

# Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil, fase 2. 2013-15

---

*Evalueringsrapport.*

Syddansk Universitet. Institut for Kulturvidenskaber  
Af Tina Høegh

## Evalueringsrapport, fase 2

# Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil 2013-15

## Projektnummer: 135852

---

### Præsentation

Denne evaluering afslutter anden og sidste fase i indsatsområdet for Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil i Ministeriet for Børn og Undervisning (Undervisningsministeriet 2013) "Udviklingsplanen for de gymnasiale uddannelser 2013-15". Rapporten er udarbejdet af følgeforskningsenheden FAN (Formidling, Analyse og Netværksarbejde) ved Syddansk Universitet, Institut for Kulturvidenskaber.

I udbuddet lagde ministeriet op til at skolerne kunne sammentænke arbejdet i studieretningsprofileringen med rammeforsøg der indebar mere fleksibel tilrettelæggelse af uddannelses- og elevtiden. Målsætningen med udviklingsprojektet var at sætte "yderligere fokus på skolernes arbejde med at give den enkelte studieretning en tydelig faglig og didaktisk profil. Målet er at styrke elevernes/kursisternes oplevelse af, at der til en studieretning/hf-fagpakke knytter sig en bestemt faglig optik og bestemte arbejdsformer, og at fagene spiller sammen på en måde, der gør studieretningen til en sammenhængende helhed" (*Indbydelse til at deltage i 2.fase af udviklingsplanen for de gymnasiale uddannelser*). Ministeriet for Børn og Undervisning 2013: 8).

Formålet med følgeforskningen var at støtte udviklingen af et fælles vidensgrundlag og at støtte udviklingen af en fælles platform for studieretningernes samspilsdidaktik. Følgeforskningens projektledelse er varetaget af Tina Høegh med konsulentstøtte til netværksmøder og skolebesøg af Peter Henrik Raae, og det har været et hovedformål for os at kvalificere de forskellige indsatser i skoleprojekterne i forhold til elever, lærere og skoleledelse og at kvalificere det enkelte skoleprojekt så det fik et tydeligt fokus via projektstyring baseret på forandringsteori der synliggør effekterne af skolens indsatser.

En anden prioritering i arbejdet for skolernes netværkssamarbejde var at lægge op til afklaring, dialog og refleksion til netværksmøderne over hver enkelt skoles projekt og projektledelse til gensidig inspiration og udvikling for dette arbejde med fag, fagdidaktisk udvikling og fagligt samspil. FAN-enheden har derfor i samarbejde med skolenetværkets ledelse på Risskov Gymnasium, forvaltet af Helene Clemens Petersen og formidlet af Signe Koch Klausen, arbejdet med et fokus på gensidig sparring i projektudviklingen når projekterne fra de forskellige skoler mødtes til netværksmøder. Det er lykkedes at facilitere en undersøgerkultur i deltagerkollegernes netværk, således at dette komplekse udviklingsarbejde i både fag, lærerfaglighed, samarbejde og strukturelle forandringer så vidt muligt kan få en varig effekt for eleverne. Det er sket gennem styrkede studieretningsprofiler og lærernes identitetsudvikling af studieretningerne fordi selve projektledelsen på den enkelte skole har fået styrket mål og indsats samt koordinering mellem lærere og skoleledelse.

Hvilken sammenhæng ser FAN og projektskolerne mellem studieretningsprofilering og fagligt samspil? Omdrejningspunktet er *identitet*. Hvilken identitet oplever lærerne at eleverne og de selv kan se eller formulere? For lærerne handler det bl.a. om fagidentitet i mødet med lærere fra andre fag, og studieretningsidentitet med både kolleger og konkrete elever når de skal udvikle og planlægge deres undervisning, mere eller mindre sammen i eller omkring et team. Jo bedre faglige samspil, samundervisning eller faglig koordinering de kan udvikle, des stærkere sammenhængskraft og spejling fagligt føler de. Dvs. man oplever *identitet når man ved hvorfor man tager konkrete initiativer*. Det behøver ikke kun at foregå inden for en studieretning, for hvis identiteten er tydelig og fælles, bliver samarbejderne udadtil og på tværs af studieretningsteams også tydeligere og lettere. FANs arbejde for netværkene mellem skolerne og konsulentstøtten har fokuseret på *processen* for hvordan identiteter kommer i spil, i højere grad end vi har fokuseret på at kunne beskrive éntydige *resultater*, men vi har mange beretninger fra

skolerne om bedre *sam*-praksis og en øget didaktisk bevidsthed når lærerne kan beskrive og spejle deres arbejde som faglig identitet og i en studieretningsidentitet, især når de oplever en øget studieretningsidentitet hos eleverne.

Studieretningsgymnasiet står, på trods af et erfaringsgrundlag på nu ti år, stadig undervejs i en kulturændring i lærernes fælles udvikling af faglighed på tværs og i samspil og tæt koordinering af deres mål med eleverne. Meget har forandret sig i de ti år, erfaringsgrundlaget er efterhånden stort, og mange skoler har omkalfatret deres strukturering og faglige organisation. FAN anbefalede sidste år, fase 1, at lærerne gives tid til den fortsatte efteruddannelse som pågår undervejs i processen når faglærerne hen over fag og fagområder skal udvikle kendskab til hinandens faglighed for at de faglige samspil for eleven ikke opleves løsrevne og uden sammenhæng. Det anbefaler FAN igen i denne evaluering, men har også yderligere konkrete forslag til hvor lærerne kan tage afsæt på udviklingsmøder for deres samarbejde:

1. FAN anbefaler en ny **samspilsidektisk arbejdsmodel** med konkretiserede analyse- og refleksionsparametre til lærernes fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af faglige samspil.
2. FAN anbefaler **sparringsmøder** på skolerne i en vis ritualiseret udgave for at vinde innovation og perspektivbytter i den konkrete kontekst en skole befinder sig i.
3. FAN anbefaler konkrete **modeller**, udviklet af skolerne, for samarbejde i faglige samspil.
4. FAN anbefaler skoleledelse og lærere at arbejde bevidst og fælles med **projektledelsesværktøjer**, flowchart og implementeringsplan, for udviklingsprojekter generelt.

Med ønske om god læsning og en note om at denne rapport er udarbejdet med kommatering uden startkomma (uden komma foran ledsætninger).

Venlig hilsen

Projektleder, lektor Tina Høegh, Institut for Kulturvidenskaber (IKV), Syddansk Universitet

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

Web <http://www.sdu.dk/ansat/thoegh>

Adr. Campusvej 55, 5230 Odense M



**SYDDANSKUNIVERSITET.DK**

## Indhold

Præsentation .....	1
Indledning.....	4
Samspilsdidaktisk arbejdsmodel .....	5
Projektledelsesfokus.....	6
Indledende spørgsmål ved projektets begyndelse.....	7
Anbefalinger .....	9
Afsnit 1. Samspilsdidaktik.....	10
Samspilsdidaktisk arbejdsmodel: dannelsesdimension og fagdidaktik.....	11
Dannelse .....	11
Fagdidaktik.....	16
Samspilsdidaktik og fælles sprog.....	17
Fagområdernes samspil.....	18
Hvad er fagligt samspil?.....	20
Pressede fag og 'gørensformer' .....	21
Vidensformer.....	22
Samspilsdidaktisk refleksion over dannelsesdimensionen i lærerens spørgeark på en studieretningsdag .....	24
Elevens metametodiske refleksion.....	27
Afrunding.....	27
Afsnit 2. Møder af innovativ/kreativ karakter.....	29
Sparringssamtalerne.....	29
Perspektivbytte - Reframing and multiframe thinking. Udviklingsmøder genbesøgt.....	30
Implementering og kulturændring - peersparring mellem novicer og mentorer .....	31
Afsnit 3. Samarbejdsværktøjer og modeller.....	34
Studieretningstræet .....	34
Profileringskategorier .....	36
Afsnit 4. Ledelse, implementering af forsøget på skolen og evaluering .....	39
Projektstyring. Konkretisering i flowcharts .....	40
Afrunding og sammendrag.....	44
Referencer .....	45
Bilag 1. anbefalinger fra fase 1.....	48

## Indledning

Indeværende rapport sammendrager resultater, erfaringer og anbefalinger fra to forsøgsfaser i udviklingsprojekter med studieretningsprofilering og faglige samspil fra i alt 23 skoleprojekter. Rapporten præsenterer disse i kort form, fortrinsvist og hvor det er muligt, som modeller og i oversigtsformat. Arbejdet er diskuteret yderligere i to udgivelser i tidsskriftet *Gymnasiepædagogik* nr. 97 (Høegh (red.) 2014b *Profilering og faglige samspil*) og *Gymnasiepædagogik* nr. 101 (Høegh (red.) 2015 *Samspilsdidaktik og samarbejde i praksis*) (herefter henholdsvis *GP 97* og *GP 101*):

[http://www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/ikv/formidling/tidsskrifter/gymnasiepeadagogik/udgaver](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/formidling/tidsskrifter/gymnasiepeadagogik/udgaver)

I disse to antologier undersøger og fremlægger følgeforskningen og skolernes projektgrupper sammen vores erfaringer og resultater, og i disse to antologier vil man kunne finde dokumentation, analyse og diskussion af de anbefalinger der gives i kortform her.

Udgangspunkt for hvordan vi kunne anskue de meget forskellige projekter fra skolerne var indledningsvist af skelne mellem helskole- og modelskole-projekter da nogle projektforsøg havde en målsætning i at afprøve forsøg med nye strukturer der skulle hjælpe lærernes samarbejde og koordinering i studieretningerne, enten som studieretningsteams, som samlede i fakulteter under en uddannelsesleder eller i andre størrelser og udgaver af overfaglig koordinering. Andre projekter handlede om at afprøve undervisningsformer og/eller at afprøve mindre dele af fagligt samarbejde i et 'hjørne' af skolen for at undersøge hvilke dele af projektet, og hvordan, man senere kunne implementere disse forsøg på resten af skolen. Vi indledte derfor med dette overblik

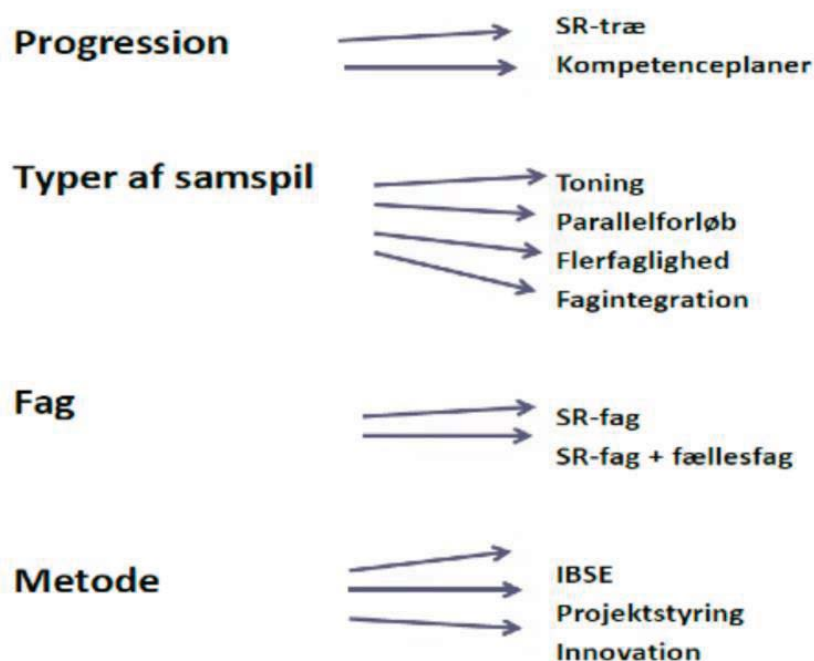
### Distinktioner i forsøgs-struktur:

	Model	Helskole
Struktur		
Indhold		

Tabel 1. Strukturelle distinktioner i skolernes projekter (GP 97: 16).

Tabellens fire bokse gav mulighed for at differentiere hvorvidt skolen i projektforsøget fokuserede struktur som udgangspunkt eller indhold som udgangspunkt, for der lå forskellige projektprocesser at tage højde for i projektforsøgene når fokus var valgt. Når projektgruppen perspektiverede eget projekt i felterne (de fleste projekter rakte hen over felterne), kunne oversigten anskueliggøre egen gruppes ambition og beslutninger ang. evalueringsplaner og implementering af forsøgene på længere sigt på skolen.

En oversigt over det forsøgs-indhold som skolerne afprøvede, gav derimod et helt andet overblik:



Tabel 2. Indholds-distinktioner i skolernes projekter (GP 97: 18).

Som det ses i tabel 2, lagde skolerne forskellige snit på det arbejde som en projektgruppe sad med. De havde øje for noget forskelligt. Overblikket i tabel 2 kunne således på vores netværksmøder mellem følgeforskningen og skolernes projektgrupper kaste perspektiv tilbage på hver enkelt skoles indholdsfokus: progression, typer af samspil, fag eller metoder (se mere i GP 97). Skolens projektgruppe kunne se egne valg og perspektiver og måske nogle blinde pletter der var værd at inddrage, og gruppen kunne få øje på problemstillinger der måske allerede lå i eget projekt, men som projektgruppen ikke bevidst arbejdede for at evaluere.

I fase 2 ses generelt en videreudvikling af og konkretiseringer og eksempler på *fælles mødesteder for elever, lærere og ledelse for gode betingelser til at varetage samspil*. I anden fase har flere af forsøgsprojekterne været klar til at blive rullet ud på hele skolen, og disse grupper har derfor haft fokus på at bruge netværket og netværksmøderne til at diskutere hvordan implementering på en skole kan foregå, og hvordan man tilretter projektet og engagerer de lærere og elever der endnu ikke har haft del i projektet. Dvs. disse projektgrupper var interesseret i at undersøge og diskutere *hvordan kulturændringer foregår* institutionelt og konkret. Dette har bredt interesse og diskussion yderligere inden for følgeforskningens fokus på samtaleformer, sparring og projektledelse. Det afspejles i resultaterne i denne rapport der bearbejder forslag til samspilsdidaktisk praksis, sparringskultur og videndeling, modeller for samarbejdsformer, mødevirksomhed og ikke mindst fagdidaktisk fælles virksomhed.

### **Samspilsdidaktisk arbejdsmodel**

Særligt har FAN i forskningen og formidlingen af forsøgene i 2015 (dvs. i afslutningskonferencen i indeværende rapport og i GP 101) indoptaget en kritik af første fases formidlingsprodukter der har været fremsat, nemlig at fokus kun lå på strukturering og organisering af samarbejdet, og mindre (eller overhovedet ikke) på hvordan lærerne faktisk kunne mødes fagdidaktisk i fælles faglige samspilsforløb for eleverne og vejledning af elever i de flerfaglige opgaver i studieområderne (hhx og htx) SO, almen

studieforberedelse (stx), AT, og de skriftlige studieretningsopgaver og -projekter, SRO og SRP<sup>1</sup>. Første afsnit af denne evalueringsrapport er således det "nye" og får mest plads for at kunne vise og argumentere for den model FAN kalder *Samspilsdidaktisk arbejdsmodel*.

Afslutningen på fase 2 ved afslutningskonference på Risskov Gymnasium januar 2015 og efterfølgende skriveproces fra både skolernes projektgrupper og FANs opsamling i GP 101 har medført at forfatterne har taget aktuelle temaer og spørgsmål fra konferencen op. For eksempel spurgte Michael Paulsen, lektor ved Aalborg Universitet, som respondent på konferencedagen overordnet: hvad er en studieretning, og hvad skal den gøre godt for? Peter Hobel, lektor ved Syddansk Universitet, opfordrede som keynote på konferencen faglærerne til at fokusere (endnu) mere på dannelsesdimensionen i arbejdet med eleverne, og helt fra start at vænne eleverne til at reflektere over egen argumentation og til at blive afkrævet egne *vurderinger*. Skolernes artikler og FANs behandling adresserer bl.a. disse spørgsmål og kritikker i GP 101 i analyser og argumentation. En bearbejdning som denne evalueringsrapport er en kortfattet udgave af.

## Projektledelsesfokus

Som beskrevet i evalueringsrapporten fra fase 1 (Høegh 2014a) har FAN-projektet adskilt sig fra megen følgeforskning ved at der som led i processen indgik en intenderet påvirkning af processen. Interventionens formål var, gennem at tilbyde deltagerne elementer fra teori om styring af projekter, at øge skolernes evne til overordnet og generel projektstyring, samt til at iagttage egen proces og derved at drive empiri på egen læring. Seks elementer fra teori om udviklingsprojekter har været prioriteret:

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

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

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

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

ad 4. Et nøglepunkt i FANs indsats vedrørende mere systematisk projektindsats har været programteoritilgangen som er en måde at konkretisere den forestilling den enkelte projektgruppe har om sammenhængen mellem projektets indsatser og deres virkning. Samtidig med at konkretisere forestillingerne om indsats, proces og virkning i form af et flowchart (en model-opstilling af sammenhængene (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) forberedes evalueringen idet man samtidig beslutter hvad man konkret vil gøre til observerbare tegn på at virkningerne faktisk indfinder sig. Denne evalueringsrapport uddyber kort med en visualisering af et sådant flowchart i afsnit 4.

