest udbredte og måske også den mest stabile opgavegenre i

de gymnasiale uddannelser. Når intentionen, som det fremgår af vejledningerne, først og fremmest er at åbne definitionen af skriftlighed så den omfatter andre medier og udtryksformer end papir og skrift, kan det anbefales at koncentrere teksten om denne vigtige meddelelse.

En sådan ændring vil også løse et andet problem med definitionen. Ordet 'kan' er vagt. Det åbner en mulighed, men lægger ingen bindende styring ned over hverken læreplaner eller skoleledelse. Bestemmelsen vil kunne fortolkes sådan at det ikke er et krav til en given skole eller uddannelse at elever/kursister får erfaring med at arbejde med andre udtryksformer og medier end tekst på papir.

Evalueringsopgaven er ikke åbenlys når der står »kan« i bekendtgørelserne. Der må tages et overordnet forbehold for de observationer og anbefalinger der gives i nedenstående undersøgelse af læreplanerne. Vi har imidlertid valgt at lade evalueringsspørgsmålet lede af det vi må tolke som intentionerne i bekendtgørelsen. Evalueringen vil således registrere om det skriftlige arbejde i fag og samspilsrammer beskrives med et bredere register af medier og udtryksformer end tekst på papir.

Mål og funktioner

Variationen i det skriftlige arbejde understreges yderligere når det skriftlige arbejdes bidrag til elevernes/kursisternes kompetenceudvikling konkretiseres. I bekendtgørelserne opregnes enslydende følgende formål og funktioner, og det markeres at de skal tilgodeses både inden for det enkelte fag og på tværs af fag. Det skriftlige arbejde skal:

1. udvikle og dokumentere elevernes/kursisternes færdigheder og viden inden for fagområdet,
2. øve kursisterne i at formidle fagligt stof i sprogligt korrekt skriftlig form,
3. sikre mulighed for, at eleverne/kursisterne kan gennemføre en selvstændig bearbejdning af problemstillinger,

4. øve eleverne/kursisterne i at udføre systematisk skriftlig fremstilling, herunder få mulighed for at demonstrere overblik over fagligt stof,
5. bidrage til elevernes/kursisternes fordybelse i særlige problemstillinger, og
6. give grundlag for elevens/kursistens og lærernes evaluering af kursistens standpunkt.

Listen beskriver fire hovedfunktioner for det skriftlige arbejde: læring, dokumentation, formidling og evaluering.

Læringsfunktionen sætter fokus på det skriftlige som *særligt kvalificerende medium for faglig læring og udvikling*. Den fremhæves i følgende formuleringer: »udvikle (...) færdigheder og viden«, »gennemføre selvstændig bearbejdning af problemstillinger«, »fordybelse i særlige problemstillinger«.

Dokumentationsfunktionen sætter fokus på det skriftlige som *ressource for fastholdelse og dokumentation af viden og færdigheder*. Den fremhæves i følgende formuleringer: »dokumentere (...) færdigheder og viden«, »demonstrere overblik over fagligt stof«.

Formidlingsfunktionen sætter fokus på det skriftlige som *produktion af tekst*. Den fremhæves i følgende formuleringer: »formidle i sprogligt korrekt form«, »udføre systematisk skriftlig fremstilling«.

Evalueringsfunktionen sætter fokus på det skriftlige som *synliggørelse af kvalitet, niveau og standpunkt for både lærer og elev/kursist*. Den fremhæves i følgende formulering: »give grundlag for elevens/kursistens og lærernes evaluering af kursistens standpunkt«.

Det er således et påbud i bekendtgørelserne at disse fire formål og funktioner imødekommes *både inden for det enkelte fag og på tværs af fag*. Der knytter sig imidlertid en uklarhed til denne formulering eftersom samtlige fire formål på læreplansniveau formentlig kun kan kræves imødekommet i fag der er tildelt obligatorisk elevtid. Skriftligt arbejde for at lære og dokumentere kan principielt integreres i alle fag og indskrives i alle læreplaner, men systematisk undervisning i skriftlig formidling kan ikke indskrives i læreplanerne for fag uden obligatorisk elevtid som muliggør

skriftligt hjemmearbejde, og som udløser lærerarbejdstid til at rette opgaverne. Det er ligeledes et spørgsmål om det kan kræves at der også i læreplaner for fag uden obligatorisk elevtid indgår bestemmelser om at skriftligt arbejde skal indgå som grundlag for og evaluering af elevers/kursisters standpunkt.

Denne uklarhed i bekendtgørelsernes funktionsbeskrivelse af det skriftlige arbejde betyder at den ikke udgør et utvetydigt styringsgrundlag for læreplanerne og heller ikke for skolernes ledelsespraksis. Det kan derfor anbefales at der i bekendtgørelsesteksternes funktionsbeskrivelse skelnes mellem det ansvar for egentlig træning i skriftlig formidling som finder udtryk i tildeling af elevtid, og det generelle ansvar for at inddrage skriftlighed som medium for faglig læring og som ressource for dokumentation af færdigheder og viden.

Den foreliggende evaluering sætter hovedsagelig fokus på læreplaner for fag med obligatorisk elevtid, men inddrager dog også et eksempel på et enkelt fag uden, nemlig historie i stx. Begrundelsen herfor er at dette fag indtager en helt særlig position i forhold til det skriftlige arbejde. Historie i stx er det eneste obligatoriske A-niveaufag uden forhåndstildelt elevtid til skriftligt arbejde, ud over i tilknytning til historie-/ danskopgaven i 2.g, men historielærere tillægges samtidig i praksis en stor skriftlig forpligtelse idet faget indgår i mange elevers studieretningsprojekter. Evalueringen stiller følgende spørgsmål til de udvalgte læreplaner med obligatorisk elevtid:

- Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til både læring, dokumentation, formidling og evaluering?

Til historie, stx, stilles følgende spørgsmål:

- Hvordan forbereder historiefaget elever til at skrive større skriftlige opgaver i historie? Nævnes skriftligt arbejde i læreplan og vejledning for historie, stx, og i givet fald på hvilke måder?

Evalueringsformer

Også evaluering af det skriftlige arbejde udvides i bekendtgørelserne. Det anføres at elever/kursister har krav på jævnlig tilbagemelding om deres standpunkt, ikke blot med en karakter, men med fokus på opgavebesvarelsens styrker og svagheder. Derudover stilles der krav om at der benyttes forskellige evalueringsformer, hvoriblandt følgende nævnes:

1. retning af kursisternes individuelle besvarelser af opgaver og test,
2. retning og kommentering af individuelle eller gruppebaserede skriftlige arbejder,
3. kommentering af delvist færdige skriftlige arbejder i en processkrivning,
4. samtaler med elever/kursister eller elev-/kursistgrupper, og
5. kombinationer af ovenstående.

Her udvides således den traditionelle opgaveretning med procesorienterede evalueringsformer og samtaler om opgaver. I vejledningerne understreges det at intentionen er at sikre fleksibilitet i retning af opgaver sådan at ikke alle opgaver rettes ens. Der skal være en sammenhæng mellem formålet med den konkrete opgave og den evalueringsform der anvendes. Evalueringen af den enkelte opgave skal ifølge vejledningsteksterne have et klart fokus, være en integreret del af undervisningsprocessen og bidrage til progressionen i undervisningen.

Det angives endvidere at den løbende interne evaluering ikke alene skal betragtes som en test der oplyser om elevens/kursistens udbytte af udvalgte emner. Test skal følges op af undervisning der fokuserer på de svagheder som testen måtte have afdækket. Evaluering skal desuden ses som et spektrum af muligheder der indgår i sammenhængende evalueringsforløb og bidrager til udvikling af disse.

Det angives ikke i bekendtgørelsesteksterne om de nævnte evalueringsformer skal repræsenteres i det enkelte fag eller mere

bredt på tværs af fagene i uddannelsen og skolen. Beslutninger herom er et ledelsesansvar og et lokalt anliggende. Der står således i bekendtgørelsesteksterne at lederen beslutter hvordan evalueringen af det skriftlige arbejde skal foregå.

Intentionen med det udvidede spektrum for evaluering er således at udvikle faglige evalueringsskulturer der afbalancerer formative og summative evalueringsformer, og som derigennem understøtter formålene med det skriftlige arbejde. Men bekendtgørelserne sikrer ikke elever/kursisters krav på sådanne faglige evalueringsskulturer. Den enkelte elev/kursist har ifølge bekendtgørelserne krav på jævnlig tilbagemelding om sit standpunkt, men ikke nødvendigvis på en varieret rette- og responspraksis. Det må anses for u hensigtsmæssigt at bekendtgørelsesteksterne er formuleret sådan at de ikke udøver klar styring af læreplaner, men overlader ansvaret for at der sker forandringer i fagenes evalueringsskulturer til den lokale skoleledelse. Det kan således anbefales at bekendtgørelserne skærpes på dette punkt.

Den foreliggende evaluering af læreplanerne ledes af spørgsmålet om evaluering af det skriftlige arbejde i fag og fagligt samspil er beskrevet i overensstemmelse med de intentioner i bekendtgørelserne som især kan udledes af vejledningerne. Der spørges således om der i beskrivelsen af det skriftlige arbejde lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering.

Sammenfatning af »ny skriftlighed« i bekendtgørelserne

Et generelt træk er udvidelsen af de organisatoriske rammer og didaktiske perspektiver for elevernes/kursisternes skrivning.

Organisatorisk tillægges den lokale skoleledelse det overordnede ansvar for prioritering af timeforbrug, for fordeling af ressourcer og elevtid og for planlægning af progression, sikring af en bred evalueringsspraksis, fastsættelse af mål og etablering

af principper for fordeling af elevtid. Det skriftlige arbejde for en given klasse skal organiseres og planlægges med en progression som et led i studieplanen og den løbende evaluering.

Didaktisk udvides definition, formål og evalueringsformer for det skriftlige arbejde. Skriftlige arbejder indbefatter såvel skrift på papir som produkter i andre medier og udtryksformer såsom it-præsentationer og multimedieproduktioner. Det skriftlige arbejde skal understøtte faglig læring, dokumentation af viden og færdigheder, formidlingsevne samt selv- og lærerevaluering. Endelig skal elever/kursister have adgang til jævnlig feedback på standpunkter, og der skal være en varieret rettepraksis. Ud over det samlende koncept er det særligt nye udvidelsen af definitionen på skriftlige arbejder, vægtningen af læringsformålet og fremhævelsen af formative evalueringsformer.

Udvidelsen af de organisatoriske rammer og didaktiske perspektiver synliggøres i den enkle observation at der efter reformen er indført bestemmelser for skriftligt arbejde både i den overordnede bekendtgørelsestekst og i de enkelte læreplaner. De to niveauer repræsenterer to vinkler på skriftlighed der tilsammen udgør 'ny skriftlighed'. Bekendtgørelsen fokuserer på *elevens skrivekompetence som et led i studiekompetencen* og som et samlet uddannelsesprojekt, og den giver bestemmelser for hvordan fag og fagligt samspil skal bidrage til elevens skrivekompetence. Den enkelte læreplan fokuserer på *anvendelse af skriftlighed i faget* som et led i tilegnelsen af faglig viden og kompetence, samtidig med at faget også bidrager til elevens overordnede skrivekompetenceprojekt.

Ny skriftlighed kræver at der anlægges et perspektiv der i et samlet greb fastholder begge synsvinkler. I fagenes læreplaner vil et sådant samtidigt blik manifestere sig i bestemmelser for det skriftlige arbejde der retter sig mod faglig læring og mod dokumentation, formidling og evaluering af faglig læring, og som også åbner sig for det tværfaglige og overfaglige skriftlige arbejde og derigennem for en forståelse af elevernes skriftlige arbejde som et samlet, progressivt tænkt kompetenceprojekt.

Konklusion og anbefalinger

Analysen viser at der er en række uklarheder i bekendtgørelsernes bestemmelser for det skriftlige arbejde som det anbefales Undervisningsministeriet at rette op på sådan at det samlede koncept for en ny skriftlighed fremstår med tydelighed og bindende effekt på de relevante niveauer. Der peges på følgende uklarheder:

- Definitionen af skriftlige opgaver er for søgende og vag til at den kan fungere som bindende styring for læreplaner og skoleledelse
- Det er ikke klart hvilke af bekendtgørelsens funktionsbeskrivelser der retter sig mod alle fag, og hvilke der kun retter sig mod fag med forhåndstildelt elevtid.
- Ansvar for udvikling af nye evalueringskulturer i fagene lægges op til den lokale skoleledelse. De nye retningslinjer for evaluering af skriftligt arbejde, herunder en varieret rettepraksis, formuleres ikke som et krav der er bindende på fagniveau og udøver således ikke bindende styring af læreplaner.

Læreplanernes beskrivelser af det skriftlige arbejde

Ovenfor blev udviklet en række evalueringsspørgsmål der i det følgende danner grundlag for evalueringen af en række læreplaner.

Ledespørgsmål til evalueringen af læreplanerne

- Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?
- Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?
- Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?
- Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?
- Hvordan forbereder historiefaget elever til at skrive større skriftlige opgaver i historie? Nævnes skriftligt arbejde i læreplanen for historie, stx, og i givet fald på hvilke måder?
- Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der

lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Et komparativt undersøgelsesperspektiv

Evalueringen retter sig både mod de enkelte læreplaner og mod de samlede uddannelser. I første del af læreplansevalueringen anlægges der et komparativt perspektiv på læreplanerne for studieretningsprojektet / større skriftlig opgave, dansk, matematik og engelsk, og i anden del sættes der fokus på udvalgte læreplaner inden for den enkelte uddannelse.

Hovedformålet med denne del af undersøgelsen er at give Undervisningsministeriet et grundlag for at tage stilling til i hvilken grad de overordnede intentioner faktisk realiseres i de undersøgte læreplaner, samt om eleverne i de fire uddannelser gives lige muligheder for at udvikle skrivekompetence sådan som det kan observeres i de udvalgte komparative analyser. Der drages i hver enkelt delundersøgelse konklusioner som i en del tilfælde fører til anbefalinger til Undervisningsministeriet om korrektioner og præciseringer. Det ligger imidlertid uden for evalueringens ressourcemæssige rammer at give sammenfattende komparative analyser af det skriftlige arbejde i styredokumenterne i de fire uddannelser. Analyserne viser at samspillet mellem uddannelsesprofiler og faglige traditioner er så komplekst at det vil være uholdbart at drage for bastante samlende konklusioner om de enkelte uddannelser på det foreliggende grundlag. Ikke desto mindre mener vi at analyserne giver indtryk og rejser spørgsmål som det vil være overordentligt givende at forfølge i videre undersøgelser.

På det overordnede bekendtgørelsesniveau angives følgende intervaller for tidsforbrug til det skriftlige arbejde for de fire uddannelser. Som sammenligningsgrundlag er udregnet det procentvise forhold mellem uddannelsestid og elevtid:

- Stx: 585-635 timer (uddannelsestid mindst 2470 timer), dvs. at der til uddannelsestiden skal lægges mindst 23,6 % elevtid, beregnet som en procent af uddannelsestiden.
- Hf: 350-450 timer (uddannelsestid mindst 1625 timer), dvs. at der til uddannelsestiden skal lægges mindst 21,5 % elevtid, beregnet som en procent af uddannelsestiden.
- Hhx: 585-610 timer (uddannelsestid mindst 2470 timer), dvs. at der til uddannelsestiden skal lægges mindst 23,6 % elevtid, beregnet som en procent af uddannelsestiden.
- Htx: 735-785 timer (uddannelsestid mindst 2630 timer), dvs. at der til uddannelsestiden skal lægges mindst 31,1 % elevtid, beregnet som en procent af uddannelsestiden.

Set i forhold til de helt enslydende formuleringer om det skriftlige arbejde i de fire bekendtgørelser kan man undre sig over variationen i såvel spektrum som antal elevtimer til skriftligt arbejde der tildeles de fire uddannelser. Skønt det i hf-bekendtgørelsens § 2 fremhæves at kursisterne »skal tillige udvikle deres sproglige kompetencer«, er minimumstimetallet her det laveste beregnet som procent af uddannelsestiden. Mest markant er det imidlertid at timetallet til skriftligt arbejde i htx er væsentligt højere end i de øvrige ungdomsuddannelser, både i reelle tal og i procent af uddannelsestiden (som også er tillagt et højere timetal). Denne observation af en politisk prioritering giver i denne evaluering anledning til at rejse spørgsmål om de gymnasiale uddannelser giver lige muligheder for elevers/kursisters udvikling af skrivekompetence som en central del af studiekompetencen sådan som de enslydende bekendtgørelsesparagraffer om det skriftlige arbejde giver løfte om.

Komparative undersøgelser i læreplaner

Studieretningsprojektet og større skriftlig opgave

Studieretningsprojektet (stx, hhx, htx) og den større skriftlige opgave (hf) fremhæves i de fire bekendtgørelser som en særskilt

skriftlig aktivitet der er en del af uddannelsestiden, og som afvikles i 3.g/2.hf. Som afsluttende gymnasial fagligt-akademisk opgave skal studieretningsprojekt/større skriftlig opgave dokumentere i hvilken grad elever/kursister har udviklet en skrivekompetence der kan danne grundlag for videre uddannelse. Ifølge vejledningerne for studieretningsprojektet i stx, hhx og htx har dette således »et klart studieforberedende sigte i forhold til at forberede eleverne på de arbejdsformer, de vil møde på videregående uddannelser.«

I de samme vejledningstekster angives også et formål med studieretningsprojektet:

Formålet med studieretningsprojektet er at give eleven lejlighed til selvstændigt og dybdegående at arbejde inden for et selvvalgt område i flere fag og at udvikle evnen til gennem skriftlig fremstilling at overskue, bearbejde, disponere, sammenfatte og formidle en flerfaglig problemstilling.

Det er påfaldende at hensigts- og formålsformulering står i vejledningerne og ikke i læreplanerne til studieretningsprojektet hvor de snarere hører hjemme. Yderligere kan det undre at tilsvarende formuleringer helt mangler i såvel læreplan som vejledning til den større skriftlige opgave i hf.

Det kan anbefales at der indføres forpligtende hensigts- og formålsformuleringer i læreplanerne såvel for studieretningsprojektet i stx, htx og hhx som for den større skriftlige opgave i hf.

At studieretningsprojektet og den større skriftlige opgave er et fællesgymnasialt projekt, dokumenteres af at opgaverne mht. tilrettelæggelse og opgavekrav i vid udstrækning har fælles rammer:

- de tilrettelægges som uddannelsestid
- de er individuelle
- elever/kursister vælger inden for visse rammer selv hvilke(t) fag de ønsker at skrive i
- elever/kursister vælger i samråd med vejleder hvilket område de vil skrive inden for

- opgaven skrives under vejledning
- opgaveformuleringen udarbejdes af vejlederen/ vejlederne
- opgaven skal indeholde et kort resumé på engelsk.

Læreplanerne for studieretningsprojektet/ den større skriftlige opgave beskriver primært regler og rammer for opgaverne. I vejledningerne udfoldes de organisatoriske og didaktiske rammer i mere omfattende beskrivelser som imidlertid ikke har bindende status.

Evalueringsens ledespørgsmål fører til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives ikke i læreplanerne hvordan srp/ sso indgår i den samlede progression i elevernes skriftlige arbejde. I vejledningerne for srp henvises der til at der vil være en overordnet progression i uddannelsen hvor tidligere opgaver af samme karakter har trænet relevante akademiske skrivekompetencer. Eftersom der efter reformen ikke længere er obligatoriske større opgaver i hf før den større skriftlige opgave, er en progression af denne art kun mulig i hf hvis skolerne selv beslutter at genindføre dansk- og/ eller historieopgaven.

Der gives vejledning til srp/ sso, og på dette punkt kan der anføres tilsvarende betragtninger. De store afsluttende opgaver bør tænkes ind i en progressiv plan for skriftligt arbejde der medreflekterer evalueringsformer.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Den undvidede skriftlighedsdefinition tematiseres hverken i læreplaner eller vejledninger. Det er således ikke klart om et studieretningsprojekt også vil kunne afleveres som en multimedieproduktion.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Srp/sso bidrager ifølge srp-vejledningernes formålsbeskrivelse både til læring, dokumentation, formidling og evaluering.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Der indgår efter den seneste reformjustering systematisk vejledning i alle faser af srp/sso, og opgaven repræsenterer også i denne forstand en kendt akademisk arbejdsform hvor formativ evaluering leder frem til en eksamenslignende opgave. Samtidig udgør srp/sso også en begrundelse for at elever/kursister gennem deres uddannelse skal gøre erfaringer med forskellige formative evalueringsformer, herunder systematisk vedledning sådan at de evner at bruge vejledning hensigtsmæssigt og produktivt.

Srp/sso imødekommer som afsluttende gymnasial fagligt-akademisk opgave med studieforberevende formål centrale intentioner med »ny skriftlighed«. Opgaven imødekommer alle fire hovedfunktioner af skriftligt arbejde: læring, dokumentation, formidling og evalueringsgrundlag. Endelig repræsenterer den en akademisk idealtype i sin kombination af vejledning og eksamensbedømmelse. Det er imidlertid ikke klart i hvilket omfang den udvidede skriftlighedsdefinition gælder for denne opgave, og om skrift delvist kan erstattes af andre udtryksformer. Dette er muligvis et spørgsmål der må afgøres på fagniveau, men når der åbnes for en bredere definition af skriftlighed i bekendtgørelserne, bør spørgsmålet måske kommenteres også i læreplaner eller i vejledninger for srp/sso. Når denne mulighed ikke er nævnt i styredokumenterne, påtager de vejledende lærere sig et stort ansvar ved – i henhold til bekendtgørelsens definition af skriftlige opgaver – at tillade elever/kursister at aflevere opgaven som fx en multimedieproduktion.

Opgaven er i de treårige uddannelser endemål for en samlet progression i større skriftlige opgaver. Denne intention markeres

dog kun i vejledningerne og *forpligter* derfor ikke skolelederne. I hf er det direkte lagt ud til den lokale ledelse om man vil kompensere for manglen på bekendtgørelsesfastlagt træning i akademisk skrivning på dette niveau. Man kan spørge om det er hensigtsmæssigt at lægge dette spørgsmål ud til lokal afgørelse med risiko for væsentligt ulige betingelser for elever/kursister på forskellige skoler³.

Studieretningsprojekt/større skriftlig opgave i et komparativt perspektiv
Der er forskelle mellem de fire uddannelser hvad angår omfang af uddannelsestid. Studieretningsprojektet på *stx* og *hhx* udarbejdes inden for en ramme af 50 timer og to undervisningsuger. Studieretningsprojektet på *htx* udarbejdes inden for 30 timer og én undervisningsuge, og den større skriftlige opgave på *hf* udarbejdes inden for 25 timer og én undervisningsuge. Disse forskelle i timeomfang afspejles i vejledningernes antydninger om opgaveomfang. I vejledningerne understreges det at der ikke kan angives faste retningslinjer for opgavernes omfang eftersom der er forskelle på fagtraditioner. Men som mulige sidetalsrammer nævnes i *stx* og *hhx* 15-20 sider og i *hf* og *htx* 10-15 sider.

Derudover adskiller den større skriftlige opgave i hf sig fra studieretningsprojektet i de treårige uddannelser ved at den større skriftlige opgave kan skrives i 1-3 fag og altså *kan* være enkeltfaglig, mens det er et krav for studieretningsprojekterne at de skal udarbejdes i 2 eller 3 fag.

Studieretningsprojektet/den større skriftlige opgave er den opgavetype i de gymnasiale uddannelser der er tydeligst alment studieforberedende idet den har størst lighed med de akademiske opgavetyper som elever/kursister vil møde i såvel mellemlange som lange videregående uddannelser. Den er også alment gymna-

3. Dette spørgsmål understøttes i *Evalueringsrapport om studieretningsprojektet på de 3-årige gymnasiale uddannelser juni 2008* hvor det fremgår at halvdelen af eleverne i de gymnasiale uddannelser ikke mener at de har kunnet bruge erfaringerne fra andre tværfaglige projekter i gymnasieforløbet.

sial i den forstand at den i vid udstrækning stiller identiske krav til elever / kursister på tværs af de fire uddannelser. Opgaven tilgodeses som påvist samtlige fælles mål og funktioner for det skriftlige arbejde som opregnes i bekendtgørelserne. Den udvikler og dokumenterer færdigheder og viden, øver i at formidle systematisk og i sprogligt korrekt skriftlig form, giver mulighed for selvstændig bearbejdning af problemstillinger, bidrager til fordybelse i særlige problemstillinger og giver grundlag for evaluering.

Studieretningsprojektet / den større skriftlige opgave kan således ses som en slags gymnasial bacheloropgave der giver den enkelte elev / kursist mulighed for at dokumentere gymnasial-akademisk skrivekompetence og studiekompetence. Samtidig gør den det muligt at synliggøre og dokumentere et ensartet gymnasialt niveau på tværs af de fire gymnasiale uddannelser.

Set i dette perspektiv må man spørge om forskellene i timeomfang og i rammerne for enkeltfaglighed / flerfaglighed er rimelige og fornuftige.

Det forekommer rimeligt og logisk at den større skriftlige opgave i hf kan skrives enkeltfagligt eftersom uddannelsen ikke som de treårige uddannelser har et gennemgående tværfagligt samspilsprojekt hvor alle fag principielt har været i spil.

Forskellene i *timetal* rejser imidlertid et principielt spørgsmål.

At den større skriftlige opgave i hf tildeles 25 uddannelses timer og dermed halvdelen af timetallet til studieretningsprojektet i stx og hhx, kan have en begrundelse i at hf-uddannelsen er toårig og dermed har mindre total uddannelses tid at tage af end de treårige.

Når studieretningsprojektet i htx kun tildeles 30 uddannelses timer og tilrettelægges over en uge i stedet for to uger som i stx og hhx, kan det muligvis begrundes i at elever i htx i de tværfaglige teknik- og teknologifag skriver omfattende projektrapporter hvorved tilsvarende mål for skriftligt arbejde tilgodeses. Det må dog antages at studieretningsprojektet retter sig mod mere alment akademiske skriftlige kompetencer end de fagligt profilerede, tekniske projektrapporter.

Det er ikke undersøgt om forskellene i timetalsvægtingen

af 'den gymnasiale bacheloropgave' er afgørende for opgavens studieforberedende kvalitet. Men når der sigtes på et ensartet niveau for skriftlig kompetence i de fire gymnasiale uddannelser, og når man har indført en opgavetype som skal sikre den enkelte elev/kursist mulighed for at nå dette niveau, kan man spørge om det er rimeligt at give uddannelserne forskellige timerammer for opgaven. Der kan også peges på at dette kan udgøre et problem når der censureres på tværs af uddannelser.

Det kan derfor anbefales at genoverveje om timetildelingen til den større skriftlige opgave i hf og studieretningsprojekterne skal gøres ens.

Det skal i øvrigt påpeges at bedømmelseskriterierne for den større skriftlige opgave på hf ikke er identiske med bedømmelseskriterierne for studieretningsprojekterne i de treårige uddannelser.

Bedømmelseskriterierne for den større skriftlige opgave på hf (her citeret fra hf- bekendtgørelsen Bilag 4, § 7):

Bedømmelsen af opgavebesvarelsen er en faglig helhedsvurdering i forhold til de faglige mål i de fag, der indgår i opgaven.

Ved bedømmelsen lægges herudover vægt på nedenstående forhold:

- om den stillede opgave er besvaret ud fra de formulerede krav
- om der er sammenhæng mellem den tidsmæssige ramme for opgaven og besvarelsens omfang og kvalitet
- om der er benyttet relevant baggrundsstof for besvarelsen
- om stoffet er formidlet på tilfredsstillende måde og er behandlet tilstrækkeligt dybtgående
- om det anvendte materiale er inddraget i rimeligt omfang
- om der er præcise henvisninger og fyldestgørende dokumentation
- om alle kilder er oplyst, og noter og litteraturliste er korrekte og fyldestgørende
- om fremstillingen er overskueligt disponeret, og at der er sammenhæng i besvarelsen.

Bedømmelseskriterierne for studieretningsprojektet i de treårige uddannelser (her citeret fra hhx-bekendtgørelsen Bilag 6, § 3):

Bedømmelsen af opgavebesvarelsen er en faglig helhedsvurdering i forhold til de faglige mål i de fag, der indgår i studieretningsprojektet.

Ved bedømmelsen lægges der herudover vægt på nedenstående forhold:

- overensstemmelse mellem besvarelsen og opgaveformuleringen, herunder de afgrænsninger og krav, der indgår i denne,*
- eksaminandens udvælgelse, inddragelse, bearbejdning, vurdering og perspektivering af relevant fagligt stof,*
- problemstillingens sværhedsgrad og kompleksitet, samt*
- formidlingen af stoffet.*

Forskellen gælder hovedsagelig detaljeringsgrad, grad af systematik og fremstillingsform. Hf-kriterierne forekommer formuleret på et unødvendigt detaljeringsniveau og savner desuden den tydelige systematik i bedømmelseskriterierne for studieretningsprojekterne. Herudover savnes i bedømmelseskriterierne for hf det kriterium der vedrører problemstillingens sværhedsgrad og kompleksitet.

Eftersom de fire opgaver i det øvrige har fælles rammer og bestemmelser, må det anbefales at bedømmelseskriterierne for den større skriftlige opgave rettes til så de bliver identiske med kriterierne for studieretningsprojekterne.

Dansk

Dansk er et skriftligt A-niveaufag som fører frem til en skriftlig studenter- og hf-eksamen. Det skriftlige arbejde indgår som en central dimension i alle fire gymnasiale danskfag. Der er følgende fælles elementer i læreplanernes beskrivelser af det skriftlige arbejde i dansk:

- sprog og tekst, herunder viden om skriftlighed og skriftlig tekstproduktion, er kernestof i faget
- mundtligt og skriftligt arbejde med fagets genstandsområder skal forbindes
- kulturkompetencerne lytte, tale, skrive og læse skal forbindes i undervisningen
- de faglige mål for faget indeholder skriftlig udtryksfærdighed, beherskelse af skriftsprogets normer for sprogrigtighed og praktisk skriftlig genrebeherskelse
- der skal være progression i undervisningen, i hhx og htx understreges yderligere at der skal være progression i det skriftlige arbejde
- det skriftlige arbejde omfatter et spektrum fra mindre øvelser til større skriftlige opgaver
- der lægges vægt på faglig vejledning i skrivefasen
- it inddrages i skriveundervisningen
- der gøres brug af forskellige evalueringsformer, herunder portfolio
- der afholdes en skriftlig prøve hvor skriftlig fremstilling indgår i bedømmelseskriterierne.

Det skriftlige arbejde profileres forskelligt i de fire danskfag som det vil fremgå nedenfor, men set på tværs af de fire uddannelser beskrives fagets skriftlige opgave både som en central faglig dimension og som et grundlæggende bidrag til elevers/ kursisters udvikling af skriftlig kompetence. Ifølge læreplanerne skal faget således udvikle viden om skriftlighed, skriftlig tekstproduktion, sprogrigtighed og genrebevidst skrivning.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*
Det fremhæves i alle læreplaner at undervisningen skal

tilrettelægges med faglig progression, og i hhx- og htx-læreplanerne fremhæves yderligere at det skriftlige arbejde skal tilrettelægges med progression. Det angives at skriftligt arbejde indgår i den løbende evaluering, og denne knyttes til et fagligt udviklingsperspektiv.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Bestemmelserne om fagligt samspil peger i hhx og htx på tekstproduktion og skriftligt arbejde, men ikke i stx og hf. I hhx anføres: »I samspil med andre fag står tekstanalyse og tekstproduktion centralt.«

I htx indgår fagligt samspil under fagets kernestof, herunder »skrivning på tværs af fag i form af samarbejde med andre fag om de teksttyper, som er særlig relevante i disse, set som skriftlige produkter og som resultatet af en skriveproces«. Under overskriften »Samspil med andre fag« anføres endvidere: »Faget behandler og udvikler kompetencer, som samtidig anvendes i hele fagrækken. Faget samarbejder således med alle fag inden for fagrækken om skriftlig og mundtlig formidling og om form og indhold i de teksttyper, som er karakteristiske for fagene. Faget samarbejder med andre fag om elektroniske kommunikationsformer og sproglige og æstetiske perspektiver.«

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det skriftlige arbejde forbindes, men ikke på ensartet måde i de fire læreplaner, med et bredere register af medier og udtryksformer. I htx og hhx gør it-baserede eksamensformer det nødvendigt at træne et udvidet medieregister. I hhx tilføjes desuden på et overordnet niveau »se« til kulturkompetencerne tale, lytte, læse, skrive. Det kræves i htx-læreplanen at »it anvendes i rapportering og formidling af skrift, lyd og visualisering«, ligesom det angives at faget samarbejder med andre fag om elektroniske kommunikationsformer. I stx- og hf-læreplanerne optræder det bredere skriftlighedsbegreb forholdsvis beskeden. Her angives

det at der lægges vægt på at it inddrages, bl.a. i form af »præsentationsstøttede mundtlige oplæg«.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det skriftlige arbejde i danskfagene skal ifølge læreplanerne bidrage til samtlige bekendtgørelsernes *funktionsmål*, dvs. læring, dokumentation, formidling og evaluering. Kravet om vægten på faglig vejledning i skrivefasen fastholder at *læring* og *formativ evaluering* skal være bærende i skriveundervisningen. Når mundtligt og skriftligt skal forbindes i undervisningen, betyder det at det skriftlige arbejde skal kunne *dokumentere* viden og færdigheder og give muligheder for at demonstrere fagligt overblik. Skriftlig *formidling* – eller »fremstilling« som er den term der bruges i stx-, hf- og hxx-læreplanerne – er et centralt læreplansfokus i danskfagene som det ses af at den indgår i bedømmelseskriterierne til skriftlig eksamen.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Der lægges i alle læreplaner for dansk vægt på procesorienteret, *formativ evaluering*, dvs. en rettepraksis der skal indrette sig efter elevens/kursistens individuelle niveau og faglige udviklingsbehov. Evalueringsformen portfolio som forbinder *formativ* og *summativ* evaluering, indgår i htx, stx, hf.

Danskfaget realiserer altså ifølge læreplanerne i det væsentlige de intentioner med »ny skriftlighed« som beskrives i bekendtgørelserne, selv om bekendtgørelsernes definition af det udvidede skrivebegreb kun ser ud til at være slået markant igennem i htx og hxx. Der er dog en væsentlig forskel i bestemmelserne om fagligt samspil hvor det skriftlige arbejde ikke nævnes i stx og hf, mens det har en helt central position i htx.

Ifølge læreplansbeskrivelserne skal faget imidlertid under alle omstændigheder bidrage til at udvikle skriftlige kompetencer der er grundlæggende også for den skriftlige praksis i andre fag. Faget er således forpligtet på at give elever/ kursister viden om sprog og skrivning og at udvikle deres beherskelse af sprogrigtighed og deres viden om genre som strukturerende ressource for skriftlig praksis.

Set i forhold både til denne observation og til indplaceringen af dansk som et A-niveaufag er det bemærkelsesværdigt at dansk i alle fire gymnasiale bekendtgørelser forhåndstildeles en minimumselevtid på 75 timer, et timetal som er betragteligt lavere end minimumselevtiden for skriftlige studieretningsfag på A-niveau der ligger mellem 110 og 160 timer.

Det fremgår ikke af vejledningerne til bekendtgørelserne hvilke intentioner der knytter sig til elevtidsansættelsen. Umiddelbart må den tolkes sådan at danskfagets skriftlige opgave vurderes som mindre omfattende og dermed mindre betydningsfuld for elevernes udvikling af skrive- og studiekompetence end studieretningsfagenes skriftlige opgave. Det er dog muligt at den lavere elevtidsansættelse også skal sættes i sammenhæng med retningslinjerne for skolernes fordeling af elevtid til andre områder i uddannelserne. Her nævnes bl.a. samspil i studieområdet/ almen studieforberedelse samt andre samarbejder om skriftlige produkter. Skoleledelsen har således mulighed for lokalt at vurdere danskfagets tværgående opgave og fx vælge at tillægge dansklærerne et særligt ansvar for den skrivepædagogiske progression i faglige samspilsprojekter med deraf følgende mulighed for at gøre faget overordnet ansvarligt for at beskrive og realisere en systematisk og progressiv kompetenceudvikling i faglige samspilsprojekter. Endelig ligger det inden for skoleledelsens myndighedsområde at tildele også enkeltfag flere timer end de obligatorisk angivne, dog under hensyntagen til om fagene indgår i andet skriftligt arbejde.

Man må spørge om danskfaget kan løfte opgaven som skriftligt A-niveaufag og den omfattende skrivefaglige opgave som beskrives i læreplanerne, med et elevtimetal der ligger væsentligt

under de tilsvarende timeniveauer for skriftlige studieretningsfag. Det giver imidlertid god mening at tilskrive faget et overordnet ansvar for systematisk og progressiv træning af overfaglige skriftlige aspekter som sprogrigtighed, genrebevidsthed og grundlæggende akademiske skrivefærdigheder i skriftligt samspil, således at der tildeles en særskilt timepulje hertil, uafhængig af de samspilsaktiviteter som faget i øvrigt indgår i.

Ifølge læreplanerne rummer den skriftlige dimension i dansk både særfaglige og overfaglige mål der skal opfyldes på A-niveau. Det forekommer ikke rimeligt at overlade tolkningen af danskfagets overordnede skriftlige opgave til de lokale ledelser og dermed skabe risiko for ulighed i elevers/kursisters betingelser for skriftlig kompetenceudvikling på skolerne. Det må anbefales at intentionerne med danskfagets skriftlige opgave genovervejes og klargøres, og at det synliggøres på overordnet niveau hvordan fagets skriftlige forpligtelse tænkes opfyldt.

Dansk i et komparativt perspektiv

I overensstemmelse med den overordnede forskellige profilering af de fire uddannelser profileres danskfagets skriftlige dimension forskelligt i de fire gymnasiale læreplaner. I det følgende vil de forskellige profileringer blive beskrevet kort, og efterfølgende fremhæves nogle forskelle som ikke ser ud til at være begrundet i uddannelsernes profiler, og hvor man derfor kan rejse spørgsmålet om de er hensigtsmæssige set i lyset af den overordnede intention om at elever/kursister i alle fire gymnasiale uddannelser skal gives lige betingelser for at udvikle skriftsproglig kompetence.

I **stx** profileres det skriftlige arbejde med *ræsonnerende* og *danskfaglig* som nøgleord:

Det skriftlige arbejde omfatter mindre skriveøvelser, som træner elevernes delkompetencer samt større genredefinerede opgaver, hvor eleverne i en større sammenhængende og ræsonnerende fremstilling behandler en danskfaglig tekst, et danskfagligt emne eller en danskfaglig problemstilling.

I **hf** profileres det skriftlige arbejde med *formidling* og *danskfaglig som nøgleord*:

Det skriftlige arbejde omfatter mindre skriveøvelser, som træner kursisternes delkompetencer samt større genredefinerede opgaver, hvor kursisterne med udgangspunkt i en udpeget kommunikationssituation formidler et danskfagligt emne eller en danskfaglig problemstilling.

I **hbx** profileres det skriftlige arbejde med *tekstanalyse, essay og formidling* som nøgleord:

Det skriftlige arbejde omfatter procesorienterede skriveøvelser samt arbejder inden for tekstanalyse, essay og formidling.

I **htx** profileres det skriftlige arbejde ikke primært som et danskfagligt projekt, men som et didaktisk projekt rettet mod de faglige mål samt et samspilsprojekt. Nøgleord er *progression* og *de teksttyper som er karakteristiske for fagene*:

Mundtlighed og skriftlighed, procesorienterede forløb, analyse og produktion integreres i arbejdet med at nå de faglige mål. Progressionen forløber i et samspil mellem systematisk tilrettelagt træning, hvor enkelte kompetencer udfordres og indarbejdes, og større integrerede opgaver, der samler det indlærte i et produkt som dokumenteres. Portfolio anvendes i arbejdet med de faglige produkter.

(...)

Faget behandler og udvikler kompetencer, som samtidig anvendes i hele fagrækken. Faget samarbejder således med alle fag inden for fagrækken om skriftlig og mundtlig formidling og om form og indhold i de teksttyper som er karakteristiske for fagene.

Det kan her først og fremmest observeres at læreplanerne for de fire danskfag prioriterer den særfaglige og den tvær- og overfaglige opgave meget forskelligt. Det ligger ikke inden for denne evaluerings opgave at diskutere disse grundlæggende forskelle

set som faglige profiler. Her skal derimod fokuseres på fagets grad af realisering af bekendtgørelsernes intentioner med det skriftlige arbejde. Denne problemstilling er allerede behandlet ovenfor hvor det anbefales at udvikle en model som gør det muligt for dansklærerne både at varetage den særfaglige og den overfaglige forpligtelse der er indskrevet i fagets læreplaner.

Supplerende kan det observeres at den skriftlige opgave i læreplanerne indkredses på forskellige niveauer – fra den konkrete fastlæggelse af tre opgavegenrer i hhx over den mere overordnede fastlæggelse af én dominerende genretilgang i stx og hf og til den helt overordnede bestemmelse af danskfagets tværgående opgave i relation til fagrækkens teksttyper og indhold i htx. Disse forskelle kan ses som et udtryk for danskfagets mangfoldighed, eller de kan ses som et udtryk for at der er behov for en præcisering af fagets skriftlige opgave på tværs af læreplanerne. Eftersom der er væsentlige fællestræk der, som vist ovenfor, sikrer at alle gymnasieelever modtager undervisning i dansk i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intentioner, ligger en yderligere diskussion af disse forskelle uden for denne evaluerings rammer.

Der skal imidlertid peges på tre forskelligheder som ikke berører læreplanernes uddannelsesmæssige profileringer, og som kan give anledning til anbefalinger til Undervisningsministeriet:

Som allerede nævnt realiseres bekendtgørelsernes udvidede skriftlighedsbegreb noget forskelligt i de fire danskfag. I læreplanerne for stx og hf forekommer udvidelsen med andre medier og udtryksformer således meget beskedent tematiseret sammenholdt med hhx- og htx-læreplanerne. Forsåvidt Undervisningsministeriet ønsker at forpligte uddannelserne på et udvidet skriftlighedsbegreb, må det anbefales at et sådant synliggøres på nogenlunde ensartet måde i dansk som tværgående obligatorisk skriftligt fag i de fire uddannelser⁴.

4. Vi er opmærksomme på at evalueringen her løber delvist åbne døre ind eftersom der i 2007 er iværksat forsøg med digitale eksamensopgaver i stx (www.uvm.dk).

I læreplanerne for stx, hf og htx beskrives et obligatorisk introducerende forløb hvor elever/kursister arbejder med grundlæggende begreber og metoder af betydning for skriveproces og det færdige produkt. Et sådant obligatorisk forløb savnes imidlertid i læreplanen for hhx. Det må anbefales Undervisningsministeriet at indføre et sådant forløb også i hhx.

Portfolio er i htx indført som en del af den løbende evaluering: »Den løbende evaluering har udgangspunkt i elevens mundtlighed og portfolio, der omfatter skriftlige produkter fra uddannelsesforløbet og elevens egen refleksion over besvarelsenerne i forhold til ekspliciterede kriterier.« Portfolioen indgår som en del af den mundtlige eksamen og understøtter den skriftlige profil i studieområdet som bygger på portfolier, men det er ikke klart hvor forpligtende portfolioen bidrager til den skriftlige årskaraktter.

I stx og hf nævnes portfolioevaluering som en af flere evalueringsformer: »Der gøres brug af forskellige evalueringsformer, herunder: – portfolioevaluering, evt. med elektroniske portfolier, hvori indgår besvarelser af større og mindre skriveøvelser (...)«. Portfolioevaluering retter sig her ikke mod en af prøverne, men mod den skriftlige årskaraktter.

I hhx nævnes denne evalueringsform ikke, men den kunne være en mulighed for at realisere følgende bestemmelse: »Desuden inddrages aktiviteter, som stimulerer den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen.« Også i hhx er portfolio løbende evalueringsform i studieområdet.

EVA's fagevaluering *Dansk på hf* (2007) viste at hf-lærerne i meget lille omfang brugte portfolioevaluering i undervisningen skønt der er en forpligtende bestemmelse herom i læreplanen. Det kunne tyde på at der er et behov for at præcisere med hvilken vægt portfolioevaluering skal indgå i den løbende evaluering.

Det kan anbefales at det overvejes hvordan portfolio i læreplanerne kan styrkes som en evalueringsform der bidrager til kvalificeringen af det skriftlige arbejde i dansk.

Matematik

Matematik udbydes som studieretningsfag på A-, B- og C-niveau i stx og hhx og på A- og B-niveau i htx. Matematik er obligatorisk på mindst C-niveau i stx, hf og hhx og på mindst B-niveau i htx.

Der skal ifølge læreplanerne indgå skriftligt arbejde på alle matematikfagets niveauer, også selv om der som i matematik C stx og hhx nok er en skriftlig årskaraktter, men ikke skriftlig eksamen eller en mundtlig eksamen med obligatorisk inddragelse af skriftligt arbejde som i htx B. I det følgende sammenfattes fælles træk for det skriftlige arbejde i matematik A. For matematik B og C fremdrages kun aspekter der er nye i forhold til A-niveauet. Det skal bemærkes at der for det toårige hf kun findes en selvstændig læreplan for matematik C da B- og A-niveauerne udbydes som valgfag der skal følge læreplanerne i hf enkeltfag eller en af de treårige uddannelser.

Matematik A

- Det er et fagligt mål at elever kan oversætte og veksle mellem symbolsprog og naturligt sprog.
- Det skriftlige arbejde skal bidrage til faglig læring
stx: »I undervisningen lægges der betydelig vægt på opgaveløsning som en afgørende støtte for tilegnelse af begreber, metoder og kompetencer«,
hhx: »Den enkelte elev skal udvikle sin indsigt i matematiske tankegange og ræsonnementer gennem systematisk arbejde med mundtlig og skriftlig formidling«,
htx: »Formålet med det skriftlige arbejde er at:
– sikre en selvstændig bearbejdning af matematiske problemstillinger og hermed bidrage til elevens fordybelse i stoffet«.
- Der er to hovedtyper af skriftligt arbejde: mindre opgaver ('opgaveløsning') og produkter knyttet til projekt- eller emneforløb.
stx: »opgaveløsning«, »større skriftlige produkter«/»rapporter«
hhx: »mindre træningsopgaver, multiple-choiceopgaver

eller tilsvarende«, »traditionelle individuelle opgaver«, »emneopgave«

htx: »test, gruppeopgaver eller individuelle opgaver«, »projektrapporter«.

- Lommeregner og matematikprogrammer er en del af matematikundervisningen, bl.a. som værktøj til visualiseringer.
- Den løbende evaluering indbefatter test og evaluering efter større forløb.

Procesaspekter nævnes i *hhx*: »individuel vejledning, det løbende procesorienterede arbejde med emneopgaver, test, herunder test til selvevaluering« og i *htx*: »Ved [opgave] formuleringen skal der tages højde for, at opgaverne kan afleveres i flere omgange med fokus på forskellige aspekter«. I *stx* angives det at »Besvarelsenerne [i forbindelse med løsning af opgaver] rettes og kommenteres på grundlag af bedømmelseskriterierne i pkt. 4.3.«

- Der afholdes en centralt stillet skriftlig prøve.
stx: 5 timer. Eksamenssæt hvoraf den første del af sættet skal besvares uden hjælpemidler inden for en time.
hhx: 5 timer. Eksamenssæt hvoraf den første del af sættet skal besvares uden hjælpemidler inden for en time.
htx: 5 timer med 10 timers forberedelsestid over to døgn. Her gives evt. vejledning. Ved starten af forberedelsestiden udleveres bilagsmateriale. Opgavesæt udleveres ved prøvens begyndelse.
- Der afholdes en mundtlig prøve som inddrager skriftlige produkter.

I *htx* afholdes den mundtlige prøve på grundlag af projektrapporterne fra undervisningen. I *stx* og *hhx* kan der aktuelt vælges mellem tre prøveformer, heriblandt en form hvor der stilles eksamensspørgsmål efter den model som anvendtes før reformen. Inden for en toårig periode udfases to af valgmulighederne, og for elever der påbegynder uddannelsen i 2008, gælder det i *stx* at de skal gå til eksamen i opgaver der i vid udstrækning gør det muligt at inddrage projekter

og projektrapporter. I hhx skal eleverne gå til eksamen på grundlag af emneop-gaver (rapporter) og opgaver i relation til det udtrukne emne.

Matematik B indeholder i hovedtrækkene de samme overordnede træk, om end ikke i helt identiske formuleringer. Der gives fire timer til den skriftlige eksamen. I htx matematik B er der kun én prøve, en mundtlig prøve med udgangspunkt i et projekt og elevens projektrapport samt i en opgave der har relation til en af de øvrige projektopgaver fra undervisningen.

Matematik C findes som nævnt kun i stx, hf og hhx. Også her gælder ovennævnte overordnede træk. Mht. prøveformer er der i stx og hhx en skriftlig årskaracter, men kun en mundtlig prøve, mens der i hf derudover er en skriftlig prøve på tre timer. Den mundtlige prøveform er som på A- og B-niveauet.

Det skriftlige arbejde profileres noget forskelligt i de fire matematikfag som det vil fremgå nedenfor, men set på tværs af de fire uddannelser beskrives fagets skriftlige arbejde som en central og integreret faglig dimension. Med sit fokus på oversættelse mellem symbolholdigt og naturligt sprog træner faget elevernes kommunikationskompetence. Set i lyset af fagets vægtige placering i uddannelserne og forholdsvist store andel i elevtiden har matematik derigennem en vigtig opgave i relation til udvikling af elevernes formidlingskompetence i et mere overordnet perspektiv.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives i læreplanerne at der skal være progression i arbejdsformer og indhold. I htx understreges at der skal være progression i kravene til løsning af projektopgaverne.

Det skriftlige arbejde danner ifølge læreplanerne et centralt grundlag for den løbende evaluering. Det angives på forskel-

lig måde at evalueringen skal rettes mod elevens/kursistens faglige læring, dvs. have et formativt perspektiv.

I *stx* skal hvert større forløb afrundes med en evaluering af såvel undervisning som »elevernes fremskridt på vej mod opfyldelsen af de faglige mål«. Der skal evalueres løbende på grundlag af opgaveløsninger der »rettes og kommenteres« ud fra læreplanens bedømmelseskriterier for eksamen.

I *hf* skal der for hvert større forløb gennemføres en evaluering af undervisningen og kursisternes »fremskridt på vej mod opfyldelsen af de faglige mål«. Kursisternes opgaver og rapporter »rettes og kommenteres af læreren«.

I *hhx* skal eleverne opnå en klar opfattelse af standpunkt og faglig udvikling gennem »individuel vejledning, det løbende procesorienterede arbejde med emneopgaver samt brug af test, herunder test til selvevaluering.« Der skal desuden i den løbende evaluering »inddrages aktiviteter, herunder arbejdsformer, der udvikler og stimulerer elevernes refleksion over udbyttet af undervisningen.«

I *htx* angives at eleven løbende skal »have en tilbagemelding om det faglige niveau for skriftlige og mundtlige præstationer. Vurderingen fastsættes i forhold til elevens forventede kompetenceudvikling.«

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*
Bestemmelserne om fagligt samspil i læreplanerne sætter ikke direkte fokus på det skriftlige arbejde. Her fremhæves matematik i et anvendelsesperspektiv.
- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*
Det skriftlige arbejde i matematik integrerer et bredt register af medier og udtryksformer. I faget opereres der med begrebet repræsentationsform som en specifik faglig term. Repræsentationskompetence dækker elevernes evne til at præsentere det samme matematiske begreb i forskellige repræsentationer. Det er et fagligt mål at eleverne skal kunne veksle bevidst og hensigtsmæssigt mellem begrebers

repræsentationer, og derudover er visualiseringer med brug af lommeregner og matematikprogrammer en obligatorisk og voksende del af fagets praksis.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det overordnede billede i matematiklæreplaner er at det skriftlige arbejde, og herunder opgaveløsning, skal bidrage til læring, dokumentation og evaluering. Vedrørende formidling kan det se ud til at der må skelnes mellem formidling i form af opgaveløsning og formidling som produktion af diskursive tekster. Det sproglige fokus i opgaveløsningen er på 'håndtering' af matematisk symbolsprog og formler samt det næsten formelagtige forbindende fagsprog som karakteriserer denne matematikfaglige kommunikation. Det forekommer mindre tydeligt i læreplanerne hvordan det sproglige fokus i de diskursive opgaver skal forstås.

I stx- og hf-læreplanerne tematiseres skriftlig formidling med beskeden vægt. Vedrørende diskursiv skrivning angives det at skriftlige produkter som afslutning på emner og projekter »kan dokumentere de faglige resultater eller konklusioner vedrørende en tværfaglig problemstilling.« Hhx-læreplanerne angiver at arbejdet med emneopgaver skal være procesorienteret, og at der altså skal være fokus på processen med produktion af tekst. Her er kvaliteten af den faglige formidling et bedømmelseskriterium for både den skriftlige og den mundtlige prøve.

Htx-læreplanerne opregner som et formål med det skriftlige arbejde at »opøve skriftlig formidling, herunder korrekt matematisk sprog og symbolbrug«. Her fokuseres på korrekthed i forhold til matematisk sprog og symbolbrug.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Som nævnt ovenfor lægges der i læreplanerne for matema-

tik vægt på såvel en summativt som en formativt reflekteret *evalueringspraksis*. Det er imidlertid kun i hhx- og htx-læreplanerne at egentlig procesorienterede tilrettelæggelsesformer nævnes.

Sammenfattende realiserer matematikfaget altså ifølge læreplanerne væsentlige dele af de intentioner med »ny skriftlighed« som beskrives i bekendtgørelserne. Den oplæring i matematikfaglig diskurs som foregår gennem opgaveløsning, træner en sproglig præcision som formentlig kan bidrage til at udvikle elevernes faglige skrivning også inden for andre fagområder. De diskursive opgavetyper peger både ind i faget og ud af faget mod den fagligt-akademiske skrivning i samspilsprojekter i det hele taget og i særdeleshed mod studieretningsprojektet.

Læreplanerne sætter beskedent fokus på formidlingsaspektet og forholder sig ikke direkte til almen sproglig formidling, herunder korrekthed, og til den akademiske opgavediskurs. Man kan spørge om dette er fornuftigt og rimeligt set i forhold til elevernes overordnede behov for at udvikle skrive- og studiekompetence.

Matematik i et komparativt perspektiv

Som det allerede på forskellige måder er antydnet ovenfor, profileres matematikfagets skriftlige dimension noget forskelligt i de fire gymnasiale læreplaner, i overensstemmelse med den overordnede forskellige profilering af de fire uddannelser. I det følgende vil disse profileringer blive beskrevet kort med henvisning til A-niveauerne (og C for hf), mens hovedvægten i den komparative evaluering vil blive lagt på observationer af forskelle som ikke ser ud til at være begrundet i uddannelsernes profiler, og hvor man derfor kan rejse spørgsmålet om de er hensigtsmæssige set i lyset af den overordnede intention om at elever/kursister i alle fire gymnasiale uddannelser skal gives lige betingelser for at udvikle skriftsproglig kompetence.

I læreplanen for *stx A* profileres det skriftlige arbejde med hovedvægt på opgaveløsning:

I undervisningen lægges der betydelig vægt på opgaveløsning som en afgørende støtte for tilegnelsen af begreber, metoder og kompetencer. Løsning af opgaver foregår både i timerne og som hjemmearbejde. Endvidere arbejdes der med større skriftlige produkter som resultat af arbejdet med projekter og emner.

Den mundtlige eksamensform der inddrager projekter og elev-rapporter, vil formentlig føre til at denne opgavetype får større vægt i undervisningen. Når formidlingsaspektet er nedtonet i bedømmelseskriterierne for det skriftlige arbejde i stx, kan det dels hænge sammen med at der lægges hovedvægt på opgaveløsning, dels at rapporterne, når de inddrages i den mundtlige eksamen, ikke indgår i bedømmelsen som et skriftligt produkt. Det kan bemærkes at der tilsyneladende er en terminologisk uklarhed i læreplanen idet det der i afsnittet om arbejdsformer betegnes »større skriftlige produkter«, i afsnittet om de mundtlige prøveformer optræder under betegnelsen »rapporter« og »elevrapporter«.