---

<sup>1</sup> Da der ikke har været tilmeldt forsøgsprojekter med hf-forløb involveret, behandler FAN her ikke specifikke dele af hf bekendtgørelse og uddannelsesforhold.

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

ad.6. Endelig har skriveprocesser været led i følgeforskningsprojektet, dels som løbende skriveprocesser i skolernes genbeskrivelser af deres projektbeskrivelser og flowcharts, dels den endelige artikelskrivning som ses i skolernes tidsskriftbidrag i GP nr. 97 og GP 101 (. Pointen med disse skriveprocesser er at samarbejdet skal have et mål i et skriftligt produkt der skal formuleres, fordi det er selve forhandlingerne af disse formuleringer der giver diskussion og afklaring som afkast.

En afgørende faktor for skolernes projektudvikling i både fase 1 og 2 har været deres fortløbende udvikling af konkrete samarbejdsmodeller og fælles overblik i "tænkeredskaber". Disse modeller anbefaler FAN igen som primære produkter for den enkelte skole at samarbejde om, idet igen selve processen i sådanne fælles formueringer i konkrete produkter trækker diskussioner og læring naturligt, men især fordi metaforer og visualiseringer er meget stærke samarbejdsredskaber. Fan anbefaler såvel tilpasning til egen skoles kontekst og behov i en videreudvikling af modeller inspireret udefra, som udvikling af en skoles helt egne nyudviklede modeller.

Modeller der især ses anvendelige for sektoren, og som allerede har været i brug i netværksarbejdet, præsenteres i afsnit 3. Er der en forskel mellem fase 1 og fase 2 er det projektskolernes generelle parathed til at tænke i modeller og figurer og udvikle eller videreudvikle disse løbende.

## Indledende spørgsmål ved projektets begyndelse

I løbet af de to faser har vi fundet en god måde at visualisere arbejdet for skolerne indledningsvist, og vi begyndte med at spørge skolerne i projektgrupperne:

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

Begynde med målet:

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

At konkretisere visionen yderligere er at søge *tegn på* at student/elev er på vej til at blive særlig en SR-student ved at spørge sig:

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

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

Indeværende rapport er opbygget i forhold til FANs anbefalinger. Fire i alt. Disse fire forholder sig dels overbliksgivende som samling af første fase-rapportens i alt ti anbefalinger og tilføjer som nævnt en ny model for lærerne at arbejde fælles samspilsdidaktisk. Afsnit 1 forklarer denne nye *samspilsdidaktiske arbejdsmodel*, og om hvordan den er anvendt og efterprøvet i GP 101. Herefter følger afsnit 2 om *udviklings og sparringsmøder*, afsnit 3 om *samarbejdsmodeller*, både første faser og en ny i anden fase, og



Evalueringsrapport. Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil. Fase 2, 2013-15.  
Projektnummer: 135852. Følgeforskning. Syddansk Universitet. Sags nr.: 045.89P.391.

sidst afsnit 4 om *projektledelsesredskaber*, disse genbesøgt og eksemplificeret i fornemt flowchart fra en skole. Disse fire områder anbefaler FAN som fælles basis for skoleledelser og lærere ved udvikling af studieretningsidentiteten og faglige samspil, og disse anbefalinger handler denne rapport om.

## Anbefalinger

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

1. Samspilsdidaktik. FAN anbefaler at skoleledelse og lærerteams arbejder samspilsdidaktisk med en nyudviklet model: *Samspilsdidaktisk arbejdsmodel*. I fase 1 anbefalede FAN at lærerteamet samarbejdede om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende for lærerne: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc. (anbefaling fase 1). I indeværende evaluering er anbefalingen videreudviklet i en model der kan bruges som spørgehorisont for lærerne i fællesskab at udarbejde samspilsforløb i forhold til og gennemføre og løbende evaluere samspilsundervisning efter. Det er en analyse- og evalueringsmodel som forslag til lærernes samspilsdidaktiske arbejde på tværs på fag (denne rapport afsnit 1). I konkretiseringen arbejdes med dannelsesmål og udvikling af 'fælles sprog' / 'fælles platform' som afsæt for lærersamarbejder.
2. Udviklingsmøder. FAN anbefaler at skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: både eleverne imellem (fx som studieretningsdage (SR-dage)); faglærere imellem (fx via lærernes sam-undervisning for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne og modellere fortolkning mellem fag); samt på overordnet niveau at skolen rammesætter mødefora og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed for at de får kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner (anbefalinger fase 1). Disse anbefalinger fra 2014 bliver diskuteret i denne evaluering som *Møder af innovativ/kreativ karakter* (afsnit 2). Dette punkt inddrager flere af de øvrige anbefalinger fra fase 1, nemlig både ideen om *passende forstyrrelse* til ideskabelse når samarbejder presses ved fælles benspænd (anbefaling fase 1), og FANs anbefalingen om at *skoleledelsen må involvere sig i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen* (anbefaling fase 1).
3. Samarbejdsmodeller. Vi anbefalede ligeledes i fase 1 at skoler udvikler *planlægnings- og samarbejdsværktøjer* som struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller skemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed, og dette konkretiseres ligeledes yderligere i denne evalueringsrapport med *Studieretningstræet* og *Profileringskategorier*.
4. Projektledelsesværktøjer og ledelsesstøtte, *Flowchart og Implementering*. Anbefalingerne om anvendelse af flowchart og implementeringsplan som projektledelsesværktøj kan ses konkretiseret her i afsnit 4. Endvidere fastholdt FAN det overordnede projektledelsesfokus i både fase 1 og 2 samt anbefaling til skoleledelsens klare involvering i projekter generelt: en klar rollefordeling og aftalt mandat til skolens projektgruppe, samt at skoleledelsens støtte både 1) er symbolsk i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) er en fastholdelsesopgave gennem ledelsens mærkbare fastholdelse af projektet gennem hele projektfasen via sparring med projektgruppen, og gennem 3) er en implementeringsopgave for ledelsen på skolen, gennem støtte til forsøgets retning og profil hele vejen (anbefalinger fase 1).

Denne evalueringsrapports eksemplificerer med et flowchart hvordan en projektgruppe har bearbejdet og arbejdet med forestillinger over egen proces og mål i deres projektgruppe.

## Afsnit 1. Samspilsdidaktik

I dette afsnit præsenterer jeg (FAN) den ny *samspilsdidaktiske arbejdsmodel* og de betingelser og problemer den er møntet på at tage henholdsvis hensyn til og at svare på. Afsnittet afdækker og diskuterer kort hvorfor modellens omdrejningspunkt er gymnasieuddannelsernes *dannelsesdimension*, og hvorfor og hvordan samspilsdidaktik nødvendigvis er *fagdidaktik*. Modelforslaget synliggør udfordringerne i hele dette udviklingsprojekt når lærere fra meget forskellige fag og deres skoleledelser skal konkretisere forestillingerne om skole, fag, studieretning og problematikker, der er vigtige at undervise i, ned i detaljerede undervisningsdesigns og stille konkrete opgaver til konkrete elever på meget forskellige niveauer. Modellen er derfor forslag til hvordan lærere og ledelse/teamledelse kan opnå fælles platform i udvikling af konkrete faglige samspil og vejledning af eleven.

Jeg indoptager med forslaget til samspilsdidaktisk arbejdsmodel en kritik der har været af GP 97-antologien fra 2014, om studieretningsprofilering og faglige samspil. Et af kritikpunkterne var at antologien ikke reflekterede tilstrækkelig fagdidaktisk, men mest behandlede logistiske problemstillinger, samarbejdsformer og aftaler. FAN og skolenetværksledelsen på Risskov Gymnasium inviterede denne kritik fra Peter Hobel med ind på 2.fasens afslutningskonference 15. januar 2015 på Risskov Gymnasium for at diskutere det fælles. Flere af skolernes artikler i GP 101 henviser direkte til Hobels oplæg ved afslutningskonferencen<sup>2</sup>.

Den detaljerede behandling, analyse og efterprøvning af den samspilsdidaktiske arbejdsmodel foregår i GP 101. I indeværende evalueringsrapport viderefremmes kun de grundlæggende udgangspunkter, forslag og konklusioner.

I GP 101 synliggøres dels kompleksiteten når faglærerne på tværs af fag arbejder og reflekterer samspilsdidaktisk, dels udarbejdes eksempel på hvordan en lærergruppe samspilsdidaktisk *kunne* evaluere og revidere deres eget spørgeark til eleverne. Min eksempelanalyse foretages på et spørgeark fra en af projektskolerne, Frederikshavns Handelsgymnasiums spørgeark til eleverne på en fælles studieretningsdag (SR-dag) i 1., 2. og 3. g i studieretningen Økonomi.

Modellen giver forslag til lærernes fagdidaktiske samarbejde for i konkrete spørgsmål at kortlægge og beslutte hvilken form for samspil de ser for sig i udvikling af et fælles forløb. Forslaget reflekterer dels dannelsesdimensionen i arbejdet med eleven, dels det studieforberedende perspektiv i vejledningen af elevens problembaserede arbejder i fagsamspil, nemlig den videnskabsteoretiske refleksion som eleverne skal foretage i projektarbejder i almen studieforberedelse og studieområdet, AT og SO-forløb og eksaminer.

Bearbejdelse foretages således i perspektiv af styredokumenternes formål for eleverne, dannelsesdimension og studieforberedelsesdimension, og *metaperspektivet* er centralt her, for i begge tilfælde skal lærere og teamledelse (også) arbejde med fag og fagområder de ikke selv har særligt kendskab til, samtidig med at de taler med fra eget faglige metaperspektiv, det vender jeg tilbage til. Med Lars Erling Dales betegnelse omhandler det det tredje niveau i en lærerprofessionalisme, evnen til didaktisk refleksion og udvikling, oven på de to niveauer af planlægning og gennemførelse af undervisning (Dale 1998).

Dette afsnit 1 uddyber altså *hvordan* lærerne kan arbejde i den anbefaling FAN opstillede ved evalueringen af fase 1. Den første af ti anbefalinger i forrige rapport 2014 lød nemlig:

- At lærerteamet samarbejder om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc.

Evalueringsrapport. Klare profiler i studieretningerne. Fase 1, 2012-14, side 8.

---

<sup>2</sup> Hobels PowerPoint-slides fra afslutningskonferencen kan ses på projekthjemmesiden: <http://lu235.wix.com/klareprofiler#!skolenetvrk/cdv8> varetaget af Risskov Gymnasium.

Denne anbefaling blev eksemplificeret i nogle af projektskolernes artikler i GP 97 2014 fra første fase, men overvejende i lyset af hvordan arbejdet kunne *struktureres og organiseres* mellem lærerne. Nu opstilles derimod i GP 101 2015, og kort i denne rapport, en konkret *samspilsdidaktisk analyse* af udvalgte dannelsesmål i en konkret opgavestillelse med spørgsmålet: *Hvordan reflekteres dannelsesmålene i opgaverne til eleverne?*

Det er således ikke en fyldestgørende samspilsdidaktisk analyse. Det ville blive for omfattende i udgivelser som GP 101-antologien og indeværende rapport og kræve et andet og større format. Men jeg anser, trods formatet, forslaget til samspilsdidaktisk arbejdsmodel som et forslag til en *generel* arbejdsmodel, selvom jeg kun foretager et eksempel på en samspilsdidaktisk analyse og refleksion fra ét perspektiv, dannelsesperspektivet. FAN (i dette tilfælde både Raae og Høegh) anser nemlig dannelsesdimensionen i samspilsdidaktikken som et naturligt omdrejningspunkt. Det er i dannelsesmålene at lærerne kan begrunde mange af deres øvrige valg og svare på *hvorfor* en given opgave stilles.

Forslag til videnskabsteoretiske redegørelser i elevernes Almene studieforberedelse og Studieområdet og sammenhørende forløb er Petersen og de Muckadells (2014). Petersen og de Muckadell finder at Almen studieforberedelses tre sidste faglige mål i stx-bekendtgørelsen kræver at eleven kan vurdere fagenes metoder *metametodisk*, og at denne metametodiske refleksion ofte er vanskelig for eleverne. Dette støttes af Dolin et al.s evaluering som også udkom i 2014, *Evaluering af naturvidenskabelig almindelse i stx- og hf-uddannelserne*. Dolin et al. konkluderer, dog noget vagere formuleret, at "der er en tendens til, at de elementer af almindelsen, der omhandler for eksempel videnskabsteori, refleksioner over den naturvidenskabelige metode og forståelse for fagenes muligheder og begrænsninger, står mindre stærkt hos eleverne end de gør hos lærerne." (Dolin et al. 2014: 88). Petersen og de Muckadell opstiller til hjælp en enkel procesmodel for elevens arbejde i deres *den videnskabsteoretiske basismodel* (som jeg introducerer kort til side 27) for om muligt at styrke elevernes *metametodiske* overblik og vurderinger. En model de også kan se anvendelig på videregående uddannelser hvor studerende også kan have svært ved at sammenholde metoderne og argumentere for valg af metoder og undersøgelser. Hhx-uddannelsen har ikke krav om videnskabsteoretisk redegørelse, men stadig til at eleven skal *vurdere* de forskellige fags metoder og disses muligheder og begrænsninger. Der er altså, trods anderledes formuleringer i styredokumenterne, også krav om metametodisk refleksion på hhx: "– reflektere over og vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger" (hhx-bekendtgørelsen, bilag 2, Studieområdet punkt 2.1. ang. faglige mål). Derfor skelner jeg ikke mellem de tre tre-årige ungdomsuddannelser i disse målsætninger, men behandler dem under ét.

## **Samspilsdidaktisk arbejdsmodel: dannelsesdimension og fagdidaktik**

Herunder præsenteres forslaget til *samspilsdidaktisk arbejdsmodel*, men jeg indleder med at sætte den i ramme og perspektiv af *dannelse* – hvoraf det *studieforberedende* behandles som en del af dannelsen på gymnasiale uddannelser – fordi dannelsesdimensionen er styredokumenternes, skolers og læreres formål med ungdomsuddannelsen. Modellen sættes derefter i perspektiv af den *fagdidaktiske kundskab* som lærerne nødvendigvis må tage udgangspunkt i når de underviser i et skolefag, og når de skal forme faglige samspil for eleverne sammen.

### **Dannelse**

Dannelse i samtidens perspektiv beskrives som både en individuel, personlig proces, at danne eller forme sig, og som et mere normativt formuleret samfundsideal der giver et særligt (for)billede på hvad et menneske i en given kultur skal udvikles til at kunne. Begge positioner er i samtidens lys processuelt forstået, altså at mennesket skal udvikle sig aktivt og kunne indgå med myndighed i de (skiftende) vilkår som kultur og samfund kræver. Moderne dannelse formuleres ikke som en statisk størrelse, fx kendskab til verdensklassikere som en fordring tidligere til en særlig elite, men hører alligevel med i vist omfang i uddannelsessektorens nødvendigvis normerende 'billeder' og mål for hvad elever eller studerende på en

institution skal lære. Historisk betragtet kan dannelsesbegrebet i de perioder hvor begge positioner medtages, den frie personlige udvikling og den normative forestilling om hvad mennesker i en kultur skal dannes til, anskues som at fungere som et dynamisk element i samfundsudviklingen (Gustavsson 2003). I de overordnede formål for gymnasieuddannelserne ses dannelsesbegrebet i hvert fald beskrevet som en processuel størrelse, både i individuelle dannelsesformål, stk. 4. om den *personlige myndighed*, og ift. den normative kulturbestemte dannelse: "Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre".

For at undersøge muligheder for faglærernes møde i faglige samspil har vi brug for at gå tæt på hvad dannelse i forhold til fag i gymnasiet vil sige, og en af de seneste definitioner som direkte undersøger begrebet dannelse i gymnasieskolen og dannelsesbegrebets forhold til fagene er fra Institut for Naturfagernes Didaktik, Dolin et al. 2014. De undersøger tre forhold ude hos lærere og elever: det *intenderede* dannelsesbegreb ud fra uddannelsernes styredokumenter, det *implementerede* dannelsesbegreb som det ses hos lærernes i deres intentioner og planlægning, og det *realiserede* som det opfattes af både lærere og elever i undervisningen. Forfatterne bestemmer først og fremmest at *dannelse ikke kan betragtes i sig selv, men altid viser sig i konkrete situationer med et specifikt indhold*, og det er læreres og elevers dannelsesbegreb gruppen undersøger, konkret og specifikt. Fra elevens perspektiv, skriver forskergruppen, er formålet med at gå i relation til fag, indhold og faglige aktiviteter at bruge faget til at erhverve sig personlig myndighed. Med Steen Nepper Larsens udtryk: "Dannelse er afkaldet på at blive gjort dum og uværdig." (Larsen 2013: 7)

Dolin et al. har også bestemt eget dannelsesbegreb for at kunne anlægge undersøgelsen. Det lyder (med mine kursiveringer):

Det naturfagligt dannede menneske

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

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

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

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

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

.... *udvikler sig* som menneske: Man bruger naturfag til at udvide sin horisont med, til at *tage stilling og danne meninger* med, og i sidste ende til at sikre at man kan *agere med myndighed*.

Dolin et al. 2014: 9-10

Altså et videns- og handlefundament hvor man som menneske kan indtage en position og *agere* i forhold til sin viden om fag, fagets metoder og fagområdet positioner i løbende udvikling.

At udvikle elevens evner til at handle på dannet grundlag var også Peter Hobels tilgang ved afslutningskonferencen for Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil i januar 2015. Hobels oplæg bliver direkte adresseret i flere af artiklerne 2015 fra skolerne i GP 101.

Hobel tog udgangspunkt i hvilke vidensformer vi i uddannelserne opbygger for eleven. Han opererer med de aristoteliske vidensformer: "Både fra et dannelsesteoretisk perspektiv og fra styredokumenternes perspektiv kræver det, at eleverne mestrer forskellige vidensformer: "Epistemisk (at have er-viden), teknisk (at kunne kan-viden), praktisk-etisk (at gøre eller ville bør-viden)" (Hobel, Afslutningskonference 15. januar

2015, se hjemmesiden for projektet og Hobels PowerPoint slides:

<http://lu235.wix.com/klareprofiler#!skolenetvrk/cdv8> )

Epistemisk viden (*episteme*) er det videnskabelige-teoretiske grundlag som alle skolefagene leverer til, de to andre er den praktiske viden i forhold til *at gøre* og handle med den epistemiske viden og fra erfaringer i det hele taget. Den tekniske viden (*techne*, praktisk-produktiv kyndighed) skal ses som praktisk viden i form af viden som middel eller instrument, at kende vejene, også til at skabe og producere, at *kunne* og at behandle begrundet, altså vide *hvordan*. Den anden praktiske viden er den praktisk-etiske viden (*fronesis*). Praktisk-etisk viden har praktisk handling i forbindelse med menneskets politiske og etiske liv for øje (Gustavsson 2001). Praktisk-etisk viden har dermed med specifikke situationer at *gøre*, at *evne* at *vurdere* materiale (at *gøre* eller ville *bør*-viden). De praktiske vidensformer stiller krav til refleksionerne over *hvorfor* man som elev vælger materiale, metoder og specifikke aktiviteter, og refleksioner over *hvorfor* man som elev mener at kunne *gøre* det *på den måde*?

Det er især den sidste af de tre vidensformer (praktisk-etisk vidensform) Hobel peger på som nødvendig at fokusere mere bevidst på end tilfældet er i ungdomsuddannelserne, og som nogle af skolernes artikler i GP 101 henviser til i projektgruppernes bearbejdning af projekterne. Jeg behandler dette som *evne til at agere med myndighed*, dvs. at kunne vurdere og agere både fra viden, kunnen og erfaringer efterhånden som de opnås.

Styredokumenterne fra 2005 kræver et nyt fagligt beredskab

Læreplanerne gør eleverne til subjekter. De skal arbejde sig ind i fagene og tilegne sig fagenes ressourcer med henblik på at kunne anvende dem selvstændigt. Eleverne skal kunne noget med fag – de skal have en vidensbaseret parathed til at kunne handle hensigtsmæssigt i situationer, der rummer faglige udfordringer. På den måde bliver kompetence til dannelse i aktion...<sup>3</sup>:

Hobel i Damberg et al. 2013, side 411.

Dannelse er således evnen til at handle med personlig myndighed, dannelse betragtes som processuel og som evne til aktiv involvering, både personligt og kulturelt. Og dannelse er faglig kontekstuel: det er den vidensbaserede parathed at kunne handle hensigtsmæssigt i situationer der rummer faglige udfordringer.

Arbejdet med den samspilsdidaktiske arbejdsmodel foregår nødvendigvis fra fagdidaktisk basis og ikke fra et almen didaktisk eller almen pædagogisk perspektiv. Det gør det fordi samarbejdet foregår blandt lærere af forskellige faglige traditioner med forskellige måder at forstå "viden" og "metode" på, og med forskellige måder at stille faglige spørgsmål på. Det afspejles i forslaget til samspilsdidaktisk arbejdsmodel at det er *fagdidaktisk* refleksion. Man kunne kalde det en slags *almen fagdidaktik*. Og det er ikke blot begrebsrytteri, problemet er reelt. I GP 101 analyseres et dialogeksempel fra Marie Ryberg fra Copenhagen Business School (CBS). Ryberg har givet et lille klip fra sine data af vejledningssamtaler til AT-eksamen mellem to lærere, en dansklærer og en biologilærer, og fire elever. Klippet er gengivet i *Gymnasieforskning.dk* nr. 3, oktober 2014: Tonsberg 2014 side 11, og viser en udveksling mellem to lærere som taler om hvordan en af eleverne kan koble de to fag dansk og biologi i sit tværfaglige eksamensprojekt. Eleverne skal arbejde med projekter inden for overtemaet 'Kampen for det gode liv', og denne elev vil behandle anorexi og spiseforstyrrelser generelt og koble med en novelle i dansk (se GP 101 for analyse og videre forslag for lærerne til dette konkrete arbejde).

Ryberg kalder dialogen et eksempel på at fagligt samspil bliver til kamp i stedet og påpeger, at biologilæreren giver udtryk for, at biologifaget både skal kunne beskrive midler og mål i relation til et

---

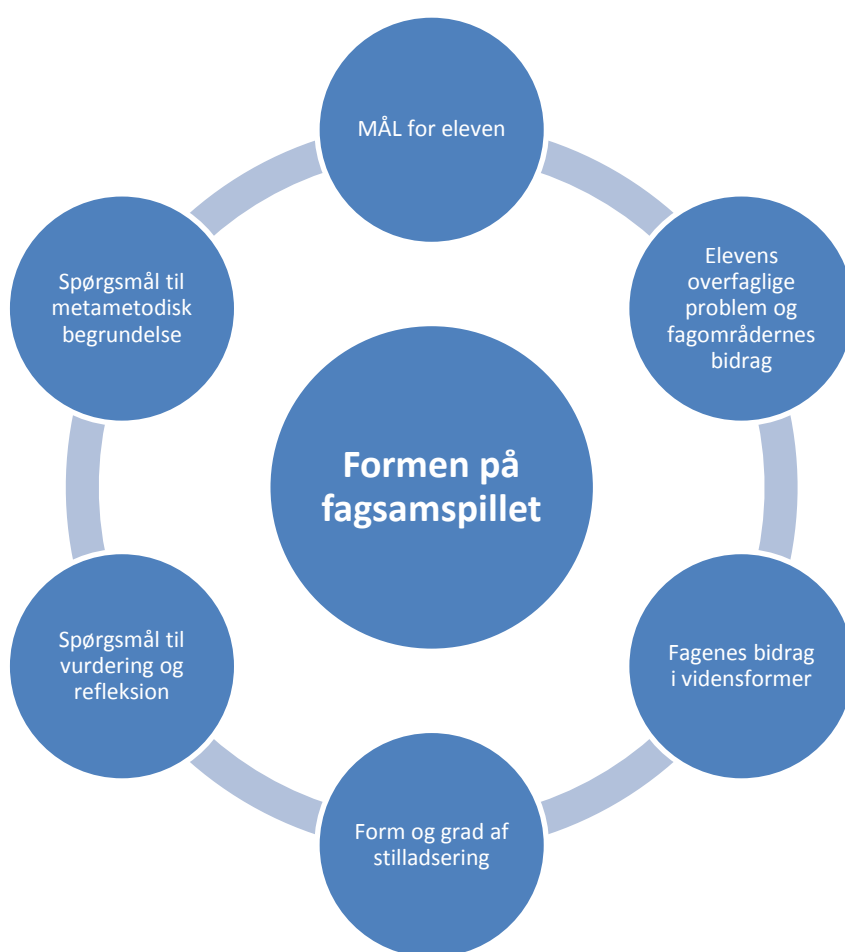
<sup>3</sup> "Kompetencebegrebet understreger imidlertid et pragmatisk forhold som dannelsesbegrebet har en tendens til at underbetone, nemlig handleberedskabet. Det faglige skal bruges - også uden for uddannelsessystemet. Kompetencer er dannelse i aktion." fra *Fremtidens uddannelser Den ny faglighed og dens forudsætninger*. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene. Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 2 – 2004. Forfattere: Henrik Busch, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sebastian Horst.

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

De to lærere mangler en fælles platform og begrebsapparat at vejlede eleven fra, *fælles sprog* (GP 97: 10) for at udvikle samspilsideaktik og at forhandle styredokumenternes målsætning i de faglige samspil (ibid.). Såvel det fælles sprog og analysen af almindendannende formål og det metametodisk redegørende, som jeg foreslår at arbejde ud fra, vil selvfølgelig være unikt hver gang i et givent samarbejde. Det skal altså forhandles frem hver gang, men dertil behøver lærerne stadig en fagdidaktisk platform at mødes på. Analyse af samtalen mellem lærerne i Rybergs dataeksempel og dybere argumentation for forslaget nedenfor til lærerne for det samspilsideaktiske arbejde for at undgå kamp mellem fagligheder varetages i GP 101 og gengives ikke i indeværende rapport.

Forslaget til fælles samspilsideaktisk platform ser således ud:

### ***Samspilsideaktisk arbejdsmodel***



**Figur 1. Forslag til parametre at undersøge i lærergruppen ved faglige samspilsforløb**

Midten af figuren er omdrejningspunktet "Formen på fagsamspillet" der er til løbende revision før, under og efter elevernes forløb når lærerne udarbejder konkrete samspil. Her skal aftales hvordan man anskuer fagenes forskellige bidrag: som *parallel flerfaglighed*, *fællesfaglighed* eller *bidrag af hjælpediscipliner ift. kernefag*:

### ***Indledende og løbende ved lærersamarbejde:***

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

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

### ***Fælles spørgsmål ved specifik opgavestillelse og elevproblemformuleringer:***

Kl 12: hvilke dannelsesmål, kompetencemål og produktmål har vi med at stille opgaven til eleven/eleverne?  
kl. 2: er problemet, eleven undersøger, overfagligt formuleret, og/eller fra hvilke(t) fagområde(r) ses evt. delspørgsmål som den enkelte elev skal besvare?

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

Kl. 12-spørgsmålene er anbefalingen fra udviklingsprojektets fase 1: Mål for eleven, hvilke dannelsesmål, kompetencemål og produktmål har man med at udforme forløbet?

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

kl. 4-spørgsmålene spørger til fagenes bidrag i samspillet til henholdsvis videnskabelig-teoretisk vidensform (indhold og metode), teknisk viden (behandling og skabelse/produktion) og praktisk-etisk vidensform (handling politisk og etisk mm.)

### ***Ved konkret evaluering af dannelsesperspektivet i en opgave stillet til elever er forslaget at spørge sig om hvorvidt:***

kl. 6: opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering omkring elevens progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g.

Kl. 8: opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden.

Kl. 10: opgaverne fordrer metametodisk begrundelse og kræver at eleven forholder sig til og argumenterer for sine valg af metoder.

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

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

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

Disse spørgsmål foregår på fagdidaktisk basis som jeg vil vise kortfattet nedenfor (se yderligere argumentation i GP 101). Jeg begrundes spørgsmålenes ordlyd og forbinder dem med mine konklusioner på en eksempelanalyse af et spørgegeark jeg foretager i GP 101 fra en Studieretningsdag (SR-dag) på Frederikshavns Handelsgymnasium (hxx).



## Fagdidaktik

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

Allerede her kan vi fortæbes i videre definitioner: hvad er et kundskabsområde, hvad er skolefag over for basisfag, hvad er pædagogik og didaktisering, eller hvad vil det sige at tilrette fagligheden så det egner sig meningsfuldt. Men jeg vil være kortfattet, og diskussionerne findes i lærebøger og didaktisk forskning.

Indkredsningen ovenfor af fagdidaktikken er relativt åbent formuleret, så fagdidaktik ikke, i en hurtig forenkling, kunne se ud som et konglomerat af *fag* og *pædagogik*, for fagdidaktikken er blevet et eget vidensområde, ikke mindst i lyset af senere samfundsudvikling, fx øget specialisering og krav om studentens 'problemløsningsparathed' som beskrevet i indledningsvist i GP 97 2014:

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

Høegh i GP 97: 13

Det vil sige at lærere og skole skal syntetisere disse mål til delsammenhænge for eleven og fastsætte i konkrete fagsamarbejder hvordan de enkelte fag bidrager til dette overblik for eleven. Det kræver lærerens refleksion over egen faglighed, lærerens refleksion over fagets 'selv'konstruktion, og lærerens refleksion over fagets basale anvendte metoder for at skabe viden set i lyset af andre fags ditto. Altså evne til at perspektivere skolefaget i forhold til basisfaget, i forhold til eleven i den konkrete kontekst og i forhold til hele skolens virksomhed som sammenhæng for eleven. Naturfagsdidaktikeren Svein Sjøberg kalder det for *fagdidaktisk kundskab* når den gode lærer kendetegnes ved at beherske fagstoffet på en måde der giver mening for eleverne (Sjøberg 2005: 39). Viden om generel pædagogik, unge og læring og solid fagkundskab er ikke nok. Fagdidaktikken er i særlig grad en position for refleksion over faget (Krogh 2012), såvel som det er en refleksion over eleverne og den institutionelle praksis. Krogh citerer den norske fagdidaktiker Laila Aase i dennes (også) meget åbne definition af det fagdidaktiske som et refleksionsrum:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles.

(Lorentzen et al. 1998: 7)

Fagdidaktikkens grundspørgsmål er *hvad* vi vælger at undervise i, og *hvorfor og hvordan* vi underviser i et fag eller et fagsamspil. Jeg tilføjer som de fleste fagdidaktikere et "for *hvem*" (Sjøberg 2005), altså hvilke elever, hvilken skole og hvilket samfund vi indtænker i overvejelserne, og jeg tilføjer "i *hvilken kontekst*" forstået som den sproglige indpakning i hvilken undervisningen foregår. Sprog og kommunikation er aldrig neutral, men aktiverer positioneringer og magtforhold. Jeg skriver ikke "diskurs", fordi sprog og kommunikation rækker videre end sædvanlig forståelse af diskurs.<sup>4</sup>

Grundlæggende spørger vi i fagdidaktikken altså *hvad* der er vigtigt i faget, hvad er bærende, hvad er stabilt og vedvarende, hvad er perifert, og hvad forældes hurtigt. Hvad kan vi udelade? Ikke alt fagstof er

---

<sup>4</sup> se fx klassedialogstudier hos Vibeke Hetmar i Schnack 2004 og Høegh 2008 ang. danskundervisning, og se Cazden 2001 vedrørende matematikundervisning.

interessant og vigtigt for eleven, og der skal vælges. Fagdidaktisk kundskab hjælper til at lade os vælge begrundet.

*Hvorfor* vi skal undervise i et fag, er det givtige sted at begynde refleksionen for både fag og fagligt samspil som foreslået i GP 97, fordi dannelsesdiskussion og kompetenceafvejninger for eleven begynder her og begrundes i relationen til det samfund vi indgår i. Hvad er det der gør faget så vigtigt at det er placeret på almindelig uddannelse hvor kun få elever senere hen formentlig specialiserer sig videre inden for faget? Og hvordan stemmer skoles og lærers mål overens med elevens? spørger Sjøberg. Når jeg foreslår at det netop er i *hvorfor* at lærerne kan tage det første afsæt for faglige samspil, er det fordi det er i besvarelsen og begrundelserne af dette hvorfor at de metafaglige overvejelser over elevens læringsprogression og dannelsesmål i den konkrete opgave i samspillet kan få naturlig sammenhæng. Begrundelserne giver ikke sig selv. Undervisningsfag er "strukturelle og organisatoriske enheder" og ikke naturgivne størrelser (Dolin i Damberg et al. 2013: 230). Forslaget er ment som en frisættelse af faglæreren ved at tænke i elevmål, studentens mål, kompetencer og almindelig uddannelse og ikke tage udgangspunkt i pensumlister og fagmetoder "der skal nås". I projektgrupperne der deltog i både fase 1 og fase 2, mindskedes bekymringen for om faglige samspil i forskellige former forhindrer at faglærerne "kan nå det hele", ofte benævnt som det kernefaglige. Bekymringen mindskes når forsøgene på skolerne efterhånden bliver bedre gennemprøvet, og forsøgslærerne opnår større ekspertise med den ny praksis i klasserne. Kernefaglighed og metodetilegnelse foregår *også* i faglige samspil.