For hf C-læreplanen gælder den samme profilering som for stx A.

I læreplanen for htx A profileres det skriftlige arbejde med en tydeligere markeret todeling i opgaveløsning og emneopgaver. Gennem genrebetegnelsen 'emneopgave' forbindes det skriftlige arbejde med dominerende arbejdsformer i faget og uddannelsen, »emne- og casearbejde«.

I tilknytning til de enkelte hovedemner skal eleverne udarbejde en emneopgave, der sammenfatter de centrale dele af emnet og dokumenterer de faglige mål, der er opnået gennem arbejdet hermed. (...). Træning og fastholdelse af færdigheder skal ske gennem løbende arbejde med mindre træningsopgaver, multiple-choice-opgaver eller tilsvarende. Der skal endvidere arbejdes med traditionelle individuelle opgaver til aflevering. Dette arbejde skal udgøre ca. 2/3 af elevernes samlede skriftlige arbejde.

Opgaveløsning har prioritet da dette arbejde skal udgøre 2/3 af elevernes skriftlige arbejde, men kravet om at der arbejdes med

emneopgaver, understreges med modalverbet »skal« og i kraft af at disse emneopgaver er udgangspunkt for den mundtlige prøveform der fremover bliver obligatorisk.

I læreplanen for *htx A* profileres det skriftlige arbejde med en ligebyrdig todeling mellem »test, gruppeopgaver eller individuelle opgaver« og »projektrapporter«. Hermed forbindes læreplanen med *htx*-uddannelsens projektorienterede didaktiske profil. Ligebyrdigheden understreges af at projektrapporterne indgår i den mundtlige eksamen. Denne læreplan udskiller sig derudover fra de øvrige ved at eksplicite formål og beskrive procestilrettelæggelsen med direkte henvisning til bekendtgørelsens funktionsbeskrivelse:

Formålet med det skriftlige arbejde er at:

- sikre en selvstændig bearbejdning af matematiske problemstillinger og hermed bidrage til elevens fordybelse i stoffet
- opøve skriftlig formidling, herunder korrekt matematisk sprog og symbolbrug
- give eleven mulighed for at dokumentere sine matematiske kompetencer
- give grundlag for lærerens evaluering af elevens standpunkt og elevens vurdering af eget standpunkt
- opøve systematik og give mulighed for overblik.

Opgaverne kan formuleres som test, gruppeopgaver eller individuelle opgaver.

Ved formuleringen skal der tages højde for, at opgaverne kan afleveres i flere omgange med fokus på forskellige aspekter.

Endvidere udfærdiger eleven et antal projektrapporter, der tilsammen dækker både kernestoffet og det supplerende stof. Projektarbejderne er større åbne opgaver, hvor eleven selv skal tage stilling til dele af opgavens forudsætninger og evt. indhold.

Det kan bemærkes at det gennem de næsten direkte citater fra bekendtgørelsestekstens funktionsbeskrivelse bliver synligt at sproglig korrekthed her betyder matematiksporglig korrekthed.

Det kan observeres at genreprofileringen i de diskursive matematikfaglige opgavegenrer i hhx og htx dels er mere markant, dels i højere grad understøtter uddannelsesprofilen end i stx og hf. Dertil kommer at disse opgavegenrer tilkendes større tyngde i matematikfagene i hhx/htx end 'større skriftlige produkter'/'rapporter' i stx og hf. Man kan spørge om det ikke er et problem at den/de diskursive genrer i stx og hf har så forholdsvis svag en positionering i læreplanerne set i lyset af at disse opgavegenrer både peger ind i og ud af faget og vil have den kvalitet at de styrker elevernes skriftsproglige kompetencer i samspilsprojekter hvor matematikfaget indgår. Det kan derfor anbefales at det genovervejes hvordan de didaktiske bestemmelser om den diskursive skriftlige dimension i stx og hf kan styrkes i læreplanerne.

Det kan endvidere observeres at der – formentlig i sammenhæng med de diskursive genrers tydeligere profilering – i hhx- og htx-læreplanerne er et eksplicit formuleret fokus på vejledning, genaflevering og skriveproces som savnes i læreplanerne for stx og hf. Eftersom procesorientering i denne forstand understreges i bekendtgørelserne, kan det anbefales at denne type signaler i forbindelse med evt. kommende læreplansrevisioner også skrives ind i læreplanerne for stx og hf.

Engelsk

Engelsk er på B-niveau obligatorisk i alle fire gymnasiale uddannelser, og i hhx er faget obligatorisk på A-niveau. Der er skriftlig eksamen og forhåndstildelt elevtid til skriftligt arbejde (50 timer på B-niveau, 110 timer på A-niveau). Der er følgende fælles elementer i læreplanernes beskrivelser af det skriftlige arbejde i engelsk:

- det er et fagligt formål at elever/kursister skal kunne udtrykke sig skriftligt på engelsk om komplekse problemstillinger og sagsforhold
- engelsk sprog, tekst og grammatik er kernestof i faget
- elevernes egen sprogproduktion i skrift og tale skal prioriteres højt

- det skriftlige arbejde skal integreres i arbejdet med fagets kernestof
- undervisningen skal tilrettelægges med faglig progression og progression i forhold til arbejdsformer.
I hhx og htx fremhæves det derudover at det skriftlige arbejde skal tilrettelægges med progression.
- det skriftlige arbejde skal tilrettelægges med fokus både på sprogtræning og på funktionelle og bredere didaktiske formål.

Disse aspekter beskrives noget forskelligt:

stx/hf: »evne til at beherske det engelske sprogsystem i en fri skriftlig fremstilling«; »et bredt spektrum af genrer«; »fokus både på skriveprocessen, herunder forskellige hensigtsmæssige skrivestrategier, og på det færdige produkt og dets kvaliteter.«

hhx: »skal omfatte screeninger, test og afprøvning af sproglige færdigheder og sprogiagttagelse samt anvendes til dokumentation af elevernes færdigheder, til formidling og til selvstændig bearbejdelse af problemstillinger.«

htx: »10 pct. af det skriftlige arbejde anvendes til screeninger, tests og afprøvning af sproglige færdigheder og sprogiagttagelse. Det øvrige arbejde anvendes til dokumentation af elevernes færdigheder, til formidling og selvstændig bearbejdelse af problemstillinger, herunder essayskrivning.«

- om faget inddrager et bredere spektrum af udtryksformer og medier, fremgår ikke af læreplanerne i hhx og htx. Følgende formulering fra stx- og hf-læreplanerne kan tolkes som en sådan intention: »Eleverne skal opnå kendskab til de forskelle i kommunikationsstrategier, som knytter sig til anvendelse af forskellige elektroniske genrer.«
- den løbende evaluering indledes med en screening der følges op af test.

I stx og hf nævnes selvevaluerende test. I hhx og htx fremhæves det at der skal foretages en evaluering efter afslutningen af emne- eller projektføreløb med henblik på

at eleverne opnår en opfattelse af niveau og udvikling af deres faglige standpunkt, og således at den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen styrkes.

- i bestemmelserne om fagligt samspil nævnes det skriftlige arbejde kun i læreplanen for hf B hvor følgende angives: »Faget er omfattet af de generelle krav om samspil mellem fagene. Den mundtlige og skriftlige sprogfærdighed skal i dette samspil styrkes ved, at kursisterne tilegner sig og formidler dele af det faglige stof på engelsk.«
- der er både på A- og B-niveau en skriftlig prøve med en varighed af fem timer. Grundlaget for prøven er et todelt centralt stillet opgavesæt. I den første time må der ikke benyttes computer eller faglige hjælpemidler; herefter indsamles første del af besvarelsen, og i den anden halvdel af prøven må alle hjælpemidler benyttes.
- i bedømmelseskriterierne for den skriftlige prøve indgår beherskelse af det engelske sprog, tekstforståelse og skriftlig fremstilling.

Der er mere udfoldede og præciserede bedømmelseskriterier i hhx og htx end i stx og hf.

Det skriftlige arbejde profileres forskelligt i de fire uddannelser som det vil fremgå nedenfor, men set på tværs af uddannelserne beskrives engelskfagets skriftlige dimension som en central og integreret del af faget. Med sit fokus på en sprogbeherskelse der bygger på systematisk viden om sprogsystem og sprogbrug, bidrager faget til at udvikle en sproglig opmærksomhed som vil kunne understøtte elevernes skriveudvikling i et bredere perspektiv. Derudover bidrager faget også med sit fokus på genre og kommunikationssituationer til elevernes udvikling af en funktionel bevidsthed i det skriftlige arbejde. Endelig bidrager faget til at udvikle en vigtig overordnet del af elevens/kursisters skriftlige kompetence og studiekompetence eftersom beherskelse af skriftligt engelsk vil være relevant i videre uddannelse og erhverv.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende sammenfattende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Ifølge læreplanerne skal der være en generel didaktisk progression i arbejdsformer der sigter mod udvikling af selvstændighed. I htx- og hhx-læreplanerne nævnes det at der skal være progression i det skriftlige arbejde, men dette udfoldes ikke nærmere. Det skriftlige arbejde indgår ifølge læreplanerne i den løbende evaluering gennem en indledende screening og opfølgende test.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Kravene om fagligt samspil i læreplanerne understøtter kun i hf-læreplanen en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det skriftlige arbejde i læreplanerne beskrives ikke eksplicit med et bredere register af medier og udtryksformer, om end det, med et fokus på kommunikationsstrategier, nævnes at der i stx og hf skal arbejdes med elektroniske genrer.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det skriftlige arbejde i engelsk skal ifølge læreplanerne bidrage til faglig læring i og med at skriftligt arbejde skal integreres i arbejdet med fagets kernestof. I htx- og hhx-læreplanerne nævnes at det skriftlige arbejde skal anvendes til »selvstændig bearbejdelse af problemstillinger«. I stx- og hf-læreplanerne står der at »Arbejdet med fagets skriftlige side skal tilrettelægges, så det indgår som støtte for tekst- og emnearbejdet og som støtte for sprogindlæringen«. Derud-

over sættes der i disse læreplaner også fokus på skriftlige læreprocesser som sådan, i og med at skriveprocesser skal indgå i undervisningen.

At det skriftlige arbejde skal anvendes til *dokumentation* og fastholdelse af elevernes færdigheder, nævnes direkte i htx- og hhx-læreplanerne, mens det fremgår mere indirekte i en formulering med et andet fokus i stx- og hf-læreplanerne: »Det skriftlige arbejde skal (...) tilrettelægges, så eleverne udvikler evne til at beherske det engelske sprogsystem i en fri skriftlig fremstilling (...)«. Her kan det skriftlige arbejde siges at skulle dokumentere elevernes beherskelse af det engelske sprogsystem. At det skriftlige arbejde skal bidrage til *formidling*, dvs. sætte fokus på det skriftlige som produktion af tekst, herunder med fokus på sproglig korrekthed, fremhæves i alle læreplaner som en helt central funktion hvilket også dokumenteres i bedømmelseskriterierne for den skriftlige eksamen. Endelig udgør det skriftlige arbejde ifølge læreplanerne et grundlag for *evaluering* for såvel lærere som elever. Der nævnes her direkte screening og test.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Det er ikke direkte angivet i læreplanerne hvordan evalueringen af det skriftlige arbejde skal foregå, og bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering, er dermed ikke synligt realiseret. I stx- og hf-læreplanen fremhæves det under overskriften 'Arbejdsformer' at undervisningen skal have fokus på skriveprocessen og herunder forskellige skrivestrategier. Heri kan, men behøver ikke, ligge et krav om at der evalueres gennem vejledende lærerespons på udkast.

Sammenfattende realiserer engelskfaget altså ifølge læreplanerne dele af de intentioner med »ny skriftlighed« som beskri-

ves i bekendtgørelserne. På tre punkter er disse intentioner dog ikke synliggjort i alle læreplaner. I bestemmelserne om det faglige samspil nævnes det skriftlige arbejde kun i hf, og læreplanerne for de treårige uddannelser understøtter således ikke planlægning og progression i det skriftlige arbejde. Det markerede fokus på sproglig skriftlighed betyder at andre udtryksformer og medier kun i meget beskeden grad tematiseres. Endelig realiseres bekendtgørelsernes intentioner om varieret rettepraksis, herunder formativ og procesorienteret evaluering, ikke i læreplanerne for hhx og htx, og bestemmelserne i stx og hf kan tolkes sådan at det procesorienterede arbejde primært er rettet mod udvikling af skrivestrategier. Disse observationer kan give anledning til overvejelser over engelskfagets skriftlige opgave.

I lighed med danskfaget bidrager engelskfaget til at udvikle elevernes bevidsthed og viden om sprog og tekst, og man kan spørge om der ikke heri ligger en forpligtelse til at styrke elevernes erfaringer med et udvidet sprog- og tekstbegreb, også i det skriftlige arbejde, dvs. om det ikke kunne overvejes at inddrage andre udtryksformer og medier mere forpligtende i fagets skriftlige register.

Vedrørende varieret rettepraksis og formativ evaluering kan det anbefales at Undervisningsministeriet genovervejer den (manglende) præcisering af en varieret rette- og vejledningspraksis i engelskfagets læreplaner.

Engelsk har i lighed med dansk en overordnet opgave rettet mod elevers/kursisters udvikling af studiekompetence. En synlig del af denne overordnede opgave fremtræder i det resume på engelsk som studieretningsprojekter og større skriftlig opgave i hf skal indeholde, og som desuden, uanset sprog, repræsenterer en akademisk tekstgenre der er relevant i de fleste fagområder. Det kan undre at det ikke nogen steder i bekendtgørelse og læreplaner nævnes hvordan denne skriftlige kompetence tænkes trænet. Det ville forekomme rimeligt at indlægge en sådan træning som en del af den overordnede progressive tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde i samspil.

Engelsk i et komparativt perspektiv

Engelskfagets skriftlige dimension profileres forskelligt i de fire gymnasiale læreplaner, men dog sådan at stx- og hf-læreplanerne er stort set identiske, og hhx- og htx-læreplanerne har væsentlige ligheder. Integrationen af det skriftlige arbejde med fagets kernestof er et fælles træk i læreplanerne, og fagenes profilering af forskellige stofområder som led i den overordnede uddannelsesprofil vil derigennem også præge det skriftlige arbejde og opgavegenererne. I selve beskrivelserne af det skriftlige arbejde tydeliggøres disse genstandsprofiler ikke yderligere. De forskelle i profileringer der kan observeres, er i højere grad didaktiske. Forskellene vil i det følgende blive beskrevet kort, og efterfølgende diskuteres det om de er hensigtsmæssige set i lyset af den overordnede intention om at elever/ kursister i alle fire gymnasiale uddannelser skal gives lige betingelser for at udvikle skriftsproglig kompetence i engelsk. Eftersom alle elever/ kursister skal have engelsk på B-niveau, vil det være læreplanerne på dette niveau der er i fokus i den komparative del af undersøgelsen. For hhx vil det dog være engelsk A som er obligatorisk A-niveau i alle studieretninger.

I engelsk B i stx konciperes det skriftlige arbejde som en todelt opgave, rettet dels mod understøttelse af faglig læring, dels mod udvikling af skriftlig udtryksfærdighed. Der angives ingen vægtning af de to aspekter, men skriftlig udtryksfærdighed tillægges tydeligvis den afgørende vægt eftersom der gives en yderligere bestemmelse af hvordan arbejdet med denne skal tilrettelægges. Undervisningen i skriftlig udtryksfærdighed skal således have fokus på såvel skriveproces og skrivestrategier som på kvaliteten af de færdige produkter:

Arbejdet med fagets skriftlige side skal tilrettelægges, så det indgår som støtte for tekst- og emnearbejdet og som støtte for sprogindlæringen. Det skriftlige arbejde skal også indgå som selvstændig disciplin og tilrettelægges, så eleverne udvikler evne til at beherske det engelske sprogsystem i en fri skriftlig fremstilling og til at udtrykke sig klart og nuanceret på hovedsageligt korrekt engelsk.

Undervisningen i skriftlig udtryksfærdighed tilrettelægges, så eleverne trænes i arbejdet med et bredt spektrum af genrer. Undervisningens fokus skal være både på skriveprocessen, herunder forskellige hensigtsmæssige skrivestrategier, og på det færdige produkt og dets kvaliteter.

Engelsk B i *hf* konciperes og beskrives helt enslydende.

Engelsk A i *hhx* konciperes også som en todelt opgave, rettet dels mod sproglige færdigheder og test, dels mod mere overordnede didaktiske funktioner, dokumentation, formidling og selvstændig bearbejdelse af problemstillinger. Der angives ingen vægtning af de to aspekter, men det må antages at de overordnede didaktiske funktioner tillægges en hovedvægt, parallelt med vægtningen af de to dele af den skriftlige eksamen som beskrivelsen af det skriftlige arbejde er modelleret over:

Det skriftlige arbejde tilrettelægges med progression og skal omfatte screeninger, test og afprøvning af sproglige færdigheder og sprogiagttagelse samt anvendes til dokumentation af elevernes færdigheder, til formidling og til selvstændig bearbejdelse af problemstillinger.

Engelsk B i *htx* konciperes parallelt med *hhx* A, men her angives en klar vægtning af de to hovedtyper af skriftligt arbejde (som kan understøtte tolkningen ovenfor af *hhx*-læreplanen), idet 10 pct. af det skriftlige arbejde skal anvendes til test og afprøvning af sproglige færdigheder og sprogiagttagelse. Herudover indgår en tredje skriftlig dimension, rettet mod mundtlig eksamen.

Selvstændig bearbejdelse af problemstillinger specificeres i denne læreplan idet 'essay-skrivning' fremhæves. Dette må ses som en understregning af at teknologiske emner, termer og kommunikationsformer skal afbalanceres med almene og litterære emner og kommunikationsformer. I engelsk B *htx* indgår det skriftlige arbejde også i den mundtlige eksamen, og der skal

således tilrettelægges et forløb hvor eleverne enkeltvis eller i grupper udarbejder en synopsis og et præsentationsmateriale over et selvvalgt emne:

Det skriftlige arbejde fordeles jævnt over uddannelsen og integreres i arbejdet med kernestoffet samt tilrettelægges med progression. 10 pct. af det skriftlige arbejde anvendes til screeninger, test og afprøvning af sproglige færdigheder og sprogiagttagelse. Det øvrige skriftlige arbejde anvendes til dokumentation af elevernes færdigheder, til formidling og selvstændig bearbejdelse af problemstillinger, herunder essay-skrivning.

I undervisningen indgår et selvvalgt emne, hvor eleverne enkeltvis eller i grupper arbejder med en eller flere tekster med et teknisk, teknologisk, naturvidenskabeligt, litterært eller alment emne. Der udarbejdes en synopsis og et præsentationsmateriale, der skal anvendes ved den mundtlige eksamen.

Det kan altså observeres at det skriftlige arbejde i engelsk konciperes forskelligt i uddannelserne, og at hovedforskellen går mellem stx/hf og hhx/htx.

Stx/hf opererer med en skelnen mellem det der kan opfattes som småopgaver og mindre formaliseret skrivning i relation til tekster, emner og sprogtræning i undervisningen, og skriftligt arbejde som en selvstændig disciplin. Det angives ikke at det skriftlige arbejde som selvstændig disciplin skal knyttes til tekstlæsning og emner; her lægges i stedet vægt på den skrivedidaktiske tilrettelæggelse. Screening og test skal også være en del af engelskfaget i stx/hf, men dette angives andetsteds, under overskriften 'Løbende evaluering'.

Hhx-/htx-læreplanerne opererer med en skelnen der er modeleret over den skriftlige prøves opdeling i en færdighedsdel og en del der skal prøve i mere fri skriftlig fremstilling. Her skelnes således mellem mere færdigheds- og testorienteret sprogligt arbejde, rettet mod den færdighedsorienterede del af den skriftlige eksamen, og skriftligt arbejde der skal dokumentere elevernes færdigheder og anvendes til formidling og selvstændigt skriftligt

arbejde. Det kan bemærkes at bekendtgørelsernes funktionsbetegnelser bruges her, og at læreplanerne altså herigennem forbindes med de gymnasiale uddannelsers overordnede skrivekompetenceprojekt. Gennem kravet i htx-læreplanen om at højst 10 pct. af det skriftlige arbejde anvendes til færdighedsafprøvning og test, lægges i hhx/htx hovedvægten på skriftligt arbejde der integrerer skriftlige og genstandsfaglige aspekter. Dette kan måske ses i sammenhæng med at engelskfagene i hhx og htx forpligtes mere konkret på uddannelsernes profiler, dels i kernestoffet og dels i det faglige samspil.

Det skal ikke her diskuteres hvilke af de to beskrivelsesmodeller der er mest hensigtsmæssige, eftersom der muligvis ligger gode traditioner til grund for begge. Hvad der kan peges på, er punkter hvor de to modeller måske kan inspirere hinanden. Fokuseringen på en balance mellem processer og produkter i stx/hf kunne måske med fordel inddrages i engelskfagene i hhx/htx. Omvendt kunne den tilsyneladende mere forpligtende integration af det skriftlige arbejde med fagets emneområder i læreplanerne for hhx/htx måske inspirere læreplanerne i stx/hf.

Afsluttende skal forskellene på bedømmelseskriterier for det skriftlige arbejde drages frem. I læreplanerne for *stx/hf B* angives følgende bedømmelseskriterier:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på eksaminandens beherskelse af det engelske sprog, forståelse af forlægget og færdighed i skriftlig fremstilling på engelsk.

Læreplanen for *hhx A* angiver følgende kriterier:

Bedømmelsen af den skriftlige prøve omfatter eksaminandens:

- tekstforståelse, overblik og evne til udvælgelse af relevante informationer*
- forståelse af kommunikationssituationen og evne til at tilpasse tekst til modtager*

- *evne til at strukturere logisk og sammenhængende*
- *evne til at udfolde emnet og foretage relevante perspektiveringer*
- *evne til at anvende relevante hjælpemidler, herunder it*
- *sikkerhed i beherskelsen af det engelske sprog, herunder sprogrigtighed, sprogbrug og ordforråd*
- *evne til at præsentere synspunkter og argumentere sammenhængende.*

I læreplanen for *htx B* angives følgende kriterier:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på:

- *tekstforståelse, overblik og evne til udvælgelse af relevante informationer*
- *forståelse af kommunikationssituationen og evne til at tilpasse tekst til modtager*
- *evne til at strukturere, udfolde emnet og foretage relevante perspektiveringer*
- *evne til at anvende relevante hjælpemidler, herunder it*
- *sikkerhed i beherskelsen af det engelske sprog, herunder sprogrigtighed, sprogbrug og ordforråd*
- *evne til at præsentere synspunkter og argumentere sammenhængende.*

Det kan her observeres at de mere udfoldede bedømmelseskriterier i *hhx A* og *htx B* i højere grad synliggør de krav til elevernes skriftlige arbejde som stilles ved prøverne, og også må antages at forpligte den skriftlige undervisning mere end det er tilfældet i læreplanerne for *stx/hf B*. Det er jo ikke sikkert at en udfoldelse af bedømmelseskriterierne i læreplanerne for *stx/hf* ville fremhæve helt de samme aspekter som fremhæves i *hhx-* og *htx-læreplanerne*, men man kan spørge om det ikke er hensigtsmæssigt i højere grad at ekspliciterer bedømmelseskriterierne for den skriftlige prøve også i *stx* og *hf* sådan at elever/kursister også her får adgang til viden om de kriterier deres prøver bedømmes efter.

Analyser af fagsamspil og centrale skriftlige fag i de enkelte uddannelser

STX

I de følgende nedslag i centrale fag og samspilsområder i stx skal det undersøges i hvilken grad og på hvilke måder stx-uddannelsen realiserer intentionerne i bekendtgørelsens bestemmelser for det skriftlige arbejde. Udvalget af fag og samspilsområder er foretaget ud fra følgende overvejelser:

Almen studieforberedelse er naturligt valgt da området i lighed med studieområdet i hhx og htx profilerer centrale reformintentioner i stx om systematisk vægt på samspil mellem fag og desuden skal tillægges elevtid til skriftligt arbejde. Derudover er udvalgt et fag med skriftlig dimension fra hvert af de tre hovedområder. Samfundsfag er det centrale samfundsvidenskabelige fag. På C-niveau er faget obligatorisk. Fysik er tilsvarende udvalgt blandt de naturvidenskabelige fag fordi det som det eneste naturvidenskabelige fag er obligatorisk på C-niveau. Andet fremmedsprog er tilsvarende udvalgt som humanistisk fagområde fordi det indgår obligatorisk i elevernes studentereksamen. Når fransk er valgt, skyldes det at faget sammen med tysk uddanner til det højeste fremmedsproglige niveau, fortsættersprog A. Valget af fransk frem for tysk er foretaget ud fra et vilkårligt alfabetisk princip. Endelig er historie valgt som eneste fag uden forhåndstildelt elevtid. Historie er et obligatorisk A-niveaufag som indgår i mange studieretningsprojekter.

De praktisk-æstetiske fag er ikke inddraget i evalueringen, dels begrundet i ovennævnte evalueringssystematiske afgrænsninger, og dels i begrænsninger i de ressourcer ministeriet har afsat til evalueringen. Disse fag skal imidlertid her have en særskilt samlet bemærkning. De praktisk-æstetiske fag realiserer alle på forskellig måde det udvidede skriftlighedsbegreb idet de systematisk i deres skriftlige praksis integrerer sprog på papir og andre medier og udtryksformer. »Multimedieproduktioner« der specifikt nævnes i bekendtgørelsens definition af det skriftlige arbejde, realiseres

og udvikles således i særlig grad i disse fag. Herudover kan det nævnes at der i billedkunst og dramatik med indførelsen af portefolier som centralt element i undervisning og eksamen kræves et systematisk arbejde med refleksionsdidaktik og portfolioevaluering som ikke findes beskrevet i andre læreplaner i stx.

Almen studieforbereelse

Almen studieforbereelse er en timeramme for samspil mellem fag. 10 procent af uddannelsestiden i hele forløbet, dog fraregnet uddannelsestiden til almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb og gennemførelse af studieretningsprojektet, skal anvendes til almen studieforbereelse⁵. Bekendtgørelsen tilkendegiver at almen studieforbereelse i grundforløbet og i studieretningsforløbet skal tilgodeses ved fordelingen af den pulje af elevtid der resterer når den forhåndstildelte elevtid er fordelt. Det er skolens leder der, efter drøftelse med de involverede lærere, beslutter hvordan puljen skal fordeles. Eftersom alle lærere principielt er involveret i almen studieforbereelse, skal lederen altså have drøftet puljetildelingen til almen studieforbereelse med den samlede lærergruppe på skolen.

Skriftligt arbejde nævnes ikke direkte i de faglige mål og indholdsbestemmelserne for almen studieforbereelse. Der findes en del udtryk og formuleringer der refererer til sproglig aktivitet, men denne kan naturligvis lige så vel være mundtlig som skriftlig. Udtryk der refererer til sproglig aktivitet, indgår i følgende målformulering: »(...) eleverne skal kunne (...) anvende indsigt i elementær videnskabsteori og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.«. Det nævnes ligeledes under indholdsbestemmelserne at emneforløb skal føre frem til et produkt: »Fokus i det enkelte emneforløb skal være klart formuleret og skal give anledning til både indholdsmæssige og metodiske

5. En mindre justering er gennemført i maj 2008 hvor timetallet til almen studieforbereelse blev nedsat fra cirka 250 timer til 240 timer.

problemstillinger. Emneforløbet skal have en sådan fylde, at den enkelte elev naturligt bringes i en situation, hvor der skal foretages valg, afgrænsning og præcisering i arbejdet med det produkt, som det pågældende forløb skal resultere i.«

I bestemmelserne om den didaktiske tilrettelæggelse indgår sproglig aktivitet og sproglig formidling på tilsvarende måde, dvs. uden at være særskilt tematiseret, og uden at det tilkendegives direkte at (dele af) aktiviteten skal være skriftlig. Almen studieforbereelse skal tilrettelægges i emneforløb som åbner for både indholdsmæssige og metodiske problemstillinger. Skolens leder sikrer en bred dækning af emner på tværs af fag og hovedområder samt at der er en planlagt variation og progression i arbejdsformer, elev- og lærerroller og læringsrum. Ud over det fagligt-metodiske indhold skal der arbejdes med at udvikle elevernes studiekompetence gennem bevidst og systematisk beskæftigelse med studiemetoder og arbejdsformer. Skolens leder skal sikre at der planlægges med progression i forhold til forløbenes længde, indhold, problemstillinger, produktkrav, formidlingsformer, inddragelse af videnskabsteoretiske elementer og elevernes evaluering af indhold og kompetencer.

I bestemmelserne for studierapporten tematiseres skriftligt arbejde direkte i læreplanen. Den enkelte elev skal udarbejde en studierapport over sit arbejde i almen studieforbereelse. Studierapporten har et omfang på 1-3 sider og skal indeholde en oversigt over emner samt de fag og faglige hovedområder der er indgået i hvert enkelt forløb.

Under opregningen af de arbejdsformer der skal indgå i almen studieforbereelse, fremgår det at specifikke skriftlige opgavegenrer skal være en del af arbejdet. Almen studieforbereelse skal bidrage til opfyldelsen af klassens samlede studieplan og sikre en bred vifte af arbejdsformer. Heriblandt nævnes projektarbejde og projektrapporter, udarbejdelse og præsentation af synopsis. Det fremhæves at der skal være en progression i det skriftlige og mundtlige arbejde der understøtter det studieforbereende sigte.

Den løbende evaluering i almen studieforbereelse skal koordineres med progressionen i undervisningen i fagene. Evalueringen skal inddrage et bredt spektrum af evalueringsformer. Det specificeres ikke hvordan det skriftlige arbejde indgår heri.

I 4. semester gennemføres et internt evalueringsforløb med udarbejdelse af synopsis under prøvelignende former. Det må antages at der herudover skal finde en mundtlig intern prøve sted, men det fremgår ikke af læreplanen. Der lægges ved bedømmelsen vægt på elevens evne til at indgå i en faglig dialog. I bedømmelseskriterierne skelnes der ikke mellem skriftligt og mundtligt. Følgende sproghandlinger indgår i kriterierne: demonstrere (kendskab), redegøre for (teorier, nybrud), demonstrere (forståelse), påpege, strukturere og formidle (et fagligt stof). Det fremhæves at skolens leder er ansvarlig for at tilrettelægge såvel emner som undervisnings- og arbejdsformer, herunder skriftligt arbejde, der fører frem til disse mål.

Den afsluttende prøve indebærer udarbejdelse af synopsis under faglig vejledning samt en mundtlig prøve med udgangspunkt i synopsis. I samtalen kan der stilles spørgsmål med udgangspunkt i elevens studierapport.

Undervisningsministeriet udmelder midt i januar de faglige rammer for prøven og offentliggør et elektronisk ressourcerum med materiale inden for de udmeldte emner og problemstillinger. Eleverne afleverer senest 1. marts en synopsis af et omfang på 3-5 sider.

Synopsens indhold specificeres som følger:

- titel på emnet og angivelse af fagkombination
- problemformulering
- præsentation af de problemstillinger, der er arbejdet med
- diskussion af, hvilke materialer, teorier og metoder der er relevante i arbejdet med problemstillingerne
- konklusioner på arbejdet med de enkelte problemstillinger
- en sammenfattende konklusion, som er klart relateret

- til problemformuleringen, herunder formulering af spørgsmål til videre undersøgelse
- litteraturliste
- en perspektivering til problemstillinger, teorier og metoder fra studierapporten

Der gives én karakter. Ved bedømmelsen vurderes i hvilket omfang eleven lever op til de faglige mål for almen studieforbereelse. Herudover nævnes det at der skal lægges vægt på hvordan eleven udvælger, strukturerer og formidler det faglige stof.

Sammenfattende fokuseres der ikke meget på skriftligt arbejde i læreplanen for almen studieforbereelse. Denne observation kan løftes op på et højere generaliseringsniveau idet heller ikke mundtlig formidling sættes i fokus. Læreplanen har således i det hele taget ikke stor opmærksomhed på sprog som lærings- og formidlingsmedium.

Skriftligt arbejde prioriteres ikke højt under mål og indhold, og de opgavegenrer der får særlig vægt gennem den afsluttende prøve, er relativt små i omfangskrav og har oversigts- og resumekarakter. Studieplanen skal være på 1-3 sider og er et rent oversigtsværktøj. Der kræves ikke og er ikke plads til refleksion over arbejdsformer og kompetenceudvikling. Der lægges således i mindre grad op til at arbejde med længere, sammenhængende skriftlige former hvor tankevirksomhed og dyberegående bearbejdning trænes. Heller ikke skriftligt arbejde som læringsmedium er fremhævet. Studierapport og særligt synopsis forbinder sig til gengæld tæt med det mundtlige arbejde, og almen studieforbereelse realiserer således det udvidede skriftlighedsbegreb i den forstand at der lægges hovedvægt på opgavetyper der integrerer skriftligt og mundtligt.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer i læreplanen for almen studieforbereelse:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige*

arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?

Progression er et didaktisk nøgleord i læreplanen for almen studieforberedelse. Læreplanen angiver at der skal planlægges med progression i produktkrav og formidlingsformer, og at progressionen i det skriftlige og mundtlige arbejde skal understøtte et studieforberedende sigte. Der skal tilrettelægges med progression i elevernes (selv)evaluering af kompetencer. Den løbende evaluering skal koordineres med progressionen i undervisningen i fagene. Det angives at den løbende evaluering skal inddrage et bredt spektrum af evalueringsformer. Det specificeres ikke hvordan det skriftlige arbejde indgår heri.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Det er indlysende at det faglige samspil som er selve rationalet i almen studieforberedelse, kan bidrage til og understøtte en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde. Dette fremhæves imidlertid ikke som et fagligt og didaktisk mål i læreplanen, og det vil således i høj grad være den lokale ledelses ansvar at en sådan planlægning finder sted.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Læreplanen udtaler sig ikke om karakteren af det skriftlige arbejde set i lyset af bekendtgørelsens udvidede definition med et bredere register af medier og udtryksformer. Men de skriftlige opgavegenrer der får vægt gennem prøveformen, er karakteristiske ved at realisere et bestemt aspekt af det udvidede skriftlighedsbegreb, nemlig integrationen af mundtligt og skriftligt.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Læreplanen for almen studieforberedelse sætter ikke fokus på alle de mål og funktioner som det skriftlige arbejde ifølge

bekendtgørelsen skal tilgodese. Mens læreplanens bestemmelser må tolkes sådan at det skriftlige arbejde skal bidrage til *dokumentation* og *formidling* og udgøre et *evalueringsgrundlag* for lærere og elever, tematiseres det i mindre grad om og hvordan det skriftlige arbejde skal bidrage til elevernes *læring*. Denne observation henviser til at der ikke lægges op til uformel, reflekterende og udforskende skrivning, og at der, bortset fra i vejledningsforløbet til synopsisprøven i 3.g, ikke lægges op til procesorienterede tilrettelæggelsesformer.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Prøveformen i almen studieforbereelse inddrager vejledning, rettet mod en undersøgelse og udarbejdelsen af synopsis. Derudover tematiserer læreplanen ikke rette- og vejledningsformer.

Sammenfattende realiserer læreplanen for almen studieforbereelse således dele af bekendtgørelsens intentioner med det skriftlige arbejde, men den kan ikke siges at understøtte disse intentioner som helhed.

Forbindelsen med den overordnede progression i det skriftlige arbejde for en given klasse specificeres således ikke i læreplanen, og det er ikke klargjort hvordan det skriftlige arbejde i almen studieforbereelse skal hænge sammen med det skriftlige arbejde i studieretningerne og bidrage til forberedelse til studieretningsprojektet. Dette er påfaldende eftersom almen studieforbereelse *kunne* fungere som et laboratorium for en udforskning af samspil mellem faglige diskurser og genrer som ville kunne kvalificere studieretningsopgave og studieretningsprojekt. En sådan sammenhæng lægges i høj grad ud til den lokale ledelses og teamenes forvaltning.

Ligeledes kan man undre sig over at skriftligt arbejde forstået som læringsmedium stort set ikke er skrevet ind i læreplanen, ligesom procesorienterede evalueringsformer heller ikke er nævnt.

I en læreplan der har som mål at udfordre elevernes kreative og innovative evner og refleksionspotentialer, og som tematiserer ganske komplekse og abstrakte forestillinger og problemstillinger, forekommer det påfaldende at et så veletableret og veldokumenteret læringsmedium som skrivning ikke er indskrevet som et didaktisk værktøj.

Med henvisning til denne evalueringens tolkning af intentionerne med det skriftlige arbejde i bekendtgørelsen må det således anbefales at Undervisningsministeriet overvejer at tydeliggøre læreplanen for almen studieforberedelse på disse punkter.

Samfundsfag

Samfundsfag er på C-niveau et obligatorisk fag i stx. Faget udbydes som studieretningsfag og valgfag på A- og B-niveau. Samfundsfag A har skriftlig eksamen og forhåndstildelt elevtid (110 timer). På B-niveauet har faget en mundtlig eksamen på grundlag af en synopsis. Med hensyn til tildeling af elevtid vil samfundsfag B kunne få andel af den resterende pulje under henvisning til at der i faget skrives internt bedømte projekter. Derudover skal der tildeles elevtid til de obligatoriske projektsamarbejder med studieretningsfag.

I læreplanen for *Samfundsfag A* indgår det som et fagligt formål at eleverne skal kunne

formulere – skriftligt og mundtligt – empiriske og teoretiske sammenhænge på en struktureret og nuanceret måde og ved anvendelse af fagets taksonomi og terminologi.

Også andre mål henviser til mundtlig og/eller skriftlig udtryksfærdighed: »formulere præcise faglige problemstillinger, herunder operationaliserbare hypoteser, indsamle, vurdere og bearbejde dansk og fremmedsproget materiale til at undersøge problemstillinger og konkludere«, »argumentere sammenhængende og nuanceret for egne synspunkter, placere disse i en teoretisk sammenhæng og indgå i dialog«. At det udvidede skriftlig-

hedsbegreb er centralt i samfundsfag, fremgår af følgende faglige mål: »formidle og tydeliggøre faglige sammenhænge ved hjælp [af] beregninger, tabeller, modeller og begrebskemaer«.

Læreplanen understreger i flere formuleringer at der lægges afgørende vægt på at den enkelte elev får muligheder for selvstændigt at formidle faglige problemstillinger og fremføre egne synspunkter, argumenter og vurderinger.

Der skelnes i læreplanen mellem tre typer af skriftligt arbejde, projekter, opgaver og synopsis. Der udarbejdes i det samlede forløb mindst to skriftlige projekter som er en del af grundlaget for den mundtlige prøve. Herudover angives om det skriftlige arbejde:

I løbet af det samlede forløb udarbejdes skriftlige opgaver af stigende sværhedsgrad. Skriftligt arbejde skal understøtte opfyldelsen af de faglige mål, herunder evnen til systematisk at formidle faglige problemstillinger på de taksonomiske niveauer ved anvendelse af samfundsfaglige metoder og teorier. Der skal arbejdes systematisk med forskellige opgavetyper med varieret materiale, herunder tekst- og talmateriale på dansk og fremmedsprog. Eleverne skal ved brug af hjælpemidler kunne dokumentere faglige sammenhænge, ligesom eleverne selv skal kunne supplere det udleverede materiale.

Som værktøj til at skabe fagligt overblik, struktur og formulere problemstillinger i forbindelse med mundtlige oplæg arbejdes der systematisk med synopsis.

Kravene til at argumentere sammenhængende, nuanceret og logisk konsistent skal successivt skærpes, ligesom arbejde med konklusion og sammenfatning indgår.

Som det allerede fremhæves som del af de faglige mål, skal it-redskaber anvendes til »bearbejdning og formidling, herunder af talmæssige sammenhænge«, ligesom forskellige datatyper og datarepræsentationer skal kunne integreres i udarbejdelsen af skriftlige opgaver og projekter. Derudover skal it anvendes til vidensdeling, og brug af elektroniske konferencer skal integreres i undervisningen.

Når samfundsfag A er studieretningsfag, skal der i studieretningsforløbet gennemføres mindst to projekter hvoraf matematik skal indgå i mindst et. I forløb hvor samfundsfag A er valgfag, skal samfundsfaglige problemstillinger fra studieretningsfag indgå i form af et mindre projekt.

Den løbende evaluering i samfundsfag skal inddrage »individuel vejledning, brug af interne prøver og tilbagemeldinger på faglige aktiviteter«. Der skal gennemføres »aktiviteter, som får eleven til selv at reflektere over faglig udvikling«. Herudover angives det at: »I tilbagemeldinger på skriftlige og mundtlige aktiviteter skal der ske en fokuseret vejledning med præcise anvisninger på forbedringer vedrørende argumentation, struktur, udtryksevne, faglig korrekthed og fordybelse.«

Den skriftlige prøve har en varighed af 6 timer. I den første time udleveres kun opgaveformuleringer, og her har eleverne mulighed for at forberede sig enkeltvis eller i grupper, såfremt skolen har besluttet at denne valgmulighed skal være til stede. Efter 1 time udleveres bilagsmateriale. Under de bedømmelseskriterier som specifikt angives for den skriftlige prøve, fokuseres der, ud over på rent faglige kriterier, også på kvaliteten af den skriftlige formidling: »Ved bedømmelsen lægges der vægt på: evne til at kunne analysere og formidle på fagets taksonomiske niveauer, (...)logisk sammenhængende faglig argumentation og konklusion i et præcist og nuanceret sprog.«

Ved den mundtlige prøve får eksaminanden 24 timers forberedelsestid til udarbejdelsen af en synopsis over et ukendt bilagsmateriale.

Samfundsfag B har ikke skriftlig eksamen og forhåndstildelt elevtid. Her fremhæves skriftligt arbejde ikke som del af de faglige mål, men læreplanen angiver at der skal indgå alle de tre hovedtyper af skriftligt arbejde:

Der indgår mindre skriftlige arbejder af stigende sværhedsgrad til at opøve skriftlig formidling, faglig korrekthed, argumentation og præcision. Som værktøj til at skabe fagligt overblik, struktur og

formulere problemstillinger i forbindelse med mundtlige oplæg arbejdes der systematisk med synopses.

Der udarbejdes i det samlede forløb mindst 2 projekter, som dokumenteres skriftligt og er en del af grundlaget for den mundtlige prøve.

Når samfundsfag B indgår i studieretningsforløb, skal der gennemføres mindst 2 tværfaglige projekter som er en del af grundlaget for den mundtlige prøve. Når faget er valgfag, skal der inddrages samfundsfaglige problemstillinger fra elevens studieretningsfag i mindst ét samfundsfagligt projekt.

Der er stort set enslydende formuleringer vedrørende inddragelse af it. På B-niveauet stilles der imidlertid ikke krav om at datatyper og datarepræsentationer skal kunne integreres i udarbejdelsen af skriftlige opgaver og projekter.

Der er stort set enslydende formuleringer vedrørende den løbende evaluering på A- og B-niveauet.

Skoler har valgmuligheder mellem to prøveformer hvor eleverne har henholdsvis 24 timer og 3 timer til at udarbejde en synopsis over et ukendt bilagsmateriale.

Samfundsfag C indeholder følgende bestemmelser om skriftligt arbejde:

Der skal i det samlede forløb gennemføres mindst et projektarbejde, hvor en faglig problemstilling skal behandles med brug af metoder fra faget.

Varierede og mindre skriftlige produkter bidrager til forståelse, uddybning og formidling af faglige sammenhænge og som støtte for mundtlige oplæg.

Den mundtlige prøve på C-niveauet inddrager ikke synopsis.

Sammenfattende har det skriftlige arbejde i samfundsfag en fremtrædende fagdidaktisk position, ikke blot på A-niveauet hvor der er skriftlig eksamen, men også på B-niveauet. Også på

C-niveauet beskrives skriftligt arbejde som et centralt didaktisk værktøj. Blandt de tre hovedtyper af skriftlige arbejder sætter 'skriftlige opgaver' fokus på træning af skriftlig formidling af faglige problemstillinger, mens projekter og synopser i højere grad integreres med mundtlige arbejdsformer. Der er skrivedidaktisk refleksion, mest tydeligt i kravene til den løbende evaluering.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Selv om termen 'progression' ikke benyttes, angives det i læreplanerne for A- og B-niveauerne at der skal være progression såvel i de faglige krav som i arbejdsformer. Specifikt for de skriftlige opgaver skal der såvel på A- som på B-niveauet være progression i sværhedsgrad. I læreplanen for samfundsfag A angives det yderligere at kravene til elevernes argumentationsevne successivt skal skærpes. I bestemmelserne for den løbende evaluering indgår specifikke krav om fremadrettet og fokuseret vejledning til det skriftlige arbejde.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Bestemmelserne om fagligt samspil udfoldes i læreplanerne til samfundsfag A og B i krav om at der gennemføres skriftlige projekter med andre studieretningsfag. Herigennem bidrager læreplanerne til at konkretisere og understøtte en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde på de givne hold.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det skriftlige arbejde i læreplanerne beskrives med et bredere register af medier og udtryksformer. Det fremhæves således på mål-niveau, og mere konkret angives det under afsnittet om it at forskellige datatyper og datarepræsentationer

skal kunne integreres i det skriftlige arbejde. Elektroniske konferencer og brug af it-redskaber til vidensdeling nævnes også. Synopsis som opgavegenre integrerer yderligere mundtlige og skriftlige udtryksformer.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det skriftlige arbejde i samfundsfag skal ifølge læreplanerne bidrage til samtlige funktioner og mål som opregnes i bekendtgørelsen. I læreplanen for samfundsfag A fremhæves læringsfunktionen dels overordnet i bestemmelserne om at eleverne skal have mulighed for selvstændig faglig aktivitet, dels i bestemmelserne om arbejdet med synopsis og endelig i kravene om fremadrettet og fokuseret vejledning. *Dokumentation* af viden og færdigheder manifesteres som et krav i bedømmelseskriterierne for den skriftlige prøve. *Formidlings*aspektet fremhæves såvel på målniveau som i de direkte bestemmelser for det skriftlige arbejde og i bedømmelseskriterierne for det skriftlige arbejde. Endelig indgår det skriftlige arbejde som grundlag for såvel formative som summative *evaluering*sformer.

Også i læreplanen for samfundsfag B understreges samtlige fire funktioner. I samfundsfag C understreges særligt læringsfunktionen.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Som allerede noteret er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i god overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering.

Samfundsfag lever således på alle punkter op til bekendtgørelsens overordnede intentioner med det skriftlige arbejde. Det skal bemærkes at skriftligt arbejde i samfundsfag er så integreret en

arbejdsform at skriftligt arbejde også indgår i samfundsfag C, på trods af at faget på dette niveau ikke har forhåndstildelt elevtid, i form af et projekt og mindre opgaver med læringsfunktion.

Fysik

Fysikfaget er obligatorisk i stx på C-niveau. Det udbydes som studieretningsfag og som valgfag på A- og B-niveau. Fysik A har skriftlig eksamen og forhåndstildelt elevtid (mindst 125 timer). Fysik B har ikke skriftlig eksamen, men har, i lighed med andre naturvidenskabelige fag og fortsættersprog på B-niveau, både en mundtlig og en skriftlig årskaracter. Faget har derfor også på B-niveauet forhåndstildelt elevtid (mindst 40 timer). Fysik C har ikke skriftlig årskaracter, men faget falder ind under den bestemmelse om fordeling af den resterende pulje af elevtid at der skal tildeles elevtid til rapportering af eksperimentelt arbejde samt til internt bedømte projekter.

Der er flere faglige mål i fysiklæreplanerne som henviser til mundtlige og skriftlige udtryks- og formidlingsformer. I Fysik A skal eleverne kende og anvende modeller og kunne *diskutere* deres gyldighedsområde. De skal kunne analysere et fysikfagligt problem ud fra forskellige *repræsentationer* af data og *formulere* en løsning gennem brug af en relevant model. De skal kunne tilrettelægge, *beskrive* og udføre fysiske eksperimenter. De skal gennem eksempler og i samspil med andre fag kunne *perspektivere* fysikkens bidrag til forståelse af naturfænomener og samfundsudvikling.

I alle fysiklæreplanerne fremhæves det endelig som et selvstændigt mål at eleverne skal kunne »formidle et emne med fysikfagligt indhold til en valgt målgruppe« (fysik C dog »elementært fysikfagligt indhold«), ligesom det angives at »Mundtlig fremstilling og skriftligt arbejde indgår som en væsentlig del af arbejdet med faget«.

Det skriftlige arbejde beskrives i en selvstændig passage og nævnes derudover ikke specifikt i læreplanens øvrige afsnit. Der skelnes i læreplanerne for A- og B-niveauet mellem fire typer af skriftligt arbejde: rapporter fra eksperimentelt arbejde, formid-

lingsopgaver, fysikopgaver og projektrapporter. Hertil kommer oplæg som grundlag for mundtlig fremstilling. På C-niveauet nævnes ikke projektrapporter.

Fysik A har følgende formuleringer om det skriftlige arbejde:

Det skriftlige arbejde omfatter:

- rapportering og efterbehandling af eksperimentelt arbejde
- formidling af fysikfaglig indsigt i form af tekster, præsentationer o. lign.
- løsning af fysikfaglige problemer, herunder træning i anvendelse af forskellige begreber, metoder og modeller
- projektrapporter.

Det skriftlige arbejde i faget skal tilrettelægges med klare mål for arbejdet og vægt på progressionen i kravene til elevernes selvstændige indsats. Arbejdet med problemløsning skal tydeliggøre kravene til elevernes beherskelse af de faglige mål i forbindelse med den skriftlige prøve i fysik.

I forbindelse med arbejdet med mundtlig fremstilling skal eleverne have lejlighed til at udforme oplæg, der kan danne udgangspunkt for selvstændige elevforedrag om teoretiske emner eller eksperimentelt arbejde.

Det angives at it-hjælpedmidler skal inddrages i undervisningen, herunder i forbindelse med formidlingen af det faglige stof.

Under bestemmelserne om fagligt samspil i læreplanen nævnes det skriftlige arbejde ikke direkte. Det samme gælder for bestemmelserne om den løbende evaluering. Her angives det at elevernes udbytte af undervisningen jævnlige skal evalueres så der er grundlag for en fremadrettet vejledning af den enkelte elev.

Den skriftlige prøve stilles på grundlag af et centralt stillet opgavesæt og har en varighed af 5 timer. Bedømmelseskriterierne retter sig, ud over mod dokumentation af fysikfaglige kompetencer, også mod kvaliteten af formidlingen:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på, at eksaminanden:

- behersker et bredt spektrum af faglige begreber og modeller
- kan analysere et fysiskfagligt problem, løse det gennem brug af en relevant model og formidle analyse og løsning klart og præcist
- kan opstille en model og diskutere dens gyldighedsområde.

Den mundtlige prøve inddrager ikke skriftligt arbejde.

Når der ses bort fra den skriftlige prøve, er bestemmelserne for det skriftlige arbejde i læreplanen for *fysik B* i store træk identisk med bestemmelserne i læreplanen for *fysik A*. Det angives dog her som en mere begrænset bestemmelse at eleverne skal »præsenteres for de krav til løsning af skriftlige opgaver, som gælder ved den skriftlige prøve i fysik.«

Læreplanen for *fysik C* adskiller sig fra A- og B-niveauet ved at opgavegenren projektrapport mangler, og 'skriftlige oplæg som baggrund for mundtlig fremlæggelse' er løftet frem som en mere central opgavegenre. Baggrunden herfor er at den indgår i den ene af to mulige mundtlige prøveformer i *fysik C*. Om det skriftlige arbejde på C-niveauet står der således:

Det skriftlige arbejde omfatter:

- rapportering og efterbehandling af eksperimentelt arbejde
- formidling af naturfaglig indsigt i form af tekster, præsentationer og lignende
- skriftlige oplæg om et fagligt emne som baggrund for mundtlig fremlæggelse
- simple numeriske problemer med vægt på træning af de behandlede begreber og faglige metoder.

Det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, så det bidrager til at udvikle elevernes evne til faglig formidling, og så der er en klar progression i kravene til elevernes selvstændige behandling af stoffet.

Skriftligt arbejde er således et centralt aspekt på alle niveauer i fysikfaget. Det er ikke angivet i læreplanen hvordan de forskellige opgavegenrer skal integreres i undervisningen, men nogle forbindelser kan umiddelbart drages.

Eksperimentelt arbejde har stor tyngde i fysikfaget som det fremgår af læreplanen og af den mundtlige prøveform i fysik A og B. *Rapporten over eksperimentelt arbejde* er således en bærende faglig opgavegenre i fysikfaget. Også *fysikopgaver* er en central didaktisk genre. Den træner fysikfaglig problemløsning i bred forstand og er derudover den opgavegenre som eleverne møder ved den skriftlige eksamen. Denne sammenhæng understreges i passagen om det skriftlige arbejde hvor det angives at arbejdet med fysikopgaverne skal tydeliggøre (A-niveau) og præsentere (B-niveau) kravene ved den skriftlige prøve. På C-niveauet indgår den lidt åbne opgavegenre '*skriftlige oplæg* som baggrund for mundtlig fremlæggelse' i den mundtlige prøve. Den nævnes også i de andre læreplaner, men ikke som en del af den forpligtende liste over opgavegenrer. Den må derfor antages at indgå med særlig vægt i undervisningen på C-niveauet.

De øvrige opgavegenrer forbindes ikke direkte med prøveformerne, og det specificeres heller ikke nærmere hvordan de integreres i undervisningen. *Formidling* af naturfaglig indsigt i form af tekster, præsentationer og lignende kan umiddelbart relateres til den overordnede målformulering ifølge hvilken eleverne skal kunne *formidle* et emne med et fysikfagligt indhold til en valgt målgruppe. Men ifølge vejledningen til fysik A skal »formidle« i målformuleringen forstås mere overordnet:

Formidling er et væsentligt aspekt af den gymnasiale undervisning i fysik, og den omfatter såvel skriftlig som mundtlig fremstilling. Eleverne skal beherske et bredt udvalg af genrer inden for formidling, fra interne faglige rapporter vedrørende udført eksperimentelt arbejde over projektrapporter med en bredere læserskare til formidling af faglig indsigt til modtagere uden særlige faglige forudsætninger. Fokuseringen på en valgt målgruppe under-

streger det væsentlige i, at formidlingen må ske på modtagernes præmisser, og at det må indgå bevidst i tilrettelæggelsen af såvel formidlingens indhold som form.

Her er således muligvis en terminologisk uklarhed i læreplanen. Opgavegenren 'formidling af naturfaglig indsigt i form af tekster, præsentationer o.lign.' beskrives meget åbent og med betegnelser der genfindes i bekendtgørelsestekstens overordnede definition af skriftlige opgaver ('tekster, præsentationer og lignende'). Det må antages at den som en øvelse i oversættelse af fagkundskab til hverdagssprog, hovedsagelig har et fagligt læringsformål i faget og i mindre grad har fokus på rent sprogligt-kommunikative aspekter.

Opgavegenren *projektrapport* forbinder sig i læreplanen med arbejde med projekter der nævnes som en arbejdsform der bl.a. indebærer perspektivering til forhold og fagområder uden for fysikken. Projektrapporter peger både ind i faget og hen mod fagligt samspil og træning til større opgaver som studieretningsprojektet.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*
Det angives i læreplanerne at det skriftlige arbejde skal tilrettelægges med klare mål for arbejdet og vægt på progressionen i kravene til elevernes selvstændige indsats. Det skriftlige arbejde nævnes ikke i forbindelse med den løbende evaluering.
- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*
Det skriftlige arbejde nævnes ikke direkte i bestemmelserne for fagligt samspil, men vægten på perspektivering i læreplanen som helhed peger på at projektrapporter kan være et

vigtigt fysikfagligt bidrag til den overordnede planlægning af det skriftlige arbejde i fagligt samspil.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det er en selvfølge i fysik at det skriftlige arbejde ledes af et udvidet skriftlighedsbegreb. Dette ses i at 'tekst' bruges som betegnelse for ikke-fysikfaglige opgavegenrer. Når opgavegenren »formidling af fysikfaglig indsigt« siges at have form af »tekster, præsentationer o.lign.«, må det tolkes sådan at fysikfagligt skriftligt arbejde netop ellers er andet end ren prosatekst.