Når vi i moderne gymnasial uddannelse spørger *hvordan* der skal undervises, er det selvfølgelig i tæt sammenhæng med de lige så grundlæggende fagdidaktiske *hvad-* og *hvorfor-*overvejelser og i tæt sammenhæng med den forestillede læringsprogression og dermed med elevens andre fag og mål når læring er målet.

Konkret er interessen for fagdidaktisk refleksion over undervisning og instruktion af elevarbejde: **hvad er spørgsmålet som eleverne skal svare på?** I lærernes spørgsmål og i elevopgavernes problem- og undersøgelsesformuleringer ligger *hvad-hvorfor-hvordan-*overvejelserne indlejret.

## Samspilsdidaktik og fælles sprog

I GP 97 belyste FAN kort behovet for fagligt samspil og elevernes forståelse af fagenes indbyrdes forhold som behov for modus 2 viden:

Behovet for at uddanne folk med tværfaglig forståelse og opmærksomhed forklares som en ændring i behov fra modus 1- til modus 2-viden, fra en forestilling om en nogenlunde fast faglighed der før leverede svar på spørgsmål som faget mere eller mindre selv formulerede, til vidensformer hvor det er samfundets udvikling der bestemmer hvilken viden der er brug for, og fagfolk, forskere og specialister der nødvendigvis på tværs af discipliner må søge at svare. Og problemer skifter, løsninger forældes. Dvs. der efterspørges folk med evne til at medreflektere deres egen viden og kompetencer sideløbende med at de kan reflektere og handle på hvilke andre personer de har brug for. Kontekstbestemte svar kræver folk med både metakognitiv viden og metakompetencer og praktisk vilje til samt erfaring med at handle på behov for viden.

Høegh, GP 97: 14

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

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

I GP 97 viste vi ligeledes Søren Harnow Klausens skema Taksonomi over grader af fagligt samspil (tabel 3 nedenfor), og hvordan nogle lærere i projektudviklingen havde haft glæde af dette overblik for deres aftaler og fælles forståelse af fagsamarbejdet.

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

Tabel 3. Taksonomi over grader af fagligt samspil. Klausen, S.H. (red.) 2011, s. 80.

Man kan sige at også dette var forsøg på i GP 97 og evalueringen af første fase 2014 at give lærerne mulighed for at strukturere og overskue deres indbyrdes samfærdsel. Vi berørte således selve midten af den samspilsdidaktiske arbejdsmodel:

Midten af modellen: hvilken form for fagligt samspil ser vi i samarbejdsforløbet overordnet mellem fagene?  
 Flerfaglighed/Fællesfaglighed/Hjælpedisciplin-kernedisciplin

Men med skemaet har vi ikke adresseret samfærdslen didaktisk og fagdidaktisk. Derfor stilles forslag til Samspilsdidaktisk arbejdsmodel, refleksion og evaluering, og derfor fortsætter jeg her argumentationen for hvorfor modellen stiller de videre spørgsmål rundt fra "kl 12" og til "kl.10"

### Fagområdernes samspil

Verner Schilling (2009) diskuterer fagenes indbyrdes muligheder i fagsamspil. Schilling ser overordnet især to forhold der kan hindre frugtbart fagligt samspil, og han foreslår at undgå dem:

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

Schilling 2009: 123

Dels argumenterer han for at fagene i givtige samspil ikke skal tænkes ligeværdige, men det ene fag under det andet fordi fagenes specifikke karakteristika gør at de ikke er ligestillede i fagligt samspil. Dels at hindringer for gode faglige samspil opstår hvis fagene tænkes overordnet, og eleverne herunder skal

tillempede problemformuleringer i lyset af faget. De to problematikker hænger sammen. Fagområderne naturfag, samfundsfag og humaniora formulerer problemstillinger forskelligt, og dette vilkår bør man ikke gøre vold på, tværtimod kan det være givtigt at lade humanistiske fag eller samfundsfag være "problemstyrende" over for et naturfag.

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

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

Schilling 2009: 115 og 116

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

I GP 101 underbygges og eksemplificeres problemstillingen yderligere, og det eksemplificeres hvordan lærerne i forslag til parametre for samspilsdidaktik kan arbejde med problemstillingerne.

Den anden pointe, at en hindring for fagligt samspil er at intet fag vil underordne sig et andet, berøres også i Hobels bearbejdning af dybdeintegration mellem fagene i faglige samspil. Én af de tilgængelige måder er netop at lade det ene fag være hjælpedisciplin til det andet, altså en under- og overordning. Hobel anskueliggør det ved skematisk opsætning a la Klausens taksonomi (tabel 3 ovenfor) over mulighederne for eleverne for *graden af fagintegration* i flere former for fagsamspil (tabel 4 nedenfor). I tabel 4 ses de forskellige muligheder i fagsamspil sat horisontalt i øverste række, med taksonomisk blik for mulighederne i *fagintegration i bredden* række to og mulighederne for *fagintegration i dybden* i række tre:

### Hvad er fagligt samspil?

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

Tabel 4. Hobels slide 8 ved Afslutningskonference fase 2, 15. jan. 2015  
<http://lu235.wix.com/klareprofiler#lskolenetvrk/cdv8>

Opstillingen supplerer overblikket over hvordan faglige samspil kan tænkes af lærerne i et givent fagligt samarbejde hver gang: Er det vigtigt at have så mange fag med som muligt? Altså *fagintegration i bredden* (kolonne 2 fra venstre, flerfaglighed) med interesse da fx for at vise eleverne netop hvordan fagene på deres studieretning berører sager, problemstillinger og verdenssyn forskelligt (eller ens), og hvordan de undersøger problemerne. Dette er altså fx at vælge en form på fagligt samspil der tilgodeser "at anskueliggøre studieretningen" for eleven. I et andet konkret samarbejde kan lærerne beslutte anderledes at deres fokus denne gang er at opbygge elevernes forståelse af hvordan fagenes metoder kan supplere hinanden indbyrdes til at underbygge elevens faglige *handlekompetence* og evne til at foretage dybdeanalyser af problemstillinger, dvs. fokus er *fagintegration i dybden* (kolonne 3 og 4, Fællesfaglighed og Brug af hjælpediscipliner).

Muligheden for tværfaglig dybdeintegration ligger altså *også* som mulighed igennem fagenes gensidige støtte som hjælpediscipliner til hinanden (kolonne 4). Dette er en pointe i sig selv idet man i gymnasiesektoren ofte modsat kan høre udsagn om at faglærere kan føle at deres fag mister autoritet og synlighed ved "blot" at være hjælpedisciplin og kun levere metoder til andre fag i faglige samspil. Oversigten peger på besindelse her fordi det at kunne mønstre hjælpedisciplin øger elevens mulighed for dybdeintegration ved faglig kompetent ageren. Som Schilling foreslår skal fagene ikke nødvendigvis ses ligeværdige i samspil.

Den samspilsideaktiske platform jeg foreslår, har lærere der ser sig selv og deres fag som *en del* af elevens projekt og som *en del* af den studieretningsidentitet studenten oparbejder gennem tre år.

Opsummerende vil jeg foreslå at samspilsideaktik tager udgangspunkt i gængs fagdidaktisk forståelse af *hvad – hvorfor – hvordan* vi underviser, og at det suppleres af samspilsideaktiske spørgsmål til lærergruppen for at afklare hvorfra de ser fagsamarbejdet, fra fagene og fra elevvinklen: hvad skal eleven opnå og lære med det konkrete samspil, og hvordan reflekteres det i et konkret forløb, en opgavestillelse, en vejledningssituation etc. Vi har bevæget os omkring kl. 12-spørgsmålene:

Kl. 12: hvilke dannelsesmål, kompetencemål og produktmål har vi med at stille opgaven til eleven/eleverne?

Spørgsmålene jeg opstiller her som parametre i lærersamarbejdet i den samspilsdidaktiske arbejdsmodel, er således spørgsmål der kan være *en ramme som samarbejdende lærere bruger når de udvikler spørgeark til eleverne i flerfaglige opgaver* fx. En samspilsdidaktisk refleksionsramme (og jeg foretager som sagt en eksemplarisk undersøgelse af et konkret spørgeark i GP 101 ud fra modellen).

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

Nogle fag og fagområder er klemte efter 2005-reformen, det har været diskuteret og problematiseret i projektgrupperne i både første og anden fase af vores udviklingsprojekt. Ryberg (i Tonsberg 2014) gør også opmærksom på problemet med de pressede fag som reformen af 2005 fremprovokerer i fagsamspillene: at fokus i studieretningsgymnasiet ligger på samfundsvidenskabelig tænkning, og at kunstneriske og/eller produktive fag bliver pressede og ikke anerkendes i uddannelsessektoren på lige fod med de øvrige fag:

Fx bliver de små sprogfag pressede, og det samme oplever en del af de kunstneriske fag som drama og billedkunst.

"De har oplevelsen af at blive klemt, og det gør de jo delvist, fordi reformen er formuleret i et sprog, der lægger op til samfundsvidenskabelig tænkning. Fx handler det om *problemstillinger*," forklarer Ryberg og nævner, at denne samfundsvidenskabelige orientering i måden at tænke fagligt samspil får betydning for, hvordan de enkelte fag udvikler sig. Diskursanalyser og retorik er eksempelvis blevet mere centrale i danskfaget, og dette kan ses som en tendens mod en mere samfundsvidenskabelig orientering.

Tonsberg 2014: 8

Det er en problematik som overvejelser ang. 1) hvilket fag der skal være problemstyrende (denne gang) kan hjælpe med at bevidstgøre og handle på for lærerne, 2) det er en problematik som styredokumenterne ang. faglige samspil kan hjælpe med, og 3) det er en problematik som FAN også har berørt. Jeg uddyber kort her.

ad. 1. Lærergruppen i et konkret samarbejde eller vejledningssituation er nødt til at bevidstgøre fælles, snakke med eleven om, og beslutte fra hvilken vinkel og hvilken fagtradition, en opgave eller en besvarelse kan anskues fra og formuleres gennem fra gang til gang. Forslag til dette samarbejde mellem lærere og elev eksemplificeres i GP 101.

ad. 2. Styredokumenterne skal muligvis bearbejdes yderligere for at kunne åbne for kreative, innovative *læringsformer* og praktisk-produktive vidensformer, så styredokumenterne ikke indebærer ensidigt socialvidenskabeligt fokus, her og i GP 101 nøjes jeg med at interessere mig for hvad lærerne konkret kan gøre i deres samarbejde ved denne problematik:

ad. 3. I GP 97 orienterede jeg i bilag 2 (GP 97: 219 ff) i en oversigt om fire "gørensformer" som Michael Carter i en universitetspædagogisk undersøgelse fandt at lærergruppen på hans universitet "tænkte" deres fag for deres bachelorstuderende igennem. De fire former han analyserede frem på baggrund af undervisernes beskrivelser af de kompetencer de hver især arbejdede for at de studerende lærte, kaldte han: Problemløsning, Empirisk udforskning, Forskning fra kilder og Performance. Carter undersøgte det ved at bede lærerne på hele universitetet om at beskrive hvad deres studerende skulle kunne, og han kunne derefter fordele undervisernes beskrivelser i disse fire grupper. Jeg gennemgår ikke grupperne igen her, men henviser til GP 97 for en nærmere beskrivelse.

Jeg inddrager dog disse gørensformer igen her fordi Performance-fagene og andre fags Performance-dele (at fremstille, fremføre og producere i fagene) mangler i en traditionel inddeling i "fakulteter"/fagområder som den Schilling inddeler og som ungdomsuddannelserne inddeles i. Det er en pointe at underviserne i Carters undersøgelse IKKE fordelte sig i fakulteter, men beskrev deres fags "gøren" på kryds og tværs af fakulteternes inddeling i naturvidenskab, socialvidenskab og humaniora.

De tre første gørensformer, Problemløsning, Empirisk udforskning, Forskning fra kilder, kan alle på forskellig vis "genkendes" i uddannelsessektorens fakultetstænkning (henholdsvis som samfundsfag, naturfag og humaniora) hvorimod den sidste gørensform, "Performance"-fagene, lever et stille liv uden bevågenhed og anerkendelse som bærende i studieretningsgymnasiet. Det er fx arkitektur, kunst og design, retorik og

sprog, performing arts (dans, musik, skuespil). Disse er kendetegnet ved **studier af den performative akt**, at kunne *fremstille*:

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

Høegh i GP 97: 222

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

De klemte performancefag og de pressede performance-dele af også større fag som fx dansk eller engelsk, nemlig kunstnerisk produktion, er jo netop fag og faglige dele der understøtter arbejdet i 'kunne kan'-viden, *techne*, praktisk-produktiv kyndighed, dvs. dele af elevens læring og dannelse som udvikles gennem forståelse *via* og i selve aktiviteten, det at vide *hvordan*, og at kunne ræsonnere over begrundelser for at gøre aktiviteten og vide hvorfor man kan gøre det på netop den måde.

## Vidensformer

Det er måske især på stx at epistemisk viden (teori og metode), i formål af uddannelsen som særlig studieforberedende, har forrang, og det er særlig her at man kan opleve mindre anerkendelse af praktisk-produktiv kyndighed (*techne*), mens man på htx og hhx via anvendelsesorientering og casebaseret har lettere ved at støtte læring og dannelsesprocesser gennem krav til elevernes arbejde i praktisk-teknisk vidensform i højere grad. Det antyder min analyse i GP 101 af spørgegæret til elever på studieretningen Økonomi på Frederikshavns Handelsskole (hhx), og det konkluderes i hæftet *Profil og dannelse på hhx* (Glerup et al. 2003) hvor forfatterne allerede i 2003 påpeger at hhx og htx med tværfagligt projektarbejde, case-arbejdsformen og *den eksperimentelle læring* indtager en unik position der "har placeret dem [htx og hhx] centralt i forhold til en fremtidsorienteret fornyelse af dannelsesopgaven i et globalt perspektiv." (ibid.: 21).

At producere, skabe nyt og afprøve ligger i eksperimentelle og performative arbejdsformer og disse kompetencer efterspørges, ikke kun på videregående uddannelser, men jo også i ungdomsuddannelserne selv der i styredokumenterne har pålæg om at uddanne til innovation og kreativitet. Dertil hører praktisk-produktiv kyndighed. Mit forslag for lærerne i faglige samspil er at enes om at synliggøre og skifte mellem hvilket fag og fagområde der har overstatus, så også eksperimentelle og performative fagområder bliver *undersøgelsesstyrende* i samspillene af og til, og så at ikke alt bliver samfundsvidenskabeligt orienteret. Dvs. man fælles fx i stedet formulerer det overfaglige fokus som en undren, en nysgerrighed, en afprøvning eller en nyudvikling, og ikke altid i en *problemformulering*.

I forhold til den samspilsdidaktiske arbejdsmodel er forslaget derfor at kl. 2- og 4-spørgsmålene mellem lærerne skal afklare fra hvilket fagområde elevopgaven kan problem- eller undersøgelsesstyres:

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

Kl. 4: hvordan kan fagene bidrage med henholdsvis teoretisk-videnskabelig viden, praktisk-teknisk viden og praktisk-etisk viden?

Det er essentielt at forstå at realiseringen af de alment fagdidaktiske valg der skal gøres mellem de konkrete parter i et samarbejde er *unikke hver eneste gang* der skal samarbejdes på tværs af fag. Vi kommer ikke til at kunne udvikle et fælles samspilssprog som faglærere eller elever 'taler i særlige sammenhænge', men vi kan bevidstgøre os de unikke valg samarbejdsparterne kan gøre sig hver gang de igangsætter faglige samspilsforløb af en eller anden grad og i et eller andet format. Trods det, viser hele

dette udviklingsprojekt dog samtidig at selvom alle valg er unikke og kontekstbestemte, kan vi godt udvikle fælles mødeplatforme og samarbejdsstrukturer, som bl.a. den samspilsideaktiske arbejdsmodel.

Som angivet i FANs formidling 2014 foreslår Hobel endvidere et samarbejdsskema mellem de involverede faglærere der kan anses som forslag til den **samarbejdsproces** lærerne indgår i:

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

Planlægningsskema for fagligt samspil.

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

Tabel 5. Planlægningsskema for fagligt samspil. Hobel i Damberg et al. (red.) 2013: 406.

Det er et vigtigt skema at medtage for forslag til konkret planlægning af lærerens samarbejde, men jeg uddyber det jeg ikke yderligere her, for i FANs formål her er perspektivet især forslag til lærerne for at spørge hvorvidt *dannelsesdimensionen* reflekteres i deres fælles spørgsmål og opgaver til eleverne. Det var også omdrejningspunkt på afslutningskonferencen for projektet januar 2015, og flere af skolernes formidlingsartikler i GP 101 viser tilbage til konferencens oplæg ang. dannelsesdimensionen.