Opgavegenren »skriftlige oplæg som baggrund for mundtlig fremlæggelse« repræsenterer endnu et aspekt af det udvidede skriftlighedsbegreb, nemlig dette at en skriftlig opgave kan integrere mundtligt og skriftligt.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Bestemmelserne for det skriftlige arbejde specificerer kun opgavegenrer og angiver ikke formål og funktioner med det skriftlige arbejde der relaterer til bekendtgørelsens bestemmelser. Integrationen af sproghandlinger i de faglige mål peger imidlertid på at det sproglige (mundtlige og skriftlige) arbejde har stor faglig vægt. Dette understøttes af ovenstående tolkning af opgavegenrerne. Selv om dette altså ikke fremgår direkte af læreplanerne, må det antages at intentionerne med det skriftlige arbejde i læreplanerne er at det skal bidrage til såvel læring som dokumentation og formidling, ligesom det må indgå i den løbende evaluering gennem tilbagemeldinger på opgaver.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Evalueringen af det skriftlige arbejde er ikke beskrevet i læreplanerne, og det er således ikke klart om det er et krav

til fysiklærerne at de anvender en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering.

Opsamlende lever læreplanerne i fysikfaget på mange punkter op til bekendtgørelsens bestemmelser for det skriftlige arbejde. Det er imidlertid et karakteristisk træk at det skriftlige arbejde i høj grad beskrives isoleret i læreplanerne, og at det dermed ikke tydeliggøres på hvilke måder det er tanken at det skal integreres i undervisningen. Der er en vis terminologisk usikkerhed omkring udtrykket »formidle« der ifølge vejledningen skal forstås som en overordnet betegnelse for mundtlig og skriftlig aktivitet i fysik, men som i læreplanen også anvendes som betegnelse for en bestemt opgavegenre der retter sig mod ikke-fagfolk. Formålene med det skriftlige arbejde specificeres meget beskedent i læreplanerne. Det angives ikke hvordan det skriftlige arbejde skal indgå i den løbende evaluering. Disse observationer kan give anledning til spørgsmål til Undervisningsministeriet om graden af sammenhæng mellem de overordnede bekendtgørelsesbestemmelser om det skriftlige arbejde og læreplanernes bestemmelser.

Fransk

Fransk repræsenterer i denne undersøgelse andet fremmedsprog. Der er i de øvrige sprogfag lidt forskellige accentueringer af de bekendtgørelsesaspekter der undersøges, men de afsluttende spørgsmål vil i vekslende grad være relevante også for de øvrige sprogfag.

Fransk udbydes ligesom tysk som studieretningsfag og valgfag, dels som begyndersprog hvor A-niveau kræves, dels som fortsættersprog på A- og B-niveau. På A-niveauerne er der en skriftlig og en mundtlig prøve og forhåndstildelt elevtid (110 timer). På fortsætter B-niveauet er der en mundtlig prøve, men der gives både en mundtlig og en skriftlig standpunktskarakter, ligesom der er forhåndstildelt elevtid (40 timer).

I læreplanerne for fransk i stx nævnes skriftligt arbejde som et fagligt mål hvor det angives at eleverne på det givne niveau skal kunne udtrykke sig skriftligt samt oversætte fra dansk til

fransk. Sprogsystem og anvendelse af sprog indgår i kernestofet. Det fremhæves som et didaktisk princip at fagets discipliner skal opleves som en helhed der primært fokuserer på anvendelsesaspektet. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at erhverve sig den viden om sprog som er nødvendig for at udvikle mundtlige og skriftlige kompetencer, og elevernes egen sprogproduktion er central. Det understreges flere steder at undervisningen skal styres af faglig progression og progression i arbejdsformer.

Om det skriftlige arbejde angives det enslydende i de tre læreplaner for fransk:

Skriftligt arbejde medtænkes i den daglige undervisning, dels som støttedisciplin til den mundtlige dimension, dels som en selvstændig disciplin, hvor eleverne både får lejlighed til at træne og demonstrere deres sproglige viden og kunnen og til at udvikle evnen til skriftligt at redegøre for den indholdsmæssige side.

It indgår i arbejdet med den skriftlige sprogfærdighed med interaktive øvelser og træningsprogrammer. Den skriftlige dimension nævnes ikke som et aspekt af samspil med andre fag, men det angives at når fransk optræder som valgfag, indgår faget i samspil med andre sprogfag for derigennem at udvikle en generel sproglig bevidsthed og viden om hvordan man lærer fremmedsprog. Som del af den løbende evaluering angives det at individuel vejledning og brug af test, screening og selvevaluering skal inddrages. Evalueringen skal være fremadrettet, dvs. formativ.

Varigheden af den skriftlige prøve er i fortsættersprog A 5 timer, i begynderprog A 4 timer. Der prøves i oversættelse fra dansk til fransk og i fri skriftlig udtryksfærdighed. Bedømmelseskriterierne lægger vægt på såvel stofbehandling som udtryksfærdighed, men formidling / tekstproduktion forekommer at have mest vægt:

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på, at eksaminanden kan uddrage det væsentlige af det udleverede tekstmateriale, udtrykke

sig skriftligt på fransk og disponere og fremstille et indhold, samt på at eksaminanden viser sikkerhed i morfologi og syntaks og behersker et alment og varieret ordforråd samt idiomatik.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives at der skal være progression i arbejdsformer rettet mod elevernes voksende selvstændighed. Der angives specifikke principper for progressionen i det skriftlige arbejde. I den løbende evaluering indgår individuel vejledning, screening, test og selvevaluering.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Bestemmelserne om fagligt samspil understøtter ikke direkte en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde. Angivelsen af at udvikling af sproglig bevidsthed skal udvikles i samspil mellem sprogfag, i naturlig forlængelse af Almen sprogforståelse, kan dog ses som et bidrag til tilrettelæggelsen af en sådan progression på hold hvor det er relevant.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det bredere register af medier og udtryksformer repræsenteres i læreplanerne i opgavetyper som interaktive øvelser og digitale træningsprogrammer.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det skriftlige arbejde i fransk skal bidrage til læring idet det bl.a. skal indgå som støttedisciplin til den mundtlige dimension. Det skal endvidere anvendes til at *dokumentere* viden (»demonstrere deres [elevernes] sproglige viden«, »udvikle evnen til skriftligt at redegøre for den indholdsmæssige

side«). *Formidlingsfunktionen* med fokus på produktion af tekst understreges både i beskrivelsen af det skriftlige arbejde og i bedømmelseskriterierne for den skriftlige prøve. At det skriftlige arbejde indgår som grundlag for *evaluering* for såvel lærere som elever, fremhæves i afsnittet om den løbende evaluering med henvisning til screeninger og test.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Der er ikke i læreplanen for fransk angivet bestemmelser om at der i evalueringen af det skriftlige arbejde anvendes varieret rettepraksis, herunder procesorienteret evaluering.

Læreplanerne for franskfaget i stx udfolder således i vidt omfang intentionerne i bekendtgørelsens bestemmelser om det skriftlige arbejde. Det er ikke klart i læreplanerne hvordan faget bidrager til den overordnede progression i elevernes skriftlige arbejde, herunder forberedelsen af eleverne til studieretningsopgave, studieretningsprojekt og synopsis i Almen studieforberedelse. Det er heller ikke klart i læreplanerne om procesorienterede tilrettelæggelser af det skriftlige arbejde og af evalueringen af det skriftlige arbejde skal indgå i faget. Begge disse observationer kan give anledning til spørgsmål til Undervisningsministeriet om graden af sammenhæng mellem de overordnede bekendtgørelsesbestemmelser om det skriftlige arbejde og læreplanerne, i dette tilfælde fransk.

Historie

Historie er i stx et obligatorisk fag på A-niveau uden skriftlig eksamen og skriftlig årskaraktter. Faget har ikke forhåndstildelt elevtid. Der udarbejdes i 1.g eller 2.g en obligatorisk opgave i historie og/eller dansk. Til denne opgave kan der tildeles elevtid efter bestemmelserne for fordeling af den resterende elevtidspulje hvorefter internt bedømte projekter og samarbejde om skriftlige produkter i flere fag skal tilgodeses. Historie indgår desuden i

mange elevers studieretningsprojekter, og faget involveres således med stor vægt i den gymnasiale 'bacheloropgave'. Historie inddrages i denne evaluering for at undersøge om og hvordan fagets forpligtelse i forhold til historie- / danskopgaven og studieretningsprojektet reflekteres didaktisk i fagets læreplan.

Skriftligt arbejde nævnes to steder i læreplanen for historie. Der står følgende bestemmelse om historie- / danskopgaven: »Der udarbejdes i 1.g eller 2.g en opgave i historie og / eller dansk.« Her henvises til det selvstændige bilag 4 hvor retningslinjerne for denne opgave kan læses. Formålet med opgaven er dels at styrke elevens arbejde med at nå de faglige mål, dels at skabe progression i udarbejdelsen af større skriftlige opgaver ved at eleven får erfaring med fremstillingsmæssige og opgavetekniske aspekter af større skriftlige opgaver. Opgaven skrives under vejledning. I bedømmelseskriterierne indgår »fremstilling, herunder kildeoplysning, noteapparat og litteraturliste.«

Herudover nævnes skriftligt arbejde i læreplanen for historie i passagen om it: »It skal inddrages i undervisningen i forbindelse med informationsøgning, skriftlig fremstilling og som hjælpemærktøj ved mundtlige fremlæggelser.«

Evalueringen af historiefagets læreplan ledes af følgende selvstændige evalueringsspørgsmål: *Hvordan forbereder historiefaget elever til at skrive større skriftlige opgaver i historie? Nævnes skriftligt arbejde i læreplanen for historie, stx, og i givet fald på hvilke måder?*

Det må konstateres at læreplanen mangler bestemmelser om skriftligt (og mundtligt) arbejde i timerne som værktøj til at understøtte læreprocesser, øve dokumentation af faglig viden og træne brug af faglige begreber. Det kan heller ikke ses i læreplanen om faget på andre måder påtager sig den opgave at forberede eleverne til skriftlige samspilsprojekter med historie og særligt til studieretningsprojektet.

Historie har ikke skriftlig eksamen og forhåndstildelt elevtid, og faget har tilsyneladende ikke udviklet en tradition for at arbejde med skriftligt arbejde som læreværktøj i timerne. I det reformerede gymnasium hvor skriftlige kompetencer ses som en central del af studiekompetencen, forekommer det umiddelbart problematisk

at et fag med så store reelle forpligtelser ikke har en tydeliggjort skriftlig dimension på læreplansniveau, hvad enten dette skal forbindes med elevtid eller ikke. Det kan således anbefales at Undervisningsministeriet genovervejer historiefagets skriftlige opgave i lyset af de overordnede bekendtgørelsesbestemmelser om det skriftlige arbejde.

HF

I de følgende nedslag i samspilsområder i hf skal det undersøges i hvilken grad og på hvilke måder hf-uddannelsen realiserer intentionerne i bekendtgørelsens bestemmelser for det skriftlige arbejde. Udvalget af fag og samspilsområder er foretaget ud fra følgende overvejelser:

Profilen i hf udgøres af det dobbelte fokus på det teoretiske og det anvendelsesorienterede. Det fremhæves derudover i hf-bekendtgørelsen at uddannelsen skal udvikle kursisternes evne til faglig fordybelse og deres forståelse af sammenhæng mellem fagene. De skal opnå indsigt i naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske sammenhænge.

Ud over i dansk, engelsk og matematik samt større skriftlig opgave, som er undersøgt ovenfor i et komparativt perspektiv, mener vi at reformens skriftlige projekt i hf bedst undersøges igennem studiebogen, eksamensprojektet, den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og samfundsfaggruppen.

Studiebogen

Studiebogen er et overfagligt skriftligt projekt i hf-uddannelsen. Studiebogen udarbejdes af kursisten i samarbejde med en udpeget tutor som følger kursisten gennem løbende samtaler. Studiebogen skal ifølge formålsbestemmelsen være et redskab for kursisten til at formulere mål og succeskriterier for udviklingen af faglige og studiemæssige kompetencer og løbende evaluere processen og progressionen. Dens funktion er at fastholde kursistens fokus og dokumentere arbejdet frem mod de faglige mål som opstilles.

Studiebogen indeholder følgende elementer:

1. Relevante oplysninger om kursistens tidligere uddannelse og kvalifikationer, om det igangværende hf-forløb (fag og niveau, merit etc.), samt om særlige forhold, der er relevante for uddannelsesforløbet, som fx formål med uddannelsesforløbet, eller eventuelle læsevanskeligheder.
2. Oplysninger om kursistens faglige og studiemæssige kompetencer og om de mål, som kursisten har sat sig.
3. Oplysninger om og vurderinger af, i hvor høj grad de opstillede mål er nået.
4. Aftaler om, hvordan kursisten kan arbejde med sin faglige progression og kompetenceudvikling.
5. Samtaleskemaer til og korte referater og konklusioner fra tutorsamtalerne.

Kursisten indlægger oplysningerne under punkt 1 i forbindelse med udarbejdelsen af studieprofilen, jf. pkt. 2 i bilag 3 om introduktionskursus. Punkt 2-4 udfyldes af kursist, faglærere og tutor. Punkt 5 udfyldes af kursisten.

Studiebogen er elektronisk og halvoffentlig, idet ikke blot kursist og tutor, men også ledelsen og kursistens øvrige lærere ifølge læreplanen har adgang til den. Studiebogen er således både kursistens og kursets dokumentation for kursistens faglige kompetenceudvikling.

Anskuet som skriftligt arbejde i sig selv udgør studiebogen som den beskrives i læreplanerne, et beskedent bidrag til kursisternes skriftlige kompetenceudviklingsprojekt. Den er en metatekst der skal rumme korte referater og konklusioner fra tutorsamtalerne og altså primært gengive og fastholde mundtligt udviklede refleksioner og konklusioner. Men tutorsamtaler og studiebog etablerer et muligt rum for en overordnet refleksion over det skriftlige arbejde i fagene og i projekterne og har, i kraft af kursistvinklen, potentiale for at imødekomme den overordnede reformintention med ny skriftlighed at der skal anlægges et samtidig elev- og fagperspektiv. Hvis disse refleksioner

også realiseres skriftligt, fx som led i kursistens forberedelse til samtaler, har de potentialer for at understøtte både faglige og skriftlige læringsmål.

Evalueringsens ledespørgsmål fører således til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Læreplanen nævner ikke specifikt det skriftlige arbejde, men det angives at studiebogen skal tjene som redskab til at kursisten kan evaluere processen og progressionen i den faglige udvikling.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Studiebogen anlægger kursistens synsvinkel og bidrager dermed ikke til at udvikle det faglige samspil.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Studiebogen kombinerer mundtligt og skriftligt i en etableret skriftlig genre (referatet).

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Der allokeres ikke elevtid til studiebogen, og hovedparten af det skriftlige arbejde i denne vil formentlig blive udført som del af samtalerne. Der er ikke i læreplanen fokus på studiebogen som et *skriftligt* projekt og som et formidlingsprojekt, men formålet med udfyldningen af bogen er at formulere mål og at dokumentere og reflektere over faglig udvikling. Studiebogen har således et lærings- og dokumentationsformål, ligesom den giver et grundlag for kursistens og kursets evaluering af kompetenceudvikling og målopfyldelse.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt*

på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Studiebogen er pr definition et formativt evalueringsprojekt. Der lægges ikke i læreplanen vægt på hvordan den færdige tekst bliver til, og dermed heller ikke på egentlig skriftlig vejledning.

Sammenfattende åbner læreplanen om studiebogen muligheder for at realisere væsentlige dele af reformens skriftlige projekt. Studiebogen er et metaprojekt og skal primært fastholde mundtlige refleksionsprocesser i samtalerne med tutoren. Det nævnes ikke direkte at der skal være fokus på det skriftlige arbejde, fx ved at kursisten medbringer skriftlige arbejder til samtalerne, eller ved at kursisten nedskriver refleksioner som forberedelse til samtalerne. Der er heller ikke fokus på studiebogen som et skriftligt projekt i sig selv der skal have bestemte kvaliteter. Man kan spørge om det ikke ville styrke intentionerne med studiebogen som de beskrives i læreplanen, at tydeliggøre et skriftligt fokus både i relation til den faglige læring og i selve udarbejdelsen af studiebogen.

Eksamensprojekt

Eksamensprojektet i hf er et flerfagligt projekt der gennemføres som en del af undervisningen. Projektet udarbejdes af en eller flere kursister i fællesskab og under vejledning. Det omfatter 2-3 fag og afsluttes med en individuel mundtlig prøve på baggrund af en synopsis.

Projektet udarbejdes inden for de sidste 6 uger af undervisningen. Kursisten/kursisterne vælger de fag projektet udarbejdes i, samt emne, det sidste dog i samråd med vejlederen.

Det 2-årige hf indeholder 50 timers uddannelsestid der skema-lægges til projektperioder. Heraf skal 25 timer anvendes til udarbejdelsen af eksamensprojektet. De øvrige 25 timer bør ifølge vejledningen til hf-bekendtgørelsen anvendes til progressiv træning til eksamensprojektet:

Derudover bør kurserne tilrettelægge enkeltfaglige eller flerfaglige projektforsøg, hvor flere fag i samspil bidrager til at udvikle kursisternes kompetencer inden for projektarbejdsformen, således at kursisterne blive fortrolige med denne arbejdsform, inden det endelige eksamensprojekt skal udarbejdes.

Det anbefales i vejledningen til eksamensprojektet at projektperioden tilrettelægges så der er progression i forløbet.

Kursisternes synopsis skal indeholde følgende dele:

- titel på emne og angivelse af de indgående fag
- problemformulering
- oversigt over de problemstillinger, der er arbejdet med
- en præcisering af projektets konklusioner
- oversigt over, hvilke metoder der er anvendt i arbejdet
- en konklusion, herunder eventuelt formulering af spørgsmål til videre arbejde
- en oversigt over anvendte kilder.

Vejledningen for eksamensprojektet understreger at synopsis som eksamensgenre dels er åben for uddybninger og tilføjelser og lægger op til dialog, dels fungerer som »et talepapir« der hjælper til at fastholde den røde tråd i fremlæggelsen.

Bedømmelsen af eksamensprojektet sker på grundlag af en helhedsvurdering af den mundtlige præstation i forhold til de faglige mål i de fag der indgår i projektet. Ved bedømmelsen lægges herudover vægt på følgende kriterier:

- behandling af emnet ud fra problemformuleringen
- strukturering og formidling af det faglige stof
- inddragelse af relevant baggrundsstof.

Strukturering og formidling af stoffet henviser imidlertid, som angivet i læreplanen, ikke til synopsis, men til den mundtlige præstation.

Eksamensprojektet kan – sammen med den større skriftlige opgave – ses som en afsluttende opsamling af hf-uddannelsens skriftlige kompetenceprojekt.

Set i forhold til evalueringens ledespørgsmål kan der gøres følgende observationer:

- *Angives det i læreplanen hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges?*
Eksamensprojektet placeres i bekendtgørelsen som del af den samlede timeramme til projekter under uddannelsen. Hverken bekendtgørelse eller læreplan giver yderligere bestemmelser om progression inden for denne projektramme, men hf-vejledningen angiver at der bør planlægges med progression sådan at kursisterne får træning i flerfagligt projektarbejde.
- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanen med et bredere register af medier og udtryksformer?*
Der gives ingen bestemmelser i læreplanen, og vejledningen udtaler sig heller ikke om dette spørgsmål. Synopsens læreplansfastlagte struktur peger på at grundstrukturen og det bærende ræsonnement skal fastholdes sprogligt, men det må antages at synopsens udtryksregister i øvrigt i høj grad afgøres af hvilke fag og skriftlige fagtraditioner der indgår i det konkrete projekt.
Derudover er selve prøveformen med sin tætte kombination af skriftligt og mundtligt i sig selv en variation af det udvidede skriftlighedsbegreb.
- *Angives det i læreplanen at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*
Eksamensprojektet bidrager som projektforsløb med vejledning (læring) der fører frem til synopsis (dokumentation og formidling) og som indgår i en mundtlig prøve (evaluering) til samtlige bekendtgørelsens funktioner og mål.

Det ses her at projektet imødekommer samtlige bekendtgørelsens bestemmelser om det skriftlige arbejde: Der må dog tages det

forbehold at det skriftlige nedtones når synopsis ikke medbedømmes som et skriftligt produkt ved prøven, og at eksamensprojektets karakter af skriftligt projekt hermed får mindre vægt.

Den naturvidenskabelige faggruppe

Faggruppen, der består af biologi C, geografi C og kemi C, fører frem til en mundtlig eksamen, men har også læreplansbeskrevet skriftligt arbejde og forhåndstildelt elevtid (45 timer).

Blandt de faglige mål rettes ét direkte mod mundtlig og skriftlig kompetence: »Kursisterne skal kunne (...) udtrykke sig med faglig præcision om naturvidenskabelige emner såvel mundtligt som skriftligt«. Herudover sættes der i følgende mål fokus på et væsentligt sprogligt aspekt: »Kursisterne skal kunne (...) anvende naturvidenskabeligt fagsprog, herunder symbolsprog«.

Faggruppen tilrettelægges i en vekslen mellem kursusperioder hvor særfaglig grundviden indarbejdes, og emne og projektperioder hvor der arbejdes fællesfagligt. Eksperimentelt arbejde og feltarbejde udgør ca. en fjerdedel af undervisningen. De skriftlige funktioner og opgavegenrer knytter sig til disse tilrettelæggelsesformer. Her angives følgende bestemmelser:

Det skriftlige arbejde i faggruppen skal:

- styrke tilegnelsen af naturvidenskabelig viden og arbejdsmetoder
- opøve kursisters evne til at formidle naturvidenskabelig information korrekt og præcist
- opøve kursisters evne til at redegøre for, analysere og diskutere eksperimentelle data og naturvidenskabelige problemstillinger
- give kursisterne mulighed for at fordybe sig i udvalgte naturvidenskabelige problemstillinger.

Den skriftlige dimension i faggruppen omfatter følgende elementer:

- journaler over feltarbejde og eksperimentelt arbejde
- rapporter udarbejdet på baggrund af journalerne

- opgaver af forskellig art til styrkelse af læreprocessen
- produkter som resultat af projektarbejde.

It skal inddrages i undervisningen i forskellige funktioner, herunder i form af programmer til modellering, visualisering og simulering.

Det skriftlige arbejde skal indgå i den løbende evaluering som et grundlag for individuelle evalueringer. Disse skal føre til vurderinger af om der er behov for ændringer i kursistens arbejdsindsats og -metode.

Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af en stillet opgave der inkluderer bilagsmateriale.

Sammenfattende er det skriftlige arbejde i den naturvidenskabelige faggruppe i læreplanen beskrevet som en integreret del af den faglige kundskabs- og kompetenceudvikling der er faggruppens mål.

Evalueringens ledespørgsmål fører til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives at der skal være progression såvel i arbejdsformer som i faglige krav og i kravene til kursisternes selvstændighed, men der formuleres ikke selvstændige bestemmelser om progressionen i det skriftlige arbejde.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Faggruppen repræsenterer i sig selv en central del af hf-uddannelsens faglige samspilsprojekt. I læreplanen angives det at faggruppen kan lægge op til samspil med andre fag, men det skriftlige arbejde nævnes ikke i denne sammenhæng. Opgavegenren »produkter som resultat af projektarbejde« kan pege ud mod hf-uddannelsens 50 timers projektforsløb og eksamensprojektet og også mod den større skriftlige opgave når den skrives i naturvidenskabelige fag. En sådan sammenhæng ekspliciteres dog ikke i læreplanen.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

De opgavegenrer som nævnes i læreplanen, integrerer ty-pisk prosatekst, symbolsprog og grafiske udtryksformer. Dette er en selvfølgelighed i naturvidenskabelige fag og fremhæves derfor ikke eksplicit. Også andre medier end papir skal indgå som det fremgår af bestemmelserne om it. It-baseret undervisningsmateriale og programmer skal inddrages i undervisningen, heriblandt programmer til modellering, visualisering og simulering.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Læreplanens liste over formål med det skriftlige arbejde angiver at dette skal bidrage til faglig læring (»styrke til-egnelsen af...«, »give kursisterne mulighed for at fordybe sig...«), til dokumentation af kundskaber og færdigheder (»opøve kursisternes evne til at redegøre for, analysere og diskutere...«) og til formidling (»opøve kursisternes evne til at formidle (...) korrekt og præcist«). Den individuelle evaluering skal tage udgangspunkt bl.a. i det skriftlige arbejde og give grundlag for en fremadrettet vurdering af kursistens arbejdsindsats og arbejdsmetode.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstem-melse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Læreplanen nævner ikke evaluering af det skriftlige arbejde ud over som nævnt ovenfor som et grundlag for en generel evaluering af kursistens arbejde.

Sammenfattende imødekommer bestemmelserne for det skriftlige arbejde således væsentlige dele af intentionerne i bekendtgørelsen, dog med det forbehold at læreplanen ikke formulerer sig om progression og om evalueringsformer, herunder procesori-entereede arbejdsformer og evalueringsformer, ligesom den ikke

reflekterer over faggruppens bidrag til kursisternes overordnede skrivekompetenceprojekt. Det må rejses som et spørgsmål til Undervisningsministeriet om denne type forbindelser mellem faglige genrer og tværfaglige genrer skal understreges tydeligere på læreplansniveau. Læreplanen understreger allerede læringsaspektet i det skriftlige arbejde, og dette aspekt ville kunne styrkes yderligere gennem retteformer der lægger vægt på proces og vejledning.

Kultur- og samfundsfaggruppen

Faggruppen, der består af et samarbejde mellem historie B, samfundsfag C og religion C, fører frem til en mundtlig prøve på grundlag af synopsis. Faggruppen nævnes ikke på listen over fag med forhåndstildelt minimumselevtid, men ved fordeling af den resterende elevtidspulje angiver bekendtgørelsen at bl.a. »faggrupperne og andet flerfagligt samarbejde om skriftlige produkter« skal tilgodeses.

Det skriftlige arbejde indgår i de faglige mål: »Kursisterne skal kunne (...) formidle faglige sammenhænge både mundtligt og skriftligt ved anvendelse af faglig terminologi.«

Læreplanen præciserer at undervisningen skal tilrettelægges med progression, også i relation til det skriftlige arbejde:

Undervisningen skal tilrettelægges således, at der sker en faglig progression i:

- a) valg af problemstillinger (fra enkle til komplekse)*
- b) metodiske krav (kravene til brug af forskellige materiale-typer til at dokumentere faglige sammenhænge)*
- c) kravene til anvendelse af faglige begreber og*
- d) kravene til kursisternes evne til præcis og nuanceret skriftlig og mundtlig formidling.*

Der skal anvendes »afvekslende og kursistaktiverende arbejdsformer, således at kursisterne får gode muligheder for at dokumentere, formidle og diskutere faglige sammenhænge og synspunkter«. Udadvendte aktiviteter, herunder mindre empiriske

undersøgelser, skal integreres i undervisningen. Projektarbejde er omdrejningspunktet for det flerfaglige samarbejde. I forbindelse med projekter skal der være »en grundig faglig og metodisk vejledning«. Om det skriftlige arbejde angives det specifikt:

Det skriftlige arbejde skal tilrettelægges så kursisterne prøver forskellige skriftlige arbejdsformer til støtte for den faglige indlæring og formidling, herunder udarbejdelse af synopsis på baggrund af et større materiale.

It skal anvendes bl.a. til »bearbejdning og formidling« og til »vidensdeling«.

Bestemmelserne for fagligt samspil angiver kort og generelt at undervisningen kan lægge op til samspil med fag uden for faggruppen.

Om den løbende evaluering, herunder af det skriftlige arbejde, angiver læreplanen:

Gennem individuel faglig vejledning, brug af test og tilbagemeldinger på skriftligt arbejde skal kursisten undervejs i det samlede forløb bibringes en klar opfattelse af niveauet for og udviklingen i det faglige standpunkt, herunder svage og stærke sider.

Der er en mundtlig prøve med et bilagsmateriale og forberedelsestid hvor kursisterne udarbejder en synopsis. Kurserne har valgmuligheder mellem en forberedelsestid på 24 timer og en forberedelsestid på 3 timer. Der angives ikke bedømmelseskriterier der specifikt henviser til synopsisen. Der gives en helhedskarakter.

Det skriftlige arbejde indgår således ifølge læreplanen i kultur- og samfundsfaggruppen med en vis vægt. Formidlingskompetence med anvendelse af faglig terminologi fremhæves som et fagligt mål, både skriftligt og mundtligt, og formidlingskvalitet præciseres i læreplanen også under bestemmelserne om progression. Det angives at forskellige skriftlige arbejdsformer skal indgå som støtte for kursisternes faglige indlæring og formidling; dog

nævnes kun én opgavegenre, nemlig synopsisen, som peger frem mod den mundtlige eksamen.

Evalueringsens ledespørgsmål fører frem til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det fremhæves at der skal være faglig progression i kravene til kursisternes evne til præcis og nuanceret skriftlig og mundtlig formidling. Vedrørende evaluering angives det at tilbagemeldinger på skriftligt arbejde skal bidrage til kursistens selvevaluering.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Faggruppen repræsenterer i sig selv en central del af hf-uddannelsens faglige samspilsprojekt. I læreplanen angives det at faggruppen kan lægge op til samspil med andre fag, men det skriftlige arbejde nævnes ikke i denne sammenhæng. Opgavegenren synopsis kan imidlertid understøtte det overordnede projekt idet synopsis også indgår som prøveform i eksamensprojektet. Denne sammenhæng ekspliciteres dog ikke i læreplanen.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det udvidede skriftlighedsbegreb tematiseres i læreplanen dels i bestemmelserne om at it skal anvendes til vidensdeling, og at der altså skal indgå elektronisk kommunikation, dels i eksamensformen som forbinder skriftligt og mundtligt.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det fremhæves i læreplanen at brug af forskellige skriftlige arbejdsformer skal støtte indlæring og formidling. Det er et bedømmelseskriterium til eksamen at eksaminanden skal dokumentere faglige problemstillinger, og det må antages

at dette retter sig mod såvel synopsen som den mundtlige samtale. Formidling fremhæves flere steder som et mål i læreplanen. Tilbagemeldinger på det skriftlige arbejde skal bidrage til kursistens evaluering af eget standpunkt.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsens intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

»Det er ikke angivet at der skal lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder formative evalueringsformer. Det angives i læreplanen at der skal gives vejledning til projekter, men nævnes ikke om dette også retter sig mod skriftlige produkter.«

Sammenfattende imødekommer bestemmelserne for det skriftlige arbejde i kultur- og samfundsfaggruppen således væsentlige dele af intentionerne i bekendtgørelsen, dog med det forbehold at læreplanen ikke formulerer sig om progression og om evalueringsformer, herunder procesorienterede arbejdsformer og evalueringsformer. Som i kommentaren til den naturvidenskabelige faggruppe kan det spørgsmål rejses om faggruppens bidrag til kursisternes overordnede skrivekompetenceprojekt skal tydeliggøres i læreplanen. Læreplanen understreger flere steder formidlingsaspektet med vægt på kursisternes formuleringsevne. Set i lyset heraf kan det anbefales at der indføres bestemmelser om procesorienterede rette- og evalueringsformer der netop kan understøtte et sådant fokus på sikker formidling.

HHX

I de følgende nedslag i centrale fag og samspilsområder i hhx skal det undersøges i hvilken grad og på hvilke måder hhx-uddannelsen realiserer intentionerne i bekendtgørelsens bestemmelser for det skriftlige arbejde. Udvalget af fag og samspilsområder er foretaget ud fra følgende overvejelser:

Studieområdet er naturligt valgt da området i lighed med studieområdet i htx og almen studieforberedelse i stx udfolder centrale reformintentioner om systematisk vægt på samspil mellem fag. Der er skriftligt arbejde og elevtid. Derudover er valgt de tre økonomifag som er profilfag i hhx. Sammen med de komparative analyser af dansk, engelsk, matematik og studieretningsprojektet som er gennemført ovenfor, får vi derigennem et billede af det skriftlige arbejde i centrale fag i hhx.

Studieområdet

Studieområdet er en ramme for samarbejde mellem fag inden for og på tværs af erhvervsøkonomiske, samfundsfaglige/samfundsøkonomiske og humanistisk orienterede områder. Studieområdet er opdelt i del 1 og del 2. Del 1 følges i grundforløbet, men skolens leder kan beslutte at lade det udstrække sig i op til et år. Del 2 følges i studieretningsforløbet.

Studieområdet del 1 udgør mindst 250 timer. Hvis hele del 1 afvikles i grundforløbet (425-500 timer), omfatter dette ud over studieområdet kun undervisning i dansk, engelsk, matematik og evt. 2. fremmedsprog. Studieområdet del 2 udgør mindst 110 timer af uddannelsestiden i studieretningsforløbet.

Der tildeles elevtid ud fra to bestemmelser. A-niveau-fag i studieområdet der er forhåndstildelt mindst 110 timer i elevtid, bidrager med ca. 10 pct. heraf til det skriftlige arbejde i studieområdet. Herudover angiver bekendtgørelsen at de to studieområder skal tilgodeses når restpuljen af elevtid fordeles.

De to studieområder har hver sin læreplan. Nedenfor undersøges det skriftlige arbejde i hver læreplan for sig mens der foretages en samlet evaluering ud fra evalueringens ledespørgsmål.

Studieområdet del 1

Studieområdet del 1 omfatter særfaglig og tematisk organiseret undervisning inden for erhvervsøkonomiske, samfundsfaglige/samfundsøkonomiske samt kulturelt orienterede områder. Derudover skal der i et eller flere temaer indgå en sproglig og

kommunikativ dimension, en it-dimension og en innovations- og iværksætterorienteret dimension. Der skal yderligere indgå aktiviteter hvor eleverne får mulighed for fysisk udfoldelse, indsigt i betydningen heraf samt indsigt i andre forhold af betydning for deres personlige sundhed.

I studieområdet del 1 indgår følgende fag: virksomhedsøkonomi og afsætning (ca. 90 timer), international økonomi, samtidshistorie og samfundsfag (ca. 60 timer), dansk og fremmedsprog (ca. 35 timer), matematik (ca. 25 timer). Herudover indgår it (mindst 25 timer) og undervisning i motion, sundhed og bevægelse (mindst 15 timer).

De faglige mål for studieområdet del 1 indbefatter dels overordnede mål og dels mål for de enkelte fagområder. Det er et mål for den sproglige og kommunikative dimension at eleverne skal kunne anvende en relevant sprogbrug i forskellige konkrete kommunikationssituationer. Derudover skal de kunne anvende relevante it-værktøjer i forbindelse med formidling. Der er ikke mål der eksplicit nævner skriftligt arbejde, men en række verber med sproghandlinger peger på den mundtlige og skriftlige forvaltning af faglighed og kompetence. Målene er konstrueret så de overordnede mål har metakarakter, mens de øvrige retter sig mod behandling af fagligt stof.

I *de overordnede mål* er der således fokus på elevernes brug og udbytte af fagligt samarbejde og på deres refleksion over det lærte og over deres egen læring. De skal kunne opnå viden ved at kombinere fag, kunne reflektere over hvad forskellige fag bidrager med, kunne anvende teori og metoder, kunne redegøre for hvad de har lært, og kunne reflektere over deres brug af forskellige arbejdsformer.

I det *erhvervsøkonomiske* område henviser de gennemgående sproghandlinger til de taksonomiske niveauer: redegøre, diskutere og vurdere. I det *samfundsfaglige/samfundsøkonomiske* område bruges et lidt mere udvidet sæt af termer: redegøre, beskrive, analysere, diskutere. Det *kulturelle* område har atter andre termer: redegøre, identificere, karakterisere og perspektivere. I målene for de øvrige dimensioner nævnes redegøre samt som nævnt

ovenfor 'anvende sprogbrug' og formidle. Det kan bemærkes at den eneste gennemgående sproghandlingsterm i grundforløbets målformuleringer er 'redegøre' som tydeligvis er gangbar i alle de deltagende fagområder. Den signalerer at der i studieområdet del 1 skal anlægges et forholdsvist lavt udgangsniveau, jf. at termen redegøre som vist nedenfor ikke optræder i de faglige mål for studieområdet del 2.

Undervisningen i studieområdet del 1 tilrettelægges som tværgående emner der understøttes af særfaglige kursusforløb. Der skal inddrages relevante studiemetoder. I overensstemmelse med de overordnede mål lægges der vægt på at udvikle både faglige kompetencer og læringskompetence, herunder refleksion og selvevaluering:

Undervisningen skal tilrettelægges, således at eleverne i arbejdet med de faglige spørgsmål og metoder udvikler faglige kompetencer, selvstændighed, samarbejdsevne og refleksiv tænkning. Det skal ske gennem undersøgende og spørgende arbejdsprocesser, gennem refleksion og evaluering rettet mod såvel egne produkter og læreprocesser som kammeratprodukter og undervisning samt ved at veksle mellem praktiske, kreative og innovative processer og teoretiske tilgange.

Der skal være progression i arbejdsformer hen mod selvstændige og mere komplekse arbejdsformer. Case- og projektorienterede arbejdsformer skal indgå. Det skriftlige arbejde ses som en del af et bredere spektrum af udtryksformer, men det tillægges stor vægt som studieforberedende arbejdsform:

Elevernes arbejde omfatter et bredt spektrum af udtryksformer, herunder indgår skriftligt arbejde som en særlig studieforberedende arbejdsform med proces- og produktorienterede skrivelser. Arbejdet med større emneforløb bygger på processkrivelser og udmunder i skriftlige produkter, der dokumenterer elevernes erhvervede faglige og studiemæssige kompetencer. Eleverne samler deres dokumentationer i en arbejdsportfolio, der viser progressio-

nen i udviklingen af deres faglige og studiemæssige kompetencer gennem studieområdet.

Termen processkrivning udlægges i vejledningen som følger: »Skriftlige processkrivninger er oftest adresseret til den skrivende selv. Det er skrivning, der er rettet mod udvikling af processer og mod den skrivendes egen tankeudvikling, refleksion og evaluering. Processkrivning benævnes også 'refleksionsskrivning'.« Produktorienteret skrivning, angives det, retter sig mod andre, afleveres til bedømmelse og vurderes både på indhold og sprogbeherskelse. Større skriftlige produkter skal udvikles gennem en procesorienteret tilrettelæggelse som peger både på udvikling af skrivestrategier og på formative evalueringsformer hvor udkast kommenteres med henblik på forbedring.

Evaluering er således integreret med det skriftlige arbejde både i form af selvevaluering og lærerevaluering med henblik på læring. Eleverne skal øves i evaluering af andres og egne arbejder, og arbejdsportfolien som dokumenterer faglig og studiemæssig udvikling og progression, giver et grundlag for elevens egen løbende evaluering. Læreplanen angiver at det skriftlige arbejde er et væsentligt grundlag for den løbende evaluering, og at denne netop skal lægge vægt på refleksion over den faglige udvikling:

Den løbende evaluering skal sikre, at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet samt i forhold til deres udvikling fra folkeskoleelever til gymnasieelever. (...) Den løbende evaluering bygger på elevernes skriftlige arbejder, herunder såvel arbejdsprocesser som produkter, og hvad eleverne i øvrigt har arbejdet med i løbet af studieområdet.

Studieområdet del 1 afsluttes med en intern prøve på grundlag af skriftligt arbejde. Her er valgmulighed mellem to prøveformer:

Prøveform a er en intern mundtlig prøve på grundlag af en rapport der udarbejdes i slutningen af studieområdet del 1. Rapporten, som har et omfang på højst 6 sider pr elev, skal dels

rumme en behandling af faglige problemstillinger (4½ side), dels refleksion over de anvendte faglige metoder, de enkelte fags bidrag til problemstillingen samt over arbejdsform og arbejdsproces.

Prøveform b er en intern mundtlig prøve på grundlag af en portfolio der består af bredt udvalgte arbejder fra forløbet og en skriftlig begrundelse for udvalget. Portfolien skal dokumentere faglige og overordnede kompetencer, arbejdsprocessen i et skriftligt forløb samt refleksioner over anvendte metoder, arbejdsformer og arbejdsprocesser. Den skal derudover indeholde sammenfattende refleksioner over faglige og studiemæssige erfaringer fra studieområdet del 1.

Formidling indgår i begge prøveformer som et bedømmelseskriterium.

I studieområdet del 1 indgår det skriftlige arbejde således som en central og integreret del i det faglige arbejde, dels i form af skriftlige opgaver i bred forstand, dels i form af udforskende og reflekterende skrivning rettet mod produkter, læreprocesser, faglige kundskaber og metoder. Det skriftlige arbejde forbindes med den løbende, formative evaluering.

De to prøveformer lægger op til en forskellig vægtning inden for det skriftlige arbejde som det er beskrevet i læreplanen. Mundtlig prøve på grundlag af rapport lægger hovedvægten på afprøvning af elevernes beherskelse af rapportgenren. Selv om der skal indgå refleksion over metoder og arbejdsprocesser, nødvendiggør denne prøveform ikke i så høj grad elevens arbejde med at samle en portfolio og den træning i refleksion og selvevaluering som denne forbinder sig med. Der er således en risiko for at eleverne vil lægge færre ressourcer i portfolioarbejdet, både i studieområde del 1 og del 2, hvis denne prøveform vælges.

Mundtlig prøve på grundlag af portfolio lægger hovedvægt på elevens refleksion og selvevaluering og udviklingen af lære- og skrivestrategier. Den nødvendiggør et seriøst arbejde med samling, udvælgelse og kvalitetsvurdering af egne arbejder i portfolien. Rapportskrivning repræsenteres i lighed med andre skriftlige arbejder i udvalget af tekster der skal dokumentere

elevens faglige udvikling. Denne prøveform sigter mod prøvning af studiekompetencer og imødekommer dermed også i højere grad de overordnede mål for studieområdet del 1.

Begge prøveformer peger frem mod prøven i det internationale område i 3.g og kan ses som en forøvelse til denne.

Studieområdet del 2

Studieområdet del 2 er delt i to. Den første del, *erhvervs-case*, gennemføres i 2.g som et samarbejde mellem virksomhedsøkonomi og afsætning over samlet ca. 60 timer. Den anden del, *det internationale område*, gennemføres i 3.g som et samarbejde mellem international økonomi og samtidshistorie (ca. 20 timer) og dansk og fremmedsprog (ca. 30 timer).

De overordnede faglige mål for studieområdet del 2 retter sig mod at eleverne skal kunne kombinere fag og faglige metoder for at producere viden og skabe sammenhæng i faglig viden. De skal kunne vurdere teorier samt anvende studiemetoder, arbejdsformer og it på selvstændige og fagligt relevante måder. Det kan bemærkes at faglige mål som redegørelse og refleksion over læring, arbejdsformer og fagligt samspil der dominerede de overordnede mål i studieområdet del 1, mangler her.

Det skriftlige arbejde nævnes ikke eksplicit i de faglige mål for studieområdet del 2, men det indgår i målene for *erhvervs-case* at eleverne skal kunne »formulere case-arbejdets analyser, løsningsforslag og vurderinger ved anvendelse af sammenhængende faglig argumentation og formidle det ved anvendelse af relevante it-værktøjer.« Ligeledes nævnes det under målene for det internationale område at eleverne skal kunne »formidle kulturel, historisk og/eller samfundsøkonomisk viden til almen og erhvervsmæssig brug.«

Derudover angiver de faglige mål at eleverne skal kunne foretage sproghandlinger på højere taksonomiske niveauer. I målene for *erhvervs-case* indgår således identificere, analysere, udarbejde og begrunde (forslag), vurdere. I målene for det internationale område indgår indsamling og bearbejdning, analysere og vurdere. Det kan observeres at 'redegøre' ikke nævnes på dette niveau,

og at opgavedele på et redegørende niveau altså ikke vil være medtællende ved bedømmelse her.

Undervisningen i erhvervs-case skal tilrettelægges som case-baserede forløb. De enkelte forløb skal give anledning til refleksioner over såvel kompetencemål som indholdsmæssige og metodiske problemstillinger. Undervisningen i det internationale område skal tilrettelægges som emner, understøttet af kursusforløb. Mens refleksion ikke længere optræder som et fagligt mål, indgår det fortsat som en didaktisk praksis og en arbejdsform. Det angives således for såvel erhvervs-case som det internationale område at undervisningen, i forlængelse af studieområdet del 1, skal have fokus på udvikling af faglige kompetencer, selvstændighed, samarbejdsevne og reflektiv tænkning. Den skal videreudvikle undersøgende arbejdsprocesser, refleksion og evaluering rettet både mod kammeraters og egne produkter og læreprocesser.

Om det skriftlige arbejde angives:

Det skriftlige arbejde indgår i den løbende proces med studieområdet. I erhvervs-case udarbejder eleverne i forbindelse med det enkelte case-baserede forløb en synopsis. I det internationale område indgår proces- og produktorienterede skrivelser. Arbejdet med større emneforløb bygger på processkrivelser og udmunder i synopsis og/eller skriftlig rapport, der dokumenterer elevernes erhvervede faglige og studiemæssige kompetencer. Eleverne samler deres dokumentationer i en arbejdsportfolio, der viser progressionen i udviklingen af deres faglige og studiemæssige kompetencer gennem studieområdet del 2.

Gennem disse bestemmelser videreføres således de tilrettelæggelsesformer for det skriftlige arbejde som blev introduceret i studieområdet del 1, men her er de rettet mod konkrete opgavegenrer, nemlig de genrer som eleverne skal prøves i. Også arbejdsportfolien videreføres som redskab til at dokumentere progressionen i elevernes udvikling af deres faglige og studiemæssige kompetencer.

Det anføres at relevante it-værktøjer skal inddrages ved udarbejdelse og formidling af deres arbejde.

Den løbende evaluering bygger også i studieområdet del 2 bl.a. på det skriftlige arbejde og skal sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet.

Der gives en årskaraktter i hvert af de to delområder. Eleverne kan ved udtrækning komme op i begge, men skal prøves i mindst et af dem.

Prøveformen i erhvervs-case er en mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af en centralt stillet case. Eleverne udarbejder over 48 timer i grupper en synopsis som sendes til censor. Der er ikke vejledning til dette arbejde. Eleverne går til eksamen individuelt. Blandt bedømmelseskriterierne indgår ingen der sætter fokus på den sprogligt-kommunikative formidling i synopsisen eller den mundtlige præsentation.

Prøveformen i det internationale område er en mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af en rapport. Rapporten skrives under vejledning og sendes til censor. Eleven bedømmes alene ud fra den mundtlige præstation, men rapporten indgår i årskaraktteren. Rapporten består dels af en behandling af faglige problemstillinger, dels af en redegørelse for anvendte metoder og fagsamspil i rapporten og endelig i en refleksion over elevens faglige udvikling:

- en behandling af opgavens faglige problemstillinger
- en redegørelse for de metodiske overvejelser i tilknytning til opgaven
- en redegørelse for, hvordan de enkelte fag bidrager til udfoldelse af problemstillingerne
- en begrundet vurdering af, hvordan fagene tilsammen fremmer en helhedsorienteret forståelse af problemstillingerne
- en refleksion over eksaminandens faglige udvikling med reference til erfaringer med
- arbejdsformer og arbejdsprocesser i løbet af studieom-

rådet del 2. [punkttopstilling i overensstemmelse med i læreplanen]

Blandt bedømmelseskriterierne er elevens evne til at formidle sit arbejde.

I studieområdet del 2 videreføres det fokus på det skriftlige arbejde som særligt studieforberevende arbejdsform der er grundtrækket i studieområdet del 1, men her med tydelig retning mod de to opgavegenrer der prøves i, synopsis og rapport. Fokuseringen på skriveprocesser og reflekterende og udforskende skrivning er samtidig ikke længere forbundet direkte med de overordnede mål for studieområdet og kan dermed se ud til at være mindre integreret i det faglige arbejde.

Også arbejdsportfolien som ramme for elevens dokumentation af sin faglige og studiemæssige udvikling, videreføres. Det virker imidlertid også som om den integration af det faglige arbejde, skriftligt arbejde og portfolio som var en tydelig intention i studieområdet del 1, fremtræder i noget svækket form i studieområdet del 2. Det er således ikke synligt hvordan arbejdsportfolien skal bidrage til erhvervs-case, ligesom den heller ikke forekommer kraftigt nødvendiggjort hverken af de faglige mål eller af prøveformen i det internationale område.

Evalueringsens ledespørgsmål fører til følgende observationer i studieområdet del 1 og 2:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives at undervisningen skal tilrettelægges med progression. At der skal tilrettelægges en synlig progression i det skriftlige arbejde, fremgår ikke direkte, men nødvendigheden heraf ses i at eleverne i deres portfolier skal dokumentere progressionen i udviklingen af deres faglige og studiemæssige kompetencer i studieområdet.

Det angives at den løbende evaluering, som bl.a. bygger på elevernes skriftlige arbejde, skal sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Studieområdet er i sig selv et ret omfattende fagligt samspil, og der er ikke i læreplanerne referencer ud over området. Det er et åbent spørgsmål hvordan det skriftlige arbejde i studieområdet skal forbindes med det skriftlige arbejde i studieretningerne og studieretningsprojektet.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det angives i læreplanen for studieområdet 1 at elevernes skriftlige arbejde omfatter et bredt spektrum af udtryksformer, herunder skriftligt arbejde. Læreplanen opererer således med en *definition* af skriftligt arbejde som en sproglig aktivitet, men en udvidet *praksis*. En sådan tolkning understøttes af at studieområdet omfatter fag der arbejder med modeller, regneark, grafiske fremstillingsformer og it-programmer med et spektrum af repræsentations- og kommunikationsfaciliteter.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Hertil kan der svares ja med henvisning til den omfattende dokumentation ovenfor i præsentationen af læreplanerne. Det karakteristiske for studieområdets konception af det skriftlige arbejde er at dette anskues som en særligt studieforberedende arbejdsform, og at dette træk underbygges med en række uddybende retningslinjer.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Også hertil kan der svares ja. I studieområdet er den varierede evaluering- og rettepraksis yderligere kvalificeret

med bestemmelser om at der skal arbejdes systematisk med gensidig elevrespons og selvevaluering.

Sammenfattende realiserer studieområdet i meget høj grad bekendtgørelsens intentioner med ny skriftlighed. Dette gælder imidlertid i mere udpræget grad for studieområdet del 1 end for del 2. Der kan således i studieområdet del 2 peges på modsigelser eller manglende sammenhænge i forhold til portfolioarbejdet og i forhold til studieområdets placering i en overordnet plan for det skriftlige arbejde.

Portfolioarbejdet er bærende for den indre sammenhæng og det studieforberevende koncept i studieområdet del 1, men prøveformen med rapport underbygger og begrunder ikke i tilstrækkelig grad portfolioarbejdet. For ikke at underminere intentionerne med studieområdet anbefales det at fjerne rapporten som prøveform. Hvis eleverne ikke gør positive erfaringer med portfolier og evaluerende refleksion i 1.g, vil portfolioprojektet være undermineret også i studieområde del 2. Dette kan yderligere begrundes med henvisning til den observation at arbejdsportfolien virker helt uintegreret med erhvervs-case og også kun i beskedent omfang er nødvendiggjort af det internationale områdes prøveform. Det kan således anbefales at tydeliggøre portfolioarbejdets bidrag til de faglige mål og den skriftlige progression i studieområdet del 2.

Endelig kan det anbefales at det klargøres hvordan det skriftlige arbejde i studieområdet skal forbinde sig i en samlende planlægning og progression med det skriftlige arbejde i studieretningerne og studieretningsprojektet.

Afsætning

Afsætning er i hhx obligatorisk på B-niveau og muligt studieretningsfag og valgfag på A-niveau. Faget har på A-niveau en mundtlig og skriftlig eksamen og fører i samspil med virksomhedsøkonomi frem til en mundtlig prøve på grundlag af synopsis i erhvervs-case der er en del af studieområdet del 2. På A-niveau

har faget forhåndstildelt elevtid (110 timer). Afsætning A bidrager til elevtiden i studieområdet med 10 pct. af fagets elevtid. Afsætning B fører frem til en mundtlig prøve og én årskarakter. Faget har derfor ikke forhåndstildelt elevtid, men når afsætning indgår i studieområdet på B-niveau, har det andel i den pulje af resterende elevtid der skal fordeles, og hvorunder bl.a. studieområdet skal tilgodeses.

Det skriftlige arbejde nævnes ikke i læreplanerne for afsætning, hverken som et mål eller en del af undervisningen og den løbende evaluering.

I de faglige mål anvendes kun sproghandlinger der henviser til bearbejdning af fagligt stof (indsamle, analysere, vurdere og perspektivere) og ikke sproghandlinger der henviser til formidling og tekstproduktion.

Undervisningen skal være problemorienteret og skal tilrettelægges med variation og progression i valget af undervisningsformer. Der arbejdes med autentiske cases, samarbejde med virksomheder samt virksomhedsbesøg og gæstelærere. Der skal tilrettelægges mindst to sammenhængende forløb svarende til mindst 10 pct. af den samlede uddannelsestid.

Tekst- og præsentationsprogrammer skal indgå i elevernes arbejde med afsætningsøkonomiske opgaver og øvelser.

I afsætning A afholdes en skriftlig prøve på grundlag af en centralt stillet opgave med en rammebeskrivelse af en virksomhed og et bilagsmateriale. Prøvens varighed er 4 timer.

Faget kan udtrækkes til en mundtlig prøve. Her har skolen valgmulighed mellem to prøveformer, en prøveform på grundlag af et ukendt tekstmateriale og et antal spørgsmål og en prøveform på grundlag dels af et af eksaminanden valgt sammenhængende undervisningsforløb, dels af et ukendt tekstmateriale.

I de fælles bedømmelseskriterier for prøverne indgår om eksaminanden kan strukturere og formidle fagligt stof.

Afsætning A har som noget nyt med reformen fået en skriftlig eksamen. Dette er muligvis baggrunden for at der savnes bestem-

møder om det skriftlige arbejde i læreplanen. Ikke desto mindre er det påfaldende set i lyset af at faget dels skal træne eleverne til at gå til en skriftlig eksamen, dels er forpligtet af bekendtgørelsens overordnede bestemmelser for det skriftlige arbejde og endelig indgår i studieområdet med de omfattende skriftlige aktiviteter og med prøveformer som kunne lægge op til at udvikle og træne skriftlige arbejdsformer i faget.

I vejledningen til faget citeres bekendtgørelsens bestemmelser om det skriftlige arbejde, og i forlængelse heraf står der følgende om det skriftlige arbejde i afsætning A:

Skriftlighed er en integreret del af fagets faglighed, og læringen i faget og omfatter arbejde med flere typer af skriftlige opgaver.

Det skriftlige arbejde kan deles i to typer opgaver, som er:

- Mindre opgaver (testopgaver), der både af eleverne og læreren kan anvendes til at vurdere elevernes faglige udbytte af undervisningen.*
- Større opgaver, der tager udgangspunkt i udleveret materiale. Ex en mindre case med spørgsmål, hvor eleverne trænes i at analysere og vurdere afsætningsøkonomiske problemstillinger eller hele eller dele af typeopgaver eller eksamensopgaver. Formålet er, at eleverne får mulighed for selvstændigt at fordybe sig i virkelighedsnære nationale såvel som internationale afsætningsøkonomiske problemstillinger.*

Herudover gives i vejledningen en række konkrete eksempler på øvelser og opgaver.

I vejledningen til afsætning B står der intet om skriftligt arbejde.

Det kan yderligere undre at det ikke i læreplanen specificeres hvordan det undervisningsforløb som skal vælges af eksaminanden og indgå i den mundtlige prøveform b, skal repræsenteres. Også her giver vejledningen en – relativt åben – fortolkning:

Det er ikke tanken, at eleven skal bruge forberedelsestid til denne del af prøven. Eleven kan hjemmefra have forberedt fx en ppt-

præsentation af et emne eller en problemstilling fra det sammenhængende forløb, men det er vigtigt at denne præsentation ikke overskrider 5-7 minutter. Eleven vælger selv, hvilken problemstilling eller hvilket emne, der skal præsenteres. Præsentationen danner grundlag for en samtale og diskussion, hvor censor også vil kunne inddrages.