Hobel opfordrede på konferencen til at fokusere på dannelsesdimension og på mål for eleven i praktisk-etisk vidensform, "kompetence er dannelse i aktion", her skal eleven spørges til refleksioner og vurderinger.

Arbejdet med eleverne ud fra dannelsesaspektet skal begynde helt fra starten i 1.g. i fx fællesfaglige projekter, i arbejdet med såvel problemformuleringer fra starten og i arbejdet med videnskabsteoretisk refleksion (se nedenfor jf. videnskabsteoretisk basismodel). Dvs. at arbejdet med at vænne eleverne til at spørge *vurderende* til de spørgsmål eller problemstillinger de arbejder med, skal ligge som et udgangspunkt for undervisningen i både fag og faglige samspil fra begyndelsen af elevens gymnasieår. Fx som spørgsmål til elevernes vurderinger og forslag til etisk-praktiske handleanvisninger i epokale nøgleproblemer, jf. Klafki 2001: 1)fred, 2)miljø, 3)samfundsskabt ulighed, 4)styrings-, informations- og kommunikationsmedier, og 5)jeg-du-forholdet; og Hobel foreslår at tage udgangspunkt i Frede V. Nielsens *udfordringsdidaktik*<sup>5</sup>. Klafki peger på at epokale nøgleproblemer kvalificerer sig som nøgleproblemer i kraft af deres placering i den offentlige debat, men jo også fordi svarene på problemerne ikke er givet på forhånd (Hobel i Damberg et.al side 412). Endvidere skal arbejde i dannelsesaspektet dimensioneres inden for den nødvendige, reducerede kompleksitet i 1.g og inden for områder hvor lærerne erfaringsmæssigt ved at eleverne kan færdes. Og endelig må spørgsmål til elevens vurderinger på baggrund af deres eget arbejde og deres analyser stilladseres kraftigt i begyndelsen.

Jeg forenkler i den samspilsideaktiske arbejdsmodel og min analyse i GP 101 af spørgegæret fra hhx spørgsmålene til to, nemlig kl. 6 og 8.-spørgsmålene (og vender tilbage til kl. 10-spørgsmålene nedenfor):

Kl. 6: opgaverne stilles, så der opnås tilstrækkelig stilladsering omkring elevens progression for at kunne vurdere og diskutere sagen og begrunde metoderne, også i 1.g.

Kl. 8: opgaverne indeholder spørgsmål der kræver elevens vurderinger og refleksion af sagens problematikker historisk eller i samtiden.

## **Samspilsideaktisk refleksion over dannelsesdimensionen i lærerens spørgegærk på en studieretningsdag**

Konklusionen fra eksempelanalysen i GP 101 vha. parametrene i undersøgelsen af et spørgegærk fra Frederikshavns hhx for en studieretningsdag for både 1., 2. og 3. g. bekræfter dels at parametrene er anvendelige i praksis, dels at moderne dannelsesestækning praktiseres på skolen. På studieretningsdagen var eleverne delt i grupper der alle behandlede samme case-virksomhed, men grupperne arbejdede med forskellige produkter.

Hæftet *Profil og dannelse på hhx* (Glerup m.fl. 2003) har tidligere beskæftiget sig med den dobbelte tilknytning som hhx har mellem det erhvervsorienterede og det studieforberedende og pegede dengang på at

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

Glerup et al.: 11

Spørgegærket fra Frederikshavns hhx viser at den moderne dannelsesestækning i høj grad praktiseres, og at tværfagligt projektarbejde og case-arbejdsformen har fornyet dannelsesestækningen.

---

<sup>5</sup> Frede V. Nielsens *udfordringsdidaktik* (Nielsen 2004). Udfordringsdidaktikken er én ud af fire i Nielsens optik for fagdidaktiske grundpositioner: 1)Basisfag (basisfagsdidaktik), 2)hverdagserfaringer (etno-didaktik), 3)aktuelle samfundsproblemer (udfordringsdidaktik) og 4)mennekets antropologiske vilkår (eksistensdidaktik).

I den samlede opgaveordlyd i spørgegarket på den konkrete SR-dag med fagene Afsætning og Virksomhedsøkonomi som samspilletets kernefag skulle eleverne på SR-dagen desuden eksplicit inddrage International Økonomi, Samfundsfag og Dansk. Der stilledes krav om elevernes nytænkning og kreativitet og eksplicit krav om sammenhæng i elevbesvarelsenerne mellem elevernes valg gennem analyser og delprodukter i løbet af dagen, samt til deres argumentation for disse valg og sammenhænge med det endelige produkt, en reklamefilm for produktet der blev fremlagt til sidst.

Alt i alt konkluderes at stilladseringen for elevarbejdet er fornemt. Opgaverne tilbyder en guidet tur og afprøvning og overblik over de redskaber og den progression arbejdet indebærer, metodeoverblik. I opgaveformuleringerne ses rige muligheder for at dannelsesaspektet i elevens arbejde i praktisk-etisk vurdering af casens problematikker hænger naturligt sammen med de øvrige problemer som eleverne skal løse, og der gives muligheder for at eleverne arbejder og vurderer egne løsninger og kommer tænker i innovative perspektiver. Dog foreslår jeg at *vil lærerne være sikre på* at eleverne beskæftiger sig med praktisk-etiske sider af samfundslivet i deres alternative markedsanalyser og innovative forslag på SR-dagen, så skal der **fra lærerside stilles eksplicitte krav/eksempler til hvilke praktisk-etiske** sider af tilværelsen og casevirksomhedens problematikker i samtiden man vil have eleverne til at svare på i forhold til virksomhedens udfordringer og fremtidige markeder.

Anvendelsen af parametrene for samspilsdidaktisk refleksion af opgaveordlyden i dannelsesaspektet viser nemlig at spørgegarket på SR-dagen kræver elevernes **analyse af** hvilke markeder virksomheden **burde** bevæge sig ind på, **diskutere**, hvilke **krav** til potentielle markeder de stiller, og spørgegarket stiller krav til hvilke fag der inddrages for at **definere kravene**. Eleverne bliver eksplicit bedt om *en revurdering af* virksomhedens hidtidige markedsstrategi og en analyse af hvilke markeder virksomheden *burde* bevæge sig ind på *uanset om de i forvejen er på markedet*. Disse handlinger/verber lægger op til at eleverne skal tænke i innovative løsninger og muligheder. Samtidig viser analysen dog at kravene ikke er eksplicitte, men placeret i *lærerkulturen* hvorvidt eleverne skal arbejde *kritisk* i dannelsesaspektet der i Klafkisk forstand behandler epokale nøgleproblemer. Derfor foreslår FAN at lærerne endvidere *ekspliciterer* hvilke praktisk-etiske sider man vil have eleverne til at forholde sig til. Det kunne være i forhold til bæredygtighed (klafkisk "miljø"), affaldshåndtering fx, eller klafkisk "samfundsskabt ulighed" på fx det marked eleverne foreslår virksomheden at bevæge sig ind, fx dennes kulturs tilgang til ressourcer og produktion. Eller i fagene Afsætning og Virksomhedsøkonomi evt. behandlet som CSR, Corporate Social Responsibility. Eller med interesse for udvikling af virksomhedsmedarbejdernes kompetencer etc. Det ekspliciteres ikke i spørgegarket, fx *hvem* der skal have glæde af innovationen, og det overlades således til underviserkulturens daglige praksis, og hvad eleverne *plejer* at skulle svare på, når de skal *revurdere og innovere* en virksomheds strategi.

Det er ikke muligt udefra, dvs. uden at kende lærerkulturen og skolens dagligdag, at konkludere om det er muligt for eleverne at forblive *inden for* den økonomiske forståelse af problemstillinger og kun besvare opgaverne i perspektiv af virksomhedens mere kortsigtede profitmål, fordi der netop kun *indirekte* i spørgegarket bydes op til at eleverne på baggrund af deres analyser behandler tidstypiske nøgleproblemer, eller formuleret som i hhx-bekendtgørelsens formål stk. 4: "Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling". Hvis eleverne bliver inden for rammen af kortsigtede profitskabende løsninger, ville der i så fald stadig være tale om fagligt samspil, men uden dannelsesdimensionen. Det ville altså ikke være i overensstemmelse med formålet for hhx-uddannelsen der kræver arbejde i et dannesperspektiv, men det ville være fagligt samspil.

**Konklusionen på undersøgelsen med samspilsparametrene som redskab** her er derfor at det fra den udenforståendes perspektiv, FANs perspektiv (uden for fagligheden i fagene Afsætning og Virksomhedsøkonomi og uden for underviserkulturen på skolen), er svært at afgøre hvorvidt dannelsesdimensionen *realiseres*. Som Dolin et al. blev citeret for indledningsvist i dette afsnit, "at *dannelse ikke kan betragtes i sig selv, men altid viser sig i konkrete situationer med et specifikt indhold*".

Men samtidig må det konkluderes at de samspilsdidaktiske refleksionsparametre foreslået i arbejdsmodellen i høj grad er anvendelige for at undersøge og reflektere over om lærernes mål for eleven faktisk aktiveres gennem arbejdet med et konkret spørgeark, og *hvor* lærerne evt. kan sætte ind for at præcisere og sikre målene.

Analysen synliggør også tre helt grundlæggende betingelser for udvikling af faglige samspil, faglig udvikling i lærergruppen, og ikke mindst god vejledning til eleverne, nemlig at

1) disse didaktiske vurderinger *nødvendigvis er fagdidaktiske,*

2) at man som lærer i fagligt samspil behøver kendskab til hinandens faglighed på tværs for at kunne vurdere hvilke spørgsmål og opgaver der er relevante i helhed i det faglige samspil, det har FAN nævnt så rigeligt indtil videre, men også og netop derfor at

3) fagligt samspil ikke blot kræver lærernes refleksive kompetencer, men synliggør kravene til lærerne om *fælles og meta-faglig refleksion* for at kunne stille opgaver og vejlede elever i faglige samspil og meta-metodisk vurdering og refleksion.

Mit tredje punkt, at lærerne fælles skal kunne støtte og vejlede eleven i dennes evne til meta-metodisk refleksion i fagligt samspil, vælge og fravælge, vurdere og sammenstille fagenes *kort over metoder* og udvikle evne til at sammenligne disse korts anvendelighed, forholder sig til dannelsesdimensionen og er ikke blot studieforberedende. Med Dolins et al.'s formuleringer: Det naturfagligt dannede menneske ... er kritisk: Man kender naturfagenes begrænsninger og muligheder (virkeområder, relevansområder) og man kan derfor se fagene i forhold til andre fagområder. Man kan trække på og argumentere for brugen af forskellig faglig viden i en given problemstilling.

De praktiske vidensformer, at kunne (*techne*, praktisk-produktiv kyndighed) behandle og skabe (fx innovere) velbegrundet (ræsonnere), samt vurdere (praktisk-etisk viden) fagligt materiale, stiller krav til elevernes refleksioner i deres arbejde over *hvorfor* og *hvorfor på den måde?* Her bevæger jeg mig ind på samspilsdidaktisk arbejdsmodels sidste klokke: kl. 10-spørgsmålene:

**Kl. 10: opgaverne fordrer metametodisk begrundelse og kræver at eleven forholder sig til og argumenterer for sine valg af metoder.**

Petersen og de Muckadell (2014) har stillet forslag til hvordan lærerne kan bistå eleven i stx's AT-forløb med en forholdsvis enkel model for elevens proces i begrundelser af valg af metoder i forhold til deres undersøgelsesinteresse.

Jeg skelner som nævnt ikke mellem de treårige gymnasieuddannelser (hf undtaget), for der er krav på alle tre om metametodisk refleksion:

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

fra hhx-bekendtgørelsen, bilag 2 Studieområdet, kap. 2.1 Faglige mål 2013.

– vurdere de forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger i forhold til den konkrete sag

– demonstrere indsigt i videnskabelig tankegang og gøre sig elementære videnskabsteoretiske overvejelser i forhold til den konkrete sag.

Stx-bekendtgørelsen, Bilag 9, Almen studieforberedelse, 2.1 Faglige mål

Videnskab og vidensformer:

- redegøre for tanker og teorier, der ligger bag erkendelse inden for teknologiske, naturvidenskabelige, samfundsvidenskabelige og humanistiske fagområder
- redegøre for forskellige videnskabelige metoders mulighed for at bidrage til en konkret problemløsning
- redegøre for, hvordan viden produceres og tilegnes inden for forskellige fagområder.

fra htx-bekendtgørelsen, bilag 2 Studieområdet, kap. 2.1, Faglige mål 2013

## Elevens metametodiske refleksion

Petersen og de Muckadell diskuterer problemet med at den metametodiske refleksion i elevens skriftlige arbejde ofte ses ganske "påklippet" og løsrevet i elevbesvarelsene og argumenterer:

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

Petersen og de Muckadell 2014: 26

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

### Den videnskabelige basismodel

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

Petersen og de Muckadell skriver selv at de to første punkter ligner en ofte anvendt tilgang til projektskrivning, nemlig Rienecker og Jørgensen (2012), som Hobel også sammenlignede med på afslutningskonferencen. Man kan kalde Rienecker og Jørgensens mere processuelt tænkt i forhold til elevens skriveproces og progression i opgaver, mens Petersen og de Muckadells videnskabelige basismodel stiller spørgsmål på et overordnet niveau i deres to sidste spørgsmål, 3 og 4, for at eleven allerede fra starten kan beskue sit eget formål og formålets forbindelse med måde og metode. Her spørges til refleksion over 'vejen ad hvilken', *hvorfor gribe det an på den måde?* som ordnende pejlemærke for hele arbejdet, på metaniveau.

## Afrunding

Behandlingen her af lærernes professionalisme, evnen til didaktisk refleksion og udvikling og fagdidaktisk kundskab, kan synes ganske overfladisk behandlet, men det skyldes naturligt dette rapporteringsformats meget kortfattede og konkluderende genre, og emnet er som nævnt bredere dokumenteret i GP 101, men det skyldes naturligvis også det forhold at emnet er langt mere komplekst og vidtrækkende end behandlingen inden for projektet kan godtgøre. Forslagene til samspilsdidaktisk refleksion her kan ses som oplæg til yderligere diskussion og anbefalingen lyder overordnet:

1. Samspilsdidaktik. FAN anbefaler at skoleledelse og lærerteams arbejder samspilsdidaktisk med en nyudviklet model: *Samspilsdidaktisk arbejdsmodel*. I fase 1 anbefalede FAN at lærerteamet samarbejdede om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende for

lærerne: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc. (anbefaling fase 1). I indeværende evaluering er anbefalingen videreudviklet i en model der kan bruges som spørgehorisont for lærerne i fællesskab at udarbejde samspilsforløb i forhold til og gennemføre og løbende evaluere samspilsundervisning efter. Det er en analyse- og evalueringsmodel som forslag til lærernes samspilsdidaktiske arbejde på tværs på fag (denne rapport afsnit 1). I konkretiseringen arbejdes med dannelsesmål og udvikling af 'fælles sprog' / 'fælles platform' som afsæt for lærersamarbejder.

Fra samspilsdidaktik går vi nu videre til afsnittet om FANs anbefaling ang. udviklingsmøder og peer-sparringer i afsnit 2: Møder af innovativ/kreativ karakter.

## Afsnit 2. Møder af innovativ/kreativ karakter

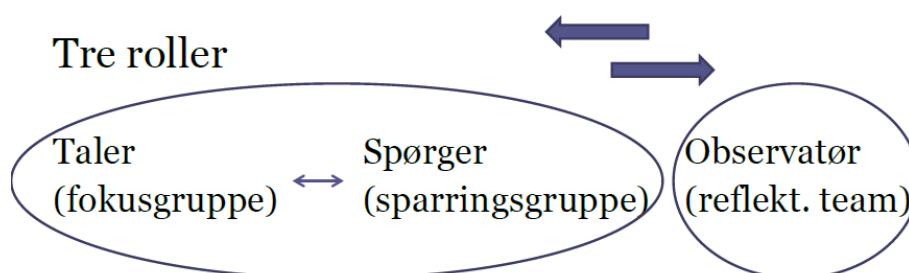
FAN-enhedens og netværksskoleledelsen på Risskov Gymnasium fandt fælles fodslag i ønsket om at opsætte sparringssamtaler på netværksmøderne mellem skolernes projektgrupper. Ideen om peer-sparring (fagfælle-sparring) gennem *reflekterende team* var en videreførelse af FANs netværksarbejde i fase 1 (se Høegh 2014a og GP 97), men her i fase 2 blev der tilføjet et ønske fra Risskov Gymnasiums Helene Clemens Petersen at sparringssamtalerne mellem skolerne også skulle afprøves som eksemplarisk metode for projektgrupperne i netværkssamarbejdet. Projektgrupperne, og dermed både en del af en skoles lærere og en del af skolernes ledelse, skulle kunne tage samtalemeterne med sig hjem på egen skole som redskab til udviklingssamtaler.

### Sparringssamtalerne

Det reflekterende teamarbejde (Andersen 1997) kan foregå på mange måder, men formålet er grundlæggende at lyttepositionen, som alle deltagere i samtaleformen har på skift, får plads og forrang i dialogen. Det er i lyttepositionen at vi får tid til refleksion, og det er i lyttepositionen at vi dels reflekterer over hvad vi selv har sagt, en indre lytning, dels får nye ideer og perspektiv når andre taler om det og stiller undersøgende spørgsmål.

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

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



Figur 2. Ritualer for sparringssamtaler. Afslutningskonference 2015, Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil

<http://www.risskov-gym.dk/undervisning/klare-profiler/>

Taler- og spørger-rollerne udgør "interviewsystemet" (henholdsvis skolen hvis projekt er i fokus og den interviewende skole). Observatørrollen er det reflekterende team. Pilene i dette dialogsystem symboliserer at der gives og byttes tale- og lytteret af sparringslederen. Overvejende er bestræbelsen fra systemisk teori at "forstyrre" projektgruppens (fokusskolens) egen tænkning om projektet ved at spørge dels fælles

undersøgende, men netop i sidste fase af sparringen også ved at etablere alternative positioner (yderligere om sparringsamtaler se Raae 2014 side 49ff), ikke for nødvendigvis at ændre projektgruppens plan og mål, men for at skærpe gruppens valg og begrundelser for det de gør, og især for at få gruppen til at overveje at udvælge og ofte gerne også forenkler deres mål og plan.

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

Undervejs i sparringen gives ordet til det reflekterende team (observatørrollen) for refleksion over interviewets indhold, problematikker og samtaleens fremdrift. Når det reflekterende team taler med sig selv indbyrdes og ikke henvendt til interview-'systemet' om hvad de har hørt, har interviewsystemet kun lytte-ret, ikke taleret. Det reflekterende team tænker kun højt med sig selv og er ikke henvendt til deltagerne i sparringen, fordi det nu er interviewsystemets tur til at have tid til refleksion. Skal vi gives ro til at lytte og reflektere, skal vi holdes fri af kommunikerende henvendelse, ellers mister lytte-positionen sin funktion. Derfor styres samtaleformen af en mødeleder.

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

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

Raae 2014: 55

og disse 'forstyrrelser' var projektgrupperne glade for, for det genererede ideer, nye indblik og ikke mindst bedre overblik over deres egne processer.

Der er dog et andet afkast af disse strukturerede samtaler som blev synligt i denne fase af udviklingsarbejdet mellem skolerne. Et afkast der nærmest udfordrer ideen om forstyrrelse, passende forstyrrelse, har FAN kaldt det i fase 1. Struktureringen af lytte-tale-ret-positionerne giver nemlig mulighed for alene at deltagende parter opnår indsigt i hinandens positioner, og her ligger et stort potentiale som kan udvikles i de foreslåede mødefora på tværs af elever, lærere og ledelse, men også og især på tværs af fag. Vi kalder det her *reframing* og *multiframe thinking* ('gen'ramme og flerrammetænkning i en oversættelse til dansk fungerer ikke godt), mens 'perspektivbytte' giver bedre mening.

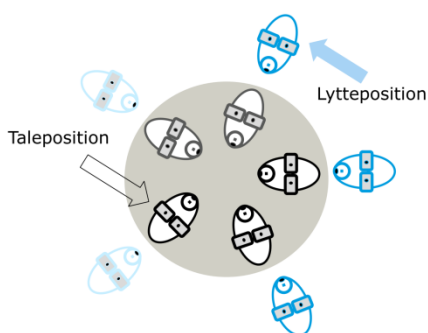
### **Perspektivbytte - Reframing and multiframe thinking. Udviklingsmøder genbesøgt.**

De ritualiserede samtaler giver mulighed for *reframing* og *multiframe thinking* (Bolman, L.G. & Deal, T.E. 2008) hvor spørgere, svarere og observatører kan *perspektivbytte* og fortolke situationer eller forståelser af organisation eller faglighed på "den andens måde". At *reframe* betyder at man kan redefinere en forståelse eller problematik over et felt eller omtænke feltet grundlæggende. Ved at skifte perspektivet kan man måske få øje på nye dele der var skjulte før. Dvs. at man som *undersøger* er nødt til at lære dette andet perspektiv at kende. Som at skifte 'landkortet' over det arbejde, samspil eller udviklingsprojekt, der er emnet, fx skift af målestoksforhold eller skift af figur-grund-perspektivet: et kort over Danmark med land som den figur der træder frem har et andet figur-grund-forhold end et søkort over Danmarks have hvor bunddybder og sejlrender har figurrollen, selvom kortets område er det samme. Andre dele træder frem på søkortet, dele der på *landkortet* er blinde pletter.

Fra Risskov Gymnasiums projektgruppe ses et eksempel på lyttepositionens styrke. I kommende tidsskriftsudgivelse af GP 101 om denne 2. fases erfaringer skriver artikelforfatterne fra Risskov,

projektlederne Klavsén og Bech, hvordan projektgruppen ville inddrage eleverne i udviklingsarbejdet af studieretningen. Elevinddragelsen foregik dels ved at forberede eleverne i både 1., 2. og 3.g til en workshopdag med lærerne via anerkendende tilgang at spørge til elevernes forestillinger, og til hvilke gode erfaringer de havde med studieretningen. På selve workshopdagen mødtes lærere og elever i bl.a. et styret samtaleformat, Fish Bowl-format ledet af konsulent Marianne Okholm, som på lignende systemisk vis som projektsparingerne har særlige spørgeprocesser og skiftende lytte- og taleret-positioner. At lytte og spørge med oprigtig interesse ændrede positioneringerne lærere og elever imellem når lærerne fik ro til at lytte og ikke behøvede at forsvare sig. De var tvunget i lytteposition:

For netop at sikre, at lærere og elever deltog på lige fod var rammerne for denne workshopdag derfor styret 'udefra' af Attractor (konsulentfirma), hvilket var af stor vigtighed for ikke at havne i den daglige 'lærer-elev'-rolle. Et af redskaberne hertil var blandt andet arbejdet i en såkaldt fish-bowl [Figur 3 herunder] hvor personerne i de to cirkler enten er i lytte- eller taleposition, og hvor man derved tvinges til fx at lytte og til at tale – og hvor man ikke kan afbryde andre, som har taleret, mens man selv har lytteret. Fish-bowlens force er netop rammesætningen, hvor rollerne – skiftevis taler eller lytter – giver rum for at reflektere over, opspore og klargøre oplevelser og ideer. Oplevelsen af aktiv lytning er, at man fokuseret prøver at forstå den anden person (elev/lærer) og ikke dømmes, før man danner sig en mening. Man kan som lærer være tilbøjelig til at ville forsvare sig, hvis man hører den mindste kritik, hvilket kan tage fokus fra udvikling. Dette forsvar undgås dog ved fish-bowl-setup'et. Man oplever nærvær, grin, ligeværdighed og oprigtig interesse, som giver medejerskab og fællesskab – lærere og elever kan noget sammen i snakken om muligheder og konkrete projekter, som vi vil udarbejde eller gøre bedre. I den proces ser vi også, at lærere eller elever, der som udgangspunkt kan føle "ulyst", netop oplever, at rammesætningen og dialogredskaberne med fokus på de gode eksempler og det fremadrettede arbejde giver noget – og måske noget helt andet end forventet.



[Figur 3]

Klavsén og Bech, Risskov Gymnasium i GP 101, under udgivelse

## Implementering og kulturændring - peersparring mellem novicer og mentorer

I projektet for Klare studieretningsprofiler og fagligt samspils perspektiv ang. anbefalede mødefora, fx samtaler imellem faglærere for at udvikle kendskab til hinandens fag, er ideen med perspektivbytte det modsatte af konsensus-søgning, enighed eller fællesfaglighed, men i stedet netop at blive klogere på *hinandens fagligheder* som de særlige forståelser til verden og omgivelser og interessante måder at spørge til verden på som er fagenes kendetegn.

I organisationstænkning er det fra systemteoretisk ide at forme nogle sammenhænge så samtaleparterne kan hoppe fra et systems autopoieses (det ene systems forståelse, Maturama, H. & Varela, F. 1987)) til et andet systems. Systemerne udgrænser nemlig hinanden (matematik kan ikke tænke engelskfaget ind), og hvis man søger at lave synteses af fagene, fx AT som syntese af fagene, så mister fagene det de er gode til, nemlig at tænke verden inde fra faget og undersøge verden derfra. Hvis man i stedet hopper over i



hinandens forestillinger, låner og laver perspektivbytte, mellem fag, kan vi se samarbejdet i multiple perspektiver, og vide hvornår vi ser på søkort, og hvornår vi ser på landkort, sammen.

I forhold til forrige afsnit 1 hvor jeg er behandlede og stillede forslag til hvordan forskellige fags lærere kunne tage udgangspunkt i opgavestillelse til eleverne ud fra dannelseperspektivet, omhandler denne anbefaling til samtaler med kreativ karakter at blive i stand til at opdage hinandens fag og omverdenstilgang for at opnå mulighed for *multiframe thinking*. Formålet er at lærerteamet har hinandens rammer og forståelser som fælles viden, til en vis grad selvfølgelig. Dvs. at FAN anbefaler at benytte lignende samtalestyrede opsætninger på dele af møderne for at opnå øget kendskab til hinandens faglighed og fælles refleksion og refleksionspraksis.

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

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

En anden lærer: // Ja, det er rigtigt.

Matematiklærer: Ikke at jeg været på et eneste kursus, jeg har bare snakket med mine kloge kollegaer, altså!

(Interviewdata fra skolebesøg, FAN)

Høegh i GP 97: 43 og 44

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

Når vi påstår at styrede samtaleformer kan have innovativ/kreativ karakter, er det fordi erfaringerne aftegner et billede af samtaler i et kreativt og anerkendende samtalerum hvor der bliver højere til loftet når, som Klavsens og Bechs skriver, der ikke lukkes ned i forsvar og vurderinger, men åbnes for refleksionen til at opspore og klargøre oplevelser og ideer.

Ritualiserede samtaler kan endvidere anvendes i en bevist implementeringsstrategi når ideer og nye praksisser udvikles og rulles ud på en skole idet samtalerne kan give plads til at udviklingsforsøg og nye praksisser kontekstualiseres så hver enkelt lærergruppe og hvert enkelt team kan indoptage og bearbejde delene af de nye tiltag tilpasset egne fag, egen studieretningssammenhæng og elevsammenhæng. Lige såvel anbefales sådanne møder med refleksion og sparring mellem alle aktørerne på en skole. Klavsens og Bech fortæller om møder mellem elever og lærere, Bang-Larsens artikel i GP 101 fra Svendborg Gymnasium og HF fortæller om møder mellem lærerne inden fuld implementering af projektforsøget på hele skolen, og ledelse og ledelsessparring er en del af hele dette billede.

Mens Klavsens og Bechs artikel fortæller om møder mellem elever og lærere, forklarer projektleder Anne Bang-Larsens artikel fra Svendborg Gymnasium og HF (GP 101) om møder mellem lærerne på hele skolen inden fuld implementering af projektforsøget på hele skolen og om hvordan implementeringen af deres forsøgsprojekt er forløbet. Projektgruppen søgte at den ny praksis blev rullet ud led for led.

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

Projektgruppen på *Svendborg Gymnasium og HF* har implementeret nye teamstrukturer og mødeaktiviteter over en længere flerårig periode med respekt for at involverede lærere skulle have erfaringer med de nye processer gennem afprøvninger i et *erfaringssteam* inden implementeringen fortsatte til næste hold lærere videre.

Fans anbefaling gennem både fase 1 og fase 2 lyder derfor:

2. Udviklingsmøder. FAN anbefaler at skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: både eleverne imellem (fx som studieretningsdage (SR-dage)); faglærere imellem (fx via lærernes sam-undervisning for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne og modellere fortolkning mellem fag); samt på overordnet niveau at skolen rammesætter mødefora og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærerne og deres faglighed for at de får kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner (anbefalinger fase 1). Disse anbefalinger fra 2014 bliver diskuteret i denne evaluering som *Møder af innovativ/kreativ karakter* (afsnit 2). Dette punkt inddrager flere af de øvrige anbefalinger fra fase 1, nemlig både ideen om *passende forstyrrelse* til ideskabelse når samarbejder presses ved fælles benspænd (anbefaling fase 1), og FANs anbefalingen om at *skoleledelsen må involvere sig i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen* (anbefaling fase 1).

Således er denne anbefaling om mødestrukturer en kort opfølgning og videreudvikling af første fases anbefalinger. Næste afsnit om Samarbejdsværktøjer og modeller er på samme vis en videreudvikling og behandling af de modeller vi fremviste ved første fase.

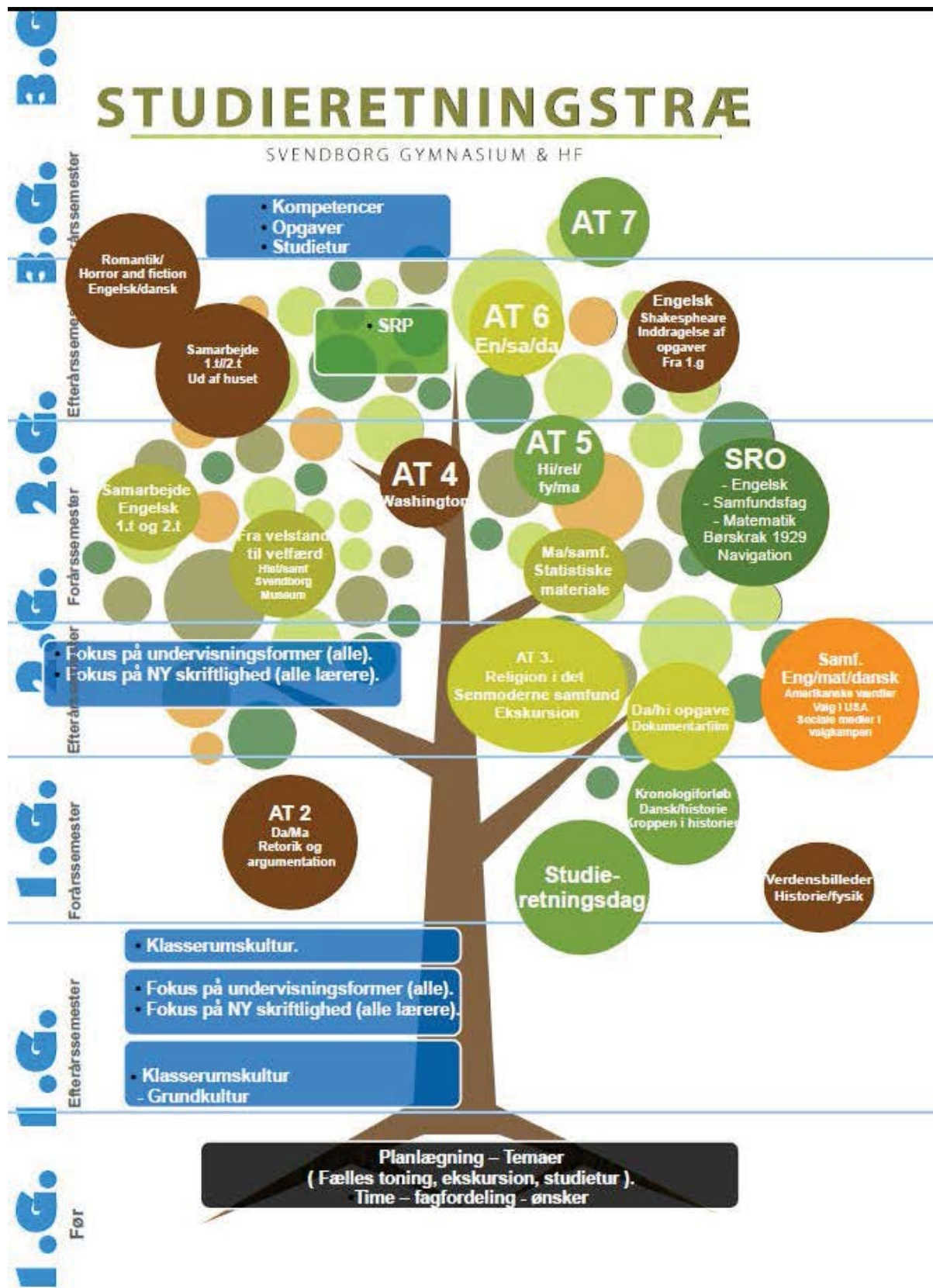
### **Afsnit 3. Samarbejdsværktøjer og modeller**

Dette punkt tre er en vigtig opfølgning på de modeller, metaforer og planlægningsværktøjer som skolerne har udviklet, og som vi allerede har fremvist i fase 1, men også her kan vi i denne fase konkretisere forslagene yderligere.