Evalueringsens ledespørgsmål fører til følgende observationer i læreplanerne for afsætning:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Svaret er, som allerede nævnt, nej. Går man til vejledningen, findes der imidlertid overvejelser og forslag hertil.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Også her er svaret nej. Heller ikke vejledningen har overvejelser herom.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det angives at tekst- og præsentationsprogrammer skal indgå i elevernes arbejde med afsætningsøkonomiske opgaver og øvelser. Vejledningens formuleringer om det skriftlige arbejde viser at udtryksformen hyppigst vil være prosatekst med inddragelse af modeller til analyse af fænomener. Når den mundtlige eksamensform der inddrager et forløb, er valgt, anbefaler vejledningen at eleven fremlægger sit indlæg med støtte i en it-præsentation.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Svaret er nej. I vejledningsteksten om det skriftlige arbejde anbefales det imidlertid at der arbejdes med mindre opgaver der understøtter det faglige arbejde. Herunder nævnes også refleksionsskrivning. Skrivning med dokumentations- og evalueringsformål er også en del af vejledningens beskri-

velse, ligesom det nævnes at de større skriftlige opgaver træner eleverne i at strukturere en besvarelse og formulere sig fagligt korrekt.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*

Heller ikke til dette spørgsmål kan der svares bekræftende.

Sammenfattende savnes der i afsætning helt bestemmelser om skriftligt arbejde i fagets læreplaner, mens der gives retningslinjer og anbefalinger i vejledningen. Eftersom faget har en skriftlig eksamen, bidrager som et centralt fag i studieområdet og også skal bidrage til elevernes udvikling af skrivekompetence som studieforberedende dimension i det hele taget, herunder rettet frem mod studieretningsprojektet, må det anbefales at der indføres forpligtende bestemmelser om det skriftlige arbejde i læreplanerne.

International økonomi

International økonomi er obligatorisk på B-niveau og muligt studieretningsfag og valgfag på A-niveau. Faget har på A-niveau en mundtlig og skriftlig eksamen og indgår i det internationale område der er en del af studieområdet del 2. På A-niveau har faget forhåndstildelt elevtid (110 timer). International økonomi A bidrager til elevtiden i studieområdet med 10 pct. af fagets elevtid. International økonomi B fører frem til en mundtlig prøve og én årskarakter. Faget har derfor ikke forhåndstildelt elevtid, men som del af studieområdet har international økonomi også når faget læses på B-niveau, andel i den pulje af resterende elevtid der skal fordeles, og hvorunder bl.a. studieområdet skal tilgodeses.

Det skriftlige arbejde er ikke direkte synligt som en del af de faglige mål i international økonomi A. De dominerende sproghandlinger retter sig mod håndtering af faglige spørgsmål med dominans af 'analysere' og 'vurdere' (otte gange). Ud over disse

sproglige handlinger er det også et mål at eleverne skal kunne opstille tabeller og tegne diagrammer til at illustrere data samt foretage simple beregninger.

Undervisningen skal tilrettelægges tematiseret med vægt på elevaktiverende arbejdsformer. Aktuelle eksempler og cases inddrages sådan at teori bringes til praktisk anvendelse. Det angives at der skal være progression i undervisningens tilrettelæggelse. Om arbejdsformer og skriftligt arbejde angiver læreplanen:

Der skal veksles mellem selvstændigt arbejde, gruppeundervisning og klasseundervisning. De forskellige arbejdsformer skal alle medvirke til at fremme elevernes evne til at analysere, vurdere og argumentere.

Det skriftlige arbejde omfatter mindre test til vurdering af elevernes faglige udbytte af udvalgte temaer fra undervisningen og opgaver, der tager udgangspunkt i en case, hvortil der er knyttet nogle spørgsmål i relation til de problemstillinger, casen indeholder.

It skal anvendes til at opstille tabeller og diagrammer til brug for mundtlig og skriftlig præsentation.

Den løbende evaluering skal gennem individuel vejledning og brug af test give eleverne forståelse af niveau og udvikling af det faglige standpunkt.

Der afholdes en skriftlig og en mundtlig prøve, i begge tilfælde er der valgmulighed for skolen mellem to prøveformer.

Den skriftlige prøve afholdes på grundlag af en centralt stillet case hvortil der er knyttet et antal spørgsmål. Skolen kan vælge mellem en tilrettelæggelse med en varighed af 5 timer og en tilrettelæggelse over 5½ time hvor eleverne i første del af prøven (1½ time) i grupper læser og diskuterer den stillede case. I anden del af prøven (4 timer) får eleverne udleveret spørgsmålene til casen og besvarer dem individuelt.

Den mundtlige prøve a afholdes på grundlag af et ukendt tekstmateriale og et antal spørgsmål. Prøveform b afholdes på grundlag af et kendt tema og et ukendt tekstmateriale inden for

temaet. Eleven går til prøve på grundlag af en synopsis. Der gives en forberedelsestid på mindst 24 timer.

De fælles bedømmelseskriterier for de mundtlige og skriftlige eksamensformer indeholder en vurdering af elevens evne til at formulere sig fagligt præcist og elevens evne til at strukturere fagligt stof.

International økonomi A har i lighed med afsætning som noget nyt med reformen fået en skriftlig eksamen og dermed forhåndstildelt elevtid. Det skriftlige arbejde kan ikke siges at stå tydeligt frem i fagets læreplaner. I læreplanen for B-niveauet står der intet om skriftligt arbejde skønt den mundtlige prøve kan være en synopsis-prøve. I læreplanen for A-niveauet er det skriftlige arbejde beskrevet temmelig smalt. Således beskrives kun skriftlige opgavegenrer der indgår direkte i evaluering og bedømmelse (test og eksamensopgavegenren). Træning i udarbejdelse af synopsis er ikke reflekteret i læreplanen. Der findes ikke skrivedidaktiske bestemmelser. Prøveformerne frembyder en vis variation.

I vejledningen citeres bekendtgørelsens bestemmelser om mål og funktioner for det skriftlige arbejde samt den udvidede skriftlighedsdefinition, og citaterne kommenteres som følger: »Da international økonomi A er blevet medansvarlig for at løfte opgaven angående udvikling af elevernes skriftlige kompetencer, henledes opmærksomheden på at betragte skriftlighed i bred forstand med mange opgavetyper.« Herefter gives en række forslag til mindre opgaver i tilknytning til undervisningen.

Evalueringsens ledespørgsmål fører til følgende observationer i læreplanen for international økonomi A.

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives uden yderligere specifikationer at der skal være progression i undervisningens tilrettelæggelse, men der siges ikke noget om progressionen i det skriftlige arbejde. Det skriftlige arbejde forbindes med den løbende evaluering

gennem test som er én af to opgavegenrer der nævnes i læreplanen.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*
Kravene om fagligt samspil forholder sig ikke til skriftligt arbejde.
- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*
Det fremhæves som et fagligt mål at eleverne skal opstille tabeller og tegne diagrammer, og netop dette nævnes som en relevant it-anvendelse. Derudover er det en valgmulighed at afholde den mundtlige prøve som en synopsisprøve, dvs. på grundlag af en kombination af mundtligt og skriftligt.
- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*
Læreplanen for A-niveauet nævner kun opgavegenrer og angiver ikke hvilke funktioner og mål det skriftlige arbejde skal have. I vejledningen tilkendegives en forpligtethed på de overordnede bekendtgørelsesintentioner, og der beskrives en række opgaver med læringsfunktion.
- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?*
Svaret herpå er nej. Læreplanen ytrer sig ikke om evaluering af det skriftlige arbejde.

Sammenfattende kan det anbefales at der indføres en mere udfoldet og varieret beskrivelse af det skriftlige arbejde i international økonomi der kan støtte udviklingen af en skriftlig tradition i faget, og som kan kvalificere fagets bidrag til studieområdet og til elevernes udvikling af skrivekompetence som studieforberedende dimension i det hele taget, herunder rettet frem mod studieretningsprojektet. Det kan anbefales at mere forpligtende

formuleringer i læreplanen om såvel mål og funktioner, tilrettelæggelse, genrevariation og rette- og evalueringsformer følges op af en udbygning af vejledningen.

Virksomhedsøkonomi

Virksomhedsøkonomi er obligatorisk på B-niveau og kan være et studieretningsfag og et valgfag på A-niveau. Virksomhedsøkonomi A og B har en skriftlig og en mundtlig eksamen og forhåndstildelt elevtid (A: 110 timer, B: 40 timer). Virksomhedsøkonomi indgår sammen med afsætning i erhvervs-case i studieområdet del 2. Når virksomhedsøkonomi indgår på A-niveau, bidrager faget med 10 pct. af sin elevtid til studieområderne. Når faget indgår på B-niveau, har det andel i den pulje af resterende elevtid der skal fordeles, og hvorunder bl.a. studieområdet skal tilgodeses.

Det skriftlige arbejde i *virksomhedsøkonomi A* er integreret i de faglige mål og i undervisningen. Der er tale om en skriftlighed hvor sproglige udtryksformer er integreret med og på en vis måde underordnet tal, beregninger, budgetter og økonomimodeller i bred forstand. Dette fremgår af de faglige mål der indeholder flere skriftlige aktivitetsmål i denne udvidede forstand: »Eleverne skal kunne (...) udarbejde økonomiske rapporter, (...) udarbejde økonomiske beslutningsgrundlag, (...) udarbejde aktivitetsplaner, investeringsplaner og budgetter, (...) anvende relevante it-værktøjer og systemer i arbejdet med virksomhedsøkonomiske problemstillinger.«

Et didaktisk nøgleord er 'virksomhedsøkonomiske problemstillinger' som behandles med inddragelse af virksomhedsøkonomisk teori, gennem kvantitative og kvalitative modeller. Med et problembaseret undervisningsprincip sigtes der på at fremme »elevernes evne til at strukturere, formulere og formidle faglig argumentation.«

Undervisningen tilrettelægges med variation og progression i arbejdsformer. Der nævnes to arbejdsformer. Den ene er »øvelser ud fra konkrete og afgrænsede virksomhedsøkonomiske problemstillinger«. Målet med disse er at eleverne

opnår færdigheder i arbejdet med virksomhedsøkonomiske modeller. Den anden er »sammenhængende forløb« hvoraf der skal tilrettelægges mindst to svarende til mindst 10 pct. af uddannelsestiden. Gennem it-baserede økonomisystemer skal eleverne arbejde med økonomiske informationer og informationsbehandling i en virkelighedsnær kontekst. Målet er at udvikle elevernes evner til at diskutere og vurdere en virksomheds problemstillinger.

Der er ingen yderligere bestemmelser af det skriftlige arbejde.

Der afholdes en skriftlig og en mundtlig prøve. Den skriftlige prøve er centralt stillet og har en varighed af 4 timer. Der er valgmulighed mellem to mundtlige prøveformer, en prøveform på grundlag af et ukendt tekstmateriale og et antal spørgsmål og en prøveform på grundlag af et af eksaminanden valgt undervisningsforløb og et ukendt tekstmateriale. Blandt de fælles bedømmelseskriterier for prøverne nævnes elevens evne til at strukturere og formidle fagligt stof og elevens evne til at formulere faglig argumentation.

Det skriftlige arbejde og tilrettelæggelsen af undervisningen i *virksomhedsøkonomi B* beskrives stort set identisk med bestemmelserne på A-niveauet. For en ikke-fagkyndig er det vanskeligt at få øje på niveauforskellen. Der er let reducerede faglige mål, og der skal ikke gennemføres to, men kun et sammenhængende forløb. Eksamensformerne er helt identiske.

Det skriftlige arbejde i virksomhedsøkonomi centrerer om tal, beregninger og modeller, og det er ikke i læreplanen synligt at der i undervisningen kræves længere sammenhængende sproglig fremstilling. Læreplanen siger meget lidt konkret om det skriftlige arbejde, og man bliver ikke klogere af at læse vejledningen som blot citerer bekendtgørelsens funktionsbeskrivelse. Den skriftlige prøve beskrives ikke i læreplanen, men undervisningsbestemmelserne signalerer at modellen er opgaveløsninger inden for virksomhedsøkonomiske problemstillinger og ud fra modeller.

Evalueringens ledespørgsmål giver anledning til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives generelt at der skal være variation og progression i arbejdsformer, og det angives at der skal finde individuel vejledning og evaluering sted, men disse aspekter forbindes ikke direkte med det skriftlige arbejde.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Under bestemmelsen om fagligt samspil nævnes det at faget har samspil med matematik om matematisk modellering af økonomiske problemer. Herudover nævnes skriftligt arbejde ikke.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Der anvendes et bredt register af medier og udtryksformer. De sproglige udtryksformer er tydeligvis tæt integreret med modelleringer, beregninger mv. Den skriftlige prøve er it-baseret.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det skriftlige arbejde er underforstået og delvist usynligt i læreplanens bestemmelser. De to tilrettelæggelsesformer, øvelser og sammenhængende forløb, tilskrives lærings- og dokumentationsformål, men det er ikke synligt i hvilket omfang og hvordan skriftligt arbejde indgår. Formidlingsaspekter nævnes i forbindelsen med den problembaserede undervisning (»fremmes elevernes evne til at strukturere, formulere og formidle faglig argumentation«), og disse aspekter fremhæves også i bedømmelseskriterierne for prøverne.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt*

på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Der er ingen anvisninger på konkrete evalueringsformer, men det angives at der skal finde individuel vejledning og evaluering sted.

Sammenfattende er virksomhedsøkonomifagets skriftlighed i meget lille grad ekspliciteret i læreplanen. Det kan tolkes sådan at skriftligt arbejde netop er helt integreret i det faglige arbejde, men i former der kun i begrænset grad er skriftlige i traditionel forstand, dvs. udfolder sig i længere ræsonnementer og analyser. Man må spørge om det ikke er et problem at der i så beskednen grad formuleres forpligtende og tydelige bestemmelser for det skriftlige arbejde i faget. Der rejser sig derudover det spørgsmål hvordan virksomhedsøkonomi bidrager til studieområdets skriftlige aktivitetsformer og til den overordnede planlægning og progression i det skriftlige arbejde, og i hvilken grad eleverne i virksomhedsøkonomi forberedes til studieretningsprojektet. Eftersom faget har en skriftlig eksamen, bidrager som et centralt fag i studieområdet og også skal bidrage til elevernes udvikling af skrivekompetence som studieforberedende dimension i det hele taget, herunder rettet frem mod studieretningsprojektet, må det anbefales at det tydeliggøres i læreplanen hvordan det skriftlige arbejde skal udfoldes i faget.

HTX

I de følgende nedslag i centrale fag og samspilsområder i htx skal det undersøges i hvilken grad og på hvilke måder htx-uddannelsen realiserer intentionerne i bekendtgørelsens bestemmelser for det skriftlige arbejde. Udvalget af fag og samspilsområder er foretaget ud fra følgende overvejelser:

Studieområdet er naturligt valgt da området i lighed med studieområdet i hhx og almen studieforberedelse i stx udfolder

centrale reformintentioner om systematisk vægt på samspil mellem fag. Der er skriftligt arbejde og elevtid. Derudover er valgt teknikfagene og teknologi som er profilfag i htx. Sammen med de komparative analyser af dansk, engelsk, matematik og studieretningsprojektet som er gennemført ovenfor, får vi derigennem et billede af det skriftlige arbejde i centrale fag og samspilsområder i htx.

Studieområdet

Studieområdet er et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af htx-uddannelsens fag. Ifølge htx-bekendtgørelsen skal der i studieområdet lægges vægt på at styrke samspillet mellem fagene, på progression i undervisningen og på de kompetencer eleverne opbygger gennem det faglige arbejde med henblik på uddannelsens formål.

Studieområdet er opdelt i del 1 og del 2. Del 1 følges i grundforløbet og del 2 følges i studieretningsforløbet. Skolens leder kan dog beslutte at lade studieområdet del 1 udstrække i op til et år.

Studieområdet del 1 udgør mindst 270 timer. Hvis hele del 1 afvikles i grundforløbet (425-500 timer), omfatter dette ud over studieområdet kun undervisning i dansk, engelsk og matematik. Studieområdet del 2 udgør mindst 210 timer af uddannelses-tiden i studieretningsforløbet. Uddannelsestid til gennemførelse af studieretningsprojektet indgår ikke i uddannelsestiden til studieområdet.

Der skal tildeles elevtid til studieområderne. Disse skal således ifølge bekendtgørelsen tilgodeses når ledelsen fordeler restpuljen af elevtid. Derudover angives det at internt bedømte projekter og samarbejde om skriftlige produkter i flere fag skal tilgodeses, dvs. aktiviteter som også udføres inden for rammerne af studieområderne.

De to studieområder har hver sin læreplan. Nedenfor undersøges det skriftlige arbejde i hver læreplan for sig mens der foretages en samlet evaluering ud fra evalueringens ledespørgsmål.

Studieområdet del 1

Studieområdet del 1 er et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af naturvidenskabelige, teknologiske og samfundsfaglige områder. Områder og fag indgår med følgende vægtning: det naturvidenskabelige område (biologi, fysik, kemi) med 30-35 pct., det teknologiske område (teknologi, kommunikation/it) med 50-60 pct. og det samfundsfaglige område og sprog (samfundsfag, sprog) ca. 10-15 pct.

Studieområdet beskæftiger sig med samspillet mellem teori og praktisk arbejde. Fagligheden omfatter særfaglige og overfaglige elementer, herunder et studiemetodisk element. Der indgår sproglige og kommunikative indholdselementer og fokus på iværksættelse og fysisk udfoldelse.

Studieområdet del 1 har til formål at indføre eleverne i uddannelsesrelevante studie- og arbejdsmetoder, i eksperimentelt arbejde og naturvidenskabelig arbejdsmetode og i betydningen af fagligt samspil ved arbejdet med uddannelsesrelevante problemstillinger. Eleverne skal danne sig et overblik over uddannelsens fag og faglige metoder så de kan vælge studieretning.

Skriftligt arbejde indgår i studieområdet på flere niveauer. Det indgår i de faglige mål: »Eleven skal kunne (...) dokumentere og præsentere et projektforsøg, et eksperiment eller en undersøgelse skriftligt, mundtligt eller visuelt«.

Skriftligt arbejde er endvidere en del af kernestoffet. Dette er opdelt i syv underområder, herunder »Formidling« som dækker »skriveværktøjer« og »præsentationsformer og -teknikker«. Derudover nævnes under rubrikken »Studieteknikker« »notatteknik« og »skriveprocessen«. Endelig gives der følgende retningslinjer for det skriftlige arbejde som arbejdsform:

Det skriftlige arbejde i studieområdet skal:

- *indgå som en integreret og meningsfyldt proces i den daglige undervisning*
- *medvirke til øget faglig fordybelse*

- *medvirke til at skabe sammenhæng mellem forløb*
- *tænkes ind både særfagligt og i samspillet mellem fagene*
- *medvirke til indarbejdelsen af det enkelte fags skriftlige genrer.*

Eleverne skal samle deres »dokumentationer« i en portfolio. De arbejder der skal indgå heri, skal repræsentere en varieret brug af metoder og omhandle faglige emner fra de fag der indgår i studieområdet. Arbejderne tilrettelægges og afgrænses af lærerteamet. Til brug ved den mundtlige prøve samler eleverne en række arbejder i en prøvemappe og udarbejder en fortegnelse og et kort resume af disse.

Samspil i det skriftlige arbejde nævnes ikke særskilt, men det fremhæves at samspillet mellem fagene, herunder også mellem studieområdet og særfagene dansk, engelsk og matematik, vægtes meget højt, bl.a. af hensyn til studieområdets metodiske mål.

Den løbende evaluering bygger på elevernes portfolio, såvel arbejdsprocesser som produkter, og på hvad eleverne i øvrigt har arbejdet med. Evalueringen skal sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet samt i forhold til deres udvikling fra folkeskoleelev til gymnasieelev.

Der afholdes en intern mundtlig prøve på baggrund af elevens prøvemappe. Bedømmelseskriterierne lægger bl.a. vægt på skriftlig kompetence: »Der lægges vægt på elevens evne til at: (...) strukturere og formidle viden skriftligt og mundtligt.«

Sammenfattende er det skriftlige arbejde en central del af det faglige projekt i studieområdet del 1. Det fremhæves som et fagligt mål og som del af kernestoffet, og det angives at det skriftlige arbejde skal indgå som en integreret og meningsfyldt proces i den daglige undervisning der medvirker til faglig fordybelse, til at skabe sammenhæng mellem forløb og til indarbejdelse af fagenes skriftlige genrer. Disse aspekter fastholdes gennem evalueringsformen portfolio.

Studieområdet del 2

Studieområdet del 2 er et samarbejde mellem fag inden for og på tværs af uddannelsens fag. Ifølge læreplanen indgår følgende obligatoriske fag med den angivne vægt:

- matematik B, fysik B og kemi B: 30-35 pct.
- teknologihistorie C, teknologi B og teknik A: 30-35 pct.
- engelsk B og dansk A: 30-35 pct.

Som studieretningsfag vil matematik A, fysik A, kemi A, teknologi A og engelsk A ligeledes indgå i studieområdet med den angivne vægt.

Studieområdet beskæftiger sig med samspillet mellem teori og praktisk arbejde. Studieområdet faglighed omfatter særfaglige og overfaglige elementer. Nøgleord for det særfaglige element er faglig fordybelse, for de overfaglige elementer er det metode og videnskabsteori.

Studieområdet del 2 viderefører i de væsentlige træk formålene i del 1. Der angives under formålsafsnittet følgende formål der kan ses som en samlet begrundelse for konstruktionen af studieområdet:

Fagens samspil har til formål at give eleverne indsigt i, at virkelighedsnære problemstillinger er sammensatte, og at løsninger forudsætter, at fagene spiller sammen, at metoder og arbejdsformer indgår i en helhed, at faglig fordybelse og refleksion er nødvendig, og at praktik og teori er hinandens forudsætninger.

Skriftligt arbejde indgår både eksplicit og mere indirekte i de faglige mål:

Eleverne skal kunne følgende:

Metoder

- *anvende fagligt relevante studiemetoder, studieteknikker og arbejdsformer*

(...)

- dokumentere viden om og anvende forskellige formidlings- og præsentationsformer.

Samspil mellem fag

(...)

- udvikle kommunikative færdigheder, især ved formidling af videnskab og teknik.

I kernestoffet, der er inddelt i fem kategorier, indgår kategorien »formidlingsteori« der indeholder »kommunikationsanalyse« og »præsentationsformer og -teknikker«

Det angives at undervisningen skal tilrettelægges med en progression hvor stadigt flere studiemetoder og arbejdsformer tages i brug. Der skal være progression mod voksende elevselvstændighed i projektarbejderne. Om skriftligt arbejde som arbejdsform angives følgende:

Fagenes traditionelle skriftlighed bredes ud til at omfatte skriftligt arbejde som udgangspunkt for mundtlig fremlæggelse, skriftlighed i forbindelse med fremlæggelse, formidlingsskrivning, tænkeskrivning som middel til refleksion, fordybelse og bearbejdelse af stof.

Eleverne samler deres dokumentationer i en portfolio. Arbejderne tilrettelægges og afgrænses af lærerteamet og skal repræsentere en varieret brug af metoder samt omhandle faglige emner fra de fag som indgår i studieområdet. Til prøven i faget sammensætter eleven, efter aftale med lærerteamet, på baggrund af portfolioen en prøvemappe med udvalgte arbejder fra hhv. 2. og 3. år af undervisningen. Omfanget svarer til 80 timers uddannelsestid. Hver elevs prøvemappe omfatter herudover en fortegnelse over de udførte arbejder og et kort resume af disse.

Det angives at dele af undervisningen skal tilrettelægges virtuelt.

Det skriftlige arbejde indgår indirekte i bestemmelserne om samspil mellem fagene hvor det understreges at samspillet, herunder også mellem studieområdet og studieretningsfagene, skal

vægtes meget højt, bl.a. af hensyn til studieområdet metodiske mål.

Det skriftlige arbejde nævnes ikke som del af den løbende evaluering.

Der afholdes en mundtlig prøve på grundlag af elevens prøvemappe. Elevernes fortegnelser over indholdet i prøvemapperne sendes til censor, og eksaminator og censor gennemgår inden prøven eksaminandens prøvemappe og drøfter hvilke problemstillinger denne skal uddybe. Bedømmelseskriterierne for prøven inddrager eksaminandens evne til at »vælge og anvende formidlingsform«.

I studieområdet del 2 videreføres i det væsentlige den placering og de intentioner med det skriftlige arbejde som ligger i del 1, ligesom også prøveformen er den samme. I studieområdet del 2 er imidlertid tillagt et teoretisk vidensniveau sådan at eleverne ikke blot skal kunne praktisere relevante formidlings- og præsentationsformer, men også dokumentere viden om dem. Læreplanen understreger at det skriftlige arbejde i studieområdet skal *udvides* i forhold til fagenes traditionelle skriftlighed, både mht. udtryksformer og medier og mht. didaktiske funktioner. Det skal omfatte kombinationer af skriftligt og mundtligt, formidling af faglighed til andre målgrupper, tænkeskrivning som middel til refleksion, fordybelse og bearbejdelse af stof.

Evalueringens ledespørgsmål fører til følgende observationer i studieområderne i htx:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Der angives ikke specifikke retningslinjer for progressionen i det skriftlige arbejde, men der står at den løbende evaluering skal sikre at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet. Det må antages at en forudsætning herfor er at også det skriftlige arbejde i studieområdet planlægges

med progression. Grundlaget for den løbende evaluering siges under studieområdet del 1 at være elevernes portfolier. En tilsvarende formulering savnes imidlertid i bestemmelserne for del 2.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Det skriftlige arbejde nævnes ikke eksplicit, men implicit, når det i begge læreplaner understreges at samspillet mellem fagene, og herunder også med henholdsvis de øvrige fag i grundforløbet og studieretningsfagene, skal vægtes meget højt, bl.a. af hensyn til studieområdets metodiske mål. Der peges således her ikke blot på det samarbejde som skal tilrettelægges inden for studieområdets rammer, men også mod elevernes overordnede kompetenceudvikling, herunder skriftligt.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det understreges flere steder i læreplanerne at her henvises til et udvidet skriftlighedsbegreb. Når det i del 1 angives at det skriftlige arbejde skal medvirke til indarbejdelsen af det enkelte fags skriftlige genrer, henvises der i sig selv til det bredere spektrum af udtryksformer og medier som udfoldes i htx-uddannelsens fag. Herudover nævnes »præsentationsformer« som et fagligt mål.

Passagen om det skriftlige arbejde i del 2 angiver yderligere at det skriftlige arbejde skal udvides så det ud over fagenes skriftlighed inddrager kombinationer af skriftligt og mundtligt, »formidlingsskrivning« og udforskende og reflekterende skrivning.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Hertil kan der som allerede dokumenteret svares ja. Alle fire funktioner udfoldes i læreplanerne.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt*

på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Læreplanerne nævner ikke rettepraksis og formativ evaluering i forbindelse med det skriftlige arbejde.

Sammenfattende realiserer læreplanerne for studieområderne i htx i det allervæsentligste bekendtgørelsens intentioner med »ny skriftlighed«. Der må dog tages det forbehold at der mangler retningslinjer for en formativ og varieret rettepraksis der kunne understøtte målene med det skriftlige arbejde. Det kan således anbefales at den løbende evaluering udvides med retningslinjer for rettearbejde. Med bestemmelsen om at det faglige samspil ikke blot skal rette sig indad i studieområdet, men også inkorporere elevernes øvrige fag, lægges der op til en progressiv planlægning af elevens kompetenceudvikling og herunder også af den skriftlige kompetenceudvikling.

Teknologi

Teknologi B er et obligatorisk profilfag i htx og afsluttes i 2.g. Teknologi B danner faglig forudsætning for teknikfaget i 3.g. Teknologi A kan udbydes som studieretningsfag og som valgfag.

Teknologi A har mundtlig og skriftlig årskarakter og eksamen på grundlag af rapport. Faget forhåndstildeles elevtid (110 timer). Hvis en elev har teknologi A som valgfag, forhåndstildeler skolens leder yderligere 40 timer til faget. Teknologi B har en samlet årskarakter og eksamen på grundlag af rapport og produkt. Faget forhåndstildeles elevtid (100 timer).

Teknologifaget beskæftiger sig med udvikling og fremstilling af produkter, materielle såvel som immaterielle, og forudsætningerne herfor. Faget kombinerer teknisk og naturvidenskabelig viden med praktisk arbejde i værksteder og laboratorier. Det integrerer analyser af teknologien med vurdering af samspillet mellem teknologiudviklingen og samfundsudviklingen. Fagets metode er arbejde med projekter og problemer.

Skriftligt arbejde er implicit integreret i en række af teknologifagets faglige mål hvor sprogbundne aktiviteter indgår og kan realiseres mundtligt og/eller skriftligt. Det er direkte nævnt i følgende mål: »Eleverne skal kunne (...) anvende systematisk metode til at dokumentere og præsentere projektførløb, skriftligt, mundtligt og visuelt«.

I kernestoffet indgår en række elementer af skriftlighed. Således indgår »ideudvikling, herunder brainstorm, mind-map og associationsteknik« i kernestofområdet 'Produktudvikling, produktion og markedsføring'. I stofområdet 'Projektarbejdsform' indgår »problemformulering« og »dokumentation af problemstilling ved indsamling, udvælgelse, bearbejdning af information«. Og endelig indgår i stofområdet 'Dokumentation og præsentation' »opbygning af en teknisk rapport«, »visuelle værktøjer til præsentation af et projekt« og »anvendelse og angivelse af kilder«.

Det angives at undervisningsformen er problemorienteret og projektor organiseret, og at undervisningen foregår som en kombination af gennemgang af kernestof og afgrænsede forløb hvor der arbejdes med aktuelle cases og opgaver, efterfulgt af projektførløb hvor eleven kombinerer fagområder fra kernestoffet. Der skal være progression i projektførløbene mod voksende elevselvstændighed og kompleksitet i problemstillingen.

Om det skriftlige arbejde som arbejdsform angives det:

Gennem hele forløbet dokumenterer eleven sine færdigheder og viden ved skriftligt arbejde. Det skriftlige arbejde kan, hvor det er hensigtsmæssigt, erstattes af en elektronisk præsentation. Skriftligheden indgår som en integreret og løbende proces i den daglige undervisning, så eleven oplever skriftligheden som en meningsfuld og nødvendig disciplin.

Skriftligheden skal medvirke til formidling af teknisk viden, arbejde og dokumentation (tegninger, tabeller, skitser, diagrammer osv.) i større rapporter.

I vejledningen forklares det hvad der menes med at det skriftlige arbejde kan erstattes af en elektronisk præsentation: »Løbende

aflevering, hvorved det skriftlige arbejde bliver til en skriveproces ved brug af elektroniske medier, bør også tænkes ind. Læreren kommenterer løbende og sender tilbage. Dette vil ud over at fjerne den statiske form i arbejdsgangen med skriftligheden fremme differentiering med hensyn til den enkelte.«

Undervisningen peger frem mod den afsluttende prøve på følgende måde:

Undervisningen omfatter en række arbejder, der tilrettelægges og afgrænses af læreren.

Arbejderne skal omhandle de faglige emner, som indgår i kernestof og supplerende stof. Igennem hele forløbet samler eleven sine dokumentationer over de udførte arbejder. Samlingen danner basis for en rapport, som anvendes ved den afsluttende prøve. Rapporten består af udvalgte dokumentationer svarende til ca. 50 timers uddannelsesetid, en fortegnelse over de udførte arbejder og et kort resume af disse. Eleven udvælger og redigerer dokumentationerne efter aftale med læreren. Afleveringstidspunktet for rapporten er normalt senest en uge før eksamensperiodens begyndelse.

Det fremgår ikke helt klart i læreplanen hvad »arbejder« og »dokumentationer over de udførte arbejder« dækker, og hvad der ligger i at elevernes samling skal danne basis for en »rapport«. »Rapport« ser for en umiddelbar læsning ud til at være identisk med en portfolio / prøvemappe sådan som den defineres og anvendes i studieområdet. Heller ikke vejledningen opklarer disse spørgsmål fuldt ud, men en henvendelse til sparringsgruppens teknologilærer opklarede hvordan læreplanens angivelser skal forstås i praksis. Elevens rapport er en rapport over projektføreløbet, dvs. en teknisk rapport tilpasset at det er et læringsforløb. Den angiver således også hvem der har arbejdet med hvad, tidsplan, måske logbøger og procesevaluering. Portfolien har ikke nogen specifik forbindelse med denne rapport.

I vejledningen fremgår det at undervisningen på tredje år deles op i perioder der inddeles i »undervisning, øvelse og virksomhedsprojekt«. Videre angiver vejledningen: »Eleverne dokumenterer

deres arbejde skriftligt og gemmer deres dokumentationer fra hele forløbet i en portfolio. Eleverne laver løbende en fortegnelse over de udførte arbejder, og et kort resume af disse, der vedlægges den afsluttende rapport som bilag. (...) Af dokumentationerne fra virksomhedsprojektet udvælges dokumentationer svarende til 50 timers uddannelsestid, der så danner grundlag for rapporten, der skal anvendes ved den afsluttende prøve.«

Det må anbefales at læreplanens formuleringer tydeliggøres så arbejds- og prøveformen fremtræder utvetydigt.

Læreplanen angiver at it skal være et naturligt redskab i projektarbejdet, herunder i forbindelse med rapportskrivning, dokumentation og præsentation.

Teknologi, siges det i læreplanens bestemmelser om samspil med andre fag, er i særlig grad omfattet af det generelle krav om samspil mellem fagene. Det skriftlige arbejde nævnes ikke direkte.

Den løbende evaluering, angives det, skal afspejle såvel faglige kompetencer som evnen til at beherske anvendte arbejdsformer.

Teknologi B afsluttes efter 2.g med et eksamensprojekt der i teknologi A gennemføres som årsprøve. Eksamensprojektet er centralt stillet med et fælles tema der indeholder forskellige projektoplæg. Eleven afleverer en skriftlig rapport og et praktisk udført produkt eller procesforløb. Til projektet er knyttet en mundtlig prøve. Bedømmelseskriterierne for prøven indeholder bl.a. »dokumentations- og kommunikationsværdi, herunder overskuelighed, sammenhæng, kildehenvisninger og teknisk dokumentation.«

Prøveformen for teknologi A er projektprøve med skriftlig rapport, evt. et produkt og tilhørende mundtlig prøve. Også her indeholder bedømmelseskriterierne »dokumentations- og kommunikationsværdi, herunder overskuelighed, sammenhæng, kildehenvisninger og teknisk dokumentation.«

Det skriftlige arbejde er således i teknologifaget integreret med mundtlighed og andre udtryksformer samt med praktisk produktudvikling. Problemorientering og projektilrettelæggelse

indebærer en række skriftligt realiserede processer også ud over den endelige rapport som er fagets centrale opgavegenre. Eleverne skal opleve skriftligheden som en meningsfuld og nødvendig disciplin, og skriftligt og mundtligt kombineres ligebyrdigt i fagets prøveformer.

Evalueringsens ledespørgsmål fører til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Det angives at der skal være progression i projektførløbene henimod mere selvstændigt arbejde og større kompleksitet i problemerne. Det skriftlige arbejde nævnes ikke direkte her. Heller ikke under den løbende evaluering nævnes det direkte hvordan det skriftlige arbejde skal indgå.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Teknologifaget beskrives som et samspilsprojekt i sig selv, og der nævnes en række fag som naturligt inddrages i arbejdet i faget. Der henvises ikke til det skriftlige arbejde.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Som vist integrerer teknologifagets skriftlighed et bredt register af medier og udtryksformer.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Skriftligt arbejde skal integreres i alle faser af projektførløb og realiserer herigennem både læringsfunktioner og dokumentationsfunktioner. Bedømmelseskriterierne for prøveformerne viser at også den skriftlige formidling indgår i bedømmelsen. Det angives ikke direkte at skriftligt arbejde danner grundlag for elevens og lærerens evaluering af standpunktet.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges vægt*

på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Læreplanen nævner ikke direkte rettepraksis eller evaluering af det skriftlige arbejde, men går man til vejledningen, viser det sig at anbefalingen af at arbejde elektronisk med det skriftlige skal tolkes som en anbefaling af at lade eleverne arbejde elektronisk i en løbende vejledende kommunikation med læreren.

Sammenfattende imødekommer teknologifagets læreplaner væsentlige aspekter af ny skriftlighed. Læreplanens bestemmelser om det skriftlige arbejde og om arbejdsformen med rapport (portfolio) er imidlertid uklare og må tydeliggøres. Det kan også anbefales at tydeliggøre hvordan det skriftlige arbejde i teknologifaget bidrager til en overordnet progressiv planlægning af det skriftlige arbejde i htx. Det er i særlig grad påfaldende at der mangler formuleringer herom fordi prøveformerne i studieområdet del 2 og teknologi A er ensartede. Det vil ligeledes være relevant at vise på hvilke måder teknologifagets dominerende genre, den tekniske rapport, kan relateres til og peger frem mod studieretningsprojektet.

Teknikfag

Teknikfag A er et obligatorisk og centralt profilfag i htx. Faget ligger i 3.g, i forlængelse af teknologi B og matematik B som afsluttes i 2.g. Faget udgør ifølge vejledningen det sidste led i et forløb der også indeholder teknologifaget. Der kan på htx-skoler udbydes op til tre teknikfag: 'Byggeri og energi', 'Design og produktion', 'Proces, levnedsmiddel og sundhed'.

Fagets prøveform indeholder en skriftlig rapport, og eleverne får en skriftlig og en mundtlig årskaraktér. Teknikfaget har forhåndstildelt elevtid (110 timer).

Teknikfaget omfatter teknologiens anvendelse. Faget er karakteriseret ved undervisning i værksteder, laboratorier og andre faglige lokaliteter, og der indgår procesforløb og produktfremstilling på et niveau der skal afspejle skolens professionalisme inden for de valgte teknikfagsområder.

Ud over de konkrete faglige mål og kernestoffet er læreplanerne for de tre teknikfag identiske. Teknikfaget har til formål at eleverne får indsigt i at planlægge, beskrive og gennemføre selvstændige projektforsøg og konkrete projekter. Faget er sammensat af obligatoriske nøgletemaer. Skolen udvælger herudover to valgtæmaer samt et fordybelsesområde inden for et af temaerne. Fordybelsesområdet udgør ca. 30 pct. af uddannelsesstiden.

Af teknikfagets faglige mål fremgår det at der indgår en lang række aspekter af produktiv karakter som indbefatter både sproglige og visuelle udtryksformer, matematiske beregninger og konkret produktudvikling.

Læreplanen angiver at der i teknikfaget sikres samspil med andre fag, herunder studieretningsfagene. Faget »sikrer faglig fordybelse, selvstændigt arbejde, refleksion og kendskab til projektbaserede metoder.«

Undervisningen skal repræsentere en bred vifte af læringsstrategier. Nøgle- og valgtæmaer integreres i stigende grad og med øget progression i projektforsøbene. Undervisningen gennemføres som projektbaseret undervisning støttet af emneundervisning. Om det skriftlige arbejde angives det at der »arbejdes med mundtlig og skriftlig formidling, og der indgår skriftlige arbejder i form af projektrapporter.«

Det skriftlige arbejde i teknikfaget knytter sig således til projektforsøbene. I vejledningen opstilles et projektskema som angiver at følgende projektfaser indeholder en skriftlig dimension: planlægningsfase (projektbeskrivelse), problemformulering, disposition, projektering, afrapportering, elevens kommentar og bedømmelse af projektet og rapporten, færdig rapport.

I vejledningerne til 'Byggeri og energi' og 'Design og produktion' angives det blot at det skriftlige arbejde omfatter rapporter. I vejledningen til 'Proces, levnedsmiddel og sundhed' nævnes også journaler og præsentationer.

Til projektprøven i teknikfaget udfører eleverne under vejledning et særskilt projekt som gennemføres i en projektperiode adskilt fra den almindelige undervisning i faget. Projektperioden

indeholder ca. 100 timers uddannelsestid inden for ca. 8 uger. I den sidste uge af projektperioden gennemføres der normalt ikke anden undervisning. Eleven vælger selv sit afsluttende projekt inden for rammerne af projektoplæg stillet af skolen. Elevens projektbeskrivelse skal godkendes af skolen. Eleven afleverer senest en uge inden eksamensperiodens begyndelse en skriftlig rapport og et praktisk udført produkt eller procesforløb.

Den løbende evaluering knyttes til projekterne og de produkter og projektrapporter der udarbejdes her. Evalueringen gennemføres dels ved projektfremleggelse med opponenter, dels gennem uddybende samtaler om hvordan præstationen kan forbedres fremover.

Prøveformen er projektprøve med skriftlig rapport, produkt eller procesforløb og tilhørende mundtlig prøve. Blandt bedømmelseskriterierne er kvaliteten af rapportens »dokumentations- og kommunikationsværdi«. I vejledningen udfoldes dette kriterium i følgende formuleringer:

Kvaliteten af en rapport aflæses bl.a. af:

- *det faglige niveau, herunder såvel det tekniske indhold som selve rapportens sproglige, kommunikative og layoutmæssige kvalitet*
- *om der er overensstemmelse mellem den tekniske problemformulering og konklusionen*
- *om der er dokumentation for resultater, iagttagelser og oplysninger*
- *om eleven sprogligt korrekt kan diskutere og perspektivere resultater og oplysninger*
- *om der er dokumentation for projektplanlægning og gennemførelse.*

Det skriftlige arbejde er i teknikfaget integreret med projektarbejde og produktudvikling og udfolder sig i en række delgenrer (projektbeskrivelse, problemformulering mv.) der fører frem til en projektrapport. Projekter og rapporter udarbejdes under vejledning.

Evalueringsens ledespørgsmål fører frem til følgende observationer:

- *Angives det i læreplanerne hvordan progression i det skriftlige arbejde skal tilrettelægges, og hvordan det skriftlige arbejde indgår i den løbende evaluering?*

Læreplanen angiver at der skal være progression i projektførløbene og dermed også i det skriftlige arbejde. Også evalueringen knyttes til projektrapporter og produkter og involverer kammeratevaluering og fremadrettet lærerevaluering.

- *Understøtter kravene om fagligt samspil i læreplanerne en overordnet planlægning og progression i det skriftlige arbejde?*

Det angives at projektarbejdet i faget gennemføres i samspil med et eller flere af elevens fag i studieretningen, og at det omfatter fagrelevante mål i studieområdet. Det afsluttende projekt skal inddrage viden fra andre fag i uddannelsen.

- *Beskrives det skriftlige arbejde i læreplanerne med et bredere register af medier og udtryksformer?*

Det fremgår af de faglige mål og af bestemmelserne om it at der arbejdes med et spektrum af informationsteknologiske hjælpemidler, herunder programmer til beregning, simulering, tegning og visualisering samt tekst- og billedbehandling til udarbejdelse af projektrapporter. Det fremgår endvidere at der indgår projektfremleggelse som led i den løbende evaluering, dvs. præsentationer der kombinerer mundtligt med skriftligt i bred forstand.

- *Angives det i læreplaner for fag med obligatorisk elevtid at det skriftlige arbejde skal bidrage til læring, dokumentation, formidling og evaluering?*

Det fremgår af læreplanen at samtlige funktioner er integreret i projektarbejdet i teknikfaget.

- *Er evalueringen af det skriftlige arbejde beskrevet i overensstemmelse med bekendtgørelsernes intention om at der lægges*

vægt på en varieret rettepraksis, herunder procesorienteret, formativ evaluering?

Det fremgår at der er vejledning i projekter og udarbejdelse af rapporter, og at rapporter og produkter evalueres formativt.

Sammenfattende realiserer teknikfaget i htx samtlige intentioner i bekendtgørelsens bestemmelser om det skriftlige arbejde.

Operationalisering af programteori

I det følgende operationaliseres den programteori for ny skriftlighed som blev udviklet ovenfor (se side 32). Programteorien er en fortolkning af reformens intentioner med det skriftlige arbejde. Nedenfor er programteorien operationaliseret således at der for hvert punkt i teorien er angivet hvilke praksiskonsekvenser den tænkes at medføre. Praksiskonsekvenserne er kursiveret. Flere af punkterne kan operationaliseres yderligere, men vi har skønnet at et overordnet operationaliseringsniveau er det mest frugtbare for analysen idet en yderligere operationalisering vil øge detaljeringsgraden så meget at overskueligheden mindskes. Operationaliseringen udpeger de ideale virkninger af programteorien der kan udgøre en målestok som de reale virkninger vi kan observere i interview og spørgeskemaundersøgelser, kan holdes op imod.

Operationalisering af programteoriens intentioner om ny skriftlighed:

1. Et nyt overordnet koncept for det skriftlige arbejde hvor skriftlige aktiviteter i fag og fagligt samspil skal ses som bidrag til en progressiv opbygning af eleveres/kursisters skrivekompetence som et centralt aspekt af studiekompetencen. Der er her tale om paradigmeskift der kræver stor opmærksomhed fra ledelser og lærere. *Derfor må vi forvente at skolerne har prioriteret ny skriftlighed højt, både som et imple-*

menteringsprojekt og som et lærings- og efteruddannelsesprojekt for lærerne.

2. Etablering af et lokalt, dvs. et ledelsesmæssigt, ansvar for det skriftlige arbejde hvilket i praksis er en udvidelse af ledelsens ansvar og opgave i forhold til tidligere. *Vi må derfor forvente at ledelserne er i gang med at udvikle nye procedurer i forhold til organiseringen af det skriftlige arbejde.*
3. En fælles forpligtelse på tværs af fag. Dvs. at alle fag i princippet er forpligtede på skriftlighed hvilket i praksis er en spredning af forpligtelsen til at udvikle elevers/kursisters skrivekompetence til andre lærergrupper end dansk- og sproglærere og en forpligtelse til samarbejde herom. *Vi må derfor forvente at lærere i alle fag indgår i et kollegialt samarbejde om tilrettelæggelsen af det skriftlige arbejde.*
4. Regulering af omfanget af det skriftlige arbejde med bestemmelserne om elevtid. Det betyder i praksis at ledelse og lærere skal gøre sig både principielle og konkrete overvejelser over elevernes samlede skriftlige arbejdsbyrde og omfanget af de enkelte opgaver. *Vi må derfor forvente hos ledelserne og blandt lærerne at finde eksempler på overvejelser over skriftlige opgavers omfang og over behovet for skriftlige opgaver i forbindelse med elevernes skriftlige oplæring.*
5. Kravet om at der skal etableres en progression i kravene til elevernes skriftlige arbejde. Det betyder i praksis at der skal samarbejdes om en overordnet plan for progressionen i det skriftlige arbejde. *Vi må derfor forvente at finde sådanne planer på skolerne.*
6. Skriftlighed i fagsamspil i almen studieforberedelse, faggrupper og studieområdet, og de forskellige krav om anvendelse af nye skriftlige genrer. (Synopsis, portfolio, refleksionsskrivning mv.). *Vi må derfor forvente at finde eksempler på skrive-didaktisk opmærksomhed og arbejde med disse skriftlige former og ikke mindst didaktiske overvejelser over deres potentialer i skriveoplæring.*
7. En udvidet definition af skriftlighed. Skriftlige opgaver defineres bredt sådan at de kan realiseres i andre aktiviteter

end skrift på papir. Dette betyder i praksis at eleverne ikke kun skal besvare eksamenslignende opgavetyper, men skal møde et bredt register af skriftlige opgavegenrer, udtryksformer og medier. *Vi må derfor forvente at progressionsplanerne indeholder refleksioner og beslutninger om hvor og hvornår i uddannelsesforløbet eleverne skal møde forskellige genrer, udtryksformer og medier.*

8. Det skriftlige arbejde som en del af den løbende interne evaluering med en varieret rettepraksis. Det betyder i praksis at det skriftlige arbejde skal have et formativt evaluerende indhold, fx i form af vejledning, respons på udkast, fokuseret retning, portfolio mv. *Vi må derfor forvente at møde forskellige typer af skriftlige arbejdsformer med et formativt evaluerende indhold.*
9. Det skriftlige arbejde som kvalitetssikring. Det skriftlige arbejde skal anvendes til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs / kursists uddannelse i forhold til målene for såvel uddannelsen som helhed som for de enkelte fag. Det betyder i praksis at det ikke er tilstrækkeligt at tænke skriftlighed ind som en del af den faglige læring (som skriftlighed traditionelt tænkes), men at skriftlighed skal tænkes ind i forhold til elevernes / kursisternes overordnede krav på skriftlig oplæring som en vigtig del af studiekompetencen. *Vi kan derfor forvente at finde en opmærksomhed blandt ledelser og lærere på at skrivekompetence er en vigtig del af studiekompetencen.*

I interview og spørgeskemaer har vi spurgt til ledelsernes og lærernes *forventninger og vurderinger* af ny skriftlighed, og vi har spurgt til *praksis* på skolerne med hensyn til implementeringen af ny skriftlighed. Eleverne er blevet spurgt om deres erfaringer med skriftlighed og også mere specifikt med de nye former som er blevet indført med reformen. Svarene bliver i evalueringsundersøgelsen sammenholdt med ovenstående operationalisering af programteorien. Herved bliver vi i stand til at undersøge om forventningerne, vurderingerne og praksis på skolerne er i

overensstemmelse med reformens intentioner med det skriftlige arbejde.

I de følgende to kapitler undersøges først forventninger og vurderinger og dernæst praksisbeskrivelser. I rapportens afsluttende kapitel sammenfattes de konklusioner og anbefalinger der kan drages af evalueringens empiriske undersøgelser.

Ledelses- og lærervurderinger af ny skriftlighed

I dette kapitel ser vi på skoleledelsernes og lærernes vurdering af det skriftlige arbejde sammenholdt med reformintentionerne. I mindre omfang inddrages elevvurderinger. Fokus er på vurderinger af

- *karakteren* af reformændringerne:
 - prioriteringer (punkt 1 i den operationaliserede programteori),
 - organisatoriske forhold (punkt 2 -5) og
 - didaktiske forhold (punkt 6-8), og
- *kvaliteten* af reformændringerne:
 - relevans for elevernes / kursisternes studiekompetence (punkt 6 i den operationaliserede programteori, punkt 9),

Hertil kommer en undersøgelse af *muligheder og barrierer for implementering*, herunder primært lærer- og elevforudsætninger.

Først ser vi på skolernes prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer og på organisatoriske og didaktiske konsekvenser af ændringerne.

Prioritering af ny skriftlighed

Vi har undersøgt hvordan reformens elementer vedrørende skriftligt arbejde er blevet prioriteret af skoleledelserne og læ-

terne. Man kunne frygte at skriftlighed så at sige var blevet 'glemt' eller prioriteret lavt fordi andre mere højprofilerede emner som teamarbejde, fagsamspil, studieretninger, evaluering mv. havde 'stjålet' opmærksomheden. Et af evalueringens mål var derfor at få klarlagt skolernes og lærernes prioritering af ny skriftlighed. Vi spurgte lederne hvordan ny skriftlighed var blevet prioriteret i forhold til andre reformelementer. Som det fremgår af tabel 3.1 svarede langt hovedparten af lederne at ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer. Men denne tendens er markant stærkest på hhx og markant svagest på stx.

Tabel 3. Ledelsers opmærksomhed på ny skriftlighed
 Hvordan har I som ledelse prioriteret ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer?

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer	54,2 %	66,7 %	76,7 %	63,6 %	61,6 %
Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer	18,6 %	6,1 %	14,0 %	13,6 %	15,3 %
Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer	3,4 %	6,1 %	2,3 %	9,1 %	4,2 %
Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet	22,9 %	21,2 %	7,0 %	13,6 %	18,5 %
Ved ikke	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %
N	118	33	43	22	216

På stx og til dels på hf er der en del skoler der svarer at ny skriftlighed har været prioriteret lavt fra start, men har fået stigende prioritet, og på stx er der 18,6 % af skolerne der angiver at ny

skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer. Vi tillægger disse besvarelser stor vægt fordi de går imod det bekvemme svar at skriftlighed er prioriteret på linje med andre reformelementer. Der skal noget særligt til at vælge de mere ubekvemme svar at skriftlighed har været prioriteret lavt i en periode eller stadig er det. Det er derfor vigtigt at bemærke at der i alle fire uddannelser er et antal skoler der svarer på denne måde. Tolkningen understøttes af lærerinterviewene:

I: Hvilken status har skriftlighed haft i forhold til andre reformelementer?

L: Ikke ret høj status før nu. Det er som om at man først nu er begyndt at finde ud af at arbejde med det. Jeg synes ikke at ledelsen har været meget opmærksom på det, men i forbindelse med at vi nu har kørt et helt reformforløb igennem, begynder det at dukke op som et behov, og nu er ledelsen blevet opmærksom på det. (Lærerinterview, hf 26.09.08)

Det er endvidere meget få skoler der decideret har prioriteret ny skriftlighed højt i forhold til andre reformelementer.

Også af ledelsesinterviewene kan man forstå at ny skriftlighed ikke altid prioriteres højt. I htx-interviewet siger en leder:

I: Har [I] en pædagogisk strategi for ny skriftlighed, for man kunne jo tænke i efteruddannelse, man kunne tænke i kurser, man kunne tænke i at give flere timer til at udvikle, altså har I nogen?

L: Jeg tror ikke vi har set så meget på det fordi der har været så meget fokus på studieområdet specielt. Altså studieområde 1, det kører bare (...). Men studieområde 2 er stadigvæk et stort problemområde, også med det skriftlige arbejde (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

Citatet viser et fokus på studieområde 2 som indeholder en skriftlig dimension, men ikke et fokus på skriftlighed som sådan.

I tabel 4 nuancerer vi undersøgelsen af ledelsernes opmærksomhed på og prioritering af ny skriftlighed ved at spørge specifikt til deres arbejde med forskellige spor af ny skriftlighed. Langt de fleste skoler svarer at de er opmærksomme på alle spor og arbejder med dem alle. Men omkring en tredjedel af skolerne i alle fire uddannelser svarer at de kun arbejder med nogle af dem, og det fremgår at dette ikke er udtryk for en klar prioritering. Det tyder på at der er andre (reform)udfordringer der har fyldt mere for disse skoler.

Tabel 4. Ledelsers opmærksomhed på spor i det skriftlige arbejde

Reformen inddeler det skriftlige arbejde i 4 hovedspor:

- 1) Processkrivning som led i undervisning og evaluering i alle fag og forløb
- 2) Skriftlighed i fagligt samspil (herunder synopsis, portfolio...)
- 3) Studieretningsprojekt/ stor skriftlig opgave
- 4) Særfaglig skrivning – specifikke fagforløb.

I hvilken grad er I som ledelse opmærksomme på eksistensen af alle spor?

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ikke opmærksomme på alle spor	5,9 %	9,1 %	2,3 %	9,1 %	6,0 %
Opmærksomme på alle spor, men arbejder kun med nogle af dem	34,7 %	27,3 %	32,6 %	31,8 %	32,9 %
Opmærksomme på alle spor og har lavet en klar prioritering af arbejdet med dem	11,9 %	12,1 %	9,3 %	13,6 %	11,6 %
Opmærksomme på alle spor og arbejder med alle spor	45,8 %	51,5 %	55,8 %	45,5 %	48,6 %
Ved ikke	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %
Andet (skriv evt.)	0,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %
I alt	118	33	43	22	216

Nedenfor opdeles analysen på de fire uddannelser, og ledelsernes vurdering sammenholdes med lærernes vurdering af skolernes prioritering og af teamenes prioritering af ny skriftlighed. Vi skal være forsigtige med sammenligningen fordi ledelsesundersøgelsen som nævnt er landsdækkende og repræsentativ, mens lærerundersøgelsen kun dækker 7 skoler. Disse kan tænkes at afvige fra landsgennemsnittet. Men det er bemærkelsesværdigt hvor stor overensstemmelse der er mellem vurderingerne hos ledelse og lærere.

På stx er der stor overensstemmelse mellem ledelse og lærere når der ses bort fra at den relativt store andel af skoleledelser der siger at 'ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritering', ikke genfindes hos lærerne. Hvad der nøjere ligger heri, kan være svært at sige. Men vi kan konstatere at lærernes vurderinger er knapt så negative som ledelsernes, men til gengæld er der en meget større andel af lærere der ikke føler sig i stand til at vurdere spørgsmålet og derfor svarer 'ved ikke'.

I stx vurderer lærerne teamenes prioritering af ny skriftlighed en anelse mere negativt end de vurderer skolens (ledelsens) prioritering, men der er tale om små forskelle.

Tabel 5. Stx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer

	Ledelsernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af teamenes prioritering
Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer	54,2 %	57,1 %	44,6 %
Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer	18,6 %	17,9 %	25,0 %
Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer	3,4 %	3,6 %	5,4 %
Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet	22,9 %	0,0 %	1,8 %
Der har været stor spredning i teamenes prioritering af ny skriftlighed	–	–	10,7 %
Andet	–	7,1 %	3,6 %
Ved ikke	0,8 %	14,3 %	3,6 %
N	118	56	56

På hf er der relativt flere af ledelserne end på stx der svarer at 'ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer', og omvendt kun ganske få af ledelserne der svarer at 'ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer'. Vi genfinder tendensen fra stx til at lærerne vurderer teamenes prioritering af ny skriftlighed lidt mere negativt end de vurderer skolens (ledelsens) prioritering heraf, men igen er der tale om små forskelle. Blandt de lærere der er blevet spurgt, er der op mod en femtedel der vurderer at

ny skriftlighed har været prioriteret lavt, både af skolerne som sådan og af teamene.

Tablet 6. Hf. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer

	Ledelsernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af teamenes prioritering
Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer	66,7 %	54,4 %	43,8 %
Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer	6,1 %	19,0 %	21,2 %
Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer	6,1 %	2,5 %	6,2 %
Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet	21,2 %	3,8 %	2,5 %
Der har været stor spredning i teamenes prioritering af ny skriftlighed	–	–	6,2 %
Andet	–	2,5 %	0,0 %
Ved ikke	0,0 %	17,8 %	20,0 %
N	33	79	80

På hnx er tendensen til at ledelserne vurderer at ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer, meget stærk. Også hos lærerne er denne tendens stærk, men dog svagere end hos ledelserne. Der ikke nogen forskel at spore på lærernes vurdering af skolens (ledelsens) og teamenes prioritering af ny skriftlighed.

Tabel 7. Hhx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer

	Ledelsernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af teamenes prioritering
Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer	76,7 %	61,5 %	59,6 %
Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer	14,0 %	15,4 %	15,4 %
Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer	2,3 %	5,8 %	1,9 %
Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet	7,0 %	1,9 %	3,8 %
Der har været stor spredning i teamenes prioritering af ny skriftlighed	–	–	9,6 %
Andet	–	1,9 %	0,0 %
Ved ikke	0,0 %	13,5 %	9,6 %
N	43	52	52

Også på htx er der en stærk tendens til at ledelserne vurderer at prioriteringen af ny skriftlighed har været på linje med andre reformelementer, men ikke så stærk som på hhx. Til gengæld har lærerne både en noget mere negativ vurdering af skolens (ledelsernes) prioritering af ny skriftlighed end ledelserne selv har, og en noget mere negativ vurdering end vi finder i de andre uddannelser. Som i de andre uddannelser vurderer lærerne skolernes (ledelsernes) og teamenes prioritering af ny skriftlighed som nogenlunde ens.

Tabel 8. Htx. Prioritering af ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer

	Ledelsernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af skolernes prioritering	Lærernes vurdering af teamenes prioritering
Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer	63,6 %	38,5 %	34,6 %
Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer	13,6 %	25,0 %	26,9 %
Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer	9,1 %	0,0 %	0,0 %
Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet	13,6 %	5,8 %	1,9 %
Der har været stor spredning i teamenes prioritering af ny skriftlighed	–	–	7,7 %
Andet	–	1,9 %	3,8 %
Ved ikke	0,0 %	28,8 %	25,0 %
N	22	52	52

Ledelsernes opmærksomhed på delelementer af ny skriftlighed

Vi har undersøgt ledelsens opmærksomhed på forskellige delelementer af ny skriftlighed. Resultaterne er sammenfattet i tabel 9.

Tabel 9. Ledelsernes opmærksomhed på delelementer af ny skriftlighed⁶

(1 = meget lille opmærksomhed, 5 = meget stor opmærksomhed)

	1	2	3	4	5
Skriftlighed i samspilsprojekter generelt		((stx)), ((hf))	hhx, htx, (stx), (hf)	(stx), (hf), (hhx), (htx)	(stx), ((htx))
Synopsis		((hhx))	htx, (hhx)	hf, (stx), (hhx), ((htx))	stx , hf, (hhx), ((htx))
Portfolio	(stx)	(stx), (hf), ((hhx))	(stx), (hf), (hhx)	(hhx), (htx), ((stx)), ((hf))	htx, (hhx), ((hf))
Studieretningsprojekt/ stor skriftlig opgave				(hf), (hhx), (htx), ((stx))	stx , htx , hf, hhx
Processkrivning i undervisning og evaluering		stx, (hf), (hhx), ((htx))	stx, hf, hhx, htx	(hhx), (htx), ((stx)), ((hf))	((hf))
Skriftlighed med it og multimedier		(stx), (hf), (htx), ((hhx))	stx, hf, hhx, htx	(stx), (hhx), ((hf)), (htx))	((hf))
Fokuseret rettepraksis	((stx))	(stx), (hf), (hhx), (htx)	Hf, hhx, htx, (stx)	((stx)), ((hf)), ((hhx)), ((htx))	
Sammenhæng og progression i skriveundervisning på tværs af fag	((stx))	(stx), (hf), (hhx), (htx)	hf, hhx, htx, (stx),	(stx), (hf), (htx), ((hhx)),	
Nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag	((stx))	(stx), (hhx), (htx), ((hf))	hf, hhx, (stx), (htx)	(stx), (hf), (hhx), (htx)	((hf))

6. Når en uddannelse er givet med **fed**, betyder det at der er tale om en dominerende tendens på over to tredjedele af skolerne. Når den er angivet med almindelige typer, betyder det at der er tale om en

Det generelle billede i tabel 9 viser at der er stor spredning (eller stor forskellighed) i skolernes opmærksomhed på de enkelte elementer i ny skriftlighed. Eneste markante undtagelse herfra er opmærksomheden på studieretningsprojekt / stor skriftlig opgave som alle fire uddannelser har stor opmærksomhed på. Hertil kommer synopsis som især stx og hf er meget opmærksomme på, og portfolio som især htx er opmærksom på.

Der er noget mere moderat og spredt opmærksomhed på skriftlighed i samspilsprojekter generelt, procesorienteret skrivning og evaluering, skriftlighed med it og multimedier, fokuseret opgaveretning, sammenhæng og progression i skriveundervisning på tværs af fag og nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag som alle er centrale elementer af ny skriftlighed. Vi kan ikke på grundlag af den gennemførte spørgeskemaundersøgelse afgøre om billedet er udtryk for at der er nogle skoler med stor, nogle med moderat og nogle med lille opmærksomhed på alle disse elementer, eller om billedet er at der er nogle skoler med stor opmærksomhed på nogle elementer og andre skoler med stor opmærksomhed på andre elementer. Men vi kan konkludere at det generelle billede er at ledelsernes opmærksomhed på de elementer af ny skriftlighed der ikke er direkte eksamensrelaterede, er moderat og spredt.

Delkonklusion vedrørende prioritering

Delkonklusionen er at ny skriftlighed overordnet set har været prioriteret på linje med andre reformelementer i de gymnasiale uddannelser, men at der i alle de gymnasiale uddannelser er en del skoler der har prioriteret ny skriftlighed lavt, og især i stx

dominerende tendens på mellem godt 40 og godt 50% af skolerne. Når den er angivet i parentes (), betyder det at der er tale om en dominerende tendens på et betydeligt mindretal af skoler. Hvis en uddannelse er angivet i en dobbeltparentes, er årsagen at svarprocenten er mellem 10 og 20. Hvis en uddannelse ikke er angivet i et felt, betyder det at der er 10% eller derunder af skolerne der angiver dette svar.

er der en del skoler der stadig gør det. På htx ser det ud til at prioriteringen af ny skriftlighed er lavere end i de andre uddannelser. Det er især htx-lærerne og i mindre grad ledelserne der vurderer at prioriteringen af ny skriftlighed er lav. Endvidere at der er mange skoler der, på trods af at de er opmærksomme på alle spor af ny skriftlighed, kun arbejder med nogle af dem uden at det er udtryk for en klar prioritering.

Samlet set må det tolkes således at der er en lav ledelsesmæssig prioritering af ny skriftlighed på en del skoler, men at hovedparten af skolerne både set gennem ledelses-briller og lærer-briller har en ganske høj prioritering af ny skriftlighed. Htx-lærernes negative vurdering af skolernes prioritering af ny skriftlighed giver dog grundlag for at interessere sig nøjere herfor. Ifølge lærernes vurderinger ser det ud til at der på alle fire uddannelser er en ganske stor overensstemmelse mellem ledelsernes og teamenes prioritering af ny skriftlighed.

Vi kan også konkludere at ledelserne har deres primære opmærksomhed rettet på de elementer af ny skriftlighed der er direkte eksamensrelaterede, og at der derfor er et behov for at øge opmærksomheden mod de elementer af ny skriftlighed der ikke er direkte eksamensrelaterede. Det drejer sig om procesorienteret skrivning i undervisning og evaluering, skriftlighed med it og multimedier, fokuseret rettepraksis, sammenhæng og progression i skriveundervisning på tværs af fag og om nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag.

Organisatoriske forhold

Dette afsnit om ledelsens ansvar for det skriftlige arbejde fokuserer på den organisatoriske vinkel med fokus på det nye redskab *elevtid* som er blevet indført for at skabe et fokus på elevernes arbejdsbyrde frem for på lærernes arbejdstid. Der er to elementer af interesse her, dels elevernes arbejdsbyrde og dels spørgsmålet om *forvaltning* (*centralisering /delegering*) af ansvaret for det skriftlige arbejde. Hertil kommer bedømmelsen af strukturelle forhold som lærerkvalifikationer, holdningsmønstre mv.

Som vist tidligere har ledelserne fået et markant øget ansvar for det skriftlige arbejde. Hvordan de oplever og forvalter dette ansvar, har vi primært søgt at indkredse i interview. Det er meget vanskeligt at gøre til genstand for spørgeskemaundersøgelser fordi det er nødvendigt at spørge ind til detaljerne hvis man skal have et troværdigt billede.

Ledelsernes oplevelse og forvaltning af ansvaret for ny skriftlighed

Ansvar for ny skriftlighed er ifølge tabel 10 i høj grad delegeret til team-niveau. Denne tendens er meget tydelig i hhx og htx hvor der enten ligger en beslutning herom, eller der har udviklet sig en delegeret praksis. I stx og hf er billedet meget mere nuanceret. Også her er det den delegerede praksis (planlagt eller uplanlagt) der er mest fremherskende, men vi finder også skoler med en decideret centraliseret praksis og skoler uden noget tydeligt mønster i deres praksis. Især i stx, men også på hhx, er der en del der har sat kryds ved 'andet' og skriftligt uddybet dette svar. Disse svar går stort set alle ud på at den praksis skolerne har, er mere sammensat end spørgsmålene lægger op til. Nogle skoler har nedsat grupper til at tage sig af specifikke reformelementer, andre har delegeret ansvaret til pædagogisk udvalg og atter andre har en kombination af centralisering og delegering, afhængigt af hvilket spor af ny skriftlighed der er tale om.

Tabel 10. Ledelser. Ansvar for ny skriftlighed

Hvem har ansvar for ny skriftlighed på jeres skole?
(kun et kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Vi har besluttet en høj grad af centralisering af ansvaret hos ledelsen	12,7 %	12,1 %	2,3 %	9,1 %	10,2 %
Vi har besluttet at uddelegere ansvaret til team/lærere	34,7 %	45,5 %	60,5 %	59,1 %	44,0 %
Ingen decideret beslutning, men hen ad vejen har der udviklet sig en centraliseret praksis	5,9 %	6,1 %	0,0 %	0,0 %	4,2 %
Ingen decideret beslutning, men hen ad vejen har der udviklet sig en delegeret praksis	16,1 %	15,2 %	14,0 %	27,3 %	16,7 %
Der er ikke noget tydeligt mønster i om vores praksis er centraliseret eller delegeret	12,7 %	12,1 %	9,3 %	4,5 %	11,1 %
Andet (skriv evt.)	17,8 %	9,1 %	14,0 %	0,0 %	13,9 %
ved ikke	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
N	118	33	43	22	216

Vi kan se i tabel 10 at der i udpræget grad er tale om at ledelsen har delegeret ansvaret for den skriftlige undervisning til team-/lærer-niveauet, hvad enten der er tale om en bevidst beslutning eller en praksis der har udviklet sig. Der er nogen forskel på de forskellige uddannelser idet især hhx og htx har en meget stor andel af skoler med en decideret beslutning om uddelegering. Tallene fra stx vidner om et mere broget billede hvor kun godt en tredjedel har besluttet en uddelegering, og hvor der (som på hf) er lidt flere skoler der har besluttet en centralisering af ansvaret.

Vi kan ikke ud fra tallene se hvad der styrer valget af de forskellige modeller for ansvarsdelegering, men på grundlag af sparringsgruppens drøftelse af tallene kan der opstilles den

mulige forklaring at eksamenskravene og økonomien er styrende for graden af centralisering således at jo mere bindende eksamenskravene er, jo større centralisering, og jo mere ressourcekrævende opgaven er, jo større tendens til at lade den glide ind som en del af teamansvaret og hermed en delegering.

Uden at der nødvendigvis er en sammenhæng hermed, giver den høje grad af ansvarsdelegering anledning til at stille spørgsmålet om der er tale om stærk ledelse (en bevidst strategi) eller om der er tale om svag ledelse (en frygt for lærerreaktioner). Vi har ikke haft lejlighed til at undersøge spørgsmålet i detaljer, men indtryk fra de gennemførte ledelsesinterview (se nedenfor om elevtid) giver grund til at antage at der er et element af svag ledelse involveret. Men som det lange citat fra en hhx-leder nedenfor viser, er der mange muligheder for at arbejde med ledelsesopgaven i en delegeret struktur.

L: En del af (den nye ledelsesopgave) har vi uddelegeret til team, (...) men vi har givet besked på at vi skal have en plan for det skriftlige arbejde for de enkelte klasser, altså rent fysisk, hvornår og hvilken type og hvor store opgaver bliver der givet. Så har vi vores studieplaner som jeg kigger igennem ... for at se, hvilke opgavetyper folk har tænkt sig at stille eleverne i det hele taget, og efterfølgende undervisningsbeskrivelserne hvor der også kort står beskrevet hvis de har lavet store opgaver ... Så det er egentlig den kontrol der er med at der er en variation af opgavetyper. Så er der i de forskellige lærerplaner heldigvis defineret forskellige typer af opgaver i de enkelte fag, men derudover så er det ikke noget vi går ud og spørger den enkelte lærer om andet end den ene gang om året vedkommende er til MUS-samtale. Hvad er det for en type opgaver du giver? Har du koordineret med dit team at I eventuelt kunne klumpe opgaver af samme type på et bestemt tidspunkt af året med henblik på at kunne kvalificere den type af skriftligt arbejde, og så kunne tage andre typer af skriftligt arbejde på et andet tidspunkt. Det er ikke noget som lærerne har tænkt ret meget over her i starten af reformen, (men) jeg kan (...) mærke at der er flere og flere der har den tankegang at alt hvad

der har konkret rapportform, det burde vi måske arbejde med på en og samme tid i de forskellige fag, der er mange fag, der bruger rapportformen, fordi det kunne kvalificere dem med henblik på at vi ikke skal hive alt omkring rapporter op, hver gang vi skal lave de der krævede større opgaver. Tilsvarende med synopsis, hvorfor kan vi ikke arbejde med synopsis i både det fag og det fag på en og samme tid for at kvalificere dem. Hvorfor kan vi ikke arbejde med andre former, fx refleksionsskrivning på samme tidspunkter. (Ledelsesinterview, hhx 26.03.08)

Organisatoriske udfordringer for implementering af ny skriftlighed

Vi har spurgt ledelserne om hvor de ser udfordringerne for implementering af ny skriftlighed. Det er helt entydigt (se tabel 11) at de ser disse i lærerholdninger og i lærerkvalifikationer. Især i hhx og htx ser ledelserne en udfordring i lærerholdninger. På hf er det også markant at ledelserne ser udfordringerne i elevkvalifikationerne.

Tabel 11. Ledelser. Udfordringer med implementering af ny skriftlighed

Hvor ligger i særlig grad udfordringerne med implementering af ny skriftlighed? (gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Lærerholdninger	61,9 %	57,6 %	72,1 %	81,8 %	65,3 %
Lærerkvalifikationer	52,5 %	42,4 %	51,2 %	50,0 %	50,5 %
Elevholdninger	10,2 %	24,2 %	16,3 %	9,1 %	13,4 %
Elevkvalifikationer	22,0 %	51,5 %	27,9 %	27,3 %	28,2 %
Konkrete reformaspekter (angiv gerne hvilke)	20,3 %	15,2 %	9,3 %	0,0 %	15,3 %
Evt. uddybende kommentar	16,9 %	3,0 %	9,3 %	9,1 %	12,5 %
N	118	33	43	22	216

I stx og hf er der en del der også angiver konkrete reformaspekter som udfordring. Deres kommentarer i den forbindelse går primært på reformens enorme kompleksitet som giver tidspres og vanskeligheder med tilstrækkelig fokusering på de enkelte dele. Der nævnes også mangel på præcise krav i læreplaner, og at ny skriftlighed samlet set ikke er tydelig nok. Specifikt nævnes at abstraktionsniveauet i det skriftlige arbejde er vokset markant, at der er vanskeligheder med at aflære gamle traditioner, og at der er mangel på forståelse hos elever og forældre for at en skriftlig karakter i et fag ikke alene udregnes som et gennemsnit af afleveringsopgaverne. Der peges i den forbindelse helt konkret på problemer med afskrivning, udstrakt brug af internettet og hjælp fra ressourcepersoner som elementer der påvirker kvaliteten af hjemmeopgaver, men som ikke nødvendigvis afspejler elevens eget faglige niveau.

Vi kan konkludere at det især er lærerholdninger og lærerkvalifikationer som lederne oplever som udfordringerne. På hf derudover også elevkvalifikationer. Sekundært kan vi også pege på at reformens kompleksitet gør det vanskeligt at holde fokus på dens enkelte dele.

Elevtid og elevernes skriftlige arbejdsbyrde

Vi har undersøgt om bestemmelserne om elevtid har været nyttige i arbejdet med at implementere ny skriftlighed. Undersøgelsen viser (jf. tabel 12) at der har været en positiv gevinst i retning af større bevidsthed om elevernes skriftlige arbejdsbyrde og en tendens til at bestemmelserne i et vist omfang har fået ledelse og lærere til at tænke nyt i forbindelse med det skriftlige arbejde. Ca. 20 % mener ikke at der reelt set er den store forskel på elevtid og retterreduktion⁷. Hf adskiller sig dog lidt fra de øvrige uddan-

7. Her ville det have været korrekt at have spurgt til antallet af eksamenslignende opgaver frem for til retterreduktion, men vi anser ikke dette for at være et evalueringsproblem eftersom antal opgaver og retterreduktion var tæt forbundet i den tidligere organiseringsmodel for det skriftlige arbejde.

nelser idet der her er langt flere der ikke mener at der reelt er forskel på elevtid og retterreduktion. Det er vanskeligt at finde en forklaring på denne forskel.

Tablet 12. Elevtid frem for retterreduktion som instrument for ledelser

Er bestemmelserne om elevtid frem for retterreduktion et brugbart instrument i ledelsens arbejde med implementering af ny skriftlighed (ledelser)? (gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Bestemmelserne om elevtid har medført at der nu er større bevidsthed blandt lærerne om elevernes skriftlige arbejdsbyrde end tidligere	61,9 %	36,4 %	37,2 %	63,6 %	53,2 %
Bestemmelserne om elevtid har i et vist omfang fået ledelse og lærere til at tænke nyt i forbindelse med det skriftlige arbejde	58,5 %	57,6 %	55,8 %	45,5 %	56,5 %
Elevtid er reelt ikke indført endnu da arbejdstidsaftalen har blokeret herfor	1,7 %	0,0 %	9,3 %	4,5 %	3,2 %
Der er reelt set ikke den store forskel på elevtidsbegrebet og det tidligere retterreduktionsbegreb	22,0 %	36,4 %	25,6 %	9,1 %	23,6 %
N	118	33	43	22	216

Konklusionen må være at ledelserne til en vis grad ser elevtid som et brugbart instrument til implementering af ny skriftlighed idet elevtid kan få lærere og ledelse til at reflektere over elevernes arbejdsbyrde i forbindelse med skriftlighed.

Men i interviewene fortalte lederne fra hhx og htx også om en anden virkelighed hvor bestemmelserne om elevtid ikke er trådt i kraft i praksis endnu pga. bindinger i forhold til arbejdstidsaftalen. En leder fra hhx udtrykte det på følgende direkte måde:

L: Så vil jeg godt starte med at sige at der i det vi administrerer efter i øjeblikket, ikke er tænkt den nye skriftlighed ind, det kan jeg lige så godt sige, for det vi administrerer efter i øjeblikket, det er noget der daterer sig 3 år tilbage, og på det tidspunkt var der i hvert fald to parter der lavede arbejdstidsaftalen her som binder os temmelig kraftigt, begrebet elevtid var en eller anden flydende betegnelse man ikke kunne forholde sig til, men antallet af eksamenslignende opgaver, det kunne man forholde sig til, for det er det der præger, og det er det vi går og laver i dag

I: Må jeg spørge til det. Der står simpelthen direkte i styredokumenterne at sådan må man ikke længere administrere det skriftlige arbejde, men det gør I alligevel?

L: Det gør vi alligevel, for det var det vi kunne aftale os frem til da den arbejdstidsaftale, som vi jo også er nødt til at respektere, blev underskrevet. (Ledelsesinterview, hhx 26.03.08)

En leder fra htx siger præcis det samme:

L: Altså, man kan sige omkring det her elevtid og rettetid at det har været en rigtig, rigtig svær hurdle for os fordi da vi satte os ned og skulle kigge på det her elevtid og rettetid, så var vi godt klar over at rettetid er et fagpolitisk spørgsmål, og man må sige at vores tillidsrepræsentanters holdning som vi skal forhandle en lokalaftale på plads med, den var jo at de helst ikke så nogle ændringer. Så for os var det magtpåbyggende at få forhandlet noget igennem der så fornuftigt ud, og hvor fagene fik tildelt den tid som vi syntes var rimelig ift. bekendtgørelsen, og der kan man sige at der stod vi faktisk ret langt fra hinanden. (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

De lokale arbejdstidsaftaler skal typisk nyforhandles i løbet af 2009.

Vi finder ikke den samme type udtalelser fra ledelserne på stx og hf som heller ikke skal forhandle arbejdstidsaftalen lokalt, men arbejder efter en statsoverenskomst der er centralt forhandlet.

I ledelsesinterviewet på hf beskrives fordelingen af kursisttid som en problemfri proces. Ledelsen forelagde lærerne et udspil til fordeling af kursisttid. Udspillet udmøntedes af lærerne til konkrete planer for opgaveafleveringer i fagene. I beslutningen om udspillet kiggede ledelsen på hvor meget kursisterne kan overkomme, og hvor meget kursisttid der er til rådighed, sammenholdt med hvad der er væsentligt at lave (skriveprocessen).

I stx-interviewet er ledelsen inde på en række mere principielle spørgsmål omkring fordeling af elevtid som viser at de er dybt inde i arbejdet med at implementere elevtidsbestemmelserne. Det indikeres således i interviewet at ledelsen både har gjort sig administrative (formmæssige) og fagligt-pædagogiske (indholdsmæssige) overvejelser, men at den ikke selv mener at den har haft tilstrækkeligt overblik og dermed heller ikke en klar linje for hvornår der er tale om administrative forhold (fordeling af elevtid), og hvornår der er tale om fagligt-pædagogiske principper (progression og træning af skriftlighed). Fra start var fordelingen af elevtid dirigeret ud fra et fokus på fag og studieretninger og ikke ud fra principielle overvejelser over elevernes skriftlige kompetenceudvikling. Ledelsen er tilsyneladende inde i en erkendelsesproces hvor dens udspil vedrørende den skriftlige undervisning bliver mere klart og didaktisk reflekteret.

Men de grundige overvejelser har ikke på denne stx-skole forhindret problemer omkring indførelsen af elevtid. En leder siger i interviewet:

L: Det blev nævnt at det med elevtid kommer ind under huden. Jeg startede i vores danskgruppe, som naiv dansklærer og nyudnævnt leder, med at lægge frem omkring elevtid at nu skulle vi blive enige om sådan og sådan, og lærerne gik nærmest grædende fra mødet (...). Det var overvældende! Du aner ikke hvor overvældende den her gymnasiereform har været på folk. Der det første år i september, jeg havde selv lige lært hvad elevtid var, og jeg havde læst lektien grundigt. Jeg fortæller hvordan vi oplevede det. (Ledelsesinterview, stx 16.04.08)

Hf-ledelsesinterviewet giver et eksempel på en introduktion af elevtidsbestemmelserne der både indeholdt et ledelsesudspil, som var kommet i stand via et samarbejde med en række andre hf-kurser, og en længerevarende efterfølgende behandling og justering af dette udspil blandt lærerne. I denne proces har der tilsyneladende fundet en refleksion sted blandt lærerne over behovet for skriftlige opgaver.

L: Det var som sagt ledelsen der bød på et timetal i kursisttid, og så skulle lærerne prøve at udmønte det i praksis, og der var som sagt en opfølgning med mulighed for at regulere timetallet. Men det viste sig faktisk at der ikke var behov for noget regulering. Fx engelskgruppen hvor der var der nogle uenigheder fordi vi lige pludselig skulle vi gå ned i kursisttid. Det var et af de steder hvor der faktisk blev reduceret en del, og flere lærere mente ikke at vi kunne nøjes med færre skriftlige opgaver. Men så viste det sig da vi fik det drøftet igennem i faggruppen og havde prøvet det et års tid, at det var egentlig meget godt, der hvor den var landet. Noget med at vi måske somme tider har kørt en masse opgaver igennem, måske 20 stile i dansk, og har haft en stor kvantitet, men måske mere skulle gå hen og prøve at tænke på processen undervejs og gå i dybden med tilbagemeldinger i stedet for bare et stort antal. Der tror jeg nok at man har flyttet sig lidt. (Ledelsesinterview, hf 19.03.08)

Delkonklusioner vedrørende organisatoriske forhold

Af de interview vi har gennemført med ledelser, fremgår det at de i stort omfang er bevidste om deres nye ansvar for den skriftlige undervisning, men det fremgår også at de forvalter dette ansvar forsigtigt fordi de oplever en modstand fra lærerside over for de nye krav. Dette fremgår tydeligt i hhx og htx i forbindelse med implementeringen af bestemmelserne om elevtid hvor de lokale arbejdstidsaftaler udgør en barriere, og i forbindelse med en stx-leders beskrivelse af spontane lærerreaktioner på præsentation af bestemmelserne om elevtid.

Da arbejdstidsaftalerne skal nyforhandles i løbet af 2009, må det forventes at bestemmelserne om elevtid vil blive et centralt punkt, og det må anbefales at Undervisningsministeriet følger denne udvikling nøje.

På den anden side har vi beskrivelsen fra et hf-kursus af en tilsyneladende succesfuld proces som både indeholder et ledelsesudspil og en længerevarende efterfølgende refleksion og justering af dette udspil i et samspil mellem ledelse og lærere.

Samtidig kan vi konstatere at der praktiseres en høj grad af ansvarsdelegering til team- / lærerniveau hvilket rejser spørgsmålet om der er tale om svag ledelse, forstået som tilbageholdenhed med at udfordre lærerholdningerne, eller om stærk ledelse der ser implementeringsmulighederne i ansvarsdelegeringen. På grundlag af spørgeskemaundersøgelsen kan vi i hvert fald konkludere at det især er lærerholdninger og lærerkvalifikationer som lederne oplever som udfordringerne. På hf dog også elevkvalifikationer. Sekundært kan vi også pege på at reformens kompleksitet gør det vanskeligt at holde fokus på dens enkelte dele.

Elevtidsbestemmelserne har ifølge skoleledelserne både medført større bevidsthed om elevernes skriftlige arbejdsbyrde hos lærerne og fået både ledelse og lærere til at tænke nyt i forbindelse med skriftligt arbejde. Men ledelsesinterviewene indikerede også at der nogle steder har været vanskeligheder med at implementere elevtidsbestemmelserne efter deres hensigt, nemlig at skabe en fornuftig tilrettelæggelse af elevernes skriftlige arbejdsbyrde, og andre steder har været frugtbare samspil mellem ledelse og lærere hvor elevernes skriftlige arbejdsbyrde er blevet reflekteret i forhold til det faglige udbytte.

Vi observerede på den ene side tendenser til blot formelt at oversætte bestemmelserne om antal eksamenslignende opgaver og retterreduktion til bestemmelserne om elevtid således at retterreduktion rent administrativt blev oversat til et antal elevtimer som tildeltes en lærers klasse uden at der lå nogle didaktiske overvejelser til grund, og på den anden side tendenser til dyberegående didaktiske overvejelser over forholdet mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde.

Samlet må vi konkludere at der på hhx og htx ser ud til at være et problem med implementeringen af elevtidsbestemmelserne, og at man på de almengymnasiale uddannelser ser ud til at være i gang med en proces hvor elevtidsbestemmelserne implementeres efter deres hensigt.

Didaktiske forhold

Som nævnt tidligere har elementerne i ny skriftlighed været kendt i flere år, men det betyder ikke at de har været kendt af alle skoler og alle lærere, og det betyder heller ikke at de der har kendt til dem, har praktiseret dem. Det er derfor et vigtigt spørgsmål at afklare om skolerne og lærerne oplever kravet om ny skriftlighed som meget indgribende i forhold til skolernes og lærernes hidtidige opfattelse af formålet med skriftligt arbejde.

Et af de centrale elementer i ny skriftlighed er det fælles ansvar for skriftligheden. Det formuleres af en hf-lærer som en helt grundlæggende ændring som ny skriftlighed medfører, nemlig at sproget, og det er underforstået at det omfatter den skriftlige undervisning, er alle læreres ansvar.

L: Det vigtige nu, synes jeg, er at sproget er alles ansvar, når antallet af skriftlige opgaver i alle fag af skåret ned, så er sproget alles ansvar, altså formidlingen er alles ansvar, og det kan måske knibe lidt med at det bliver alles ansvar, men det er det. (Lærer-interview hf, 26.09.08)

Men som det også antydes i citatet, er det endnu ikke alle lærere der har påtaget sig ansvaret. Måske er det end ikke gået op for dem at de faktisk har et ansvar for elevernes skriftlige kompetenceudvikling.

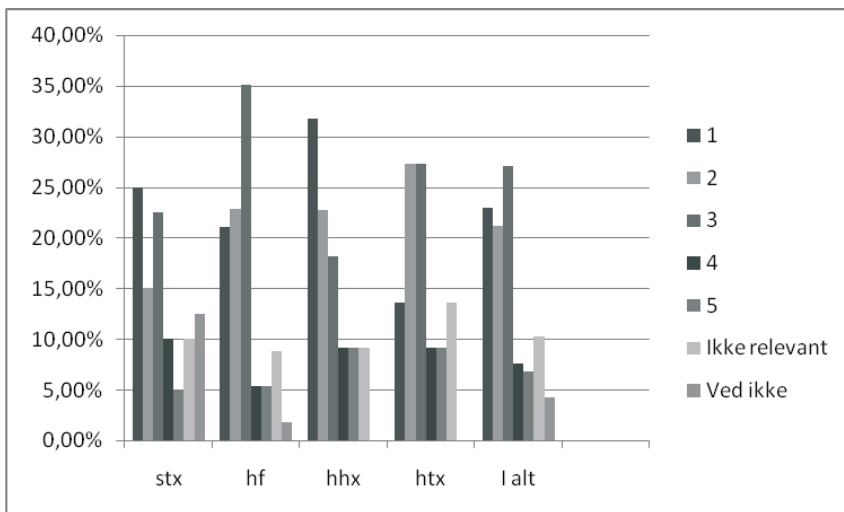
Vi spurgte derfor lærerne om reformen havde ændret kravene til skriftligt arbejde i deres fag. Det svarede 61,3 % ja til, 17,5 % svarede nej, og 21,1 % svarede ved ikke. Det forholdsvist store antal 'ved ikke' kan til dels forklares med at 11,1 % af lærerne ikke har erfaringer, og at 13,9 % har meget få erfaringer med un-

dervisning i gymnasiet før reformen og derfor ikke nødvendigvis har viden om tidligere krav.

De lærere der angiver at reformen har ændret kravene til skriftligt arbejde i deres fag, oplever for den store gruppes vedkommende imidlertid ikke disse som dramatiske, og de føler sig heller ikke uforberedte på dem. Dog svarer hf- og htx-lærere mere forbeholdent end stx- og hhx-lærere i den henseende og angiver dermed at de mener at der er tale om forandringer af en vis betydning, jf. figur 1. og tabel 13.

Figur 1. Ændringer i fagenes skriftlighed

Udsagn: Ændringerne i de skriftlige krav er dramatiske, og jeg var uforberedt på dem (lærere) (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)



Tabel 13. Ændringer i fagenes skriftlighed

Udsagn: Ændringerne i de skriftlige krav er dramatiske, og jeg var uforberedt på dem (lærere) (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
1	25,0 %	21,1 %	31,8 %	13,6 %	22,9 %
2	15,0 %	22,8 %	22,7 %	27,3 %	21,2 %
3	22,5 %	35,1 %	18,2 %	27,3 %	27,1 %
4	10,0 %	5,3 %	9,1 %	9,1 %	7,6 %
5	5,0 %	5,3 %	9,1 %	9,1 %	6,8 %
Ikke relevant	10,0 %	8,8 %	9,1 %	13,6 %	10,2 %
Ved ikke	12,5 %	1,8 %	0,0 %	0,0 %	4,2 %
N	40	57	22	22	118

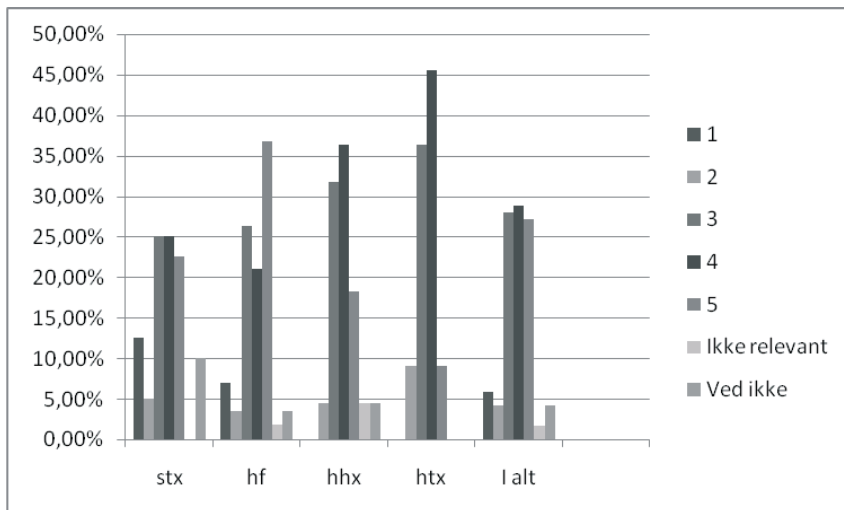
Undersøgelsen viser dog også at lærerne generelt er enige i at ændringerne i kravene kræver nye måder at tænke skriftlighed på. Denne tendens er mest markant i hf og mindst markant i stx, se figur 2 og tabel 14. En af de nye ting der skal arbejdes med, er en tydelig progression i undervisningen, men som en hf-lærer peger på, så oplever man ikke at der er meget hjælp at hente hertil i styredokumenterne.

L: Ligesom vi skal sætte en progression ind i vores undervisning, så bliver (undervisningsministeriet) saftsus'ne også nødt til at sætte en progression ind i bekendtgørelsen (Lærerinterview, hf 26.09.08)

Men samlet set er der ikke noget voldsomt ønske om efteruddannelse hos lærerne i den forbindelse. I alle uddannelserne (især i htx) og i alle fag og faggrupper mv. er der dog lærere som udtrykker et ønske om efteruddannelse, knap 30 %. Det samlede billede er at godt en tredjedel af lærerne udtrykker et behov for efteruddannelse i det skriftlige, og at denne gruppe er sammensat af lærere fra en bred vifte af fag og faggrupper.

Figur 2. Ændringer der kræver nye måder at tænke undervisning på

Udsagn: Der er tale om ændringer der kræver nye måder at tænke undervisningen på (lærere) (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)



Tabel 14. Ændringer der kræver nye måder at tænke undervisning på

Udsagn: Der er tale om ændringer der kræver nye måder at tænke undervisningen på (lærere) (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
1	12,5 %	7,0 %	0,0 %	0,0 %	5,9 %
2	5,0 %	3,5 %	4,5 %	9,1 %	4,2 %
3	25,0 %	26,3 %	31,8 %	36,4 %	28,0 %
4	25,0 %	21,1 %	36,4 %	45,5 %	28,8 %
5	22,5 %	36,8 %	18,2 %	9,1 %	27,1 %
Ikke relevant	0,0 %	1,8 %	4,5 %	0,0 %	1,7 %
Ved ikke	10,0 %	3,5 %	4,5 %	0,0 %	4,2 %
N	40	57	22	22	118

Tabel 15. Nye opgavetyper som kræver efteruddannelse

Udsagn: Der er tale om nye opgavetyper som kræver efteruddannelse (lærere) (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
1	20,0 %	14,0 %	22,7 %	22,7 %	19,5 %
2	15,0 %	15,8 %	22,7 %	13,6 %	16,1 %
3	25,0 %	33,3 %	22,7 %	22,7 %	26,3 %
4	12,5 %	15,8 %	18,2 %	31,8 %	17,8 %
5	20,0 %	15,8 %	4,5 %	9,1 %	14,4 %
Ikke relevant	0,0 %	1,8 %	9,1 %	0,0 %	2,5 %
Ved ikke	7,5 %	3,5 %	0,0 %	0,0 %	3,4 %
N	40	57	22	22	118

Den samlede bedømmelse af behovet for efteruddannelse blandt lærerne giver ikke noget klart fingerpeg, men det er alligevel en ret udbredt holdning (35,2 %) at der er et væsentligt behov. Se tabel 16.

Tabel 16. Behov for efteruddannelse

Hvad er din bedømmelse af behovet for efteruddannelse inden for ny skriftlighed? (lærere)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Jeg tror der er et stort behov for efteruddannelse for langt de fleste lærere	20,0 %	25,0 %	25,6 %	29,5 %	24,7 %
Jeg tror at der er et stort behov for efteruddannelse hos en del lærere	34,5 %	40,3 %	37,2 %	31,8 %	35,2 %
Jeg tror kun at enkelte lærere har et behov for efteruddannelse	12,7 %	9,7 %	16,3 %	15,9 %	13,7 %
Jeg tror ikke at der er større behov for efteruddannelse på dette område end på andre områder.	18,2 %	8,3 %	11,6 %	11,4 %	12,6 %
Ved ikke	14,5 %	16,7 %	9,3 %	11,4 %	13,7 %
N	55	72	43	44	182

Også på ledelsessiden spores en tilbageholdenhed med hensyn til efteruddannelse i ny skriftlighed. En hhx-leder siger:

L: Vi tænker i learning by doing eller læring på jobbet i faggrupperne, vi tænker ikke på den store efteruddannelsesindsats på det skriftlige plan, og det gør lærerne heller ikke.

I: Det er de ikke interesseret i, mener du?

L: Jeg tror ikke at de har overskud til det endnu, vi tænker i de her baner, der er en eller to kollegaer der har nogle gode ideer, vi prøver dem af på egne klasser, fremlægger det for faggrupper og efterfølgende for hele lærerkollegiet og står til rådighed som ressource-personer på stedet her til at komme videre. Der er mange der har prøvet at være på kurser i forskellige former for ikke nødvendigvis det skriftlige arbejde, men ellers haft kurser hvor de har fået nogle gode ideer, men er blevet skudt ned fordi der ikke har været andre der har været med på den. Hvis kollegaerne kan se et eller andet eksempel i en klasse, hører om det i teamet, hører om det i faggruppen efterfølgende. Eller de hører om det fælles, så er det ligesom at ideerne vokser (Ledelsesinterview, hhx 26.06.08)

På stx siger en leder:

L: Fx nu her i AT3 skal man arbejde med PowerPoint præsentation, og der er 3 elevtimer, og vi har haft flere forespørgsler om (...) hvorfor er der elevtimer til? Og skal vi så rette? Og hvordan skal man rette en PowerPoint? Og jeg er ikke så god til PowerPoint. Hvor vi må sige at det jo er en del af skriftlighed, og det handler jo ikke bare om form, det handler jo også om indhold, og om man kan formidle sit fag i denne her præsentation, for det er jo ikke at være teknisk dygtig til PowerPoint så meget, men man skal også lære eleverne hvordan bruger man det her medie rent fagligt, som faglig formidling. Og der tror jeg vi har meget ..., det kan jeg høre, der er stor usikkerhed. Hvad vil det egentlig sige at gå ind og evaluere en PowerPoint? Det er bare et eksempel, men der er

mange af de her nye skriftligheds måder som der ikke har været noget efteruddannelse i, eller som folk selv på en eller anden måde må prøve at finde ud af, og så bliver de forskrækket når de ser at der er elevtid på det. (Ledelsesinterview, stx 16.04.08)

Delkonklusion vedrørende oplevelse af didaktiske konsekvenser af ny skriftlighed

Over en tredjedel af lærerne vurderer at der er et stort efteruddannelsesbehov hos en del lærere, og knap en fjerdedel vurderer at der er et stort behov hos de fleste lærere. Det kan virke overraskende at lærerne ikke mere massivt udtrykker et behov for efteruddannelse.

Generelt føler lærerne sig ikke uforberedt på ny skriftlighed. På den anden side mener et flertal at ny skriftlighed kræver nye måder at tænke den skriftlige undervisning på. Dette svarmønster kan tolkes som udtryk for at lærerne befinder sig i en proces hvor de i et vist omfang kender til elementerne i ny skriftlighed og ikke endnu har implementeret dem (fuldt ud) i deres undervisning, men er i gang med at udvikle nye måder at tænke det skriftlige arbejde på.

Tolkningen understøttes af de indtryk vi har fået i lærerinterviewene, nemlig at for nogle lærere er ny skriftlighed virkelig ny, og de har ingen erfaringer hermed. De fleste lærere har imidlertid afprøvet nogle af elementerne. Endelig er der en gruppe der i en årrække har været pionerer inden for ny skriftlighed. Den store gruppe af lærere er derfor i en afklarings- og læreproces. Som en lærer udtrykker det i spørgeskemaet:

Er ikke sikker på hvad begrebet ny skriftlighed dækker over! – men dette spørgeskema har lært mig det!!

Selve betegnelsen 'ny skriftlighed' findes ikke i reformteksterne, men er en betegnelse denne evaluering har opstillet. Derfor er det klart at den på forhånd er ukendt for den citerede lærer, men citatet kan læses som en tilkendegivelse af at her er en betegnelse der fokuserer og sammenfatter noget der ikke er ukendt, men

hidtil har stået diffust. Og den læsning stemmer godt overens med de indtryk vi fik ved at tale med lærerne om ny skriftlighed, nemlig at vores samtale – på samme måde som spørgeskemaet – har været afklarende for lærerne.

Hvis det indtryk holder, betyder det at der er et grundlæggende behov for at understøtte lærernes afklaringsproces i forhold til indholdet i kravene om ny skriftlighed. Og man kan forestille sig at en sådan afklaring vil afføde et langt tydeligere krav om efteruddannelse end vi har konstateret her.

Ny skriftligheds relevans for elevernes/kursisternes studiekompetence

Når man stiller spørgsmålet om ny skriftligheds relevans for studiekompetencen, stiller man i virkeligheden flere spørgsmål på en gang. Dels stiller man en række konkrete spørgsmål om hvorvidt delelementerne af ny skriftlighed isoleret set er relevante for elevens udvikling af en studiekompetence, og dels stiller man spørgsmålet om den samlede virkning af ny skriftlighed. Det er det sidste spørgsmål der er i fokus i dette afsnit, og det kan motiveres med et elevudsagn:

E: Det skriftlige arbejde fylder utrolig meget i ens hverdag, faktisk sådan at du går mere op i det end de lektier du har for fra dag til dag. Der har ikke været så meget tværfagligt, og jeg tror ikke at vi er særlig godt rustet til at komme videre altså i det skriftlige med uddannelse og sådan noget. (Fokusgruppeinterview med hlx-elever 26.03.08)

Det den citerede elev bekymrer sig om, er om den skrivekompetence som hun bringer med sig fra gymnasiet, er tilstrækkelig til at hun kan klare de skriveudfordringer hun vil møde i videregående uddannelse.

I arbejdet med denne evaluering har vi i stigende grad indset at der er to legitime vinkler på ny skriftlighed, og at ny skriftlighed kræver at man har et samtidigt blik for begge synsvinkler. Den ene vinkel handler om fagenes skriftlige læreprojekt, og

den anden vinkel handler om elevens overordnede skrivekompetence. Den samlede virkning af ny skriftlighed skal derfor omfatte såvel virkningerne i fagenes brug af skriftligt arbejde som virkningerne på udviklingen af elevernes studiekompetence. Der er således tale om et dobbelt krav til virkningerne af ny skriftlighed.

Det første krav ligger, som vi tidligere har været inde på, inden for den kendte måde at koncipere formålet med det skriftlige arbejde på. Det nye i den sammenhæng er kravene om anvendelse af nye skriftlige genrer i fagene og i faglige samspil. Vurderingen af relevansen af disse vil her være i forhold til fagenes undervisningsprojekt.

Det andet krav er mere radikalt nyt og introducerer en elevcentreret måde at koncipere formålet med det skriftlige arbejde på hvor vurderingen af relevansen vil være i forhold til elevernes udvikling af en generel skrivekompetence som en del af studiekompetencen.

Denne indsigt er indbygget i programteorien som overordnet målbeskrivelse for ny skriftlighed.

I dette afsnit fokuserer vi på lærernes vurderinger. Når man undersøger vurderingerne af ny skriftligheds relevans, er det derfor vigtigt at vide om vi ser på relevans i forhold til fagenes læreprojekt eller i forhold til elevens studiekompetence. Da vi ikke kan forudsætte at lærere har deres opmærksomhed på det samlede koncept om ny skriftlighed, risikerer vi at de svarer i forhold til et mere kendt koncept når vi spørger til ny skriftlighed. Eller vi risikerer at få vurderinger af i hvilket omfang fx synopsis og portfolio bidrager til fagenes projekt, når vi beder om en vurdering af disse genrers virkning på elevernes studiekompetence. I denne evaluering har vi ikke været i stand til at holde disse forskellige typer af vurderinger ude fra hinanden. Men vi har stærke indikationer af at det skyldes at lærerne generelt ikke har noget klart billede af det dobbelte krav til det skriftlige arbejde som ny skriftlighed stiller, endsige noget klart billede af et samlet koncept for skriftlighed. Dette illustreres nedenfor af citater fra forskellige fokusgruppeinterview.

Det første citat er fra en dansklærer i stx som i sine kommentarer i interviewet i øvrigt tilkendegiver en meget stor interesse for og viden om mulighederne i det skriftlige arbejde og derfor givetvis selv har et udviklet blik for ny skriftlighed, men som her argumenterer med udgangspunkt i det ene af de to overordnede formål for ny skriftlighed, nemlig fagets skriftlige projekt:

L: Jeg tror, jeg vil starte i forlængelse af det nn siger, at det er helt klart min oplevelse at der er meget mindre tid i den danskfaglige undervisning til daglig til at arbejde med skrivning. Men i modsætning til mange af de andre fag, så tror jeg at dansk er i en meget gunstig position i forhold til at kunne lægge sig ind i alle de tværfaglige forløb og netop få opfyldt rigtig meget skrivning der, det er i hvert fald min erfaring. (Lærerinterview, stx 19.09.08).

Fokus i citatet er netop faget og ikke eleven. Det udelukker naturligvis ikke at læreren samtidig kan have et fokus på hvad eleverne får ud af den skriftlige undervisning i dansk. Det kunne jo være at eleverne fik noget lige så vigtigt ud af skriveundervisningen i andre fag. Pointen her er ikke at problematisere om eleverne får mere ud af skriveundervisningen i dansk end i andre fag (det er der ingen som helst grund til at betvivle at de gør), pointen er at argumentationen ikke handler om hvad der skal til for at eleverne får et godt og relevant udbytte af skriveundervisningen, men om faget får opfyldt sine krav til skrivning. Dermed befinder argumentationen sig inden for det mere kendte og traditionelle koncept for skriftligt arbejde som kun er en delmængde af det samlede koncept for ny skriftlighed. Evalueringen peger på at det ofte forholder sig således, og vi har ikke mødt eksempler på at elevernes overordnede skrivekompetence har været udgangspunktet for lærernes eller ledelsernes argumentation.

En fysiklærer siger i samme fokusgruppeinterview

L: ... så vi er nødt til hele tiden at lave kompromisser mellem rapportskrivning og synopsisskrivning, begge dele går ind under

elevtid, og det gør faktisk at jeg synes at de [eleverne] kommer til at stå ringere til studentereksamen om 1½ år, i og med at de har færre rapporter. (Lærerinterview, stx 19.09.08).

Det implicitte argument i citatet er at eleverne har mest brug for at øve rapportskrivning fordi det er det der er mest relevant til eksamen. Men argumentet er ikke udfoldet. Man kan spørge om det virkelig er korrekt. Det kan jo være at den generelle skrivekompetence bliver styrket af at arbejde med forskellige genrer i faget, og at det ville give en fordel ved eksamen at have et bredt kendskab til genrer frem for kun at kende til den ene der eksamineres i. For at trække pointen op kan man spørge om det er et snævert eller et bredt perspektiv på skriftligt arbejde der bidrager mest til skrivekompetencen.

Men der er endnu en bemærkning at gøre i forhold til citatet. Det skriftlige arbejde ses alene som et middel til at bestå en bestemt eksamen i et fag. Det ses ikke som et middel til at udvikle elevernes skrivekompetence, og slet ikke som et middel til at udvikle deres studiekompetence. Der postuleres nærmest et en-til-en-forhold mellem det skriftlige arbejde i undervisningen og eksamenspræstationen. Det kunne tænkes at være en fordel ved andre eksamener end ved netop fysikeksamen at have arbejdet med synopsis, også i fysiksammenhænge. Igen er fokus på faget og fagets projekt og tradition og ikke på eleven og elevens behov for at udvikle sin skrivekompetence.

Selv om det er et enkeltstående udsagn, og selvom det ikke er direkte sammenligneligt, finder vi et citat fra en stx-elev der imødegår tendensen til at se forholdet mellem det man lærer i det skriftlige arbejde i undervisningen, og det man kan præstere ved eksamen, som et en-til-en-forhold. Eleven siger:

E: Det som jeg faktisk vil rose ved AT, meget sjældent at det sker, jeg synes faktisk, at AT hjalp mig rigtig meget med at skrive min srp opgave fordi du netop skriver den opgave i flere fag, så når man lige har AT i baghovedet så hjælper det lige til at få de her to fag til at spille sammen (Fokusgruppeinterview stx-elever, 13.03.08)

Eleven siger at skriftligt arbejde i én sammenhæng (almen studieforberedelse) kan befrugte skriftligt arbejde i en anden sammenhæng (studieretningsprojektet). Det er altså ikke kun det at øve srp-genren (den akademiske rapport) der giver forudsætninger for at gennemføre studieretningsprojektet. Man kan også have øvet en anden skriftlig genre og alligevel opnå relevante kompetencer (her flerfaglig skrivning) som kan udnyttes i studieretningsprojektet.

På hhx mødte vi et eksempel på en lærer der både havde det faglige fokus på skriftligt arbejde og fokus på udvikling af skrivekompetencen, altså det dobbelte fokus i ny skriftlighed. Men det var undtagelsen der bekræfter reglen. Det drejer sig om en erfaren dansk- og fremmedsproglærer fra hhx som i citatet nedenfor demonstrerer et stort kendskab til ny skriftlighed:

*L: Jeg underviser i dansk og tysk, og har gjort det i snart 30 år. (...) når jeg tænker skriftlighed efter reformen, så tænker jeg på elevtid, altså det at vi ikke længere tæller opgaver, men arbejder i elevtid, og jeg tænker at vi er tvunget til at bruge nogle bestemte arbejdsformer, at vi er tvunget til at lave nogle forskellige præsentationer og synopsis og multimedieopgaver (hvis jeg nogensinde kommer så langt), tekstopgaver, de større opgaver med rapporter. Jeg tænker også, at der er kommet nogle forskellige evalueringsformer, at man ikke nødvendigvis behøver at rette som man altid har gjort, at man kan rette i grupper, eller man kan nøjes med at give en karakter, man skal indimellem (det gør vi faktisk ret tit) give dem grundige tilbagemeldinger, at man også kan gøre det elektronisk (...). **Så tænker jeg på (...) målopfyldelse, altså det er ikke så meget hvad de har skrevet i nogle opgaver, men mere om de kommer nogen vegne i forhold til de pinde der står i bekendtgørelsen, at (...) der skal være progression (men det har der vel altid været), men det er sådan en ting man er blevet bevidst om, og progression ikke bare på 1. år, men i alle 3 år i dansk. Det er en stor mundfuld at overskue, men det er det jeg tænker. Så er der også det at vi skal samarbejde mere, altså progressionen i skriftlighed skal ikke kun være***

enkeltfaglig, den skal være i det store perspektiv for hele studieretningen hvilket jeg ikke synes, at vi er kommet så langt med. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

De dele af citatet der er markeret med fed skrifttype, viser at fokus hos denne lærer ikke kun er på enkeltelementerne i ny skriftlighed, men også på det overordnede perspektiv, udvikling af en skrivekompetence hos eleverne. Men læreren konstaterer samtidig at man ikke er kommet ret langt i denne udvikling. Derfor ender også dette citat med at pege på at konceptet for ny skriftlighed ikke er særlig udbredt. Dels siger læreren at progression i det skriftlige arbejde i alle 3 år er 'en stor mundfuld' i faget (dansk), og dels siger hun at man ikke er kommet ret langt med det fællesfaglige aspekt af ny skriftlighed.

På hhx ligger den faglige side af det skriftlige arbejde i fagene, med studieretningsprojektet (srp) som endemålet. Sådan som hhx er konstrueret, er der en form for arbejdsdeling hvor det målrettede arbejde med studiekompetencen er tydeligere profileret i studieområdet. Endemålet for det skriftlige arbejde er i studieområdet en rapport i 'det internationale område' ('dio'). I bekendtgørelsen er det tænkt således at studieretningsprojektet ligger i 5. semester og det internationale område i 6. semester. Men mange skoler byttede om på rækkefølgen efter første gennemløb af reformen og har i de nuværende 3.g klasser gennemført det internationale i 5. semester og vil gennemføre studieretningsprojektet i 6. semester. Begrundelsen er at mange lærere og elever fandt det forkert at studieretningsprojektet ikke var 'kronen på værket', og at nogle elever blev nødt til at inddrage faget international økonomi i det internationale område selvom de havde afsluttet faget på B-niveau et halvt år tidligere.

E: ... og så synes jeg at det er frustrerende at man skal til at have hele det gamle pensum repeteret op for at man kan komme ind og finde de detaljer du skal bruge for at lave en opgave. (Fokusgruppeinterview med hhx-elever 26.03.08)

En økonomilærer siger at hun oplever dio'en som meget 'blød', 'ukonkret' og 'svær' hvorimod der i studieretningsprojektet er et mere kontant fagligt fokus som eleverne (og lærerne) nemmere kan håndtere:

L: Man havde det sådan med den dio at det var her eleverne skulle reflektere over tingene, og det var sådan meget blødt, hvorimod der i studieretningsprojektet var et kort og kontant fagligt fokus. Når jeg siger blødt, så mener jeg at det er meget ukonkret. Jeg synes faktisk at man stiller nogle rigtig store krav til eleverne, for prøv at tænke på hvis vi selv skulle til at reflektere over vores egen udvikling! Så når jeg siger blødt, så mener jeg egentlig at man stiller nogle ret store krav til eleverne sammenlignet med det at lære noget fra en bog som er noget de kan tage at føle på. Men i dio'en skal de tænke over hvordan de har udviklet sig. På sin vis er det utrolig svært, og på den anden side går det let over i en gang snik-snak. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

Citatet viser at problemet med implementeringen af ny skriftlighed ikke kun er et spørgsmål om lærerne har forstået kravene i ny skriftlighed eller ej. Det er også et spørgsmål om holdning til ny skriftlighed. Den citerede lærer problematiserer klart det fornuftige i at stille eleverne en skriftlig opgave hvor de skal reflektere over deres egen kompetenceudvikling.