Hvis der er en forskel på fase 1 og 2, så har der i fase 2 været meget åbenhed og opmærksomhed for udvikling af tankemodeller der hjælper skolernes egen forståelse og vidensudvikling. Skolerne i fase 2 syntetiserede i højere grad egne forestillinger i modeller eller videreudviklede andres modeller, så de opnåede mere synlighed for skoles og læreres fælles forståelser. Dette er motiveret af dels strammere projektudvikling i hele forløbet og større overblik over eget projekt, men også motiveret af de modeller som allerede lå der. Projektstyringsredskaberne vender vi tilbage til i afsnit 4. I dette afsnit præsenteres først lidt opsummerende omkring det Studieretningstræ fra Svendborg Gymnasium og HF som blev formidlet ud gennem fase 1, og som skolerne i fase 2 har brugt som basis i studieretningsarbejdet internt i projektgrupperne og nogle steder i samarbejdet med eleverne. Dernæst præsenterer jeg en helt ny figur fra Rødovre Gymnasium, 'Profileringskategorier'. Denne figur har været under løbende udvikling og diskussion blandt Rødovre Gymnasiums lærere, og skolens projektgruppe præsenterer i Pernille Ehlers artikel i GP 101 modellen, og hvordan de har arbejdet med den. Det er en samarbejdsmodel for lærerteams for didaktisk planlægning.

#### **Studieretningstræet**

Et naturligt udgangspunkt i hele fase 2 har været forestillingen om Studieretningstræet (SR-træ) fra Svendborg Gymnasium og HF (se mere i Anne Bang-Larsens artikler i både GP 97 og 101). Fra fase 1 blev det tydeligt at når skolerne udvikler egne kompetence- og progressionsplaner opnår de et lokalt udviklet redskab der er essentielt for redskabets anvendelighed fordi det er tilpasset formål, kontekst og skolekultur som platform for faglige diskussioner og didaktiske overblik. Men Studieretningstræet og Profileringskategoriskemaet fra Rødovre Gymnasium nedenfor har desuden et potentiale som generelle værktøjer fordi de er udviklet som visualiseringer over forskellige mødesteder at se en progression eller et samarbejde fra. Studieplaner kan ikke stå alene som grundlag og er svære at operationalisere meningsfuldt, især i et overblik for eleverne. Derfor behøver lærere og elever lokale forståelsesrammer for og overblik over deres egen studieretning og fagidentitet i forhold til andre studieretninger. Studieretningstræet fungerer som et dynamisk visuelt værktøjer der kan udfyldes og ændres lokalt og løbende med den enkelte klasse:



© Illustratør&grafiker  
 13797001, Tordis Petersen

Figur 4. Studieretningstræet. Svendborg Gymnasium og HF.

Træmetaforen som forestillingsramme er umiddelbar og tilgængelig med skud og frugter af helt arbitrære niveauer af emner, fag, fælles problematikker, ture, læringsmål etc., og Svendborg Gymnasium og HF har kunnet bruge det sammen med eleverne som åbning for inddragelse af eleverne i planlægningen af deres tre-årige forløb. Elevinddragelsen og dermed mulighed for elevmedbestemmelse i forhold til egen uddannelse foregår både bagud og fremad: Det tomme, u-udfyldte skema der kan forhandles og udfyldes på første årgang fungerer som åbning til forestillinger om hvilket studie eleven faktisk har valgt (og synliggør et evt. omvalg også). I løbet af elevernes gymnasietid er Studieretningstræet anvendeligt som støtte til fælles forståelse og fokus, og bagud som 2. og 3.g'er for at overskue egen uddannelse og særlige faglige profil og identitet. Men SR-træet har vist sig lige så velegnet som fælles progressionsforestilling og planlægningsværktøj lærerne imellem til konkretisering af fag, fagsamspil, emner og faglige metoder.

## **Profileringskategorier**

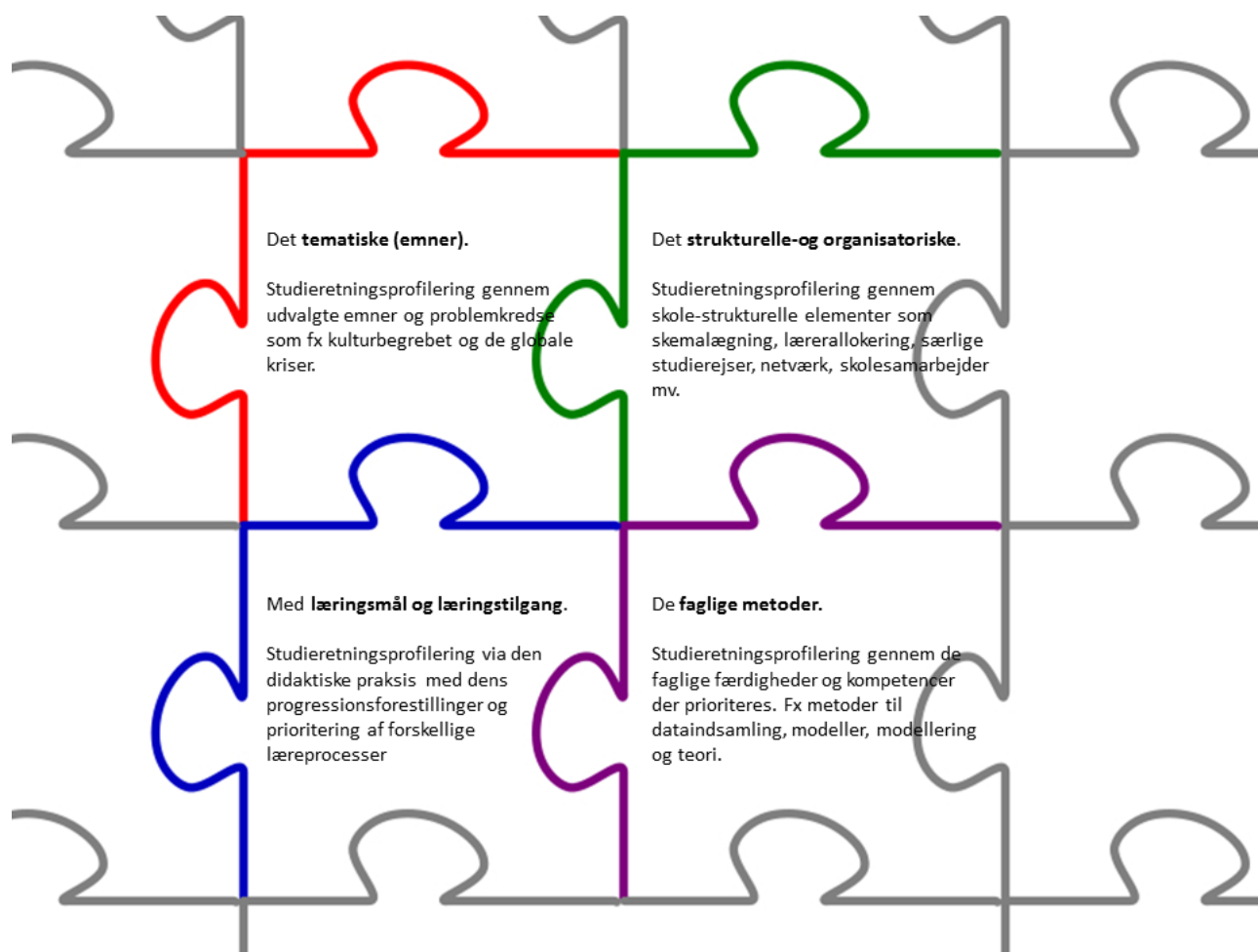
Rødovre Gymnasium har udarbejdet en model til at anskue en studieretning fra forskellige vinkler. Pernille Ehlers beskriver processen i lærerkollegiet:

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

Nogle lærerteams arbejdede med projektarbejder og temaer som strukturerende, andre med hvordan studierejserne kunne fordeles på fag og rejsedestinationer, og en klasses lærere gav kompetencerne og det metodiske høj prioritet, idet de anlagde en undersøgelsesbaseret, didaktisk tilgang til en del af klassens uddannelsesforløb. Lærergruppernes tilbagemeldinger gav derfor anledning til drøftelser af de internationale studieretningers profilering fra forskellige positioner. På den baggrund klassificerede RG-lærerne de internationale studieretninger. Klassifikationen tog efterhånden form af en model med fire profileringskategorier

...

Profileringskategorier: **Kvalifikationslaget**



Figur 5. Profileringskategorier. Ehlers i GP 101 (under udgivelse)

Modellen arbejder i metaforen *puslespil* fordi der er mange brikker at samle og tilpasse før en treårig studieretningsprofil tegner sig.

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

Om det tematiske hjørne skriver Ehlers:

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

fødevarekrise...) en tredje tematisk tilgang til de internationale studieretningers studieretningsprofilering, der blev forsøgt i projektet.

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

Ibid.

Tematikker som profilredskab ses eksemplificeret af Ehlers som overgribende dannelsesmål i studieretningens særlige mærke, i Rødovre Gymnasiums tilfælde international profil med de visioner for hvad studenter på denne studieretning skal have tilegnet sig. Det er altså ikke en brokkasse af mere eller mindre tilfældigt egnede faglige forløb mellem flere fag, men en fælles tematisk basis at forstå en studieretning og dens samfærdsel mellem fagene på.

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

Et sidste hjørne/perspektiv hvorfra et lærerteam kan anskue et profileringsarbejde er endelig, som foreslået af Rødovre Gymnasium, "læringsmål og læringstilgang". Kan lærergruppen se særlige læringsprocesser på en given studieretning som vil være vigtige at føre eleverne igennem? Fx IBSE (Inquiry Based Science Education) som blev behandlet i fase 1's udgivelser 2014, den særlige faseopdelte didaktiske metode fra naturvidenskabsdidaktik afprøvet også på mere samfundsvidenskabelige studieretninger. En anden skole i projektet leverede et andet eksempel: ved at lærerne i et SR-team tog mere udgangspunkt i eleverne, i deres ønsker og niveau, og ved at afprøve enkle praksisafprøvninger ude af huset, opdagede lærerne at kunne motivere flere elever og at åbne mulighed for andre læringsstrategier blandt eleverne. Lærerne spurgte sig efterfølgende om nogle særlige elevgrupper simpelthen søgte denne studieretning, i så fald var det værd at holde øje med og især at foretage didaktiske valg der afspejlede behovet for hypotesedrevne afprøvninger, også på den i dette tilfælde humanistisk-samfundsvidenskabelige studieretning.

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

3. Samarbejdsmodeller. Vi anbefalede ligeledes i fase 1 at skoler udvikler *planlægnings- og samarbejdsværktøjer* som struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller skemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed, og dette konkretiseres ligeledes yderligere i denne evalueringssrapport med *Studieretningstræet* og *Profileringskategorier*.

I fjerde og sidste afsnit af denne evaluering genbesøger FAN ligeledes anbefalingen og hele FAN-projektets udgangspunkt i projektledelse og programteori som vi indledte med kort at præsentere. I afsnit fire eksemplificeres med et konkret udarbejdet flowchart fra Herlev Gymnasium og HF's projektgruppe.

## Afsnit 4. Ledelse, implementering af forsøget på skolen og evaluering

Projektledelsesværktøjerne har givet mærkbar bevidsthed i netværket for at projekter behøver styring og konkret og enkel målsætning, og at de behøver tid og refleksion. Nødvendige værktøjer er især nedfældede kommissorier fra skolens ledelse for det mandat projektgruppen arbejder inden for på hver enkelt skole, klar ledelsesunderstøttelse som beskrevet i evalueringsrapporten (Høegh 2014a), og et nødvendigt værktøj er projektkonkretisering i flowcharts der løbende bliver diskuteret og justeret. Netværksmøder og skolebesøg giver refleksioner for skolernes projektgrupper over nogle af de mest komplekse processer i skoleudvikling, nemlig spørgsmålet om hvordan projekterne kan udrulles og implementeres på skolerne. Implementeringsproblematikken har været aktuel for flere skoler i fase 2 end i fase 1, idet nogle skoler har været med i begge faser og var blevet parate til en udrulning af deres forsøg på resten af skolen.

Vi ser formuleringer af aftaler som

- Kommissorier
- Progressionsplaner

og optegning af

- Eksplicitte visioner
- Samarbejdsmodeller og projektstyringsmodeller.

Det første punkt, Kommissorier, ses i denne fase som stærkt instrument i samarbejde mellem projektledere og -ejere (henholdsvis lærerne i projektet og skolens ledelse, jf. indledningen, se evt. mere Høegh 2014 a og GP 97 om denne rollefordeling). Der opstår en større tryghed i projektudviklingen og et større ejerskab når mandatet til projektgruppen fra skolens ledelse ligger klart. Dette er én af første fases konklusioner som har styrket andenfase-skolernes arbejde. Progressionsforståelser og en større detailplanlægning af projektet hænger selvfølgelig sammen med kommissoriaftalerne, men er også netop en følge af flowchart-arbejdet.

At blive parat til en udrulning af forsøget på hele skolen kræver mange overvejelser for hvordan forandringen giver mening for kollegerne der endnu ikke har haft del i projektet. At det giver mening for disse er altafgørende for en succesfuld implementering (Huberman 1997), så der ikke i stedet vil foregå afskærmning for deltagelse fra kollegernes side. At der gives tid til implementeringen lyder som en banalitet, men handler især om at projektgruppen og øvrige involverede kan behøve flere forsøgsomgange og indledningsvis udrulning i mindre målestok, så de opnår et vist niveau af ekspertise i de nye arbejdsgange og arbejdsformer før de involverer flere novicer (Huberman 1997 (se evt. Svendborg Gymnasium og HFs artikel, Bang-Larsen i GP 101). Udviklingen af klare studieretningsprofiler og samspilsideaktik er fortsat en reel kulturændring på skolerne efter 2005-reformen, en ændring som skal understøttes af skoleledelsen som beskrevet i Høegh 2014a: dels har FAN krævet skoleledelsens deltagelse i de enkelte projektgrupper på skolerne (ledelsesrepræsentanten omtales som projekt'ejeren') både for at projektet ikke parkeres (uden understøttelse og beslutningsmandat) hos en håndfuld lærere (dem vi kalder projekt'ledere'), dels at vi anbefaler at skoleledelsen understøtter udviklingsprojekter både *symbolsk* og ved *fastholdelse*.

Skoleledelsens symbolske støtte på skolen ift. projekt og projektgruppe er ikke blot at informere bredt på skolen om at projektet er antaget, men at markere projektet som udvalgt og prioriteret gentagende på forskellige fora parallelt med projektgruppens arbejde:

*Symbolsk ledelsesstøtte:*

"Ledelsen må arbejde for at kollegers og skolenetværks nysgerrighed vækkes. Den anerkendelse der ligger i at projektet omtales gentagende, og den interne nysgerrighed der vækkes, understøtter ikke blot projektgruppens



motivation, men kan også ses som en investering der skal befordre at projektet siden hen implementeres på skolen og gøres til drift.”

(Høegh 2014a: 30)

*Ledelsens fastholdelsesopgave* i kulturændringen består i at faglige selvfølgheder og andre praksisser man søger at ændre 'af-selvfølgheliggøres':

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

ibid.: 31

Kulturændringerne på skolerne kan ses afspejlet i en nyorganisering af skolestrukturer mange steder. FAN har set nyorganisering som *fakultetsorganisering* hvor studieretninger under samme fx naturfaglige fakultet er knyttet sammen under samme uddannelsesleder. Dette giver formentlig mest mening for større skoler. På mindre skoler har vi set omstrukturering så at eleverne på studieretningen på fra 1. til 3. g. fysisk placeres sammen for at opbygge en studieretningsidentitet der endvidere understøttes af lærernes studieretningsteam der kan følge eleverne i alle tre år. Generelt ses udvikling hvor lokal ledelse og beslutningsprocesser lægges ud i organisationen, ud i studieretningsteamet fx under studieretnings'ledere' eller 'koordinatorer', 'klasselærere' eller 'fagrepræsentanter' i forskellige formater.