Striden mellem srp (med vægt på faglige problemstillinger) og dio (med vægt på studiekompetence) i hhx kan ses som et eksempel på en mere omfattende strid mellem fokusering på fag og fokusering på kompetence som vi kender fra alle fire uddannelser. På hhx ser vægtningen foreløbig ud til at tippe i retning af srp, dvs. i retning af fokus på fag. Men de hurtige beslutninger på mange skoler om at bytte rundt på rækkefølgen af srp og dio, har også givet grund til eftertanke hos nogle. Den tidligere citerede dansk- og tysklærer omtaler dio'en som den største skriftlige nyskabelse på hhx og siger om ombytningen af dio og srp:

L: ... jeg har hørt flere sige, og er faktisk selv af den opfattelse at det måske var lidt overilet at det der med selvstændigheden, den der meget mere frie form som dio'en har, at det egentlig var godt hvis den lå til sidst. Men jeg tror næsten ikke at skolerne har kunnet overkomme det, og vi har også selv været for hurtige på aftrækkeren til at sige at den skulle flyttes, at den ligesom ikke var noget ved i forhold til det andet (srp). Nu ser folk først her bagefter at nu gik det jo faktisk ret godt, det er jo faktisk ret spændende (opgave) at have med at gøre, det er jo en hel ny måde at arbejde på. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

Citaterne illustrerer at det samlede (dobbelte) koncept for skriftligt arbejde der ligger i kravet om ny skriftlighed, ikke er slået igennem hos lærerne, og denne observation er blevet grundigt valideret i diskussionerne i sparringsgruppen. Derfor kan vi heller ikke meningsfuldt undersøge lærernes vurderinger af ny skriftligheds relevans for elevernes/kursisternes studiekompetence. Som et medlem af sparringsgruppen udtrykte det: der er vi slet ikke endnu. Vi finder det egentlig heller ikke overraskende at det forholder sig således når vi tager radikaliteten af det samlede koncept for ny skriftlighed i betragtning.

Det bliver også umuligt at undersøge ny skriftligheds eventuelle effekt på elevernes/kursisterne studiekompetence i praksis eftersom vi har grundlag for at antage at eleverne/kursisterne endnu ikke systematisk har været udsat for ny skriftlighed. Dette understøttes af en række citater fra fokusgruppeinterview med elever/kursister. Det betyder at evalueringen af praksis primært må omhandle de delprocesser der finder sted i implementeringen på skolerne

På den anden side opfatter vi netop denne observation som helt central, og det fører til en anbefaling af at alle parter arbejder på at tydeliggøre det samlede koncept for ny skriftlighed i læreplaner, i undervisningsvejledninger, i organiseringen af det skriftlige arbejde på skolerne og i efteruddannelse af lærere.

Delkonklusion vedrørende ny skriftligheds relevans for elevernes/kursisternes studiekompetence

De anførte citater, og herunder citatet i forrige afsnit fra en hflærer om det manglende fælles ansvar for skriftlighed, illustrerer at det ikke er konceptet om skriftligt arbejde som grundlæggende udvikling af elevernes skrivekompetence der er til diskussion blandt lærerne, men hvorledes elementer af ny skriftlighed fungerer i forhold til det kendte fagorienterede koncept. Det er tilsyneladende de færreste lærere der ser kravet om ny skriftlighed med programteoriens dobbeltblik, dvs. både ser det skriftlige arbejde i forhold til fagenes brug af nye genrer mv. og i forhold til udviklingen af elevernes studiekompetence. Det er især formålet om skriftligt arbejde som bidrag til udvikling af elevernes skrivekompetence og dermed som et bidrag til studiekompetencen der står svagt i lærernes perception af ny skriftlighed.

Muligheder og barrierer for implementeringen af ny skriftlighed

Evalueringen viser at ledelserne i det store og hele vurderer at de kan håndtere de organisatoriske udfordringer i forbindelse med ny skriftlighed. Spørgsmålet er imidlertid i hvor høj grad ledelserne har påtaget sig det nye ansvar.

Ledelserne blev bedt om at tage stilling til hvordan de oplever lærernes opmærksomhed, kompetencer, viden og tilslutning til ny skriftlighed. Resultatet er sammenfattet i tabel 17 nedenfor. Hensigten med spørgsmålet har været at få ledelsernes overordnede indtryk af lærerforudsætningerne for implementering af ny skriftlighed.

Det fremgår med nogle få nuancer at de fleste lærere iflg. ledelserne har stor opmærksomhed på ny skriftlighed, og at lærerkollegierne deler sig i to grupper mht. kompetencer, viden og tilslutning til ny skriftlighed. Der er en tendens til at den gruppe der vurderes at mangle kompetencer og viden, og som ikke tilslutter sig kravet om ny skriftlighed, er den mindste.

Tabel 17. Ledelsernes indtryk af lærerforudsætninger⁸

Hvordan be- dømmer I som ledelse lærernes	Stor hos næsten alle	Stor hos de fleste	Fifty fifty	Lav hos de fleste	Lav hos næsten alle
opmærksomhed på ny skriftlighed		stx, hf, hhx, htx	stx, (hf), (hhx), (htx)		
kompetencer mht. ny skriftlighed		hf, htx (stx), (hhx)	stx, hf, hhx, htx		
viden om ny skriftlighed		hf, (stx), (hhx), (htx)	stx, hf, hhx, htx		
tilslutning til kravet om ny skriftlighed		(stx), (hf), (hhx), (htx)	stx, hf, hhx, htx		

Ledelserne vurderer at opmærksomheden på ny skriftlighed er stor hos de fleste lærere, og at kompetencer, viden og tilslutning til ny skriftlighed er lidt mindre udbredt, men stadig med en tendens til at over halvdelen af lærerne besidder disse forudsætninger. Sammenfatningen viser meget små forskelle på vurderingerne i de fire uddannelser. Samlet set er tendensen derfor at ledelserne vurderer at lærerforudsætningerne for implementering af ny skriftlighed er nogenlunde i orden, men også at der er en ikke ubetydelig gruppe af lærere som har behov for at øge deres viden og kompetencer på området, og ligeledes at der findes en ikke ubetydelig gruppe der ikke tilslutter sig kravet om ny skriftlighed.

Udfordringer og barrierer ifølge lærerne

Vi har spurgt hvor lærerne ser udfordringerne/barriererne for en implementering af ny skriftlighed. Svaret er ret entydigt at det

8. Markeringer med fed skrift angiver en stærk tendens (over 40%), og markeringer i parentes angiver en svagere tendens (mellem 20 og 40%).

er i lærerholdninger og lærerkvalifikationer at udfordringerne/barriererne ligger. Sammenholder vi svaret med det tidligere fundne at der er en del af lærerne der har behov for efteruddannelse, får vi et billede der viser at der er en gruppe lærere der arbejder kvalificeret med ny skriftlighed, men at der også er en (stor?) gruppe der ikke gør det, og at deres problem formentlig både ligger i skeptiske holdninger over for ny skriftlighed og i manglende kvalifikationer til at arbejde med denne. Hvordan holdningerne er begrundet, har vi ikke undersøgt. De kan være professionelt begrundede eller begrundet i modstand mod forandringer eller i en blanding heraf. Der er imidlertid ingen tvivl om at svaret vedrørende lærerkvalifikationer peger på at der er et efteruddannelsesbehov inden for ny skriftlighed.

Endelig er der også spørgsmålet om elevholdninger og elevkvalifikationer. Disse tillægges begge mindre betydning for den videre implementering af ny skriftlighed, men lærerne peger i et ganske stort omfang på elevkvalifikationer (undtaget htx) som en faktor der har betydning. Det peger på at ny skriftlighed ikke kun er et anliggende for ungdomsuddannelserne, men skal implementeres i undervisningen i grundskolen.

Tablet 18. Udfordringer/barrierer for implementering af ny skriftlighed

Hvor ligger i særlig grad udfordringerne/barriererne for videre implementering af ny skriftlighed (lærere)? (Gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Lærerholdninger	52,7 %	47,2 %	53,5 %	65,9 %	52,2 %
Lærerkvalifikationer	43,6 %	55,6 %	48,8 %	56,8 %	51,6 %
Elevholdninger	18,2 %	20,8 %	16,3 %	18,2 %	19,8 %
Elevkvalifikationer	38,2 %	40,3 %	48,8 %	25,0 %	37,9 %
Konkrete reformaspekter (angiv gerne hvilke)	20,0 %	12,5 %	0,0 %	6,8 %	9,3 %
Andet, skriv gerne	14,5 %	16,7 %	18,6 %	9,1 %	14,3 %
N	55	72	43	44	182

Det må derfor konkluderes at der både er et vist grundlag i lærerforudsætningerne som kan udnyttes i implementering af ny skriftlighed, og at der ligger en væsentlig opgave i at styrke lærerforudsætningerne herfor.

Muligheder i skriftligt fagsamspil

Skriftlighed i fagsamspil er blandt det markant nye i reformen, og det fylder meget i lærernes oplevelse af ny skriftlighed. Vi spurgte lærerne hvilke mulighederne de ser i skriftligt fagsamspil. Den mest markante tendens i svarene er en konstatering af at fagene har en forskellig opfattelse af hvad der er et godt skriftligt produkt, og denne tendens er markant tydeligere blandt stx-lærere end blandt de øvrige lærere. Det er omkring halvdelen af lærerne der konstaterer dette. Dernæst kommer nogle svar som omkring 30 % af lærerne tilslutter sig. De peger dels på at eleverne bliver forvirrede fordi fagene stiller modsatrettede krav til det skriftlige arbejde. Også her er det stx-lærerne der er i flertal. Dels at fagsamspillet medfører en tiltrængt fornyelse af de skriftlige konventioner. Her er det især hf-lærerne der er i flertal. Endelig er der synspunktet om at fagenes skriftlige opgavegenrer er så forskellige at det er vanskeligt for lærerne at vejlede i samspilsprojekter; det mest fremtrædende er her at hhx-lærerne mener dette i noget mindre grad end lærerne i de andre uddannelser.

Det ser ud som om der er stor enighed om at der er forskellige opfattelser i fagene af hvad der er et godt skriftligt produkt, og at de holdningsforskelle der kan spores, kan tolkes som udtryk for hhv. skeptiske og innovative holdninger. Den skeptiske holdning fokuserer på de vanskeligheder fagsamspil giver for vejledning af eleverne, og den innovative holdning fokuserer på fagsamspil som mulighed for nytænkning af de skriftlige konventioner. Den skeptiske reaktion er mest fremtrædende i stx, og den innovative reaktion er mest fremtrædende i hf.

Tabel 19. Lærere. Muligheder og problemer i det skriftlige fagsamspil

Et af de nye elementer i reformen er skriftligt fagsamspil. Hvilke muligheder og problemer ser du i det skriftlige fagsamspil? (Gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Fagene har ofte en forskellig opfattelse af hvad der er et godt skriftligt produkt	60,0 %	40,3 %	46,5 %	53,5 %	48,6 %
Fagens skriftlige opgavegenrer er så forskellige at det er vanskeligt for lærerne at vejlede i samspilsprojekter	38,2 %	33,3 %	23,3 %	39,5 %	29,8 %
Som det fag der traditionelt har haft ansvaret for elevernes skriftlige oplæring, har danskfaget og dansklærerne i fagsamspil mulighed for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er	16,4 %	18,1 %	14,0 %	27,9 %	19,3 %
Eleverne bliver forvirrede fordi fagene stiller modsatrettede krav til det skriftlige arbejde	47,3 %	30,6 %	34,9 %	30,2 %	33,1 %
Fagsamspillet medfører en tiltrængt nytænkning af de skriftlige konventioner i fagene	29,1 %	37,5 %	27,9 %	27,9 %	30,4 %
Faglærerne har vanskeligt ved at respektere andre fags skriftlige traditioner	27,3 %	15,3 %	18,6 %	14,0 %	16,0 %
Andet	7,3 %	15,3 %	14,0 %	9,3 %	12,7 %
N	55	72	43	43	181

Det er ikke muligt på grundlag af det materiale vi har til rådighed, at pege på tendenser i hhx og htx ud over at holdningsgrupperne er mindre tydelige end i stx og hf.

En undersøgelse af hvordan svarene fordeler sig på fag, viser ikke noget klart billede, ud over at dansklærerne i højere grad end lærerne generelt mener at danskfaget og dansklærerne i fagsamspil har mulighed for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er. 36,4 % af dansklærerne svarer dette mod 19,3 % blandt lærerne samlet set. Blandt lærerne samlet set har dette synspunkt klart den største udbredelse i htx. Tilslutning til dette synspunkt tolkes også som en innovativ holdning.

Med forbehold for det spinkle materiale og med en antagelse om at vi kan skelne mellem skeptiske og innovative holdninger, kan vi opstille følgende sammenfatning:

Tablet 20 Tendenser i lærerholdninger til muligheder i skriftligt fagsamspil

Udbredelse af lærerholdning	Fagene har forskellig opfattelse af god skriftlighed	Skeptisk holdning	Innovativ holdning	Mindre tydelige holdningsgrupper
Stor udbredelse	Alle, mest udbredt i stx og mindst i hf			hhx, htx, andre fag end dansk
Moderat udbredelse (Over ca. en tredjedel)		stx	hf, dansklærere	
Lille udbredelse				

Delkonklusion vedrørende muligheder og barrierer for implementeringen af ny skriftlighed

Overordnet set er de fleste lærere positive overfor ny skriftlighed, men mener at der er behov for en styrkelse af lærerforudsætningerne.

Konklusionen må således samlet blive at lærerne er enige om at der er store forskelle på fagenes skriftlige traditioner. At der kan

identificeres en skeptisk gruppe blandt lærerne (ca. en tredjedel) der især fokuserer på de vanskeligheder fagsamspil medfører for det skriftlige arbejde, og at denne gruppe er mest fremtrædende i stx. At der kan identificeres en innovativ gruppe blandt lærerne som mener at fagsamspil giver en tiltrængt anledning til at nytænke det skriftlige arbejde, og at denne gruppe står stærkest i hf. Endelig mener mange dansklærere (ca. en tredjedel) at fagsamspil giver danskfaget muligheder for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er. Hverken den skeptiske eller den innovative holdning har massiv udbredelse, og det er ikke muligt at se tydelige tendenser i materialet mht. hhx og htx eller i andre fag end dansk.

Ændringer i skolernes praksis med hensyn til skriftlighed

I dette kapitel undersøger vi om implementeringen af reformintentionerne har ført til en ændring i skolernes praksis mht. det skriftlige arbejde og organiseringen af dette, både inden for fagene og i fagenes samspil (punkt 3-9 i operationaliseringen af ny skriftlighed side 110). Analyserne bygger på spørgeskemaer og interview mens den oplevede praksis understøttes af elevinterview fra hver af de fire gymnasiale uddannelser. Den første del af kapitlet omhandler generelle tendenser mens anden del tager udgangspunkt i hver enkelt af de fire uddannelser og beskriver hvorledes praksisændringerne er observeret og kommer til udtryk i disse.

Generelle praksisændringer

Som vist i foregående kapitel er det generelle indtryk at ny skriftlighed i reformen fra ledelsesside kun har mindre opmærksomhed hvorimod elevtid og lærernes rettetid administrativt har haft en større opmærksomhed. Der er en del tilkendegivelser om at man på en del af de gymnasiale uddannelser ikke er nået til at få rigtig fokus på skriftligheden, men man er opmærksom på at det er et ledelsesansvar.

L:... jeg har ikke hørt om nogen skoler som har sat fokus på det skriftlige arbejde i de enkelte fag. Jeg tror at alle har haft meget

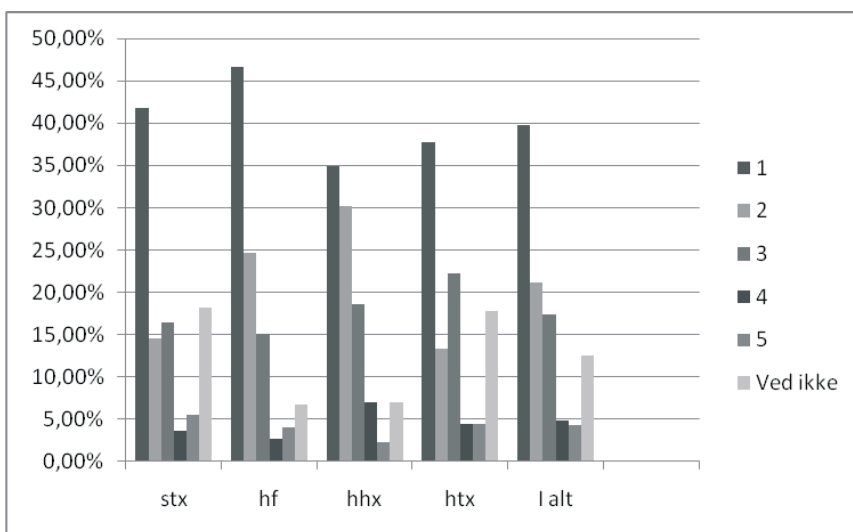
stor fokus på at få reformen til at glide igennem og få lavet nogle ordentlige projekter i grundforløbet og i studieområdet og få studieretningsprojektet til at fungere, jeg har i hvert fald ikke hørt om nogen hvor man er gået i gang med at se på skriftligheden, men man kan sige at vi har da talt om at det er vigtigt at vi får fokus på det skriftlige på et tidspunkt og får diskuteret med lærerne hvordan vi kan sætte fokus på skriftligheden, og hvordan kan vi tænke skriftligheden anderledes i forhold til. Bekendtgørelsen. Vores erfaring her er at det er bedst hvis det er ledelsen der lægger en plan for hvordan vi kan få diskuteret det her, og hvordan vi kan få det implementeret. (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

Lærernes oplevelse af den nye skriftlighed

Ifølge et stort flertal af lærerne har ny skriftlighed medført en ændring af den måde hvorpå der arbejdes med skriftlighed i gymnasiet. Over 60 % (jf. figur 1 side 126) erklærer sig meget uenige eller uenige i et udsagn om at ny skriftlighed ikke spiller nogen rolle i deres undervisning, og at de i vidt omfang fortsætter med skriftlighed som de altid har gjort. Dette svarmønster gør sig gældende i alle fire gymnasiale uddannelser.

Figur 3. Ny skriftligheds rolle i lærernes undervisning

Ny skriftlighed spiller ingen rolle i min undervisning; jeg fortsætter i vidt omfang med skriftlighed på samme måde som jeg altid har gjort. (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)



Mange lærere oplever de nye skriftlighedskrav som ændringer det har været spændende at arbejde med, jf. tabel 21, selvom der også er en del der mener det modsatte. Når en betydelig del af lærerne ikke er helt enige i udsagnet, kan det skyldes at de er uenige i at der er tale om nye opgavetyper, fx angav en del lærere, som vist i tabel 13 side 127, at de ikke opfatter opgaverne som dramatisk nye. Der er altså forskellige muligheder for uenighed i dette udsagn. Det er især hhx- og hf-lærere der mener at opgavetyperne har været spændende at arbejde med. Det er ikke muligt at spore bestemte fag, faggrupper eller fællesfaglige forløb som især bidrager til denne positive tendens. Det ser ud som om holdningerne er meget spredt på fag, faggrupper mv.

Tabel 21. Nye opgavetyper

Der er tale om nye opgavetyper som det har været spændende at arbejde med. (lærere)

(1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)	stx	hf	Hhx	htx	I alt
1	20,0 %	15,8 %	4,5 %	9,1 %	12,7 %
2	15,0 %	14,0 %	4,5 %	22,7 %	13,6 %
3	15,0 %	10,5 %	22,7 %	27,3 %	17,8 %
4	32,5 %	31,6 %	36,4 %	31,8 %	31,4 %
5	10,0 %	24,6 %	31,8 %	4,5 %	20,3 %
Ikke relevant	0,0 %	1,8 %	0,0 %	4,5 %	1,7 %
Ved ikke	7,5 %	1,8 %	0,0 %	0,0 %	2,5 %
N	40	57	22	22	118

Elevtid og skriftlig arbejdsbyrde

Elevtidsbestemmelserne ser ikke ud til at have medført nogen nævneværdig ændring af elevernes skriftlige arbejdsbyrde. Svarene fordeler sig mellem 'vokset moderat' og 'faldet moderat', med tyngden på det sidste. Undtagelsen er htx hvor næsten ingen ledelser skønner at arbejdsbyrden er vokset, se tabel 22.

Tabel 22. Ledelser. Ændring i elevernes skriftlige arbejdsbyrde

Er elevernes skriftlige arbejdsbyrde samlet set ændret efter reformen?

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Faldet markant	3,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	1,9 %
Faldet moderat	37,3 %	39,4 %	27,9 %	50,0 %	37,0 %
Uændret	30,5 %	36,4 %	30,2 %	40,9 %	32,4 %
Vokset moderat	23,7 %	21,2 %	25,6 %	9,1 %	22,2 %
Vokset markant	5,1 %	3,0 %	16,3 %	0,0 %	6,5 %
N	118	33	43	22	216

Vi har også spurgt lærerne om deres oplevelse af elevernes skriftlige arbejdsbyrde efter reformen (se tabel 23). Svarmønsteret viser

at den fremherskende oplevelse er at arbejdsbyrden er uændret, idet langt hovedparten ligesom ledelserne svarer uændret eller hhv. vokset eller faldet moderat. Variationerne i svarene mellem de fire uddannelser skyldes primært en stor variation i den andel der svarer 'ved ikke'.

Tabel 23. Lærere. Ændring i elevernes skriftlige arbejdsbyrde

Er elevernes skriftlige arbejdsbyrde samlet set ændret efter reformen? (Sæt kryds ved det svar der umiddelbart falder dig ind)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Faldet markant	7,1 %	4,2 %	2,2 %	4,3 %	4,3 %
Faldet moderat	14,3 %	18,1 %	17,4 %	17,4 %	17,6 %
Uændret	16,1 %	11,1 %	32,6 %	32,6 %	21,8 %
Vokset moderat	12,5 %	23,6 %	17,4 %	15,2 %	19,1 %
Vokset markant	10,7 %	8,3 %	10,9 %	2,2 %	8,0 %
N	56	72	46	46	188

Lærerne er blevet spurgt om hvilken betydning indførelse af elevtid har haft på arbejdet med skriftlighed. Af de forskellige svarmuligheder skiller nogle sig ud (se tabel 24).

Tabel 24. Lærere. Overgangen til elevtid

Hvad har det betydet for dit arbejde med det skriftlige at skriftligt arbejde efter reformen angives som elevtid? (Sæt kryds ved det udsagn, der passer bedst på din undervisning)

Det har ikke betydet noget videre, der er nærmest tale om en ny betegnelse for det samme (retterreduktion)	28,6 %
Det har betydet en ændring fordi jeg nu – i modsætning til tidligere – gør mig ret præcise overvejelser over hvor meget arbejde en opgave kræver af eleven	28,6 %
Det begrænser fleksibiliteten og spontaniteten i det skriftlige arbejde fordi der skal tænkes i et langsigtet elevregnskab	14,8 %
Det har betydet at jeg er begyndt at reducere opgaverne i omfang	7,7 %

Det eneste der kan konkluderes på dette grundlag, er at for nogle lærere har det betydet en ændring i retning af at de i højere grad tænker på elevens arbejdsbyrde i forbindelse med skriftligt arbejde, og for andre har det ikke betydet nogen ændring. Om det for de lærere hvor det ikke har betydet nogen ændring, skyldes at de altid har tænkt på elevernes arbejdsbyrde, eller om de ikke er begyndt på det efter reformen, kan vi ikke vide.

Af de bemærkninger lærerne har haft mulighed for at tilføje, fremgår at samme lærer kan svare forskelligt afhængig af hvilket fag der er tale om. Der fremføres endvidere et principielt synspunkt af en af lærerne som nævner at det er ret arbitrært hvor meget elevtid den enkelte lærer sætter af til en bestemt opgave, og at eleverne har et meget forskelligt tidsforbrug til den enkelte opgave uanset hvor meget elevtid den måtte være takseret til. Dette udtrykkes af en lærer på htx:

L1: ... men det er jo også fuldstændig fiktivt det der, du kan jo bare gå ind og sige, denne opgave eller stil svarer til 8 elevtimer, eller disse 4 stile svarer til 8 elevtimer. (Lærerinterview, htx 19.09.08)

En elev på stx har den samme oplevelse af at elevtidsbegrebet ikke altid administreres optimalt:

E2: Det der med elevtid, det tror jeg også at E1 sagde, jeg synes mange gange ikke at der er nok elevtid til det skriftlige arbejde derhjemme, især ikke i de naturvidenskabelige fag. Lærerne sætter elevtid af, fx 4 timer til en opgave, hvor det måske tager 7. Det tager altid længere tid.

E1: Undskyld, nogen fra min klasse, de har brugt 10 timer på rapporter, og så får de kredit for 5 timer. Det holder jo ikke. (Elevinterview, stx 13.03.08)

Det ser ikke ud til at elevtid i praksis har ført til en stor ændring af elevernes samlede skriftlige arbejdsbyrde i forhold til før

reformen. Nogle lærere vurderer nøje hvor stort omfang den stillede opgave skal have i forhold til den tildelte elevtid, mens andre lærere ikke tillægger elevtid nogen særlig betydning, men anser den for at være en arbitrær størrelse der er meldt ud fra ledelsen.

Progressionsplaner

Man må forvente at kravene til elevernes skriftlighed øges i løbet af den gymnasiale uddannelse mht. færdigheder, kompleksitet og omfang, såvel i de respektive fag som i forløbene med faglige samspil. Et værktøj til synliggørelse heraf er en progressionsplan der er tilgængelig for både lærere og elever.

Undersøgelsen viser imidlertid at ganske mange skoler (38,9%) ikke har nogen plan for arbejdet med progression i elevernes skriftlige arbejde selvom flertallet angiver at de enten har en gennemarbejdet plan eller en skitse til en plan (se tabel 25). Det er i øvrigt sådan at andelen af skoler der angiver at have en gennemarbejdet progressionsplan, er størst på stx og hf, mens ca. halvdelen af hhx- og htx skolerne angiver at have en skitse hertil. Det er imidlertid ikke til at sige hvad denne forskel dækker over. Der kan både være tale om reelle forskelle og om forskelle i sprogbrug.

Tabel 25. Ledelser. Progressionsplaner

Har skolen en plan for progression i elevernes skriftlige arbejde? (ikke at forveksle med en plan for koordinering af afleveringer)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, vi har en gennemarbejdet progressionsplan	28,0 %	24,2 %	4,7 %	13,6 %	21,3 %
Ja, vi har en skitse til en progressionsplan	33,1 %	33,3 %	51,2 %	45,5 %	38,0 %
Nej	38,1 %	39,4 %	41,9 %	36,4 %	38,9 %
ved ikke	0,8 %	3,0 %	2,3 %	4,5 %	1,9 %
N	118	33	43	22	216

Blandt de skoler der angiver at have en progressionsplan eller en skitse hertil, har vi undersøgt planens tilgængelighed for lærere, elever og andre. Se sammenfatning i tabel 25.

Analysen af progressionsplanens tilgængelighed viser at planen på mange hhx- og htx-skoler kun er tilgængelig for lærerne ved aktiv henvendelse til ledelse eller team, hvorimod den på stx og hf er direkte tilgængelig for alle lærere. Planens tilgængelighed for eleverne er mindre end for lærerne, men med samme tendens til at tilgængeligheden er størst på stx og hf. Der er endvidere stor variation i graden af progressionsplanens tilgængelighed mellem de forskellige hf-, hhx- og htx-skoler. Planens tilgængelighed er mindre for andre end for lærere og elever, og her er der stor variation i tilgængeligheden skolerne imellem.

Tabel 26. Progressionsplanens tilgængelighed

Progressionsplanen er tilgængelig for	Ja, planen er uddelt og/ eller tilgængelig på nettet	Ja, planen er tilgængelig ved henvendelse til ledelse/ team	Ikke tilgængelig	Stor variation af tilgængelighed mellem skolerne
Lærere	stx, hf, hhx, htx	(hhx), (htx)		
Elever	stx, hf, (hhx), (htx)	(stx), (hhx), (htx)	(hf), (hhx), (htx)	(hf), (hhx), (htx)
Andre	(stx), (hf), (hhx), (htx)	(stx), (hhx), (htx)	(stx), (hf), (hhx), (htx)	(stx), (hf), (hhx), (htx)

Der kan være forskellige forklaringer på begrænsninger i tilgængeligheden til progressionsplanen for det skriftlige arbejde, men den mest oplagte er at planen ikke har en karakter så skolen ønsker at reklamere alt for meget med den, dvs. at de ikke selv finder den tilfredsstillende. Med grundlag i en sådan antagelse kan vi formode at planerne er under udvikling, og at skolerne måske mangler redskaber og erfaringer til at udarbejde planer som de finder tilfredsstillende.

Denne tolkning understøttes af ledelsernes angivelse af planens funktion. Hvis der var tale om en meget gennearbejdet plan, ville man forvente at den ville være meget bindende

fordi den vedrører et fælles tværgående reformelement som skal være nogenlunde ens for alle elever, og som rummer væsentlige elementer af deres forberedelse til de store afsluttende rapporter (studieretningsprojekt/ større skriftlig opgave) og til skriftlig eksamen.

Af tabel 27 fremgår det at den hyppigste funktion er at planen skal danne udgangspunkt for lærernes og teamenes planlægning af det skriftlige arbejde, hvorved den kun har indirekte betydning for eleven. Der er dog en vis variation mellem uddannelserne.

Tabel 27. Ledelser. Progressionsplanens funktion

Hvilken funktion har progressionsplanen for det skriftlige arbejde på jeres skole?

Kun skoler der angiver at have en progressionsplan eller en skitse	stx	hf	hhx	htx	I alt
Planen er vejledende og tænkt som et idé- og inspirationskatalog for lærere/team	24,7 %	31,6 %	34,6 %	40,0 %	29,3 %
Lærere/team skal planlægge det skriftlige arbejde med udgangspunkt i planen	50,7 %	31,6 %	61,5 %	53,3 %	50,4 %
Ledelsen forventer alle punkter i progressionsplanen gennemført	12,3 %	31,6 %	0,0 %	0,0 %	11,3 %
Andet (skriv evt.)	11,0 %	0,0 %	0,0 %	6,7 %	6,8 %
Ved ikke	1,4 %	5,3 %	3,8 %	0,0 %	2,3 %
N	73	19	26	15	133

På hhx og htx er der en sekundær tendens til at progressionsplanen er et idé- og inspirationskatalog. I stx og især i hf er der en sekundær tendens til at planen på nogle skoler er et idé- og inspirationskatalog og på andre er bindende. Faktisk er der maksimal spredning på planens funktion på de forskellige hf-skoler.

En enkelt skole angiver i bemærkningerne at de har afskaffet progressionsplanen fordi undervisningsministeriet har meldt ud at den er unødvendig. Ellers går skolernes bemærkninger mest på at planen ikke endnu omfatter alle dele af det skriftlige arbejde.

Der er ikke i spørgeskemaer eller interview konstateret en tydelig progression i udviklingen eller evalueringen af det skriftlige arbejde.

Nye ledelsesopgaver med ansvar for at sikre elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed og formidlingsevne er oftest uddelegeret til teamene for de respektive klasser på basis af en fælles progressionsplan. Teamenes tilbagerapporteringspraksis til ledelsen er forskellig, og som det ses af tabel 27, er også ledelsernes opfattelse af hvordan progressionsplaner skal anvendes, meget forskellig idet ledelserne på 0 % af hf- og htx-skoler forventer alle punkter i progressionsplanen gennemført. Dette kan forklares på forskellig vis, fx ved at planerne er meget omfattende, at man derfor stadig er på implementeringsstadiet, at ledelsen ikke ser progressionsplaner som et bindende eller relevant værktøj til at udvikle det skriftlige arbejde ud fra (jvf. kommentaren ovenfor). Det kan også tænkes at ledelsen møder modstand i lærergruppen mht. udvikling af skriftligheden i undervisningen, som citatet nedenfor illustrerer, og derfor har lave forventninger til opfyldelsen af planer for progression i det skriftlige arbejde.

L.:.. altså lærerne planlægger en meget stor del af undervisningen sammen, det er der jo meget fornuft i, for ofte underviser man på kryds og tværs, og det er jo også en tradition vi har på htx at meget af planlægningen og koordineringen foregår sammen, og det er noget, vi også opfordrer lærerne til at gøre, for det kommer der, synes vi, et bedre produkt ud af, så man kan sige at vi har meget lagt op til faggrupperne at de skal sætte sig ned og diskutere skriftligheden, hvordan skal vi tilrettelægge det skriftlige arbejde ud fra de betingelser der nu er med elevtid og andre retteformer. Men jeg vil sige, hvis det skal være negativt, så synes jeg ikke

at vi får så voldsomt meget ud af det... (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

Tabel 28 viser at blandt de skoler der angiver at have en progressionsplan eller en skitse hertil, benytter kun godt 20 % planen som grundlag for evaluering af det skriftlige arbejde. På langt de fleste skoler er det enten helt op til de enkelte team hvordan der evalueres, eller progressionsplanen benyttes som et idé- og inspirationskatalog for evaluerende drøftelser. Det er naturligvis ikke overraskende hvis progressionsplanen endnu kun findes på skitseplan. Men det viser at en systematisk evaluering af det skriftlige arbejde på grundlag af en progressionsplan ikke finder sted på ret mange skoler.

Tabel 28. Ledelser. Progressionsplanen som grundlag for teamenes evaluering af det skriftlige arbejde

Kun skoler der angiver at have en progressionsplan eller en skitse	stx	hf	hhx	htx	I alt
Det er helt op til det enkelte team hvordan de vil evaluere	36,0 %	25,0 %	24,0 %	40,0 %	32,6 %
Progressionsplanen benyttes som et idé- og inspirationskatalog for lærernes evaluerende drøftelser	21,3 %	40,0 %	32,0 %	33,3 %	27,4 %
Progressionsplanen benyttes som et grundlag for evalueringen	21,3 %	20,0 %	24,0 %	26,7 %	22,2 %
Progressionsplanen benyttes som en tjekliste for evalueringen	6,7 %	5,0 %	4,0 %	0,0 %	5,2 %
Andet (skriv evt.)	10,7 %	10,0 %	8,0 %	0,0 %	8,9 %
Ved ikke	4,0 %	0,0 %	8,0 %	0,0 %	3,7 %
N	75	20	25	15	135

Skoler der ikke har en progressionsplan eller en skitse hertil, er blevet spurgt om de har planer herom. Godt halvdelen svarer ja hertil, men godt en tredjedel (især hf-skoler) svarer nej til spørgsmålet. Se tabel 29.

Tabel 29 Ledelser. Planer om at udarbejde progressionsplan

Har I konkrete planer om at udarbejde en progressionsplan for det skriftlige arbejde?

Kun skoler der har angivet at de ikke har en progressionsplan eller en skitse	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja	55,2 %	29,4 %	60,0 %	50,0 %	51,8 %
Nej	31,0 %	52,9 %	28,0 %	40,0 %	34,5 %
ved ikke	13,8 %	17,6 %	12,0 %	10,0 %	13,6 %
N	58	17	25	10	110

Alle skoler har haft lejlighed til at svare på om skriftlighed har været et indsatsområde i kvalitetsudviklingen på skolerne. Det er ganske få skoler der som indsatsområde har arbejdet med skriftlighed som helhed, dog udgør hf-skolerne her en lidt større andel. Det typiske er at elementer af skriftlighed har været indsatsområde, og her markerer hhx sig med en ganske stor andel, men generelt er billedet at op mod 40 % af skolerne ikke har haft skriftlighed eller elementer af skriftlighed som indsatsområde. Se tabel 30.

Tabel 30. Ledelser. Ny skriftlighed et indsatsområde

Har ny skriftlighed været et indsatsområde i skolens arbejde med kvalitetsudvikling på et tidspunkt efter reformen? (jf. bekendtgørelse om resultatvurdering og kvalitetsudvikling)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, det skriftlige arbejde som helhed har været et indsatsområde	13,6 %	24,2 %	14,0 %	22,7 %	16,2 %
Ja, elementer af det skriftlige arbejde har været indsatsområde	43,2 %	39,4 %	55,8 %	36,4 %	44,4 %
Nej	43,2 %	36,4 %	25,6 %	40,9 %	38,4 %
Ved ikke	0,0 %	0,0 %	4,7 %	0,0 %	0,9 %
N	118	33	43	22	216

I tabel 31 ses svarene på undersøgelsen af om skolerne har planer om at gøre ny skriftlighed til indsatsområde. Billedet er her det samme. Der er en del skoler der har planer om at gøre skriftlighed eller elementer heraf til indsatsområde, men mellem 30 og 35 % af skolerne svarer nej til spørgsmålet, dog næsten halvdelen af hf-skolerne. Vi kan ikke vide om de skoler der ikke har sådanne planer, er skoler der allerede har haft skriftlighed som indsatsområde. Derfor er det vanskeligt at konkludere noget meget håndfast på tallene. Men vi kan sige at der ser ud til at være rigeligt med rum til i fremtiden at gøre skriftlighed til indsatsområde i skolernes kvalitetsudvikling.

Tabel 31. Planer om ny skriftlighed som indsatsområde

Har I aktuelle planer om at gøre ny skriftlighed til et indsatsområde i skolens arbejde med kvalitetsudvikling? (ledelser)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, vi har konkrete planer om at gøre det skriftlige arbejde som helhed til indsatsområde	21,6 %	15,2 %	20,9 %	18,2 %	20,1 %
Ja, vi har konkrete planer om at gøre elementer af ny skriftlighed til indsatsområde	33,6 %	21,2 %	30,2 %	40,9 %	31,8 %
Nej	31,0 %	48,5 %	37,2 %	31,8 %	35,0 %
ved ikke	13,8 %	15,2 %	11,6 %	9,1 %	13,1 %
N	116	33	43	22	214

Delkonklusion vedrørende progressionsplaner

Samlet set er konklusionen at arbejde med progression i det skriftlige arbejde er under udvikling på de fleste skoler. Der er dog næsten 40 % af skolerne der angiver, at de hverken har en progressionsplan eller en skitse hertil, og godt en tredjedel angiver at ny skriftlighed ikke har været genstand for eller indgår i planerne for skolernes kvalitetsudvikling. Det kan give anledning til bekymring for om disse skoler har de nødvendige erfaringer og redskaber til at arbejde med progression i det skriftlige arbej-

de. Der er desuden indikationer på at også skoler med en plan eller en skitse hertil, mangler erfaringer og redskaber til at kunne gennemføre denne planlægning på tilfredsstillende vis. Så længe der er denne usikkerhed omkring progressionsplanerne, kan det heller ikke forventes at de vil kunne danne grundlag for systematiske evalueringer.

Det må anbefales skolerne at de gør ny skriftlighed til genstand for kvalitetsudvikling, og det må anbefales Undervisningsministeriet at sikre at skolerne får bedre redskaber og kompetencer til at arbejde med planer for progression i det skriftlige arbejde. Ligeledes må ledelsen påtage sig et mere aktivt ansvar for at en progression i skriftligheden indarbejdes i undervisningen, fx styret af klassens team.

Opgaveretning

Hvordan retter man opgaver så eleverne lærer noget af det? Det spørgsmål var oppe at vende i flere af de gennemførte interview. Fx efterlyser en hf-elev en rettepraksis hvor hun får lejlighed til at rette sin opgave igennem sammen med læreren, eller i hvert fald på klassen. Det står lidt uklart i citatet nedenfor, men andre elever gav udtryk for lignende behov og ønsker. Hendes kritik er alvorlig idet hun ikke føler hun har lært at skrive på hf, faktisk mener hun at hun er blevet ringere.

E: Jeg synes bare at det er så svært, og jeg vil gerne have at når man har lavet en aflevering og får den tilbage, så retter man den (sammen med læreren eller i hvert fald på klassen/red.), for så bliver man ligesom også bedre til selv at lave stil. For (ellers) laver man de samme fejl igen næste gang. Man sidder jo ikke og kigger de gamle stile igennem. Så der synes jeg ikke jeg er blevet bedre, jeg synes faktisk at jeg bliver dårligere i forhold til hvad jeg har været de andre år. (Elevinterview, hf 10.03. 08).

Citatet hører til i den mest kritiske ende, men det var et tema elever i alle fire uddannelser tog op.

Vi har spurgt lærerne hvordan de retter de skriftlige opgaver. Langt det hyppigste svar er at opgaverne rettes helt igennem, men ca. en tredjedel benytter ofte fokuseret retning, og knap en tredjedel retter sproglige fejl og føler sig kompetente hertil selvom de ikke er dansklærere. Kun ganske få af de ikke-dansklærere der svarer ja til at de retter sproglige fejl, angiver at de ikke føler sig kompetente hertil.

Der er dog, jf. tabel 32 nedenfor, nogle tydelige forskelle mellem uddannelserne idet tendensen til at rette opgaverne helt igennem er stærkest i stx (86,3 %) og svagest i hf (69,4 %) og htx (68,2 %). Metoden med at lade eleverne rette hinandens opgaver er langt mere udbredt i htx end i de andre uddannelser. Forklaringen er formentlig at anvendelsen af projektarbejdsformen her er meget udbredt, og at en grundlæggende opfattelse i projektundervisningen er at man lærer af eksemplet og af hinandens fejl. Derfor bruges gensidig kritik o.l. jævnligt i teknologi/teknikfag. Det smitter formentlig i nogen grad af på de andre fag, særligt når eleverne skal lære nye delprocesser, dokumentationsformer, nye faglige mål mv. Skriftlighed opfattes måske mere som en proces der skal udvikle eleverne hvoraf en del ifølge ledelsesinterviewene er svage skrivere.

En lærer på hhx forklarer at forskelle i rettepraksis udspringer af fagforskelle. Hun peger på at dansklærere har en meget stor arbejdsopgave med at rette alt, også grammatik og retstavning, hvorimod andre faglærere slipper nemmere. En anden forklarer at det fx i tysk er et endnu større arbejde.

L1: ... det man også kan sige, er at en dansklærer jo typisk også nogle gange vil sidde og rette mere i dybden. Jeg kan jo godt sidde og rykke mig lidt i håret over både den der elevtid og den tid jeg får for at rette det, fordi de opgaver jeg får snildt kan være på 10-15 sider. Altså, de breder sig rigtig godt i afsætning, og jeg sidder tit og tænker at hvis jeg var dansklærer der skulle sidde og rette helt ned i dybden, sidde og rette komma, det ville jo være forfærdeligt. Så på en eller anden måde tænker man at der er et skift imellem en økonomilærer og en afsætningslærer og en der skal rette 2

streger i en matematikaflevering eller en virksomhedsopgave, og så over til dansklæreren som skal rette hver enkelt lille detalje. Så jeg synes også at der er et eller andet galt med den der tid man får for at rette de opgaver. Altså, man bruger rigtig lang tid på at rette i dansk, kan jeg forestille mig. Det gør jeg altså også i sammenligning med en lærer der skal kigge på et regneark om det her tal er rigtigt eller forkert.

L2: Når det er en tyskopgave, så bruger du bare endnu mere tid, det er det allerværste man kan blive udsat for. Der er trods alt lidt luft imellem fejlene i dansk, ikke i tysk. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

I interviewet med htx-ledelsen berettede de at fokuseret retning er uvant for en del lærere. Som det ses af følgende citat, falder det ifølge denne ledelse lærerne svært at benytte andre retteformer end at rette helt i bund. I citatets start refererer lederen til en diskussion med en lærer som spurgte om hun skulle undlade at rette kommaer når rettetiden var beskåret.

L1: Det kan jeg jo ikke svare dig på, jeg er jo ikke dansklærer, så det må du afgøre ud fra den opgave du stiller. Du må fortælle eleverne hvad det er du retter, og det kan da godt være at du ikke vil rette kommaer i den stil, hvad ved jeg. Det kan jeg jo ikke sige, jeg har jo ikke den samme faglighed som du har, jeg ved bare som engelsklærer hvad jeg vil gøre med mine elever, for jeg kan godt se at man ikke kan give dem en kæmpestor opgave fra første år og så forvente at de bare skriver derudad, det gør de ikke. Jeg har brugt meget med mindre opgaver og så samle det sammen og revidere noget af det første. Det ville have været rigtig godt hvis lærerne selv havde sat den debat i gang, men det synes jeg ikke rigtig de gør. (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

L2: ... vi skal i gang med at lave en plan for hvordan vi kan få lærerne til at tænke anderledes i forhold til den elevtid, så de ikke bare laver håbløst rettearbejde. (Ledelsesinterview, htx 14.04.08)

Tendensen til at rette opgaverne helt igennem bekræftes af lærerne (jf. tabel 32) idet ca. 74 % af lærerne for de fire uddannelser retter opgaverne helt, mens kun 32 % i gennemsnit ofte anvender fokuseret retning.

Tabel 32. Lærere. Former for opgaveretning

Hvordan retter du skriftlige opgaver? (Gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Jeg retter normalt opgaverne helt igennem	83,6 %	69,4 %	76,7 %	68,2 %	73,6 %
Jeg benytter ofte fokuseret retning	27,3 %	30,6 %	34,9 %	31,8 %	32,4 %
Jeg sætter undertiden eleverne til at rette hinandens opgaver	14,5 %	15,3 %	11,6 %	38,6 %	18,7 %
Jeg har egentlig ingen gennemtænkt strategi for opgaveretning	9,1 %	8,3 %	2,3 %	11,4 %	7,7 %
Jeg retter sproglige fejl, selvom jeg ikke er dansklærer, men jeg føler mig ikke helt kompetent hertil	5,5 %	1,4 %	2,3 %	2,3 %	2,7 %
Jeg retter sproglige fejl, selvom jeg ikke er dansklærer og føler mig kompetent hertil.	30,9 %	25,0 %	37,2 %	31,8 %	29,7 %
Jeg har ikke skriftligt rettearbejde	1,8 %	1,4 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %
Andet, skriv	9,1 %	6,9 %	4,7 %	2,3 %	5,5 %
N	55	72	43	44	182

Delkonklusion vedrørende opgaveretning

Det ser ud til at den traditionelle opgaveretning hvor alt (inkl. sproglige fejl) rettes, er dominerende, og at kun et mindre segment af lærerne benytter sig af fokuseret retning. Det er især fremmedsprogslærerne der angiver at de benytter fokuseret retning, men metoden anvendes i øvrigt i mange forskellige fag. Når man ser bort fra fremmedsprogslærerne, tyder dette på at det snarere end fagtradition er holdninger hos enkeltlærere der er afgørende. En sproglærer anfører det principielle synspunkt at rettearbejdet ville

være meget mere effektivt og føre til mere læring hos eleven hvis læreren kunne sidde som tutor mens eleven skriver, et synspunkt der bekræftes af citatet af hf-eleven ovenfor.

Delelementer af ny skriftlighed indført i praksis

Lærere fra alle fire gymnasiale uddannelser er blevet spurgt hvordan den skriftlige undervisning er blevet påvirket af reformen. De blev bedt om at tage stilling til dette spørgsmål i sammenhæng med en række konkrete påvirkningsfaktorer som var opstillet i relation til spørgsmålet. Selvom der selvfølgelig er en vis spredning i lærernes svar, lader det sig gøre at sammenfatte de fleste påvirkningsfaktorer i fire kategorier, nemlig 'stor', 'nogen' og 'lille' og 'meget lille' indflydelse. Sammenfatningen er gennemført på grundlag af vægtede gennemsnit af lærernes svarfordeling på en række spørgsmål. Lærerne blev bedt om på en skala fra 1 til 5 at tage stilling hvor meget de forskellige reformfaktorer har påvirket det skriftlige arbejde i deres undervisning. 1 = meget lille indflydelse og 5 = meget stor indflydelse. Kategoriseringen i tabellen er blevet foretaget ved brug af vægtede gennemsnit af svarfordelingerne. Et vægtet gennemsnit på under 2,5 svarer til 'lille indflydelse', mellem 2,5 og 3,0 svarer til 'nogen indflydelse', mellem 3,0 og 3,5 svarer til 'stor indflydelse' og over 3,5 svarer til 'meget stor indflydelse'.

Tablet 33. Lærere. Reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde
Lærernes oplevelse af reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde (vægtet gennemsnit af svarfordeling minus 'ved ikke')

Reformens påvirkningsform	stx	hf	hhx	htx
Nye eksamensformer	3,6	3,8	3,3	3,6
Nye arbejdsformer, herunder fagsamspilsprojekter	3,1	3,3	3,3	3,0
Fokus på procesorienteret skrivning	2,3	2,6	2,5	2,6
Fokus på virtuel undervisning	2,1	2,6	2,5	2,7
Fokus på portfolio og refleksionsskrivning	1,8	1,9	3,3	3,2
Studieretninger / faggrupper	3,3	3,1	2,7	2,6

Jo større det vægtede gennemsnit er, jo større indflydelse har den pågældende påvirkningsform.

Tabel 33 er sammenfattet i tabel 34 som giver det klare billede at det er de nye eksamensformer og de nye arbejdsformer, herunder fagsamspilsprojekter og studieretninger / faggrupper, der har haft forandrende betydning for det skriftlige arbejde. De øvrige elementer har haft lille eller nogen indflydelse.

Tabel 34. Lærere. Reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde

Lærernes oplevelse af reformfaktorers indflydelse på skriftligt arbejde

Reformens påvirkningsform	Meget stor indflydelse	Stor indflydelse	Nogen indflydelse	Lille indflydelse
Nye eksamensformer	stx, hf, htx	hhx		
Nye arbejdsformer, herunder fagsamspilsprojekter		stx, hf, hhx, htx		
Fokus på procesorienteret skrivning			hf, hhx, htx	stx
Fokus på virtuel undervisning			hf, hhx, htx	stx
Fokus på portfolio og refleksionsskrivning		hhx, htx		stx, hf
Studieretninger / faggrupper		stx, hf	hhx, htx	

Hvorfor eksamensformer ikke som i de øvrige uddannelser har meget stor indflydelse i hhx, kan vi ikke umiddelbart forklare. Men som det ses af de vægtede gennemsnit der danner basis for kategoriseringen, bedømmer hhx-lærerne tydeligt indflydelsen af nye eksamensformer lavere end de andre. I hhx og htx har portfolio og refleksionsskrivning haft nogen indflydelse, i modsætning til stx og hf, hvilket ikke er overraskende idet portfolio er obligatorisk og eksamensrelevant i studieområdet i hhx og htx.

Fokus på procesorienteret skrivning og virtuel undervisning har haft nogen eller lille forandrende indflydelse på det skriftlige arbejde i alle fire gymnasiale uddannelser. Dette fremtræder tydeligst i stx.

Konklusionen er den ikke overraskende at jo mere bindende kravene er i læreplanerne, jo større gennemslag opnås i undervisningen.

Nye form- og genrekrav og elevernes skrivelyst

I interviewene talte lærerne en del om de nye opgavegenrer, og der blev fremført en del kritik, især af dansklærere. Nogle lærere omtalte genrekravene som 'stramme' og dræbende for elevernes skrivelyst. På hf fik vi udleveret to stile skrevet af den samme elev. Den ene var skrevet ved afslutningen af et hf-forberedelsesforløb og var præget af stor skrivelyst. Den anden var den danske stil eleven havde skrevet ved hf-eksamen i dansk. Læreren argumenterede for at den første stil faktisk var bedre end den sidste, og at den i hvert fald var præget af større skrivelyst. Det har ikke været muligt inden for rammerne af denne evaluering at gennemføre en særlig undersøgelse af virkningerne af genrekravene i skriftlig dansk, men vi har mere generelt spurgt alle lærere om de nye form- og genrekrav, vel vidende at de er ganske forskellige fra fag til fag.

Lærerne er generelt delt i svarene på spørgsmålet om de nye form- og genrekrav er en god støtte for eleverne. Ser vi på de store centrale skriftlige fag, dansk, engelsk og matematik, er der meget stor forskel i bedømmelsen, med dansklærerne som de mest kritiske og engelsklærerne som de mest positive. Matematiklærerne fordeler sig i to store grupper: en moderat positiv gruppe og en gruppe der ikke har taget stilling, jf. tabel 35. Men der er også en stor del af matematiklærerne der ikke finder udsagnet relevant. Også for dette udsagn skal man være opmærksom på at uenighed kan henvise til enten indførelsen af nye krav eller til at elevernes skrivelyst hæmmes, eller til begge dele.

Tabel 35. Lærere. Nye form- og genrekrav

Der er indført nye form- og genrekrav som hæmmer elevernes skrivelyst. (1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)

	Dansk	Engelsk	Matematik	Alle fag (stx, hf, hhx og htx)
1	20,1 %	25,8 %	11,1 %	22,0 %
2	18,4 %	19,4 %	27,8 %	17,8 %
3	21,1 %	25,8 %	11,1 %	19,5 %
4	13,2 %	6,5 %	5,6 %	5,9 %
5	18,4 %	6,5 %	0,0 %	9,3 %
Ikke relevant	0,0 %	3,2 %	16,7 %	9,3 %
Ved ikke	7,9 %	12,9 %	27,8 %	16,1 %
N	38	31	18	118

Der er ikke andre fag der har så mange respondenter at det giver mening at konkludere på disse læreres holdninger. Forskellene på holdningerne i de tre fag afspejler givetvis at der er tale om forskellige form- og genrekrav i fagene.

På grundlag af tabellen kan vi ikke generelt konkludere at lærerne mener at de nye form- og genrekrav hæmmer elevernes skrivelyst, nærmest tværtimod, selvom der er en tendens til mere kritiske svar blandt dansklærerne end blandt lærerne generelt. Engelsklærerne er mindre kritiske over for de nye form- og genrekrav end gennemsnittet af lærerne, og matematiklærerne svarer nogenlunde i overensstemmelse med gennemsnittet.

Et citat fra interview med en dansklærer i stx retter fokus på nye muligheder for skrivning i samspil. Hun fortæller at hun systematisk har opsøgt disse muligheder, og at det har været anstrengende, men fagligt udbytterigt.

L1: Jeg har nogle rigtig gode erfaringer med skrivning i AT-forløb hvor jeg har lagt mig ind med den vinkel af danskfaget der hedder faglig formidling. Og der synes jeg at jeg har fået rigtig meget godt

igen hvor eleverne har været inde i nogle forløb med matematik og biologi og har udarbejdet videnskabelige artikler hvor vi i dansk har arbejdet med målgrupper. Det har i høj grad været autentisk journalistisk skrivning, og noget af det er også blevet publiceret. Jeg har nogle gode erfaringer med at danskskrivning bliver lagt ind i en betoning af studieretninger, men det er noget der kan udbygges. Her på skolen har vi lavet nogle projektforsøg hvor vi har været ude i byen og lavet faglig formidling der, og det er jo også de journalistiske genrer hvor eleverne skriver reportager og anmeldelser, og det bliver koblet med noget autentisk skrivning. I de forløb har jeg oplevet at det tværfaglige kommer igen i faget, og jeg vil endda tro med ekstra styrke fordi den type skrivning har jeg ikke kunnet gennemføre så meget af førhen. Det er positivt. (Lærerinterview, stx 19.09.08)

Læreren peger på at AT-forløbene byder på nogle gunstigere muligheder for at arbejde med bestemte genrer end hun før reformen har kunnet udfolde i danskundervisningen. Og hermed er der en positiv feedback til danskfaget. Herom siger læreren videre:

L: Det er jo svært at måle 1:1 hvad man får igen, men det jeg i hvert fald får igen, det er elevernes motivation for skrivning, og der bliver åbnet for nogle andre genrer, og der er mulighed for at gøre det lidt mere autentisk og interessant. Derved kommer der så også en sidegevinst i form af noget sproglig korrekthed ind fordi de bliver optaget af at skrive. (Lærerinterview, stx 19.09.08)

Den pågældende lærer understreger at hun har haft meget fokus på hvor hun kunne lægge sig i AT-forløbene så hun kunne 'få sine timer igen', hvorved hun hentyder til reformens reduktion af skriftligt arbejde i danskfaget. Hun har bl.a. lagt sig ind i nogle intro-forløb om opbygning af videnskabelige afhandlinger, studieretningsopgave og dansk-/historieopgaven og AT-synopsis. Læreren begrundes:

L: Der synes jeg at jeg får noget igen i forhold til at øge deres bevidsthed omkring struktur som også skal bruges i de opgaver de skal skrive i dansk. Og jeg har fået noget igen fordi jeg har undervist dem i fremstilling af analyseafsnit som jo er det samme inden for de humanistiske fag. Og der synes jeg også at jeg har haft et godt samarbejde med de faglærere der har været koblet på de klasser jeg har været i, hvilket jeg synes har givet et afkast til litterære opgaver i dansk, men også i nogen grad i forhold til redegørelsesopgaver som de jo skal mestre når de skriver baggrundsafsnit i de større afhandlinger. Der kommer kronikopgaven også ind over det. Men jeg vil så sige, at det er helt klart kun i kraft af at dansk har så gode muligheder for at få noget igen at jeg kan se så positivt på det. (Lærerinterview, stx 19.09.08)

Den sidste bemærkning i citatet er også interessant idet læreren direkte peger på at dansk har gode muligheder for at få fagligt udbytte af de fællesfaglige forløb.

Mens stx-læreren ikke diskuterer eksamensgenrerne, peger en dansklærer på hf på disse som et problem idet han synes de nye opgavegenrer har forringet en del elevers skrivekompetence og skrivelyst. Han kritiserer indholds- og genrekravene til skriftlig stil og skriftlig eksamen for at være for svære for eleverne. Genrerne er ifølge læreren for abstrakte for eleverne. Mange af dem læser aldrig i en avis og har derfor heller ikke noget forhold til avisens genrer, og at skrive en kronik ligger for langt fra deres erfaringsverden. Læreren fortsætter.

L: Jeg mener at vores kursister er blevet dårligere til at skrive efter reformen, og jeg mener at det hænger direkte sammen med reformen fordi den stiller så hårde krav til dansk stil at vores elever opgiver at honorere dem. En eksamensstil er jo typisk bygget op på den måde at eleverne får udleveret et hæfte med noget teori som de ikke nødvendigvis er blevet undervist i. Den teori har de 1½ time til at sætte sig ind i. Så skal de bruge den til at analysere et sæt tekster som de får udleveret efter 1½ time. Dvs. at de skal analysere nogle tekster på baggrund af noget teori

som de dårlig nok har taget til sig. Samtidig skal de (til skriftlig eksamen) forholde sig sådan overordnet til hvilken type tekst de vil skrive, hvilken type modtager de vil skrive til, og hvordan deres egen rolle som fortæller er. De opgiver simpelthen, og når de sidder og arbejder med det, sidder de og tænker »det kan jeg bare ikke, jeg skriver bare et eller andet, og så får jeg i hvert fald ikke fravær for denne her stil«, dvs. de får aldrig lært at skrive, de får ikke trænet. Og selvom vi følger de her planer om at vi skal arbejde med forskellige skriveformer og lægge en progression ind, har de simpelthen på forhånd opgivet at leve op til de krav. (Lærerinterview, hf 26.09.08).

På hhx har vi en dansklærer som grundlæggende er enig med hf-læreren, men som griber sagen lidt mere pragmatisk an. Om det at lære eleverne at skrive genrespecifikt siger hun:

L: Det jo en svær ting for dem, de ved jo ikke hvad en avis er, og inden vi får læst så meget at de finder ud af at det hedder noget andet end 'avisartikel', og at der er forskel på det journalistiske stof og debatstoffet, kronikker og læserbreve, så går der faktisk en rum tid. (Lærerinterview, hhx 26.09.08).

Den konsekvens hun har taget heraf, er at hun først er begyndt at træne genrerne systematisk i 3.g. Indtil da foregår det mere indirekte:

I: Så du har ikke sendt et batteri af genrer ud som de skulle skrive fra start?

L: Nej, det har jeg ikke. Det foregår indirekte ved at det bliver dækket af hen ad vejen. Nej, den træning er jeg ikke gået i gang med selvom jeg her med min 1. klasse lige har haft fremlægning om journalistiske genrer. (Lærerinterview, hhx 26.09.08).

En dansklærer på htx har en lidt anden vinkel på sin kritik, nemlig at der er uklarhed om de nye genrer, herunder såvel de

skriftlige opgavegenrer som den nye mundtlige prøveform hvor eleverne går til eksamen i en ukendt tekst, men også fremlægger en portfolio med udvalgte arbejder. Også i studieområdet del 2 er den afsluttende prøve baseret på portfolio i htx. Dels fornemmer man i citatet lærerens egen usikkerhed over for de nye refleksionskrav og udmøntningen af genrerne, og dels kritiserer han at læreplanskravene ikke bakkes op af eksamensopgaverne hvilket bidrager til at øge uklarheden for lærerne og hermed vanskeliggør tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde. Se også senere afsnit om portfolio.

L: ... noget af det som kommer til at fylde meget, og som er næsten 50 %, er elevernes selvrefleksion, og at de skal skrive opgaver i en eller anden genre. Det kan være et debatindlæg eller en litterær analyse, så skal de sætte fokus på sig selv som skribent, hvad er det for nogle overvejelser de gør sig, hvad er deres egne styrker og svagheder, og hvilken målgruppe de har valgt som modtager. Alle de her ting som er det danskfaglige kernestofområde, men faktisk så var de opgaver som vi fik til eksamen, ikke rigtig sådan. Så vi er meget usikre på hvad det egentlig er der forlanges, og det bliver meget svært for os at forberede eleverne

I: Hvordan var de opgaver som kom, så?

L: Ja, jeg kan ikke huske i detaljer hvordan de var, men det var ikke tvedt på den måde at der var en refleksionsdel, sådan som jeg husker det, og det var også uklart hvad man egentlig havde tænkt sig med it fra nettet⁹ og de der ting. Portfolio som jeg har prøvet første gang sidste år til mundtlig eksamen, blev til eksamen en blindtarm der blev sat på med 5 pinde til sidst. Og jeg mener at det skinnede igennem at opgavekommissionen havde siddet

9. Studentereksamen i htx har i en del år været gennemført med fri adgang til internettet. Denne mulighed blev imidlertid lukket efter reformen.

og lavet det her til studieområdet også. Så det var meget svært at skelne mellem hvad der var hvad, og det lod heller ikke tælle afgørende i vores bedømmelse andet end hvis folk lå på vippen. Så kunne vi måske godt trække op og ned. (Lærerinterview, htx 19.09.08).

Sammenblandingen af studieområdet og danskfaget er formentlig ingen tilfældighed, men netop udtryk for at dansklærerne begge steder involveres i elevernes arbejde med skriftlige refleksioner. Her trækker vi lærerens kritik skarpt op for at kunne fokusere på de mere principielle implikationer af refleksionskravet.

Grundlæggende udtrykker læreren sin tilslutning til at der i danskfaget og i studieområdet skal arbejdes med (selv)refleksion.

L: Der er absolut ikke nogen, når jeg snakker med dansklærere, der ikke i princippet mener at det her er vældig fint, det kunne jo udvikles til noget vældig brugbart engang. Vi mener generelt, og det lyder vældig besnærende det her med selvrefleksion. (Lærerinterview, htx 19.09.08.)

Lærerens ene kritik går på kravet om refleksioner i studieområdet. Her er fokus på elevernes kompetenceudvikling, og der kræves refleksion over egen udvikling, dvs. selvrefleksion. Det kan være svært, og mange elever vælger derfor nogle standardformuleringer (fraser) som de gætter på er hvad der kræves af dem. Herved er der netop ikke tale om selvrefleksioner, men om imitationer, og de forstår ikke selv den dybere mening. Overordnet mener læreren at selve aktiviteten 'skriftlig selvrefleksion' er meget vanskelig og kun mestres af de dygtige og humanistisk tænkende og skriftligt stærke elever. De andre, som der er mange af på htx, har behov for nogle mere faste skabeloner at arbejde inden for hvis aktiviteten skal give mening for dem.

L: De rigtig gode elever, dem der er selvkørende, dem som til hver en tid er dygtige til det her, de kan skrive side op og side ned,

og så er der en hel del elever, især htx-elever, de vil godt have en skabelon. Det er meget svævende for dem at lave selvrefleksion, hvad er nu det for noget, og hele begrebet overfaglighed, det er meget svævende. De vil meget gerne have noget konkret. (Lærerinterview, htx 19.09.08.)

Lærerens anden kritik går på kravet om refleksioner i dansk-faget. Her skal refleksionerne være danskfaglige og ikke personlige, fx refleksioner over betydningen af et genrevalg i forhold til en bestemt målgruppe. Sådanne refleksioner ligger uden for eleven selv og er knyttet til faglige begreber og kan derfor ikke betegnes som selvrefleksioner, men som faglige refleksioner. I citatet nedenfor knyttes kritikken nøje an til eksamen i skriftlig dansk i 2008 hvor eleverne besvarer danskopgaven med dens krav om faglige refleksioner som om det var en opgave i studieområdet hvor der stilles krav om selvrefleksioner.

L: Det virkede som om eleverne havde siddet og arbejdet med studieområdet. At snakke om alternative intelligensformer og de der 8 forskellige intelligenser osv. er fint nok, men det var ikke det som var meningen at de skulle rent danskfagligt. Så de satte ikke fokus på sig selv som skribenter, som de skulle have gjort, de sad og satte fokus på sig selv som studerende, som jo er vældig fint, og man kan sige, at sætte fokus på sig selv som skribent er et led i det, men det var jo specifikt en danskeksamen. Det var sådan det var ment, det var meget flotte præstationer, og de gik op og scorede højt til eksamen i studieområdet, men det var ikke lige det man... vi mangler nogle klare udmeldinger om hvad man egentlig kræver af det her. (Lærerinterview, htx 19.09.08.)

På det foreliggende grundlag kan vi ikke konkludere noget endeligt om kravene til de forskellige skriftlige genrer i fagene. Men vi kan med citaterne pege på nogle perspektiver for dansk i forbindelse med fagsamspil og på de problemer som de interviewede dansklærere så i det skriftlige genrekrav i dansk. Citaterne repræsenterer tilsammen glimrende den variation i dansklærernes

reception af læreplankravene som vi mødte på skolerne. Om det er tilfældigt at det er stx-læreren der ser det største potentiale for sine elever og sin undervisning i læreplanskravene, må stå som et åbent spørgsmål.

Anvendelse af forskellige typer skriftlighed

Lærerne er blevet spurgt om deres anvendelse af forskellige skriftlige arbejdsformer i deres undervisning. Disse svar er sammenfattet i tabel 36. Nogle arbejdsformer kan have lille udbredelse fordi de kun er relevante i et enkelt eller nogle få fag, andre kan have lille udbredelse selvom de ville være relevante at bruge i mange fag. Sammenfatningen skal derfor læses med en vis forsigtighed idet man for hver af arbejdsformerne må overveje i hvilken grad der er tale om en rimelig udbredelse. Der kan endvidere være tale om et vist overlap mellem arbejdsformerne, men tabellen giver en strømpil for hvilke skriftlige arbejdsformer eleverne møder i undervisningen, og i hvilket omfang de møder dem.

Undersøger vi udbredelsen af arbejdsformer i de forskellige uddannelser, hæfter man sig ved at stx og hf har et næsten identisk mønster, hvilket ikke er overraskende da de to uddannelser er tæt knyttet til hinanden. I stx og hf er det de traditionelle skriftlige arbejdsformer der har stor udbredelse, dvs. små opgaver i timerne som eleverne arbejder med enkeltvis eller i grupper og med lærerrespons. Hertil kommer prøver og test som har nogen udbredelse. Blandt de nyere arbejdsformer har stx i nogen grad taget genaflevering, virtuel undervisning og power point til sig, hvorimod gensidig elevrespons / elever retter hinandens opgaver, portfolio, refleksionsøvelser, procesorienteret skrivning og logbog ikke er særlig udbredte.

Tabel 36. Udbredelsen af skriftlige arbejdsformer¹⁰

Skriftlig arbejdsform	Stor udbredelse	Nogen udbredelse	Lille udbredelse	Spredt udbredelse
Små skriftlige opgaver i timerne, enkeltvis/i grupper	stx, hf, hhx	htx		
Gensidig elevrespons/ elever retter hinandens opgaver		hhx, htx	stx, hf	
Portfolio	(hhx)	hhx, htx	stx, hf	
Refleksionsøvelser	(hhx)	stx, hf, hhx, htx	(stx), (hf), (htx)	
Procesorienteret skrivning				stx, hf, hhx, htx
Genaflevering		stx, hf, hhx, htx	(stx), (hf), (hhx), (htx)	
Lærerrespons	stx, hf, hhx, htx			
Grafiske fremstillinger				stx, hf, hhx, htx
Virtuel undervisning		stx, hf, htx	hhx	
Power point	hhx, htx	stx, hf	(hf)	
Multimedieprodukter		htx	(htx)	stx, hf, hhx
Prøver, test		stx, hf, hhx, htx		
Logbog		htx	stx, hf, hhx, (htx)	

10. Udbredelsen af de enkelte arbejdsformer er blevet kategoriseret som 'stor', 'nogen', 'lille' og 'spredt' på grundlag af et skøn over svarmønstret. Er variansen i lærersvarene på udbredelsen af en arbejdsform stor, kategoriseres den som 'spredt udbredelse'. Ellers er der kategoriseret på grundlag af modus, dvs. det hyppigste svar. Har svarmønstret modus omkring 'meget ofte' og 'ofte', kategoriseres

I hhx er det ligeledes de traditionelle skriftlige arbejdsformer der er de fremherskende, men her er de suppleret med power point, portfolio og refleksionsøvelser som meget udbredte skriftlige arbejdsformer. Blandt de nyere skriftlige arbejdsformer ser vi nogen udbredelse af gensidig elevrespons / elevretning af opgaver, men kun lille udbredelse af virtuel undervisning. Alt i alt har hhx i højere grad inddraget de nyere skriftlige arbejdsformer i undervisningen end stx og hf. Procesorienteret skrivning har en spredt udbredelse.

Htx ligner i vidt omfang hhx, men adskiller sig på tre punkter. Der er mindre anvendelse af refleksionsøvelser end i hhx, der er større anvendelse af multimedieprodukter og større anvendelse af logbog (som er almindelig anvendt i den dominerende skriftlige genre i teknologi- og teknikfagene, den tekniske rapport).

Et andet nyt aspekt af skriftligheden er de nye krav om diskursiv skriftlig matematik som har været genstand for nogen diskussion i faget. Vi har ikke systematisk undersøgt dette, fik det indtryk at det fungerer godt for en del elever når det er indarbejdet, jf. nedenstående elevudsagn.

E3: I matematik synes jeg at det var super fint, altså i starten fik vi opgaver i bogen som vi skulle aflevere, og derefter skulle vi arbejde noget mere med at fortælle om hvad det var vi lavede, ikke bare ved at lave udregninger, men ved at bruge ord, altså vi fik eksamensopgaver og arbejdede der ud fra, så det synes jeg fungerede rigtig godt. (Elevinterview, hf 10.03.08)

arbejdsformen som 'stor udbredelse'. Er modus omkring 'nu og da', kategoriseres som 'nogen udbredelse', og er modus omkring 'sjældent' eller 'aldrig', kategoriseres som 'lille udbredelse'. Hvis en kategorisering angives i parentes (fx hhx / portfolio), er der tale om en sekundær kategorisering fordi den primære kategorisering ligger på grænsen mellem to kategorier, og der angives hermed en tendens i udbredelsen.

Delkonklusion vedrørende arbejdsformer

Hhx og htx har i højere grad taget de nyere arbejdsformer til sig end stx og hf, men der er i alle fire uddannelser en dominerende tendens til at de kendte skriftlige arbejdsformer er de mest udbredte.

Synopsis

Synopsis er blevet en udbredt prøveform i de reformerede gymnasiale uddannelser, både i faglige samspilsområder og i fag. Flere elever angav i interviewene at de finder undervisningen i synopsisgenren meningsfuld og lærerig, dog foretrækker nogle rapporter fordi de tvinger dem til at formulere sig mere udfoldet. Elever i hf rejste kritik af lærerne for at være uenige om hvad en synopsis er.

Vi var interesseret i at undersøge lærernes holdning til synopsis som ny prøveform¹¹. Blandt respondenterne i lærerundersøgelsen fandt vi kun nogenlunde store grupper af svar omkring to samspilsområder: almen studieforbereelse (at) i stx og kultur- og samfundsfaggruppen (ks) i hf. Blandt disse grupper ser vi en markant forskel, se tabel 37. Ks-lærerne er neutrale eller meget positive over for synopsis mens at-lærerne tenderer til at være negative. Der er ikke den store forskel at spore mellem de svar der refererer til henholdsvis grundforløbet og studieretningsforløbet i stx. Det er bemærkelsesværdigt at der ikke er nogen 'ved ikke' svar blandt ks-lærerne, og at der ikke er nogle ks-lærere der er meget uenige i udsagnet om at synopsis er en god fornyelse af skriftligheden. Ks-lærerne angiver at de gennemfører flere synopsisbaserede forløb pr år, mens at-lærerne gennemfører færre. Ligeledes skifter gruppen af at-lærere i løbet af året, så de fleste at-lærere har formentlig mindre erfaring med synopsis end ks-lærerne. Vi kan derfor antage at det er de mest synopsis-erfarne lærere der er mest positive.

11. I hhx har synopsis været kendt før reformen som prøveform i erhvervsfase.

De holdninger der kommer frem i de fire uddannelser som helhed, er mere positive end blandt at-lærerne og mere negative end blandt ks-lærerne.

Citatet nedenfor viser et eksempel på en samfundsfaglærer der er godt tilfreds med synopsis (som også er prøveform i samfundsfag), men mener at eleverne får for lidt træning i at skrive rapporter som de skal til eksamen. Til gengæld får de i den tværfaglige sammenhæng trænet nogle skriftlige kompetencer som senere kan anvendes ved den skriftlige eksamen i faget.

L: Jeg synes AT er rigtig godt. Jeg synes også at samfundsfag indgår fint. Men jeg synes at der kan være et stort pres på lærerne hvis man har flere hold på samme niveau eller forskellige klassetrin for så skal man deltage i rigtig mange AT-forløb. Der hvor jeg synes jeg får mest ud af det, er i forhold til synopsis-skrivning. Her får eleverne nogle kompetencer som de kan tage med sig over i faget. Men det er et stort problem for dem der skal op til skriftligt samfundsfag, fordi de simpelthen får få rapporter i løbet af den periode de har faget på A-niveau. (Lærerinterview, stx 19.09.08)

Synspunktet er helt parallelt til det synspunkt en dansklærer blev citeret for ovenfor.

Tabel 37. Lærere. Synopsis

Der er indført krav om synopsis som er en god fornyelse af skriftligheden

1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig	KS-gruppen	AT- grundforløbet	AT-studie-retningsforløb	Alle fag (stx, hf, hhx og htx)
1	0,0 %	21,2 %	23,5 %	10,2 %
2	8,3 %	9,1 %	8,8 %	9,3 %
3	41,7 %	24,2 %	20,6 %	22,9 %
4	8,3 %	9,1 %	17,6 %	18,6 %
5	41,7 %	6,1 %	8,8 %	19,5 %
Ikke relevant	0,0 %	9,1 %	8,8 %	6,8 %
Ved ikke	0,0 %	12,9 %	11,8 %	12,7 %
N	12	33	34	118

Portfolio

En anden af de nye genrer er portfolio som er obligatorisk og indgår i prøveformerne i studieområdet på hhx og htx samt i dansk, htx og i flere af de praktisk-æstetiske fag i stx og hf. Portfolio er obligatorisk som en af flere evalueringsformer i dansk stx og hf. Portfolio er desuden modellen for studiebogen i hf og som et valgfrit evalueringsredskab i alle øvrige fag i uddannelserne.

En htx-lærer siger om portfolio:

L: Jeg ser det sådan at danskfaget, sammen med studieområdet i det hele taget, har fået et løft og fået sat fokus på det man kalder selvrefleksion, altså de der faglige ting som nu skal inkorporeres i det skriftlige. Vi har fået en portfolio, det er kun studieområdet og dansk der har portfolio som det er nu, og det er, hvis jeg skal pege på noget konkret nyt, det eneste rigtig nyskabende. Jeg synes at der er en del forvirring omkring hvad man egentlig har tænkt sig. Jeg synes at der er noget uklarhed angående ny opgaveformer. (Lærerinterview, htx 19.09.08)

Der er også mht. portfolio meget stor spredning i holdninger blandt lærerne generelt. Men i hhx og htx, hvor portfolio som nævnt er obligatorisk, er der en noget mere positiv holdning til genren, se tabel 38. Konklusionen er derfor som med synopsis at jo større erfaring lærerne har med genren, jo mere positive er de over for den.

Tabel 38. Lærere. Portfolio

Der er indført krav om portfolio som er en god støtte for eleverne

1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig	stx	hf	hhx	htx	I alt
1	22,5 %	17,5 %	4,5 %	4,5 %	11,9 %
2	17,5 %	15,8 %	13,6 %	9,1 %	15,3 %
3	10,0 %	14,0 %	18,2 %	36,4 %	17,8 %
4	7,5 %	1,8 %	36,4 %	27,3 %	15,3 %
5	10,0 %	5,3 %	18,2 %	9,1 %	9,3 %
Ikke relevant	12,5 %	7,0 %	4,5 %	4,5 %	6,8 %
Ved ikke	20,0 %	38,6 %	4,5 %	9,1 %	23,7 %
N	40	57	22	22	118

Undersøgelsen bekræfter det tidligere fund at portfolio er langt mere udbredt i hhx og htx end i stx og hf. I htx er det kun godt 20% af lærerne der ikke har erfaring med portfolioevaluering, i hhx er det godt 30%. I hf er det heroverfor godt 61% og i stx godt 67% der ikke har erfaringer hermed. I hhx og htx deler lærerne sig i to grupper mht. erfaringer med portfolioen, en gruppe på mellem 35 og 40% har gode erfaringer eller meget gode erfaringer mens omkring 30% har kun gode erfaringer for enkelte elever. Det er meget få der angiver at de slet ikke har gode erfaringer med portfolio.

Procesorienteret skrivning

Hvordan der arbejdes med procesorienteret skrivning i forbindelse med elevernes arbejde med synopsis, illustreres af nedenstående ordveksling mellem to hhx-lærere:

L1: Bruger I synopsis? Jeg har et indtryk af at den er slutproduktet i erhvervsfase, at de skal til eksamen på grundlag af synopsis, det er altid det jeg hører om.

L2: Det er jo sådan set også korrekt. De bliver præsenteret for nogle ting hvorfra de selv skal uddrage problemerne, og så skriver de en synopsis på den måde og går til eksamen med den.

I: Men måden I arbejder med det i undervisningen der, er det procesorienteret? Du siger de skal ikke aflevere en færdig synopsis til dig.

L2: Jo, det skal de, men derfor kan de jo godt have nogle delstadier. Det har de når de arbejder med forskellige temaer og afleverer noget løbende. Så det kommer an på hvordan man definerer proces. Jeg ser det som forskellige dokumenter som man på en eller anden måde lader indgå i det færdige produkt. Det synes jeg er en god ting. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

Den spredte udbredelse af procesorienteret skrivning er undersøgt nøjere. Det viser sig at lærerne deler sig i tre hovedgrupper: dem der primært har gode erfaringer med procesorienteret skrivning (ca. 40 %), dem der primært har dårlige erfaringer med procesorienteret skrivning (ca. 25 %), og dem der ikke har erfaring med procesorienteret skrivning (ca. 30 %). Dette mønster genfindes i alle de fire uddannelser, men dog med en tendens til lidt færre helt uden erfaringer med procesorienteret skrivning i htx end i de andre uddannelser.

Selvom tallene er små og udvalget af faggrupper kan siges at være lidt usystematisk, illustrerer tabel 37 nedenfor at det er meget afhængigt af fag hvor mange og hvor positive erfaringer

med procesorienteret skrivning lærerne har. Sproglærerne har primært positive erfaringer, naturfagslærerne har ingen erfaringer, og økonomilærere (hhx) og kultur- og samfundsfagslærere (hf) deler sig på alle kategorier, positive, negative og ingen erfaringer. Danskfaget og almen sprogforståelse viser et nogenlunde ens svarmønster. Delkonklusionen er derfor at procesorienteret skrivning ser ud til at være udbredt og værdsat i dansk og sprogfagene og næsten ukendt i naturfagene. I mere samfundsfaglige og teknologifaglige sammenhænge er det mere uklart hvor meget procesorienterede skriveformer bruges.

Tablet 39. Lærere. Procesorienteret skrivning

Erfaringer med procesorienteret skrivning, udvalgte faggrupper sammenlignet med danskfaget.

	Almen sprogforståelse (stx)	Ks-gruppen (hf)	Økonomifag ¹² (hhx)	Teknologi (htx)	Nf-gruppen (hf)	Dansk (alle 4 uddannelser)
Primært positive erfaringer	66,7 %	37,4 %	25,0 %	37,6 %	22,2 %	55,9 %
Primært negative erfaringer	19,0 %	25,0 %	40,0 %	43,8 %	22,3 %	22,7 %
Ingen erfaringer	14,3 %	37,5 %	35,0 %	18,8 %	55,6 %	11,4 %
N	21	16	18	20	16	44

Vi undersøgte også et udsagn om at reformen har betydet at lærere der tidligere arbejdede med procesorienteret skrivning, har været nødt til at skære ned herpå efter reformen. Omkring

12. Økonomifag er sammensat af fagene afsætning, international økonomi og virksomhedsøkonomi.

10% af lærerne svarede ja hertil, men omvendt var der betydeligt flere (omkring 30%) der angav at de havde videreudviklet eller fortsat deres praksis med procesorienteret skrivning efter reformen. Vi må derfor afvise påstanden om at reformen har skadet udbredelsen af procesorienteret skrivning generelt. Over 40% af lærerne svarer at det veksler lidt hvor meget de benytter procesorienteret skrivning, og at det nok vil fortsætte sådan. Altså at de ikke arbejder systematisk med procesorienteret skrivning, og at reformen ikke har haft indflydelse herpå.

Tænkeskrivning

Når vi spørger lærerne om de har erfaringer med tænkeskrivning, svarer ca. 55 % at de benytter tænkeskrivning til et eller andet formål og i et eller andet omfang. 45 % angiver at de ikke benytter sig af tænkeskrivning. Som det fremgår af tabel 40 nedenfor, er der imidlertid klare forskelle på de forskellige uddannelser. Tænkeskrivning er markant mere udbredt i stx og hf end i htx. Hhx indtager en mellemposition. Men i alle fire uddannelser er der en stor andel af lærerne, og mest markant i htx, der ikke benytter tænkeskrivning. Det drejer sig om godt 35 % i stx, godt 40 % i hf, op mod halvdelen i hhx og mere end halvdelen i htx.

Tabel 40. Lærere. Tænkeskrivning

Har du erfaringer med tænkeskrivning som redskab til udforskning af faglige og andre spørgsmål? (Gerne flere kryds)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Jeg benytter tænkeskrivning både som redskab til at få eleverne til at arbejde med et fagligt problem og som redskab til refleksion over læreprocessen	10,9 %	20,5 %	9,3 %	6,8 %	14,2 %
Jeg benytter primært tænkeskrivning som et redskab til at få eleverne til at arbejde med et fagligt problem	18,2 %	17,8 %	32,6 %	22,7 %	23,0 %
Jeg benytter tænkeskrivning i forbindelse med mundtlig undervisning	32,7 %	27,4 %	23,3 %	11,4 %	23,5 %
Jeg benytter tænkeskrivning i tilknytning til skriftlige hjemmeopgaver	12,7 %	15,1 %	16,3 %	15,9 %	15,3 %
Jeg benytter ikke tænkeskrivning	36,4 %	41,1 %	48,8 %	56,8 %	44,8 %
N	55	73	43	44	183

Når vi spørger hvor ofte lærerne benytter tænkeskrivning, viser det sig at arbejdsformen ikke anvendes særlig hyppigt. Langt hovedparten af dem der benytter sig af tænkeskrivning angiver, at de anvender den 'nu og da' eller 'sjældent'. Så selvom tænkeskrivning benyttes i gymnasiets skriveundervisning, så er anvendelsen alt i alt meget begrænset.

It og multimedier

Vi har undersøgt brugen af it og multimedier som et led i den udvidede definition af skriftlighed der er en del af ny skriftlighed. Vi ser her bort fra de helt gængse anvendelser af tekstbehandling og regneark som vi antager bruges af alle elever hvor det er relevant.

Ud fra lærernes angivelse af hvad de bruger i undervisningen, er det muligt at opstille en rangordning, se tabel 41 nedenfor. Rangordningen er i store træk ens for alle de gymnasiale uddannelser. Der kan lægges nogle niveauer ind i denne rangordning:

1. Meget stor anvendelse
2. Stor anvendelse
3. Nogen anvendelse
4. Lille anvendelse

Htx adskiller sig fra de øvrige uddannelser ved generelt at anvende it og multimedier i større omfang end de øvrige.

Tabel 41. Lærere. It og multimedier

Arbejder eleverne med produktion og/eller brug af it og multimedier i din undervisning, fx power point, hjemmesider, lyd og billeder? (Gerne flere kryds)

Rangordning af brug af it og multimedier		stx	hf	hx	htx	I alt
Niveau 1	Power point	85,5 %	73,6 %	93,0 %	97,7 %	85,2 %
Niveau 2	Hjemmesider	54,5 %	52,8 %	55,8 %	68,2 %	56,6 %
	Fagprogrammer	52,7 %	56,9 %	41,9 %	65,9 %	53,3 %
	Video	52,7 %	45,8 %	41,9 %	52,3 %	48,9 %
	Faste billeder	43,6 %	48,6 %	37,2 %	61,4 %	48,4 %
Niveau 3	Lommeregner	27,3 %	23,6 %	34,9 %	38,6 %	29,7 %
	Lyd	29,1 %	23,6 %	34,9 %	34,1 %	29,7 %
Niveau 4	Satellitbilleder	5,5 %	11,1 %	0,0 %	11,4 %	7,7 %
	Andet, fx spil, simulation, animation, digital tavle, dataopsamling, 3d visualisering mv.	9,1 %	9,7 %	2,3 %	6,8 %	7,1 %
Bruger ikke it og multimedier		5,5 %	5,6 %	2,3 %	0,0 %	3,3 %
N		55	72	43	44	182

Vi har ingen oplysninger om hvor ofte lærerne anvender de forskellige medier til skriftlige elevaktiviteter, men vi kan slå fast at power point præsentationer anvendes af langt de fleste lærere, og at det er meget få lærere der slet ikke benytter it og multimedier i en eller anden form i deres skriftlige undervisning.

Introduktion af de nye skriftlige genrer til eleverne

Vi har spurgt lærerne om introduktionen til de nye skriftlige genrer har udviklet sig siden reformens start. Der er markante forskelle på lærernes viden herom i de forskellige uddannelser. Det ser ud til at det især er i hhx at introduktionen til de nye skriftlige genrer har udviklet sig siden reformstart. Og der er markant mange stx-lærere der ikke ved om det er tilfældet. Det er begrænset hvad vi kan bruge disse oplysninger til, se tabel 42.

Tabel 42. Lærere. Skolens introduktion til tværgående genrer

Har skolens introduktion til de nye tværgående skriftlige genrer udviklet sig siden reformens start?

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, i høj grad	5,5 %	15,3 %	11,6 %	0,0 %	9,3 %
På nogle områder	21,8 %	30,6 %	51,2 %	36,4 %	34,1 %
Ikke endnu, men vi planlægger en revision	0,0 %	1,4 %	2,3 %	6,8 %	2,7 %
Kun i mindre omfang	12,7 %	8,3 %	11,6 %	18,2 %	13,7 %
Nej, slet ikke	10,9 %	6,9 %	4,7 %	13,6 %	8,2 %
Nej, det har der ikke været behov for	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Ved ikke	49,1 %	37,5 %	18,6 %	25,0 %	31,9 %
N	55	72	43	44	182

Træning til studieretningsopgaver og større skriftlig opgave

I lærerinterviewene blev der fremført den kritik at eleverne blev for dårligt forberedt til studieretningsopgaven og større skriftlig

opgave. Derfor spurgte vi lærerne herom i spørgeskemaundersøgelsen. I spørgeskemaundersøgelsen kan vi ikke spore denne kritik. I hvert fald er den meget moderat. se tabel 43.

Tabel 43. Lærere. Træning til studieretningsprojektet

Får eleverne en relevant træning til studieretningsprojekt (stx, hhx, htx) og større skriftlig opgave?(hf)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, i høj grad	9,1 %	11,1 %	16,3 %	11,4 %	12,6 %
Ja, i nogen grad	34,5 %	33,3 %	51,2 %	18,2 %	35,2 %
Det går an, men der kunne forbedres meget	27,3 %	18,1 %	18,6 %	29,5 %	22,0 %
Nej, der er en del mangler	14,5 %	22,2 %	7,0 %	15,9 %	14,3 %
Nej, slet ikke	3,6 %	1,4 %	0,0 %	2,3 %	1,6 %
Ved ikke	9,1 %	9,7 %	4,7 %	22,7 %	12,1 %
Andet, skriv	1,8 %	4,2 %	2,3 %	0,0 %	2,2 %
N	55	72	43	44	182

I alle fire uddannelser fylder de store skriftlige fagsamspilsrapporter eller -opgaver meget, og som vi ræsonnerede tidligere, hænger det formentlig sammen med at de indgår som eksamensformer. Der er tale om studieretningsprojektet/større skriftlig opgave, den afsluttende rapport i det internationale område i hhx (dio'en), tekniske rapporter i teknologi- og teknikfagene i htx.

Selvom der er kritik, er der gennemgående stor tilfredshed med disse opgaver/rapporter. Lærere i hf rejser imidlertid den kritik at kursisterne ikke længere forberedes til den større skriftlige opgave eftersom dansk- og historieopgaverne er fjernet med reformen. Mange skoler har dog 'genindført' en danskopgave og måske også en historieopgave.

I alle fire uddannelser er eleverne positive over for de store skriftlige opgaver. De føler at de har lært at skrive og opbygge

en større opgave. Det illustreres af interviewcitater fra elever fra alle fire uddannelser nedenfor.

E1: Så synes jeg at større skriftlig var en rigtig god opgave som har lært mig rigtig meget om hvordan man stiller sådan en stor opgave op og får det til at fungere.

E2: Jeg synes også at sso'en er en rigtig god proces hvor man lærer at lave en stor opgave (Elevinterview, hf 10.03.08)

E: ... det forløb jeg synes har været mest indlærende, det er nok srp-forløbet, der har vi virkelig haft ansvar for egen læring, og man skulle selv strukturere det. (Elevinterview, stx 13.03.08)

E: Jeg synes det har været et rigtig godt forløb for mig, og vi havde også en lærer, der virkelig gik ind og tog ansvar, han gjorde det godt der, og han arrangerede møder med os efter skole, og jeg tror at jeg havde 5 møder med ham inden jeg skrev. Vi arbejdede os stille og roligt frem, det skal du have med, det har været et rigtig godt forløb, og det endte også med at da jeg selv sad med den (srp), der vidste jeg allerede godt hvor jeg var på vej hen, og jeg vil sige at det har nok været det bedste forløb vi har haft, også fordi jeg har følt at det har studieforbereget mig videre, fordi jeg regner med at der kommer nogle større opgaver senere, og så ved jeg allerede nu lidt om hvilken proces jeg skal i gang med inden. Det er den eneste gang jeg har følt at de har været rigtig til stede, lærerne. (Elevinterview, hhx 26.03.08)

En htx-elev drypper lidt malurt i bægeret idet han er kritisk over for sin egen vejleder. Men han fremhæver at sådan var det bestemt ikke for alle, og at han faktisk selv (på trods af utilfredshed med vejlederen) havde et rigtig spændende forløb.

E: Jeg ved nogle af de andre klasser, der var læreren gået lidt mere ind i det og prøvede at hjælpe med nogle ideer og sådan noget, hvor vores lærer, der skulle man ligesom selv tage initiativet og sige, jeg har fået en idé, vil du hjælpe mig. Det er også fint nok

at man skal sige, vil du hjælpe mig, men det er sådan lidt... hvis jeg ikke har nogen idé, så er det svært at komme videre. Da vi så skrev projektet, syntes jeg det var rigtig fedt. Der var nogen der havde skrevet næsten hele deres projekt inden, og så skulle de bare specificere det inden for den uge der¹³, hvor jeg valgte kun at bruge den uge, for jeg havde bare samlet materiale op til det og fik også lavet en god rapport og synes også det er spændende at man bare kan bruge en uge og bare fordybe dig i det her, i stedet for at du både skal lave dansk stil og matematik og alt muligt. (Elevinterview, htx 09.04.08)

I interviewene mærker man en tydelig energi og begejstring over det selvstændige og sammenhængende forløb i srp og sso hos elever i alle fire uddannelser. De bruger udtryk som 'det bedste forløb vi har haft', det var 'rigtig fedt' osv. om forløbene. Det er ikke altid man hos lærerne mærker en lige så stor energi og entusiasme på elevernes vegne som man gør hos eleverne selv. Det er som om det betyder mere for eleverne at de har fået lov til at arbejde selvstændigt, end at de måske har haft vanskeligheder undervejs.

Fælles ansvar for skriftlig oplæring og studiekompetence

Med reformen er den skriftlige dimension styrket og udvidet i en række studieretningsfag og valgfag hvor ikke blot A-niveauer med skriftlig eksamen, men også B-niveauer uden skriftlig eksamen har en skriftlig karakter og forhåndstildelt elevtid. Samtidig repræsenterer danskfagets forhåndstildeling af elevtid en kraftig reduktion sammenholdt med studieretningsfag på A-niveau som dansk tidligere lå på niveau med mht. skriftligt arbejde.

En logisk konsekvens af reformens samtidige styrkelse af den skriftlige dimension i studieretningsfag/ valgfag og beskæring af danskfaget er at ansvaret for den skriftlige oplæring, ikke blot

13. I htx er der kun afsat en uge til studieretningsprojektet, se også side 126ff.

forstået som ansvar for specifikke skriftlige opgaver, men som ansvaret for udvikling af elevernes skrivekompetence, også bør være bredt ud til alle fag, og i særlig grad naturligvis til fag med skriftlig dimension og elevtid.

Dette ser imidlertid ikke ud til at være sket i praksis. I hvert fald angiver over halvdelen af de lærere der også underviste i gymnasiet før reformen, at de ikke påtager sig mere ansvar for elevernes skriftlige oplæring end de gjorde tidligere. Tendensen er markant i alle fire uddannelser, men tydeligst i stx og hf, se tabel 44. Tallene indikerer at det er problematisk at gymnasieformen ikke placerer ansvaret for elevernes skriftlige oplæring bestemte steder.

Tabel 44. Lærere. Nyt ansvar for skriftlighed

Påtager du dig efter reformen ansvar for elevernes skriftlige oplæring som du ikke påtog dig før reformen? (Fx at rette sproglige fejl i skriftlige elevprodukter)

	stx	hf	hhx	htx	I alt
Ja, i høj grad	1,9 %	1,5 %	9,8 %	7,1 %	5,2 %
Ja, i nogen grad	14,8 %	20,6 %	26,8 %	31,0 %	23,0 %
Uforandret	59,3 %	58,8 %	43,9 %	40,5 %	51,1 %
Nej, i mindre grad	5,6 %	4,4 %	12,2 %	4,8 %	6,9 %
Jeg underviste ikke i gymnasiet før reformen	18,5 %	13,2 %	4,9 %	16,7 %	12,6 %
Ved ikke	0,0 %	1,5 %	2,4 %	0,0 %	1,1 %
N	54	68	41	42	174

At det for lærerne i høj grad er skriftlighed i eget fag man føler sig ansvarlig for, illustrerer det følgende citat. Det viser også, som en del lærere har udtrykt i interview, at mange kun føler sig delvist kompetente til at tage ansvar for elevernes skriftlige oplæring.

L: ... jeg kunne forestille mig at en dansklærer retter hver eneste kommafejl, sprogfejl og slåfejl. Det gør jeg også, når jeg retter

afleveringsopgaver, så retter jeg også hvis de bytter om på nogle forkerte ord, og hvis der er en eller anden forfærdelig sætningsstruktur. Så sætter jeg også en streg under det og »det dur ikke, byt om på ordene« og sådan noget, det forsøger jeg, at gøre, men jeg er jo ikke sproglærer. Jeg er garanteret lige så dårlig til at sætte komma som nogle af eleverne er, så jeg prøver at markere det i opgaven, men jeg tror bestemt ikke at jeg retter lige så godt, som en dansklærer ville have gjort. Min rolle er jo at kigge efter de afsætningsmæssige ting. (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

Med indførelse af det nye krav om et engelsk summary i studieretningsprojektet (srp) brydes der nogle faggrænser og måske en faglighed ned. I hvert fald markerer de to stx-lærere der er citeret nedenfor, at de ikke har kompetencen til at rette alting i elevernes opgaver:

L1: ... det engelske summary som hører til srp'en, har man jo valgt at sige at alle kan rette. Det kan matematiklæreren, det kan religionslæreren, de har alle den engelskkompetence der skal til, og alle de censorer jeg havde, som var mange forskellige variationer, valgte meget fornuftigt simpelthen ikke at kommentere det, og sådan bliver det jo. Spørgsmålet er om man ikke tænker at nu har man skrevet at det skal være tværfagligt skriftligt samspil, så det skal de jo nok finde ud af, på samme måde som man har gjort med det engelske summary. Og der er god grund til at reagere og sige, det er ikke praktisk muligt, vi kan ikke.

L2: Sidst jeg havde engelsk, det var i 10. klasse, hvordan skal jeg kunne gå ind og rette et summary? Det bliver i hvert fald ikke specielt fagligt (Lærerinterview, stx 19.09.08)

Ud over følelsen af kun delvist at have kompetence til at rette generelle sprogfejl er der også nogle faggrænser som lærerne på skolerne traditionelt har holdt sig indenfor og bliver holdt fast i af hinanden, hvilket illustreres af nedenstående citat af en hhx-lærer.

L: ... for jeg har faktisk hørt mange dansklærere sige, hvis jeg har kommenteret overfor en elev at der har været kommaeringsfejl i en opgave, og sagt at det er irriterende at læse fordi kommaerne simpelthen står forfærdeligt, så har jeg fået at vide, »du skal ikke pille ved det, for det er du jo ikke uddannet til, du er økonomilærer, og det er det, du er bedst til«. Så jeg synes at der er en grænse der hvor man gerne vil bidrage til at sproget bliver bedre. Jeg gør det så på min måde ved at sætte en streg og sige, »det du skriver er ikke godt«, og hvis jeg kan se at der åbenlyst mangler et komma, så sætter jeg nok også det, men det er ikke sådan at jeg går ind og detaljeret dyrker det, for der synes jeg at jeg overskrider en eller anden faggrænse, jeg er jo ikke dansklærer.

I: Så skal du måske sige, »det her sprog er ikke godt nok, tag lige rapporten med til din dansklærer«

L: Det er så det man kan gøre, og det er det jeg håber jeg gør når jeg sætter en streg og skriver »sprog«, »du skal prøve at kigge på de her kommaer, for det ser forfærdeligt ud« (Lærerinterview, hhx 26.09.08)

Hvis det ansvar som læreren her påtager sig for at bidrage til elevernes skrivekompetence, skal bakkes op, kunne det fx ske ved at en skrivekompetence gav individuel vejledning til eleverne fx i forbindelse med tværgående opgaver, hvorved ikke kun det faglige, men også skrivekompetencen ville blive trænet. Forslaget er i slægt med den funktion en tidligere citeret dansklærer fra stx så som en spændende udfordring for dansklærerne i forbindelse med almen studieforberedelse.

En naturvidenskabelig hf-lærer formulerer i citatet nedenfor tilfredshed med at ansvaret for udvikling af elevernes skrivekompetence er fordelt ud på alle lærere.

L: Der er det gode nu ved det at vi er 3 lærere der retter elevernes tværfagsrapporter sprogligt. Og i mit team har vi meget fokus på den skriftlige formidling. Jeg kan godt nikke genkendende til det

der med at de refererer, og at de skriver et opstyltet sprog, og det er noget vi arbejder rigtig meget med i den naturvidenskabelige faggruppe. Det store problem er, når de laver tværfagsrapporter i grupper, at de stadigvæk har en eller anden holdning med at så laver du det, og så laver du det, og så laver du det, og så sammenlæser vi ikke, så kvaliteten er meget svingende... Det vigtige nu, synes jeg, er at sproget er alles ansvar når antallet af skriftlige opgaver i alle fag af skåret ned, så er sproget alles ansvar. Altså, formidlingen er alles ansvar, og det kan måske knibe lidt med at det bliver alles ansvar, men det er det. (Lærerinterview, hf 26.09.08)

Konklusion

Overordnet kan vi konkludere at ansvaret for det skriftlige arbejde, og herunder specielt ansvaret for elevernes skriftlige kompetenceudvikling, er landet i lidt af et tomrum. Det anbefales at ministeriet søger at tydeliggøre det fælles ansvar herfor.

Det anbefales endvidere at der som et parallelt og understøttende initiativ placeres et særligt ansvar hos skrivekyndige lærere som får til opgave dels – i samarbejde med andre lærere – at bidrage til at kvalificere og udvikle en progressiv skriveundervisning, særligt i relation til fagligt samspil, og dels at føre et overordnet opsyn med den samlede skriveundervisning eleverne modtager i løbet af deres gymnasiale uddannelse. Denne anbefaling rettes både til ledelser og til ministeriet idet det vil kræve revision af bestemmelserne om forhåndstildelt elevtid hvis det skal sikres at en sådan funktion udvikles på skolerne.

En sådan funktion vil også indebære et løbende efteruddannelsesperspektiv. I interviewene er det tydeligt at sproglig korrekthed og fejlretning er det fænomen der træder frem for alle lærere som et problem og en opgave. Ét er imidlertid at rette fejl, noget andet er at lære eleverne hvordan de selv skal arbejde med at undgå fejl, og hvordan de skal udvikle deres skrivekompetence i bredere forstand. Hvad der for den ikke-sprogligt uddannede

lærer kan fremtræde som et spørgsmål om selv at beherske et korrekt sprog så man kan se og rette elevernes sprogfejl, dækker over mere omfattende skrivefaglige og skrivedidaktiske ressourcer som det er nødvendigt at lærere over en bred kam tilegner sig i det nye gymnasium, noget som denne evaluering med al tydelighed har vist fortsat fremstår som en uløst opgave. Lærerne må være i stand til ikke bare at rette sprogfejl, men også at *lære* eleverne hvordan de undgår fejl, og ikke mindst at bidrage systematisk til elevernes udvikling af de sproglige og kommunikative kompetencer der er nødvendige for at udvikle såvel skrivekompetence som faglige kompetencer og studiekompetence på et gymnasialt og akademisk niveau.

Skrivefaglige og skrivedidaktiske ressourcer af denne type læres ikke ved korte efteruddannelseskurser, men snarere ved kombinationer af lokale kurser, mesterlære lignende samarbejdsprojekter og konkrete udviklingsprojekter i tilknytning til opgaver der alligevel skal gives, vejledes, skrives og bedømmes. Aktiviteter af denne type kan indgå i de omtalte skriveansvarliges funktioner.

Progressionsplaner

Progressionsplanerne er det værktøj der er tænkt som styringsinstrument i forbindelse med udviklingen af elevernes skriftlige kompetence. Evalueringen har vist at dette instrument ikke fungerer efter hensigten. Selvom mange skoler har indført progressionsplaner, er der tilsvarende mange skoler som har ikke indført dem, og mange har kun skitser hertil. Problemet er størst i hhx og htx. Det er heller ikke altid at tilgængeligheden til planerne er så åben som man kunne ønske. Vi må konkludere at der ikke kan siges at finde en systematisk evaluering af det skriftlige arbejde sted på grundlag af progressionsplaner.

Skriftlige genrer, udtryksmåder og medier

Der er en diskussion i danskfaget om fagets genrer og fagets skriftlige projekt. Eksamensgenrerne kritiseres i stx og hf for at være for stramme og for at hæmme skrivelysten. Evalueringen

har også vist at mange dansklærere ser potentialer for faget i fagligt samspil hvor dansklæreren kan gå ind og arbejde med de forskellige fags genrer.

I engelsk er der stor tilfredshed med genrekravene.

I matematik er indført diskursive opgavetyper hvorom der også er diskussion, men vi har ikke på grundlag af undersøgelsen mulighed for at konkludere klart på dette område.

It og multimedier

It er meget udbredt i undervisningen når vi taler om tekstbehandling og regneark. Det ser ud til at også anvendelse af power point præsentationer har fået en meget stor udbredelse. I de enkelte fag anvendes en række forskellige it-programmer, men anvendelsen af mere avancerede multimedier hvor tekst, billede og lyd kombineres, ser ud til at have begrænset udbredelse.

Skrivning for at lære

Tænkeskrivning

Mange lærere anvender tænkeskrivning i en eller anden form, især i stx, men de anvender det ikke særligt hyppigt. Så selvom tænkeskrivning benyttes i gymnasiets skriveundervisning, er anvendelsen alt i alt begrænset, og der er ingen sikkerhed for at alle elever introduceres til tænkeskrivning.

Procesorienteret skrivning

Procesorienteret skrivning er meget udbredt og værdsat i dansk og sprogfagene, i samfundsfagene er udbredelsen lidt mere usikker, og i naturfagene er procesorienteret skrivning næsten ukendt. Det betyder at eleverne ikke kan regne med at blive introduceret til arbejdsmetoden som en generel metode der kan anvendes i alle fag.

Opgaveretning

Opgaveretning er et af de områder hvor mulighederne for at praktisere en procesorienteret tilgang til skrivning er store. Gen-

afleveringer og fokuseret opgaveretning har nogen udbredelse. Gensidig elevrespons har nogen udbredelse i hhx og htx og lille udbredelse i stx og hf. Langt den hyppigste form for opgaveretning er lærerrespons og gennemretning af opgaver. Lærerne er i nogen grad opmærksomme på mulighederne for andre rettemetoder, men de har ikke fundet en generel accepteret form.

Virtuel undervisning

Virtuel undervisning har nogen udbredelse, men benyttes primært i forbindelse med læreres sygdom og planlagte fravær. Det fremgik især af elevinterviewene at der ikke er nogen sammenhængende strategi for virtuel undervisning på skolerne.

Portfolio

Portfolio er mest udbredt i hhx og htx hvor arbejdsformen anvendes til eksamen. De fleste lærere i hhx og htx har gode eller meget gode erfaringer med portfolio, men op mod en tredjedel af lærerne har ikke generelt gode erfaringer, men kun gode erfaringer for enkelte elever. Til gengæld kritiseres refleksionskravet af nogle af lærerne for at være for uklart og måske for krævende for mange elever som har brug for nogle klarere skabeloner at reflektere i, og som har svært ved at skelne mellem refleksioner over egen studiekompetence og faglige refleksioner. Dansk-eksamen bliver kritiseret for ikke at følge konsekvent op på de faglige refleksionskrav.

I stx og hf er portfolio langt mindre udbredt skønt det er en obligatorisk evalueringsform i dansk. Portfolio er her kun knyttet til eksamen i nogle af de praktisk-æstetiske fag.

Synopsis

I fagligt samspil er synopsis som ny eksamensform mest udbredt i stx og hf, mens den har været kendt og afprøvet i hhx også før reformen. Formen findes også som eksamensform i en række fag.

Der er generelt stor tilfredshed med arbejdsformen blandt elever og lærere. Dog har der været en del kritik af at definitionen

af synopsis har været uklar, men denne kritik ser ud til at være aftagende. Man kan antage at skolerne har udviklet en mere tilfredsstillende praksis. Tilfredsheden med synopsis-formen ser ud til at være størst blandt de lærere der arbejder mest med den.

Konklusion på de empiriske undersøgelser

Det er en væsentlig konklusion på de empiriske undersøgelser at der hos mange lærere mangler eller er lav opmærksomhed på ny skriftlighed som en samlet uddannelsesindsats i udviklingen af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen.

Den manglende opmærksomhed træder frem hos lærerne også selv om skolerne i et vist omfang har udarbejdet progressionsplaner for det skriftlige arbejde. Denne konklusion optræder i flere varianter nedenfor.

Omvendt ser det ud til at lærerne har stor opmærksomhed på skriftlighed som en nødvendig del af undervisningen i fagene. Men det er behovene inden for rammen af faget og eksamen i faget der er i fokus. Der er lille opmærksomhed på at skriftlighed der udøves i andre fag og fagsampil, kan have betydning for hvordan eleven klarer sig i de enkelte fag – og omvendt, at det kan tænkes at skriftlighed der indøves inden for faget, kan have betydning for hvordan eleven klarer sig i andre fag.

Hos ledelserne konstaterer vi en forholdsvis udbredt anerkendelse af ny skriftlighed, både som redskab for fagene og som middel til udvikling af elevernes generelle skrivekompetence. Men vi finder også en forsigtighed og tilbageholdenhed med at implementere ny skriftlighed i fuldt omfang.

Prioritering af ny skriftlighed som et organisatorisk projekt

De fleste skoler prioriterer, både set gennem ledelses- og lærerbriller, ny skriftlighed ganske højt, men der er også en del skoler hvor ny skriftlighed prioriteres lavt i forhold til andre reformelementer. Bortset fra at htx-lærerne vurderer ledelsens prioritering af ny skriftlighed lavere end ledelsen selv gør, er der en fin overensstemmelse mellem ledelses- og lærervurderinger af ny skriftlighed. Det er imidlertid vores indtryk at denne vurdering ikke modsvarer af en stor viden om ny skriftlighed, hvorfor det reelt kun er bestemte elementer af ny skriftlighed der prioriteres højt.

Det er primært de eksamensrelevante genrer (synopsis, portfolio mv.) der har været prioriteret, hvorimod kernepunktet om det fælles ansvar for udvikling af elevernes skrivekompetence, dvs. progressionsplanerne, ikke ser ud til at have været prioriteret højt på ret mange skoler.

Konsekvensen af at både ledelserne og lærerne har deres primære opmærksomhed rettet mod de elementer af ny skriftlighed der er direkte eksamensrelaterede, er at der er et behov for at øge opmærksomheden på de elementer af ny skriftlighed der ikke er direkte eksamensrelaterede. Det drejer sig om procesorienteret skrivevidadaktik og -evaluering, skriftlighed med it og multimedier, fokuseret rettepraksis, sammenhæng og progression i skriveundervisning på tværs af fag, og nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag.

Generelt angiver lærerne at de føler sig nogenlunde forberedt på ny skriftlighed, men et flertal mener alligevel at ny skriftlighed kræver nye måder at tænke den skriftlige undervisning på. Dette svarmønster kan tolkes som udtryk for at lærerne befinder sig i en proces hvor de i et vist omfang kender til elementerne i ny skriftlighed, også selvom de endnu ikke har implementeret dem (fuldt ud) i deres undervisning, men er i gang med at udvikle nye måder at tænke det skriftlige arbejde på.

Tolkningen understøttes af det indtryk fra lærerinterview at for nogle lærere er ny skriftlighed virkelig ny, og de har ingen erfarin-

ger hermed, mens det for mange læreres vedkommende forholder sig sådan at de har afprøvet nogle af elementerne, men ikke har et overblik over ny skriftlighed som sådan. Endelig er der en gruppe der i en årrække har været pionerer inden for ny skriftlighed.

Det samlede indtryk er at ny skriftlighed som implementeringsprojekt, dvs. indførelse af bekendtgørelsesmæssige krav, er prioriteret nogenlunde på linje med andre reformelementer, men som læringsprojekt for lærerne, dvs. som udvikling af lærernes kompetencer som skrivelærere, er den prioriteret forholdsvis lavt. Ny skriftlighed som læringsprojekt for lærerne dækker mere præcist efteruddannelse og udviklingsprojekter hvor det samlede koncept om ny skriftlighed, herunder kravene om udvikling af elevernes skrivekompetence som et overordnet projekt, udvikles, afprøves og reflekteres.

Ledelsesstrategi for organiseringen af det skriftlige arbejde

Det ser ud til at den vigtigste ledelsesstrategi i forbindelse med forvaltning af det fælles ansvar for ny skriftlighed har været delegering af kompetencen til teamniveauet. Det betyder ikke at ledelserne ikke er bevidste om deres nye ansvar for det skriftlige arbejde, men de forvalter dette ansvar forsigtigt og defensivt. Dette kan skyldes flere forhold. Dels kan det skyldes reformens samlede omfang der kun levner plads til en trinvis implementering, dels at de oplever en modstand fra lærerside over for de nye krav som får dem til at gå forsigtigt frem med implementeringen, dels kan det skyldes at de bedømmer lærerkvalifikationerne til generelt at være for svage til en mere offensiv implementeringsstrategi, og endelig kan det skyldes at der ikke på skolerne er etableret et klart og sammenhængende billede af at ny skriftlighed både angår fagenes projekt med skriftligt arbejde og udviklingen af elevernes skrivekompetence. Så længe der er uklarhed om det samlede koncept for ny skriftlighed, både hos ledelse og lærere, er det vanskeligt at lægge en målrettet implementeringsstrategi.

Det kan anbefales at ledelserne igangsætter et arbejde med at udvikle mere målrettede strategier for implementering af ny skriftlighed, fx ved at præcisere ansvarsfordelingen mellem det delegerede ansvar (teamansvar) og ledelsens centrale ansvar for ny skriftlighed.

Især på hhx og htx konstaterede vi at ledelserne holder igen med at sætte nye procedurer i værk omkring ny skriftlighed. Her er begrundelsen den at bestemmelserne om elevtid i et vist omfang kolliderer med de lokale arbejdstidsaftaler. Da arbejdstidsaftalerne skal nyforhandles i løbet af 2009, må det forventes at bestemmelserne om elevtid vil blive et centralt punkt, og det må anbefales at Undervisningsministeriet følger denne udvikling nøje.

Vedrørende elevtid observerede vi på den ene side en tendens til at bestemmelserne om antal eksamenslignende opgaver med retterreduktion blot blev oversat til en ny administrativ praksis hvorefter elevtimer tildeltes fag ud fra bekendtgørelsesbestemmelser og tradition, og altså uden at der lå didaktiske overvejelser til grund herfor. På den anden side så vi en tendens til igangsætning af dyberegående didaktiske overvejelser over forholdet mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde. De to tendenser udgør ekstremerne i et kontinuum inden for hvilket skolerne placerer sig. Vi har ikke på det foreliggende materiale mulighed for at præcisere yderligere, men vores fornemmelse er at skolerne i nogle situationer træffer rent formelle og administrative beslutninger, og i andre situationer træffer didaktisk begrundede beslutninger vedrørende fordelingen af elevtid. Vi må anbefale skolerne konsekvent at træffe beslutninger vedrørende elevtid på grundlag af didaktiske overvejelser over forholdet mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde.

Kollegialt samarbejde mellem lærerne i alle fag om tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde

Lærerne oplever et tydeligt fælles ansvar for samarbejde om det skriftlige arbejde i forbindelse med fagsamspilsprojekter i

almen studieforbereelse, eksamensprojekt og faggrupper på hf, studieområderne samt studieretningsprojektet og større skriftlig opgave. Men de oplever ikke et tilsvarende fælles ansvar for og iværksætter følgelig heller ikke et samarbejde om udvikling af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen der ville inkorporere introduktion til og arbejde med nye skriftlige genrer, udtryksmåder og medier, skrivepedagogiske undervisningsformer og nye evalueringsstrategier.

Det anbefales at skolerne sætter projekter i gang der styrker et fælles ansvar for og et samarbejde om udvikling af elevernes skrivekompetence som en del af studiekompetencen.

Vurdering af opgaveomfang og af opgavers betydning for elevers skriveudvikling

I forlængelse af den foregående konklusion kunne vi konstatere en meget udbredt forståelse hos ledelser og lærere af betydningen af at der finder fælles overvejelser sted om skriftlige opgavers omfang og betydning for udvikling af elevernes skrivekompetence. Vi fandt imidlertid en del kritik af den nuværende praksis på mange skoler hvor vurdering af omfanget af skriftlige opgaver er overladt til den enkelte lærer og som konsekvens heraf er meget forskellig fra lærer til lærer for præcis den samme opgave. Det peger på at der er behov for at skabe større ensartethed og sikkerhed i lærernes bedømmelse af de skriftlige opgavers omfang. Ligeledes fandt vi hos mange lærere stor usikkerhed over for, eller ligefrem manglende overvejelser over, betydningen af den enkelte opgaves funktion i forhold til udvikling af elevernes skrivekompetence, såvel inden for faget som generelt.

Som det også fremgår andre steder i konklusionen, er den del af ny skriftlighed der handler om at tilrettelægge det skriftlige arbejde på tværs af fag med henblik på at skabe en progression i elevernes skrivekompetence, generelt meget lidt udviklet på skolerne. Jf. også næste punkt.

Progressionsplaner for det skriftlige arbejde på skolerne

Det kan konkluderes at arbejde med progression i det skriftlige arbejde er under udvikling på de fleste skoler. Der er dog næsten 40 % af skolerne der angiver at de hverken har en progressionsplan eller en skitse hertil, og godt en tredjedel angiver at ny skriftlighed ikke har været genstand for eller indgår i planerne for skolernes kvalitetsudvikling. Vi kan ikke spore nogen stor tiltro til progressionsplanerne blandt lærerne, og der er også problemer i forhold til anvendelsen af dem.

Det er de færreste skoler der har gjort 'ny skriftlighed' eller progressionsplanerne til genstand for deres interne kvalitetsudvikling.

Progressionsplaner og anvendelsen af forskellige genrer, udtryksformer og medier

Da progressionsplanerne kun i beskedent omfang anvendes som styrings- og koordineringsinstrument for det skriftlige arbejde (og på mange skoler slet ikke eksisterer), er der kun ringe fælles planlægning af det skriftlige arbejde og derfor ikke nogen sikkerhed for at eleverne faktisk møder de forskellige genrer, udtryksformer og medier, samt skrivedidaktiske praksisformer i det skriftlige arbejde. Og vi kan konstatere at det især er brugen af de ikke-eksamenrelaterede skriftlige og skrivedidaktiske former såsom procesorienteret skrivning, tænkeskrivning, virtuelt arbejde oa. der ikke planlægges fælles, men lægges ud til de enkelte læreres beslutning.

Progressionsplaner og evaluering af det skriftlige arbejde

Det har naturligvis konsekvenser for evalueringen af det skriftlige arbejde at mange skoler ikke har progressionsplaner eller kun har skitser hertil. Og vi må konkludere at en systematisk evaluering af det skriftlige arbejde på grundlag af en progressionsplan ikke finder sted på ret mange skoler.

I lyset af de konstaterede problemer og mangler i forhold til udarbejdelse og anvendelse af progressionsplaner må det anbe-

fales skolerne at de gør ny skriftlighed og progressionsplaner til genstand for deres kvalitetsudvikling, og det må anbefales Undervisningsministeriet at sikre at skolerne får bedre redskaber og kompetencer til at arbejde med planer for progression i det skriftlige arbejde. Ligeledes må ledelsen påtage sig et mere aktivt ansvar for at en progression i skriftligheden indarbejdes i undervisningen, fx styret af klassens team.

Anvendelsen af nye opgavegenrer i fagsamspil

Nye opgavegenrer og prøveformer som synopsis og portfolio anvendes i høj grad i de uddannelser hvor de er eksamensrelaterede, og der foregår ligeledes i høj grad didaktiske overvejelser over deres anvendelighed.

Udbredelsen af formative evalueringsformer i det skriftlige arbejde

Der er stadig mange lærere der ikke benytter sig af en formativ evalueringspraksis i det skriftlige arbejde i deres undervisning. Interviewene efterlader det indtryk at der er mange lærere hvis kendskab til disse skriftlige arbejdsformer er ganske lille. Det virker derfor overraskende at lærerne ikke i højere grad udtrykker et behov for efteruddannelse. Dog vurderer over en tredjedel at der er et stort efteruddannelsesbehov hos en del lærere, og knap en fjerdedel vurderer at der er et stort behov hos de fleste lærere.

Muligheder og barrierer for implementering af ny skriftlighed

De vigtigste strukturelle muligheder og barrierer for implementering af ny skriftlighed må anses for at være organisatoriske og aftalemæssige forhold, viden, kvalifikationer, holdninger og tra-

ditioner hos ledelser og lærere. Vi har ikke foretaget en gennemgribende undersøgelse af alle disse forhold, men evalueringen giver alligevel et vist grundlag for at vurdere betydningen af dem.

Organisatoriske og aftalemæssige forhold har en ganske stor betydning. På hhx og htx udtaler lederne entydigt i interviewene at den lokale arbejdstidsaftale forhindrer en reel indførelse af elevtidsbestemmelserne. I stx og hf, hvor der er en central arbejdstidsaftale, er dette ikke en barriere, og vi finder da også indikationer i interviewene på at man her er nået længere i regulære overvejelser over hvordan sammenhængen skal være mellem kvantitet og kvalitet i det skriftlige arbejde.

Organisatorisk er den fremherskende tendens en delegering af ansvar for det skriftlige arbejde til teamniveau. Det betyder at der ikke for alvor er andre organiseringer at sammenligne med. Man kan imidlertid overveje om denne delegering er udtryk for en svag ledelse der ikke vil udfordre lærerne, eller en stærk ledelse der har tillid til lærernes forvaltning af ansvaret. Det er vores indtryk af evalueringen at begge forhold gør sig gældende, hvilket kan give anledning til en opfordring til ledelserne om at drøfte hvilke aspekter af deres strategi for implementering af ny skriftlighed der er udtryk for svaghed, og hvilke aspekter der er udtryk for styrke, og bruge styrkepositionerne offensivt i det videre implementeringsarbejde. Dette kunne for eksempel ske ved at man eksperimenterer med at mindske graden af ansvarsdelegering og lader særligt kyndige skrivelærere udarbejde konkrete progressionsplaner for klasserne, inklusive fordeling af forskellige skriveopgaver til fagene, og efterfølgende evaluering heraf.

I evalueringen har vi mødt ledere og mange lærere med en stor viden om ny skriftlighed, men det generelle billede er at der mangler grundlæggende viden herom hos mange lærere. Der mangler især viden om former for skriveidaktisk praksis, opgavegenerer, udtryksformer og medier som der ikke stilles krav om til eksamen, og der mangler viden om og opmærksomhed på det fælles ansvar for udviklingen af elevernes skrivekompetence.

Overordnet set er de fleste lærere positive over for ny skriftlighed, men de mener at der er behov for en styrkelse af lærerkvalifikationerne.

Der kan identificeres en skeptisk gruppe blandt lærerne (ca. en tredjedel) der især fokuserer på de vanskeligheder fagsamspil medfører for det skriftlige arbejde. Denne gruppe er mest fremtrædende i stx.

Der kan identificeres en innovativ gruppe blandt lærerne som mener at fagsamspil giver en tiltrængt anledning til at nytænke det skriftlige arbejde. Denne gruppe står stærkest i hf.

Endelig mener mange dansklærere (ca. en tredjedel) at fagsamspil giver danskfaget muligheder for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er. Hverken den skeptiske eller den innovative holdning har massiv udbredelse og det er ikke muligt at se tydelige tendenser i materialet mht. hhx og htx eller i andre fag end dansk.

Ansvaret for det skriftlige arbejde

Sammenfattende kan vi konkludere at ansvaret for det skriftlige arbejde, og herunder specielt ansvaret for elevernes skriftlige kompetenceudvikling, er landet i lidt af et tomrum. Det anbefales at ministeriet søger at tydeliggøre det fælles ansvar herfor.

Det anbefales endvidere at der som et parallelt og understøttende initiativ placeres et særligt ansvar hos skrivekyndige lærere som får til opgave dels – i samarbejde med andre lærere – at bidrage til at kvalificere og udvikle en progressiv skriveundervisning, særligt i relation til fagligt samspil, dels at føre et overordnet opsyn med den samlede skriveundervisning eleverne modtager i løbet af deres gymnasiale uddannelse. Denne anbefaling rettes både til ledelser og til Undervisningsministeriet idet det kan indebære revision af bestemmelserne om forhåndstildelt elevtid hvis det skal sikres at en sådan funktion udvikles på skolerne.

En sådan funktion vil også indebære et løbende efteruddannelsesperspektiv. Lærerne har brug for at udvikle skrivefaglige

og skrive-didaktiske ressourcer der gør det muligt for dem at bidrage systematisk til elevernes udvikling af skrivekompetence på et gymnasialt og akademisk niveau. Skrivefaglige og skrive-didaktiske ressourcer af denne type udvikles formentlig bedst gennem mesterlærelignende samarbejdsprojekter og konkrete udviklingsprojekter i tilknytning til elevopgaver der alligevel skal stilles, vejledes, skrives og bedømmes. Aktiviteter af denne type kan indgå i de omtalte skriveansvarliges funktioner.

Bilag 1 Projektbeskrivelse

Den omlægning af det skriftlige arbejde i de gymnasiale uddannelser som blev rammesat af gymnasireformen i 2005, er et omfattende kompleks der indbefatter såvel organisatoriske som didaktiske og fagligt-indholdsmæssige ændringer.

En evaluering af omlægningen må orientere sig mod de politiske intentioner med denne. Den må lægge væsentlig vægt på at beskrive og analysere implementeringen af disse intentioner i bekendtgørelser, læreplaner og vejledninger. I de empiriske undersøgelser må den medreflektere Overenskomst 2005 der er en væsentlig rammefaktor for organiseringen af lærernes arbejde med det skriftlige. Endelig må den i udviklingen af konkrete evalueringsspørgsmål inddrage de hidtil gennemførte evalueringer af gymnasireformen der reflekterer og kommenterer aspekter af det skriftlige arbejde.

Evalueringens hovedspørgsmål

Evalueringens hovedspørgsmål må reflektere de politiske intentioner med omlægningen af det skriftlige arbejde sådan som de udtrykkes i reformens lovgrundlag og bekendtgørelser. I aftalen mellem forligsparterne bag gymnasireformen af 28. maj 2003 anføres det som et overordnet sigte med reformen at »kvaliteten i uddannelserne og fagligheden skal styrkes og fornyes i overensstemmelse med de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet«. Omlægningen af det skriftlige arbejde knyttes i

styredokumenterne til denne intention. Omlægningen indebærer et perspektivskifte hvorefter det skriftlige arbejde ikke kun ses som et aspekt af målopfyldelsen for de enkelte fag, men konciperes som et overordnet redskab til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs uddannelse i forhold til såvel målene for uddannelsen som helhed som for de enkelte fag. Det skriftlige arbejde bliver således et mellemværende ikke kun mellem eleven og dennes lærere men også mellem eleven og skolens ledelse.

Evalueringsens hovedspørgsmål lyder:

Bidraget omlægningen af det skriftlige arbejde til at sikre kvaliteten af den enkelte elevs uddannelse i forhold til målene for såvel uddannelsen som helhed som for de enkelte fag, og i givet fald på hvilke måder?

Generelle evalueringsspørgsmål

Evalueringsens hovedspørgsmål må konkretiseres, og bekendtgørelsernes overordnede paragraffer om det skriftlige arbejde udpeger her tre retninger for konkretisering:

1. *Styrket studiekompetence og faglighed.* Omlægningen af det skriftlige arbejde knyttes til den politiske intention om at styrke elevernes studiekompetence og faglighed idet det skriftlige arbejde skal bidrage til at understøtte, udvikle og dokumentere faglige og akademiske processer både inden for og på tværs af fag. Heri ligger også at en del af det skriftlige arbejde ikke knyttes til fag, men til forskellige former for fagligt samspil. Evalueringen må spørge om det kan konstateres at omlægningen af det skriftlige arbejde har styrket elevernes kompetenceudvikling og i givet fald på hvilke måder.
2. *Udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer som matcher behovene i et videnssamfund.* Intentionen om at matche fagligheds- og kompetencebehovene i videnssamfundet knytter sig til det udvidede register for skriftlighed i styredokumenterne. Det udvidede register for skriftlighed indbefatter

multimodalitet, virtuelt arbejde, flerfaglighed, integration af skriftligt og mundtligt, processkrivning, eksplorativ skrivning og formative evalueringsformer. Evalueringen må spørge om og på hvilke måder det udvidede register for skriftlighed er slået igennem i fagenes læreplaner og vejledninger og i undervisningen samt om det kan konstateres at eleverne herigennem har udviklet nye kompetencer.

3. *Overordnet sammenhæng i mål, planlægning og organisering af det skriftlige arbejde.* Intentionen om at det skriftlige arbejde skal styrke kvaliteten i den enkelte elevs uddannelse flytter synsvinklen fra faget og undervisningen til eleven sådan som det også ses af at måleenheden for det skriftlige arbejde er elevtid. Det rejser spørgsmål om en samlet progression i elevernes skriftlige arbejde for eleverne og om fordeling og koordinering af opgaver. I bekendtgørelserne understreges ledelsens ansvar for at sikre planlægning og koordinering af elevernes skriftlige arbejde, således skal en fælles plan for det skriftlige arbejde foreligge som et bidrag til at nå fagspecifikke og overordnede mål. Evalueringen må spørge om og på hvilke måder der skabes sammenhæng i mål, planlægning og organisering af det skriftlige arbejde på skolerne.

Se nedenfor for en operationalisering af evalueringsspørgsmålene.

Metode

Besvarelsen af evalueringsspørgsmålene vil tage udgangspunkt i reformens styredokumenter, i elevs, lærers og leders erfaringer med omlægning af det skriftlige arbejde i reformens første gennemløb og endelig i indsamlet dokumentation på skolerne.

Evalueringsarbejdet vil bestå i:

- En analyse af mål og beskrivelser af det skriftlige arbejde i læreplaner og vejledninger set i lyset af intentionerne med omlægningen af det skriftlige arbejde.

- En analyse af skolernes vurderinger af den nye måde at koncipere det skriftlige arbejde på sammenholdt med reformintentionerne og implementeringen af disse i læreplaner og vejledninger.
- En analyse af de ændringer i skolernes praksis ((fag)didaktiske og organisatoriske) der har fundet sted foranlediget af omlægningen af det skriftlige arbejde, set i lyset af reformintentionerne og implementeringen af disse i læreplaner og vejledninger.

Det første led i evalueringsarbejdet retter sig mod selve reformteksten. Det drejer sig om at kortlægge den konkrete implementering af den nye måde at koncipere det skriftlige arbejde på i fagenes læreplaner og vejledninger. Evalueringen ledes her af spørgsmålet om hvordan bekendtgørelsernes nye overordnede formuleringer om det skriftlige arbejde er blevet 'oversat' til faglige mål og didaktiske tilrettelæggelsesformer i læreplanerne, og hvordan disse igen er blevet fortolket i vejledningerne. Her er altså tale om en evaluering af reformteksten som samlet udsagn om omlægningen af det skriftlige arbejde.

Det andet led i evalueringsarbejdet retter sig mod skolernes arbejde med omlægningen af det skriftlige arbejde. Evalueringsspørgsmålene ovenfor forbindes her med spørgsmål om skolernes praksis: *Hvordan arbejder skolerne med at realisere reformintentionerne med det skriftlige arbejde?* Skolernes beskrivelse og vurdering af effekten af deres ændrede praksis, valideret ved evalueringsgruppens analyse med hensyn til konsistens og kohærens, indgår sammen med en analyse af hvordan skolerne forstår de overordnede intentioner og implementeringen af disse i læreplaner og vejledninger, og hvordan de arbejder med at realisere dem (fra idé til praksis).

Den færdige evaluering skal på den baggrund kunne bidrage med anbefalinger til Undervisningsministerium og skolerne selv vedrørende det fortsatte kvalitetsudviklingsarbejde.

For at kunne belyse de ganske komplekse evalueringsspørgsmål vil evalueringen *hovedsageligt være kvalitativt anlagt, men*

der vil dog også blive anvendt kvantitative dataindsamlingsmetoder. Evalueringen vil således bygge på

- *dokumentanalyse*, dels af reformteksterne (bekendtgørelser, læreplaner, vejledninger), dels af skoledokumenter (interne styringsdokumenter vedrørende det skriftlige arbejde, andre fællesdokumenter som fx vidensbanker for opgaver, studieplaner, evalueringsplaner, evalueringer, undervisningsbeskrivelser, samlinger af elevopgaver mv.).
- *fokusgruppeinterview* med elever og lærere, udvalgt så de repræsenterer en central vifte af fag og fagområder på uddannelsen set i forhold til det skriftlige arbejde. Der vil i fokusgruppeinterviewene være tale om en vekslen mellem mere løse, narrativt anlagte interviewformer og strammere strukturerede former, afhængigt af om det er mere overordnede eller relativt konkrete spørgsmål der søges belyst.
- *kvantitative dataindsamlingsmetoder*. Den kvalitative undersøgelse vil således blive fulgt op af mindre, kvantitative valideringer af betydningsfulde temaer der måtte vise sig i de kvalitative studier. Derudover vil der blive gennemført en bredere kvantitativt anlagt kortlægning af skolers planlægning og organisering af det skriftlige arbejde.

Der udvælges efter konsultation med Undervisningsministeriet 4 case-skoler, én fra hver af de gymnasiale ungdomsuddannelser. Derudover udvælges 4 valideringsskoler, ligeledes repræsenterende alle fire ungdomsuddannelser. Ved udvælgelsen af case-skoler og valideringsskoler vil principper som størrelse og geografisk placering blive inddraget. Imidlertid vil et udvælgelsesprincip om indbyrdes sammenlignelighed mellem de fire case-skoler også være relevant. Princippet om repræsentativitet i forhold til størrelse og geografisk placering vil derfor især blive bragt i anvendelse ved udvælgelse af case- og valideringsskole inden for hver enkelt af de fire uddannelser.

Evalueringen inddrager ikke hf enkeltfag. Den primære begrundelse herfor er begrænsede ressourcer. Imidlertid kan denne

afgrænsning også forsvares med at hf og hf enkeltfag i forhold til omlægningen af det skriftlige arbejde ikke adskiller sig principielt, og at evalueringen således på væsentlige punkter også vil kunne overføres til hf enkeltfag.

Organisation

Evalueringen udføres af en evalueringsgruppe bestående af to videnskabelige medarbejdere på Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier og en gymnasielærer og master i gymnasiepædagogik. Evalueringsgruppens forskningsmæssige, uddannelsesmæssige og erfaringsmæssige baggrund dækker fagområderne dansk, engelsk, samfundsfag, geografi, fysik, matematik, primært knyttet til stx og hf, men også i mere beskedent omfang hhx.

Evalueringsarbejdet foregår i dialog med en sparringsgruppe der nedsættes i samråd med Undervisningsministeriet. Sparringsgruppen består af seks gymnasielærere der med hensyn til uddannelse og skoletilknytning supplerer evalueringsgruppen således at centrale fagområder på de fire uddannelser er dækket ind.

Sparringsgruppen indkaldes til heldagsmøder i den indledende designfase, midtvejs og i forbindelse med udfærdigelsen af den færdige rapport. Sparringsgruppen er vejledende og rådgivende.

Formuleringen af den endelige rapport er evalueringsgruppens ansvar.

Operationalisering af evalueringen

Evalueringen bygger som beskrevet ovenfor primært på kvalitative metoder som dokumentanalyse og interview, men inddrager også kvantitative dataindsamlingsmetoder. De generelle evalueringsspørgsmål tematiserer kompetencemål, opgaveregister og tidsorganisering, men det felt som evalueringsspørgsmålene retter sig imod, er så omfattende og komplekst at det ikke inden for den givne ressourceramme er muligt at inddrage alle aspekter. Feltet rummer således fire ungdomsuddannelser med forskellige faglige og organisationsmæssige profileringer, en omfattende

fagrække med forskellige måder at arbejde skriftligt på samt en række rammer for fagligt samspil med forskellige skriftlige genrebestemmelser. For en operationalisering af evalueringen fordres derfor at der foretages en selektion af nedslag gennem udpegning af såkaldte fokalpunkter for evalueringsaktiviteten. Fokalpunkter forstås her som eksemplariske 'steder' for iagttagelse af reformintentionernes realisering.

Udnævnelsen af fokalpunkter må bygge på analysen af reformteksterne og vil således først finde sted efter at denne analyse er gennemført. Det er hypotesen at dansk, matematik, samspilsrammerne, profilfagene på htx og hhx, eksperimentelle fag og fremmedsprog vil træde frem for analysen som fokalpunkter, men det er muligt at analysen vil frembringe et anderledes nuanceret billede.

Tidsplan

Januar 2008:

Evalueringsgruppen sammensættes og sparringsgruppen udpeges.

Februar-juni 2008:

Analyse af reformtekster.

Udvælgelse af skoler.

Udarbejdelse af plan for empiri.

Første møde med sparringsgruppe (marts).

Gennemførelse af fokusgruppeinterview med 3.g-elever på case-skolerne (marts).

Kortlægning af skolernes organisering af det skriftlige arbejde.

August-oktober 2008:

Frembringelse og løbende bearbejdning af empiri.

Andet møde med sparringsgruppe.

November 2008:

Analyser færdiggøres, rapportudkast udfærdiges.

Tredje møde med sparringsgruppe.

Ultimo december 2008:

Endelig rapport afleveres.

Evalueringsgruppens deltagere

Adjunkt, cand.mag. og ph.d. Torben Spanget Christensen,
IFPR

Gymnasielektor, cand.scient., ph.d. og master i

gymnasiepædagogik Kirsten Hjemsted, Greve Gymnasium

Lektor, cand.mag. og ph.d. Ellen Krogh, IFPR (projektleder).

Bilag 2 Interviewguider

Forhåndshenvendelse til elever/kursister

Kære interviewdeltagere

Tak fordi I vil stille op til interview om det skriftlige arbejde gennem jeres to hf-år. Vi er interesseret i at høre om jeres erfaringer med forskellige typer af skriftligt arbejde I har arbejdet med i fagene og i fagligt samspil. Hvordan har der været fokuseret på det skriftlige arbejde? Hvad har været mest tidskrævende, hvad har været svært/let, hvad synes I at I har lært mest af? Hvordan er billedet skiftet gennem de tre/to år? Og allervigtigst: er I blevet lært godt op til at klare de skriftlige udfordringer i de store opgaver, til eksamen og i videre studier og arbejdsliv?

I behøver ikke skrive en masse ned på forhånd, det vigtigste er, at I har tænkt de stillede spørgsmål igennem.

Ved selve interviewet skal vi nok sørge for, at vi kommer igennem alle spørgsmålene.

Vi glæder os meget til at møde jer.

Ellen Krogh og Torben Spanget Christensen
IFPR, Syddansk Universitet

Grundstruktur for ledelsesinterview

Tre hovedområder:

1. Fagligt-pædagogisk ledelse:
Hvilke ideer og muligheder ser I i omlægningen af det skriftlige arbejde, fx elevtid? Hvilke har I drøftet?
2. Administrativ ledelse:
Hvordan administrerer I den nye ordning af det skriftlige arbejde? Erfaringer? Problemer? etc.
3. Personalededelse:
Hvordan har lærerne reageret, og hvordan har I håndteret reaktionerne?

Interviewguide lærere

Indledende: tre-fire minutter til lige at skrive stikord til et første indlæg og derefter en runde.

Erfaringer med ny skriftlighed i undervisningen

Generelt

På hvilke måder har I mærket at kravene til skriftlighed er øget og ændret med reformen?

Er skriftlighed et tema i teamene, på lærerværelset, på lærermøder?

Hvilke aspekter af ny skriftlighed er mest synlige for jer?
(mulige aspekter der kan nævnes af lærerne: skriftlighed i samspil (synopsis, portfolio, studieretningsprojekt), processkrivning, skrivning med it og multimedier, fokuseret rettepraksis, sammenhæng og progression i skriveundervisningen på tværs af fag)

Evaluering

Evalueres elevernes skriftlige kompetencer løbende, både de faglige og de overfaglige? Hvordan?

Hvad betyder den nye måde at måle skriftligt arbejde på: elevtid?

Skriftlighed i samspil

Er der samarbejde om skriftligt arbejde mellem fagene i studieretningerne?

Er der samarbejde hvor flere lærere retter samme opgave?

Nye prøvegenrer

Giver skolen eleverne en samlet og systematisk introduktion til de nye tværgående skriftlige genrer (synopsis, portfolio / refleksion, rapport)?

Er der en tydelig og aftalt progression i det skriftlige arbejde i samspil?

(jf. EVA-evaluering: mange elever kunne ikke se progression, altså at de havde lært noget undervejs der kunne bruges i studieretningsprojektet, mens vejlederne fandt at der var god progression).

Deres vurdering: Har eleverne lært noget nyt gennem skriftlighed i samspil set i forhold til tidligere?

Hf:

Faggrupper, eksamensprojekt, SSO:

Hvordan er det skriftlige arbejde i faggrupperne forløbe?

Rapporter i nf og synopsis i ks og eksamensprojekt.

Eksamensprojekt, SSO

Kommenter forløbene: Vejledningen? Elevernes arbejdsproces? Bedømmelsen? Resultaterne?

Hhx, htx:

Studieområdet:

Har eleverne lært nye former for skriftlighed gennem studieområde 1 og 2?

Kommenter læreplanen som siger at der skal indgå: Skrivning for at tænke og formidle, skrivning som en del af det mundtlige arbejde, refleksion over faglig udvikling, portfolio (vejledning, løbende arbejde)

Hvordan gik portfolioeksamen?
Studieretningsprojektet
Kommenter forløbet: Vejledningen? Elevernes arbejds-
proces? Bedømmelsen? Resultaterne?

Skrivning i fagene

På hvilke måder har det skriftlige arbejde i fagene ændret sig efter reformen?

B-niveauerne der har elevtid og skriftlig karakter, men ingen skriftlig eksamen (fysik, samf, naturgeografi...). Hvordan forvaltes det skriftlige arbejde i disse fag?

Stx (muligvis også htx):

Niveauerne er løftet i studieretningsfag (laveste SOLO-niveau ude i fysik, redegørelse ude i samfundsfag, en time mere til fysik-eksamen, fysik B har bevaret en skriftlig karakter uden skriftlig eksamen, engelsk har ikke længere resume / referat).

Hvad betyder det for undervisningen og for eleverne?

Prøveformer

Nye prøveformer: en time uden hjælpemidler, fx engelsk til sprogsprogsmål, andre fag breddeviden/ paratviden.

Eleverne testes kun på A-niveau, dvs. her testes stof fra alle tre år (modsat tidligere). Giver det større pres på det skriftlige arbejde?

Elevtid

Er omfanget af elevtid passende i fagene?

Forekommer det skriftlige arbejde øget/beskåret?

Tanker om fagenes fælles ansvar for skriveoplæringen

Den markante forskydning i elevtid hvor dansk er reduceret i forhold til studieretningsfag A.

Hvad er danskfagets skriftlige rolle efter reformen?

Hvordan bidrager studieretningsfagene til skriveoplæringen?

Hvem lærer eleverne at skrive rapporter, refleksioner, lave portfolioer, formulere sig godt?

Hvem tager sig af hvad fagene imellem? At arbejde systematisk med et stykke skr. arbejde, selve arbejdsprocessen.

Hvordan forholder man sig som faglærer til at man også skal lære eleverne at skrive synopser, studieretningsprojekter osv? Hvordan prioriteres det i forhold til målrettetheden mod den skriftlige eksamen?

Forudsætninger og interesser for at påtage jer opgaven

Hvordan vurderer I jeres egne forudsætninger for at påtage jer opgaven?

Har I fået efteruddannelse i skriftlighed?

Behov for efteruddannelse?

Hvilke former for efteruddannelse?

(Jf. Den netop offentliggjorte evalueringsrapport om efteruddannelse. Det forventes at der tænkes mere skolestrategisk og mindre individuelt udviklingsorienteret efter reformen. Har der været organiseret efteruddannelse i skriftlighed fra skolens side?)

Elevernes forudsætninger og interesser for de nye skriftlige former

Har eleverne forudsætninger for at tage de nye former for skriftlighed op (fx portfolio, refleksion over egen faglige udvikling, respons osv.)?

Kan eleverne håndtere de nye krav om at kunne formidle fagenes metoder og videnskabssyn?

Bilag 3 Spørgeskema til ledelser

Til Ledelsen

NY SKRIFTLIGHED

Med reformen indførtes en række bestemmelser om skriftligt arbejde som i denne undersøgelse betegnes som *ny skriftlighed*. Det drejer sig om:

- 1) udvidelse med nye genrer (synopsis og it-præsentationer),
- 2) udvidelse af perspektivet for skriftlighed (både faget og uddannelsen som helhed),
- 3) udvidelse af mål for skriftlighed (både dokumentation af læring/kompetence og kompetenceudvikling) og
- 4) udvidelse af evalueringsformerne (formative og summative aspekter i rettet arbejdet, f.eks. fokuseret retning af skriftlige opgaver).

Endvidere fik ledelsen med reformen tildelt et direkte ansvar for tilrettelæggelsen af arbejdet med skriftlighed.

UDFYLDELSE AF SPØRGESKEMA

Spørgeskemaet er udsendt på grundlag af Undervisningsministeriets mailliste over gymnasieskoler. Spørgeskemaet udfyldes på rektor/uddannelseslederniveau. Hvis skolen modtager flere skemaer, f.eks. et til hhx og et til htx, skal begge skemaer udfyldes.

Hvis skolen kun modtager et skema, men har flere uddannelser (f.eks. stx og hf) vælger skolen selv hvilken leder der skal stå for udfyldelsen af skemaet, og den der bliver valgt til opgaven, udfylder skemaet for den (eller en af de) uddannelser vedkommende er leder for. Det betyder at der på nogle skoler vil være uddannelser der ikke bliver omfattet af undersøgelsen, men vi anser ikke det for at udgøre et problem for undersøgelsen som helhed da der ikke vil være tale om et systematisk bortfald.

1. Uddannelse:

stx hf hhx htx

2. Hvordan har I som ledelse prioriteret ny skriftlighed i forhold til andre reformelementer?

Ny skriftlighed har været prioriteret på linje med andre reformelementer Ny skriftlighed har været prioriteret lavt i forhold til andre reformelementer Ny skriftlighed har været prioriteret højt i forhold til andre reformelementer Ny skriftlighed blev prioriteret lavt fra reformens start, men har fået stigende prioritet Ved ikke

3. Reformen inddeler det skriftlige arbejde i 4 hovedspor:

- 1) Processkrivning som led i undervisning og evaluering i alle fag og forløb
- 2) Skriftlighed i fagligt samspil (herunder synopsis, portfolio...)
- 3) Studieretningsprojekt/større skriftlig opgave
- 4) Særfaglig skrivning – specifikke fagforløb

I hvilken grad er I som ledelse opmærksomme på eksistensen af *alle* 4 spor?

4. Hvem har ansvar for ny skriftlighed på jeres skole?

(kun et kryds)

Vi har besluttet en høj grad af centralisering af ansvaret hos ledelsen Vi har besluttet at uddelegere ansvaret til team/lærere
 Ingen decideret beslutning, men hen ad vejen har der udviklet sig en centraliseret praksis Ingen decideret beslutning, men hen ad vejen har der udviklet sig en delegeret praksis Der er ikke noget tydeligt mønster i om vores praksis er centraliseret eller delegeret Andet (skriv evt.) ved ikke

5. Hvordan bedømmer I som ledelse...

	stor hos næsten alle	stor hos de fleste	fifty fifty	lav hos de fleste	lav hos næsten alle	ved ikke
lærernes opmærksomhed på ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lærernes kompetencer i forbindelse med ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lærernes viden om ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lærernes tilslutning til kravet om ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Har skolen en plan for progression i elevernes skriftlige arbejde?

(ikke at forveksle med en plan for koordinering af afleveringer)

ja, vi har en gennemarbejdet progressionsplan ja, vi har en skitse til en progressionsplan nej ved ikke

Hvis **ja**, vi har en gennemarbejdet plan eller **ja**, vi har en skitse til en plan på spørgsmål 6, besvar spørgsmål 7, 8 og 9. Hvis **nej** besvar spørgsmål 10.

7. Er progressionsplanen for skriftligt arbejde tilgængelig for

	ja, planen er ud- delt og/eller til- gængelig på nettet	ja, tilgængelig ved henvendelse til ledelse/ team	ikke til- gængelig	ved ikke
lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
eleverne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvilken funktion har progressionsplanen for det skriftlige arbejde på jeres skole?

- Planen er vejledende og tænkt som et idé- og inspirationskatalog for lærere/ team Lærere/ team skal planlægge det skriftlige arbejde med udgangspunkt i planen Ledelsen forventer alle punkter i progressionsplanen gennemført Andet (skriv evt.) Ved ikke

9. Evaluering af teamenes tilrettelæggelse af det skriftlige arbejde

- Det er helt op til det enkelte team hvordan de vil evaluere Progressionsplanen benyttes som et idé- og inspirationskatalog for lærernes evaluerende drøftelser Progressionsplanen benyttes som et grundlag for evalueringen Progressionsplanen benyttes som en tjekliste for evalueringen Andet (skriv evt.) Ved ikke

10. Har I konkrete planer om at udarbejde en progressionsplan for det skriftlige arbejde? (Besvares kun, hvis du/I har svaret nej på spørgsmål 6)

ja nej ved ikke

11. Har ny skriftlighed været et indsatsområde i skolens arbejde med kvalitetsudvikling på et tidspunkt efter reformen (jvf. bekendtgørelse om resultatvurdering og kvalitetsudvikling)?

ja, det skriftlige arbejde som helhed har været et indsatsområde
 ja, elementer af det skriftlige arbejde har været indsatsområde
 nej ved ikke

12. Har I aktuelle planer om at gøre ny skriftlighed til et indsatsområde i skolens arbejde med kvalitetsudvikling?

ja, vi har konkrete planer om at gøre det skriftlige arbejde som helhed til indsatsområde ja, vi har konkrete planer om at gøre elementer af ny skriftlighed til indsatsområde nej ved ikke

13. Ledelsens opmærksomhed på delelementer i ny skriftlighed.

Nedenfor vil vi gerne have jer til at angive graden af jeres opmærksomhed (som ledelse) på forskellige delelementer i ny skriftlighed på en skala fra 1 til 5. (1 står for meget lille opmærksomhed og 5 for meget stor opmærksomhed).

	1	2	3	4	5
Skriftlighed i samspilsprojekter generelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Synopsis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studieretningsprojekt/større skriftlig opgave	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Processkrivning i undervisning og evaluering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skriftlighed med it og multimedier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fokuseret rettepraksis (væk fra gennemretning af skriftlige opgaver)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammenhæng og progression i skriveundervisningen på tværs af fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Hvor ligger i særlig grad udfordringerne med implementering af ny skriftlighed? (gerne flere kryds)

Lærerholdninger Lærerkvalifikationer Elevholdninger
 Elevkvalifikationer Konkrete reformaspekter (angiv gerne hvilke) Evt. uddybende kommentar

15. Er bestemmelserne om elevtid frem for retterreduktion et brugbart instrument i ledelsens arbejde med implementering af ny skriftlighed? (gerne flere kryds)

Bestemmelserne om elevtid har medført at der nu er større bevidsthed blandt lærerne om elevernes skriftlige arbejdsbyrde end tidligere Bestemmelserne om elevtid har i et vist omfang fået ledelse og lærere til at tænke nyt i forbindelse med det skriftlige arbejde Elevtid er reelt ikke indført endnu da arbejdstidsaftalen har blokeret herfor Der er reelt set ikke den store forskel på elevtidsbegrebet og det tidligere retterreduktionsbegreb

16. Med reformen gennemførtes der en reduktion i omfanget af det skriftlige arbejde. Reduktionens omfang varierer fra uddannelse til uddannelse.

Har det været et problem for jer at gennemføre reduktionen?

Nej, slet ikke Ja, i enkelte af de traditionelt skriftlige fag, skriv hvilke Ja, nogle af de traditionelt skriftlige fag, skriv hvilke Ja, i alle traditionelt skriftlige fag Ved ikke

17. Er elevernes skriftlige arbejdsbyrde samlet set ændret efter reformen?

Faldet markant Faldet moderat Uændret Vokset moderat Vokset markant

Denne evaluering gennemføres for Undervisningsministeriet.
Vi takker for jeres tid.
Klik på krydset nedenfor når skemaet er udfyldt.

Med venlig hilsen
Ellen Krogh og
Torben Spanget Christensen,
Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionshistorie,
Syddansk Universitet.

**

Bilag 4 Spørgeskema til lærere

Spørgeskemaundersøgelse af ny skriftlighed

Denne undersøgelse omfatter skriftlighed i alle 4 gymnasiale uddannelser (stx, hf, hhx og htx). Med gymnasireformen indførtes en række nye bestemmelser om skriftligt arbejde som i denne undersøgelse samlet betegnes som ny skriftlighed.

Undersøgelsen er et led i Undervisningsministeriets evaluering af gymnasireformen, og den gennemføres af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier på Syddansk Universitet.

Ny skriftlighed henviser til lidt forskellige nydannelser i de fire uddannelser, men essensen er den samme. Det drejer sig om:

- 1) udvidelse med nye genrer (synopsis, portfolio, flerfaglig projektrapport bl.a. studieretningsprojekt og forskellige typer af rapporter fra fagsamspilsforløb)
- 2) udvidelse af perspektivet for skriftlighed til uddannelserne som helhed (skriftlig oplæring nu et ansvar for alle fag og ikke kun for dansk; ledelsen ansvarlig for det skriftlige arbejde)
- 3) udvidelse af mål for skriftlighed (både dokumentation af læring/kompetence og kompetenceudvikling)
- 4) udvidelse af evalueringsformerne (både formative og summative former, f.eks. procesorienterede arbejdsformer, fokuseret retning af skriftligt arbejde)
- 5) opgaveantal/retterreduktion er skiftet ud med elevtid

- 6) nogle tidligere ikke-skriftlige fag har fået tildelt skriftligt arbejde
- 7) løft af det skriftlige niveau i studieretningsfag

Udfyldelse af spørgeskemaet

Spørgeskemaet udfyldes af alle lærere på nogle udvalgte skoler. Også lærere der ikke underviser i fag med skriftlig eksamen og/eller årskaracter, bedes besvare skemaet, idet der kan indgå skriftlighed som læreværktøj i undervisningen. Desuden kan alle lærere have synspunkter på f.eks. hvor meget skriftlighed som helhed fylder i gymnasiet efter reformen. Vi regner med at det vil tage maks. 30 minutter at udfylde skemaet. Besvarelser indsamles automatisk via spørgeskemaprogrammet SurveyXact, som også muliggør at der, uden at anonymiteten brydes, kan sendes ryk-kere hvis der ikke svares inden for den angivne tidsfrist.

Skemaet er inddelt i sider. Når du når bunden af en side, vil der i nederste højre hjørne være en lille pil du skal klikke på for at komme videre med besvarelsen. Hvis du ikke har svaret på alle spørgsmål på den pågældende side, vil du få et skærm-billede der markerer hvor du har glemt at svare. Først når du har svaret, kan du komme videre. Når skemaet er færdigudfyldt, vil der nederst til højre i skærbilledet være et lille kryds som du skal klikke på. Hvis du har svaret på alle spørgsmål, forsvinder spørgeskemaet, og du kan ikke ændre noget i besvarelsen. Hvis du ikke har svaret på alle spørgsmål, bliver du bedt om at gøre dette før du klikker på krydset.

Om evalueringen

Denne undersøgelse er ministeriets officielle evaluering. Den bygger på interview med elever, lærere og ledelser og en spørgeskemaundersøgelse blandt både ledelser og lærere. Der har for nylig været gennemført en anden elektronisk undersøgelse af skriftlighed der også er finansieret af Undervisningsministeriet, men som et udviklingsprojekt. Vi beklager meget det dobbelt-arbejde med udfyldning af to skemaer som dette kan medføre for nogle lærere.

Frist for aflevering

Afleveringsfristen er sat til en uge efter modtagelsen af skemaet. Vi håber på velvilje og en stor svarprocent så evalueringen kan bidrage med så sikre resultater som muligt til ministeriets videre arbejde med reformen.

Ellen Krogh og Torben Spanget Christensen,
Syddansk Universitet

**

1. Køn

Kvinde mand

2. Hvilke(n) skoleform(er) har du undervist i efter 2005-reformen?

stx hf hhx htx

3. Hvilke fag, faggrupper og fagsamspil har du undervist i efter reformen?

Afsætning Almen sprogforståelse Almen studieforberedelse – grundforløbet Almen studieforberedelse – studieretningsforløbet Arabisk Astronomi Billedkunst Biologi Dans Dansk Datalogi Design Dramatik Engelsk Erhvervsret Erhvervsøkonomi EU og Internationalt Økonomisk Samarbejde Filosofi Filosofi og teknologi Finansiering Fransk Fysik Geografi Græsk Historie Idræt Informationsteknologi Innovation International teknik og kultur International økonomi It Italiensk Japansk Kemi Kinesisk Kommunikation/It Kulturforståelse Kultur- og samfundsfaggruppen Latin Markedskommunikation Matematik Materialeteknologi Mediefag (Film & tv) Multimedier Musik Naturgeografi Naturvidenskabeligt grundforløb Naturvidenskabelig faggruppe Oldtidskundskab Organisation Programmering Psykologi Religion Retorik Russisk Samfundsfag Samtidshistorie Spansk Statik og styrkelære Statistik Studieområdet 1 Studieområdet 2 Teknikfag Teknologi Teknologihistorie Tyrkisk Tysk Virksomhedsøkonomi

4. Hvad er din anciennitet som gymnasielærer?

Mellem 0 og 2 år Mellem 2 og 5 år Mellem 5 og 10 år Mere end 10 år

Portfolio (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Portfolio (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studieretningsprojekt / større skriftlig opgave (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Studieretningsprojekt / større skriftlig opgave (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procesorienteret skrivning (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procesorienteret skrivning (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlighed med it (virtuel undervisning, hjemmesider, power point mv.) (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlighed med it (virtuel undervisning, hjemmesider, power point mv.) (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlighed med multimedier (lyd, video, satellitbilleder mv.) (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skriftlighed med multimedier (lyd, video, satellitbilleder mv.) (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammenhæng og progression i skrivning på tværs af fag (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sammenhæng og progression i skrivning på tværs af fag (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag (før)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nye skriftlige udfordringer i de enkelte fag (nu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Hvordan vil du beskrive status for ny skriftlighed på din skole?

(Tag stilling til nedenstående udsagn, 1 står for meget uenig og 5 for meget enig)

	1	2	3	4	5	Ved ikke
På min skole er der mange lærere der ikke har sat sig ind , hvad ny skriftlighed går ud på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg diskuterer ofte ny skriftlighed med kolleger på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teamene på min skole er meget opmærksomme på ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er primært de elementer af ny skriftlighed der eksamineres i, der er slået igennem på min skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole ligger ansvaret for at eleverne får skriveundervisning, primært hos dansklærerne og sproglærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole arbejdes der meget med portfolio og refleksionsskrivning i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole introducerer vi i uddannelsens forløb eleverne til alle aspekter af ny skriftlighed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Er der i dit/ dine fag sket ændringer i kravene til skriftligt arbejde med reformen?

Ja, skriv gerne hvilke (stikord) Nej (spring til spm. 11) Ved ikke (spring til spm. 11)

10. Hvis ja i spørgsmål 9, hvordan vil du beskrive ændringerne i de skriftlige krav?

(Marker din enighed i nedenstående udsagn, 1 svarer til meget uenig og 5 til meget enig)

	1	2	3	4	5	Ikke relevant	Ved ikke
Ændringerne er dramatiske, og jeg var uforberedt på dem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er tale om ændringer der kræver nye måder at tænke undervisningen på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er tale om nye opgavetyper som kræver efteruddannelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er tale om nye opgavetyper som det har været spændende at arbejde med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er indført nye form- og genrekrav som er en god støtte for eleverne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er indført nye form- og genrekrav som hæmmer elevernes skrivelyst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er indført krav om portfolio som er en god støtte for eleverne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der er indført krav om synopsis som er en god fornyelse af skriftligheden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Portfolio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refleksions- øvelser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Procesorienteret skrivning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Genaflevering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerrespons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grafiske fremstillinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Virtuel undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Power point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Multimedie- produkter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver, test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Logbog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**

14. Hvis du har svaret *ikke relevant for min undervisning* en eller flere gange i forrige spørgsmål eller *benytter andre skriftlige opgavetyper* end de nævnte, har du her lejlighed til at uddybe det.

15. Påtager du dig efter reformen ansvar for elevernes skriftlige oplæring som du ikke påtog dig før reformen?

(Fx at rette sproglige fejl i skriftlige elevprodukter)

Ja, i høj grad Ja, i nogen grad Uforandret Nej, i mindre grad Jeg underviste ikke i gymnasiet før reformen Ved ikke

Ny skriftlighed dækker bl.a. over procesorienteret skrivning som redskab i fag og fagsamspil, skrivning for at tænke, portfolio og refleksionsskrivning

16. Har du erfaringer med procesorienteret skrivning?

(Sæt kryds ved det svar der bedst beskriver dine erfaringer)

Jeg har meget gode erfaringer Jeg har gode erfaringer for en del elevers vedkommende Jeg har kun gode erfaringer for enkelte elevers vedkommende Jeg har ikke nogen gode erfaringer Jeg har ingen erfaringer, spring til spørgsmål 18

**

17. Hvordan vil du beskrive udviklingen efter reformen mht. at benytte procesorienteret skrivning i din undervisning?

(Sæt kryds ved det udsagn der passer bedst på dig)

Jeg har i mange år / al den tid jeg har undervist, benyttet procesorienteret skrivning – og reformen har ikke ændret dette Jeg har i mange år / al den tid jeg har undervist, benyttet procesorienteret skrivning – og efter reformen har jeg videreudviklet og styrket min praksis Jeg har tidligere arbejdet meget med procesorienteret skrivning, men efter reformen har jeg måttet skære ned på dette af tidsgrunde Det veksler lidt hvor meget jeg benytter procesorienteret skrivning, og sådan vil det nok fortsætte Jeg benytter processkrivning i ringe grad, men har planer om at gøre det mere Jeg benytter kun processkrivning i ringe grad og har ikke planer om at ændre på det

18. Har du erfaringer med tænkeskrivning som redskab til udforskning af faglige og andre spørgsmål? (Gerne flere kryds)

Jeg benytter tænkeskrivning både som redskab til at få eleverne til at arbejde med et fagligt problem og som redskab til refleksion over læreprocessen Jeg benytter primært tænkeskrivning som

et redskab til at få eleverne til at arbejde med et fagligt problem
Jeg benytter tænkeskrivning i forbindelse med mundtlig undervisning Jeg benytter tænkeskrivning i tilknytning til skriftlige hjemmeopgaver Jeg benytter ikke tænkeskrivning

19. Har du erfaringer med portfolioevaluering?

(Sæt kryds ved det svar der passer bedst med dine erfaringer)

Jeg har meget gode erfaringer Jeg har gode erfaringer for en del elevers vedkommende Jeg har kun gode erfaringer for enkelte elevers vedkommende Jeg har ikke nogen gode erfaringer Jeg har ingen erfaringer hermed

20. Hvor ofte benytter du refleksionsskrivning? (Herunder også den refleksionsskrivning der finder sted i tutorsamtaler på hf)

Meget ofte Ofte Nu og da Sjældent Aldrig Ved ikke

21. Har skolens introduktion til de nye tværgående skriftlige genrer udviklet sig siden reformens start?

Ja, i høj grad På nogle områder Ikke endnu, men vi planlægger en revision Kun i mindre omfang Nej, slet ikke Nej, det har der ikke været behov for Ved ikke

22. Arbejder eleverne med produktion og/eller brug af it og multimedier i din undervisning, fx power point, hjemmesider, lyd og billeder? (Gerne flere kryds)

Power point Hjemmesider Satellitbilleder Lyd Faste billeder Video Fagprogrammer Lommeregner Bruger ikke it og multimedier Andet, skriv

23. Hvad har det betydet for dit arbejde med det skriftlige at skriftligt arbejde efter reformen angives som *elevtid*?

(Sæt kryds ved det udsagn der passer bedst på din undervisning)

Jeg har ikke skriftlige opgaver med elevtid Det har ikke betydet noget videre, der er nærmest tale om en ny betegnelse for det samme Det har betydet en ændring fordi jeg nu – i modsætning til tidligere – gør mig ret præcise overvejelser over hvor meget arbejde en opgave kræver af eleven Det begrænser fleksibiliteten og spontaniteten i det skriftlige arbejde fordi der skal tænkes i et langsigtet elevtidsregnskab Det har betydet at jeg er begyndt at reducere opgaverne i omfang Jeg kan ikke svare fordi jeg ikke har undervist i gymnasiet før reformen Andet, skriv

24. Hvordan retter du skriftlige opgaver? (Gerne flere kryds)

Jeg retter normalt opgaverne helt igennem Jeg benytter ofte fokuseret retning Jeg sætter undertiden eleverne til at rette hinandens opgaver Jeg har egentlig ingen gennemtænkt strategi for opgaveretning Jeg retter sproglige fejl selvom jeg ikke er dansklærer, men jeg føler mig ikke helt kompetent hertil Jeg retter sproglige fejl selvom jeg ikke er dansklærer og føler mig kompetent hertil. Jeg har ikke skriftligt rettearbejde Andet, skriv

25. Studieretningsprojekter (stx, hhx, htx) og større skriftlig opgave (hf). Får eleverne en relevant træning til disse opgaver?

Ja, i høj grad Ja, i nogen grad Det går an, men der kunne forbedres meget Nej, der er en del mangler Nej, slet ikke Ved ikke Andet, skriv

26. Et af de nye elementer i reformen er skriftligt fagsamspil. Hvilke muligheder og problemer ser du i det skriftlige fagsamspil?

(Gerne flere kryds)

Fagene har ofte en forskellig opfattelse af hvad der er et godt skriftligt produkt Fagenes skriftlige opgavegenrer er så forskellige at det er vanskeligt for lærerne at vejlede i samspilsprojekter Som det fag der traditionelt har haft ansvaret for elevernes skriftlige oplæring, har danskfaget og dansklærerne i fagsamspil mulighed for at komme i dialog med andre fag om hvad god skriftlighed er Eleverne bliver forvirrede fordi fagene stiller modsatrettede krav til det skriftlige arbejde Fagsamspillet medfører en tiltrængt nytænkning af de skriftlige konventioner i fagene Faglærerne har vanskeligt ved at respektere andre fags skriftlige traditioner Andet

27. Hvordan oplever du dine egne kompetencer i forbindelse med ny skriftlighed? (Sæt kryds ved det udsagn der passer bedst på dig)

Jeg føler mig godt rustet til arbejdet med ny skriftlighed Jeg føler mig godt rustet på nogle områder af ny skriftlighed, men mindre godt rustet på andre Jeg føler mig dårlig rustet til arbejde med ny skriftlighed Ved ikke

28. Hvad er din bedømmelse af behovet for efteruddannelse inden for ny skriftlighed? (Kun et kryds)

Jeg tror der er et stort behov for efteruddannelse for langt de fleste lærere Jeg tror at der er et stort behov for efteruddannelse hos en del lærere Jeg tror kun at enkelte lærere har et behov for efteruddannelse Jeg tror ikke at der er større behov for efteruddannelse på dette område end på andre områder. Ved ikke

29. Hvor ligger i særlig grad udfordringerne/barriererne for videre implementering af ny skriftlighed? (Gerne flere kryds)

Lærerholdninger Lærerkvalifikationer Elevholdninger
 Elevkvalifikationer Konkrete reformaspekter (angiv gerne hvilke) Andet, skriv gerne

30. Er elevernes skriftlige arbejdsbyrde samlet set ændret efter reformen? (Sæt kryds ved det svar der umiddelbart falder dig ind)

Faldet markant Faldet moderat Uændret Vokset moderat Vokset markant Ved ikke

Tak for besvarelsen.

Ellen Krogh og Torben Spanget Christensen