### Projektstyring. Konkretisering i flowcharts

Arbejdet og konkretiseringen af projektledelsen gennem udarbejdelsen af flowcharts har generelt styrket skolernes projekter. På afslutningskonferencen var formidlingen af projektideerne langt hen ad vejen præsenteret som i det metodiske overblik et flowchart giver. Lærerne evaluerede bl.a. ift. arbejdet med flowcharts at samarbejdet i detaljeplanlægningen med et tydeligt og aftalt sigte og med en evalueringsstrategi hjælper, men det er også en udfordring for sektoren:

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

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

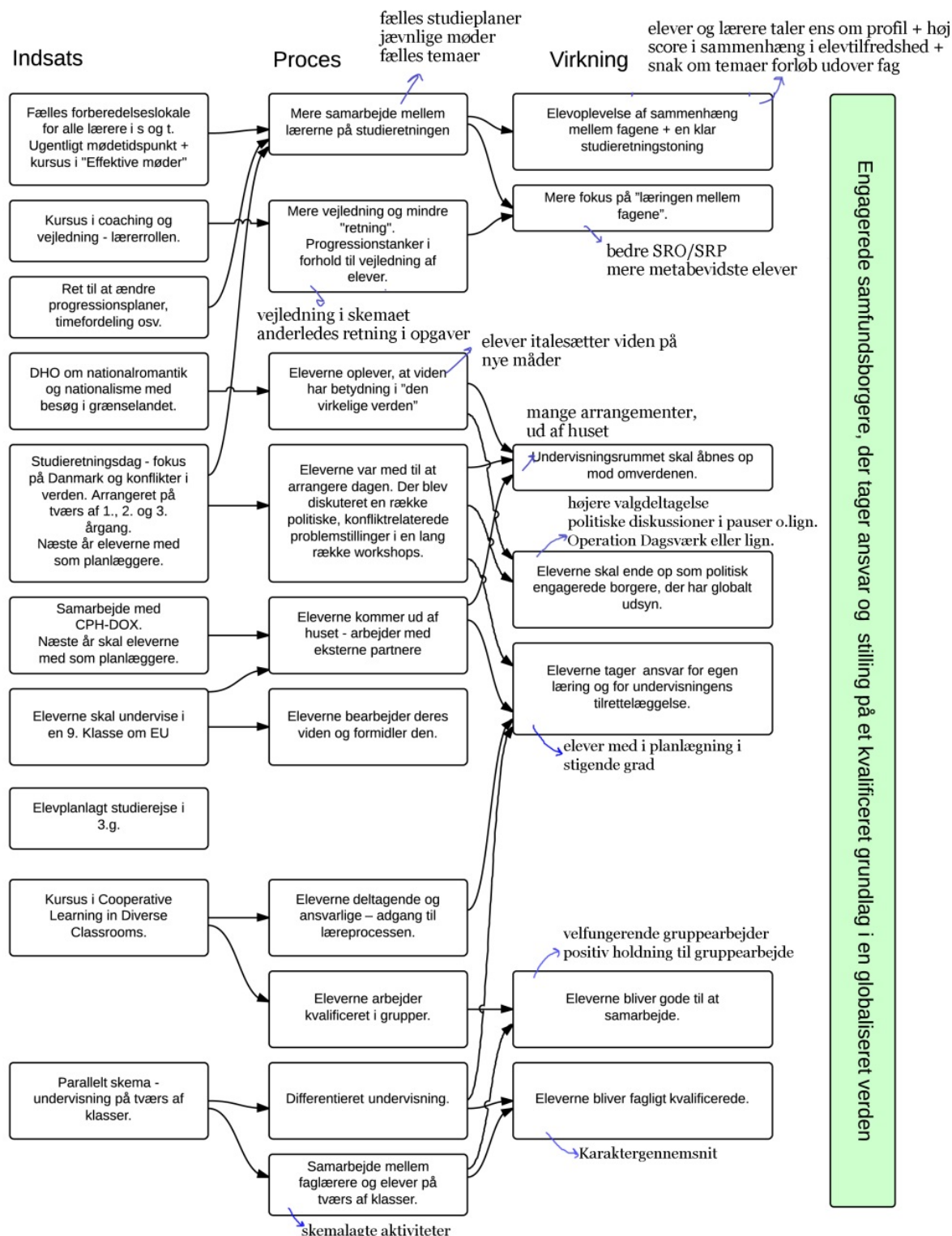
Gennem begge faser satte FAN projektstyringsredskaberne i fokus og præsenterede en flowchartmodel fra Dahler-Larsen og Krogstrup (2004): aftal og formuler *indsatser, processer, og virkningsforestillinger* for projektarbejdet. Det kan typisk være givtigt at begynde bagfra, i virkningsforestillingerne, for hvad er det gruppen gerne vil opnå? Det blev nødvendigt i fase 1 at tilføje et konkretiseringsniveau for at projektgrupperne besluttede sig for hvordan de kunne evaluere deres forehavende og finde de tegn på forandring de søgte, men også i løbende evaluering at blive i stand til at opdage hvor tegnene faktisk ikke indfandt sig og opdage hvad der så skete (Andersen 2000, (SMTTE-modellen), og derfor justerede vi flowchartet til at se så således ud:

Indsats	Proces	Virkning	Tegn

**Tabel 6. Flowchart-skabelon *Indsatser, Processer, Virkningsforestillinger, Tegn***

(inspireret af Andersen, F.B. 2000; se yderligere i Høegh 2014 a og GP 97, og se i Raae, P. H. 2014 for en gennemgang af arbejdsprocesserne ved flowcharts).

Herlev Gymnasium og HF projektgruppe præsenterede et flowchart for mål, indsatser, processer og de tegn de ville søge. Projektgruppens overordnede målsætning står vertikalt med grønt i højre side af flowchartet, de arbejdede for elevernes dannelsesmål som "engagerede samfundsborgere der tager ansvar og stilling på et kvalificeret grundlag i en globaliseret verden". Meget høje mål, men vi kan genkende dannelsesmålsætningen fra elevperspektivet hos Dolin et al., med Larsens ord, at bruge faget til at erhverve sig personlig myndighed; at give afkald på at blive gjort uværdig (side 11):



**Tabel 7. Flowchart for projekt, Herlev Gymnasium og HF projektgruppe**  
 (se Truelsen, Piilgaard og Hoffmann i GP 101)

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

Eksempelvis bliver det nødvendigt at udarbejde et mere detaljeret og nyt flowchart for hver enkelt indsats, fx Herlevs indsats i rubrik fem i venstre spalte (indsatser): SR-dagen med fokus på ”Danmark og konflikter i verden...” for både at planlægge, gennemføre og evaluere denne dag, men pilenes forgreninger rundt på hele figuren visualiserer hvordan indsatser og mål forbinder sig på kryds og tværs når projekter søsættes.

Vi går ikke ind i yderligere analyse her af projektledelsesværktøjernes men anbefaler i forlængelse af arbejdet i fase 1:

5. Projektledelsesværktøjer og ledelsesstøtte, *Flowchart og Implementering*. Anbefalingerne om anvendelse af flowchart og implementeringsplan som projektledelsesværktøj kan ses konkretiseret her i afsnit 4. Endvidere fastholdt FAN det overordnede projektledelsesfokus i både fase 1 og 2 samt anbefaling til skoleledelsernes klare involvering i projekter generelt: en klar rollefordeling og aftalt mandat til skolens projektgruppe, samt at skoleledelsens støtte både 1) er symbolsk i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) er en fastholdelsesopgave gennem ledelsens mærkbare fastholdelse af projektet gennem hele projektfasen via sparring med projektgruppen, og gennem 3) er en implementeringsopgave for ledelsen på skolen, gennem støtte til forsøgets retning og profil hele vejen (anbefalinger fase 1).

Denne evalueringsrapports eksemplificerer med et flowchart hvordan en projektgruppe har bearbejdet og arbejdet med forestillinger over egen proces og mål i deres projektgruppe.

## Afrunding og sammendrag

I denne evalueringsrapport har følgeforskningsenheden 'FAN' kortfattet dels fremlagt sammendrag af udviklingsprojektets fase 1 og fase 2-erfaringer samt yderligere kvalificeret og eksemplificeret anbefalingerne fra fase 1 til anbefalingerne i denne fase 2-rapport.

Især er bearbejdelse og argumentation for anbefalingerne ang. sektorens udfordringer i samspilsdidaktisk arbejde viderebearbejdet, så rapporten her fremviser og argumenterer for en ny model for lærernes fagdidaktiske fælles arbejde og refleksion i afsnit 1, *Den samspilsdidaktiske arbejdsmodel*.

Anbefalingerne ang. mødeformer for sparring og udviklingsmøder for sektorens videre efteruddannelsesprocesser og ideudviklinger, afsnit 2, eksemplificerer tidligere anbefalinger, men foreslår endvidere ritualiserede mødestrukturer for at opnå *møder af innovativ karakter*, samt at sektoren benytter sig af muligheder for *perspektivbytte* og det afkast det giver når mødedeltagere engageres i at lære hinandens positioner at kende i ritualiserede samtalestrukturer.

Udvikling af *samarbejdsværktøjer* (anbefaling og afsnit 3) på skolerne har medført, ikke kun en basis som allerede anvendes i sektoren, at se elevens treårige uddannelse gennem *Studieretnings-træet*, men har i fase 2 fået tilført en samarbejdsmodel for lærerne at kategorisere deres forestillinger om organisering af lærersamarbejdet i en studieretning i form af endnu en metafor: *puslespilsbrikkerne i Profileringskategorier*.

Og endelig har FAN fremlagt og konkretiseret anbefalingerne til projektledelse for skolers udviklingsarbejder generelt i indeværende rapports indledning samt i afsnit 4 med et konkret eksempel på hvordan en at projektskolerne så sit projekt i et *projektledelsesværktøj*, udarbejdelsen af et *flowchart*.

## Referencer

- Hjemmesiden for projektet **fase 2** ses på Risskov Gymnasium: <http://lu235.wix.com/klareprofiler> hvor skolernes arbejde ses samlet. Anbefales især: samlingerne af posters og slides fra Start- og Afslutningskonferencerne på skolenetværkssiden: <http://lu235.wix.com/klareprofiler#!skolenetvrk/cdv8>
- Hjemmesiden for projektets **fase 1** ses på syddansk Universitets hjemmeside: <http://sdu.dk/klareprofiler>  
-----
- Abrahamsen, M. & Holm-Pedersen, P. *Gymnasieforskning*. Tidsskrift og national database for forskning i gymnasieuddannelserne: <http://www.gymnasieforskning.dk/>
- Andersen, F.B. 2000: *Tegn er noget vi bestemmer. Evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Dks Lærerhøjskole.
- Andersen, T. (1997). *Reflekterende Processer*. Dansk Psykologisk Forlag, 2. rev. udg.
- Beck, S. et al. 2011. *Studiebogen til HHX*. København: Gyldendal.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. 2008: *Reframing Organizations – Artistry, Choice and Leadership*. USA ,San Francisco: Jossey-Bass.
- Cazden, C. B. (2001). Traditional and non-traditional lessons. I *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, side 30-59.
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to read and write argumentative text by observation of peer learners. in *Effective learning and teaching of writing: a handbook of writing in education*. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2 ed. (2005).
- Couzijn, M. & Rijlaarsdam, G. Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback. in *Effective learning and teaching of writing: a handbook of writing in education*. Boston, Mass., Kluwer Academic Publishers, 2 ed. (2005).
- Dahler-Larsen & Krogstrup 2004: *Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller*. Systime
- Dale, E. L. 1998. *Pædagogik og professionalitet*. Klim.
- Damberg, E. et al. 2013. *Gymnasiepædagogik – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag. 2.udg.
- Dolin, J. et al 2014. *Evaluering af naturvidenskabelig almendannelse i stx- og hfuddannelserne*. Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet:  
[http://www.ind.ku.dk/projekter/naturvidenskabeligdannelse/140909\\_Almendannelsesrapport.pdf](http://www.ind.ku.dk/projekter/naturvidenskabeligdannelse/140909_Almendannelsesrapport.pdf)
- Gustavsson, B. 2001. *Vidensfilosofi*. Aarhus: Klim.
- Gustavsson; b. 2003. *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheder og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.
- Hassing, J. et al. 2013. *hhx-håndbogen til studieområdet*. Aarhus: Systime.
- Haugsted, M. Th. 1999. *Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole, ph.d.-afhandling.
- Hobel, P. 2009. ALMEN STUDIEFORBEREDELSE og INNOVATIV KOMPETENCE - En undersøgelse af 1.g'eres brug af skrivning som medie til innovation i fagligt samspil. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet:  
[http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Information\\_til/Studerende\\_ved\\_SDU/Din\\_uddannelse/phd\\_hum/afhandlinger/PeterHobelNy.pdf](http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/phd_hum/afhandlinger/PeterHobelNy.pdf)
- Hobel, P. 2011. Skrive for at lære og løse problemer. I *På tværs af fag. fagliget samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. af Søren Harnow Klausen (re.) København: Akademisk Forlag, side 139-78.
- Høegh, T. 2008. Klassesdialog og fremførelse. i *Poetisk pædagogik: Sprogrytme og mundtlig fremførelse som litterær fortolkning. Forslag til ny tekstteori og til pædagogisk refleksion*. ph.d.-afhandling, Københavns Universitet, side 130. <https://sites.google.com/site/poetiskpaedagogik/ph-d--afhandling-poetisk-paedagogik-download>
- Høegh, T. 2014a. *Evalueringssrapport. Klare profiler i studieretningerne. Fase 1, 2012-14*. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. Undervisningsministeriet:

Evalueringsrapport. Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil. Fase 2, 2013-15.  
Projektnummer: 135852. Følgforskning. Syddansk Universitet. Sags nr.: 045.89P.391.

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Tina%20H%C3%B8egh%20-%20Syddansk%20Universitet%20-%20Klare%20profiler%20i%20studieretningerne.pdf> (lokaliseret 2. april 2015)

- Høegh, T. 2014b (red.) (kaldet GP 97). *Profilering og faglige samspil – Erfaringer fra projekt Klare profiler i studieretningerne*. Tidsskrift serie *Gymnasiepædagogik* nr. 97. 2014. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. <http://static.sdu.dk/mediafiles//E/3/D/%7BE3D9EC96-D9CC-4891-AE26-8D5AA1BFA195%7D97.pdf> (lokaliseret 17. marts 2015)
- Høegh, T 2015 (red.)(under udgivelse) *Samspilsdidaktik og samarbejde i praksis - Erfaringer fra projekt Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil, fase2*. Tidsskrift serie *Gymnasiepædagogik* nr. 101, 2015. Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet. (link til seriens hjemmeside: [http://www.sdu.dk/om\\_sdu/institutter\\_centre/ikv/formidling/tidsskrifter/gymnasiepaedagogik/udgaver](http://www.sdu.dk/om_sdu/institutter_centre/ikv/formidling/tidsskrifter/gymnasiepaedagogik/udgaver))
- Huberman, M. 1997. Critical Introduction. In Michael Fullan (ed): *Successful School Improvement*. Ballmoor: Open University Press
- Klafki, W. 2001. *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Klafki, W. 1983. *kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik – udvalgte artikler*. Kbh. Nyt Nordisk Forlag.
- Klausen, S. H. (red.) 2011. *På tværs af fag. fagliget samspil i undervisning, forskning og teamarbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Krogh, E. 2011. Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. I *Sammenlignende fagdidaktik*. *Cursiv* nummer 7, af Ellen Krogh og Frede V. Nielsen (red.). Aarhus Universitet: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, side 33-50
- Krogh, E. 2012. Det sammenlignende fagdidaktiske projekt. I *Sammenlignende fagdidaktik 2. Cursiv 9*, af Ellen Krogh & Frede V. Nielsen (red.). Aarhus Universitet, DPU, side 51-76.
- Larsen, S. N. 2013. *dannelse – en samtidskritisk og idéhistorisk revitalisering*. Fjordager.
- Lorentzen, S. et al. *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Maturana, H. & Varela, F. 1987. *Kundskabens træ: den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Ask.
- Nielsen, F. V. 2004. Fagdidaktikken kernefaglighed. I *Didaktik på kryds og tværs*. af Karsten Schnack (red). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Petersen, E. N. & de Muckadell, C. S. 2014, Videnskabsteoretisk refleksion som grundlaget for tværfagligt arbejde i almen studieforberedelse. in *NORDIDACTICA – JOURNAL OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION*, No.1, side 21-40: <http://www.kau.se/nordidactica/samtlige-nummer/nordidactica-20141>
- Raae, P.H. 2014. *Projekter i udvikling – At strukturere, styre og lede projekter om gymnasieundervisning*. Frydenlund.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. 2012. *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ryberg, M. 2014. Ledelse af tværfaglighed: Nye fleksible strukturer, in *MPP News* vol. 17, no1, side 18-19, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi. Copenhagen Business School. [http://issuu.com/jblpf/docs/mpp\\_news\\_school\\_leadership\\_print/1?e=1559646/8460894](http://issuu.com/jblpf/docs/mpp_news_school_leadership_print/1?e=1559646/8460894) (lokaliseret 1.maj 2015)
- Schnack, K. (red.) 2004. *Didaktik på kryds og tværs*. København. Danmarks pædagogiske Universitetsforlag.
- Schilling, V. 2008, De naturvidenskabelige fag i samspil. I *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Serien *Gymnasiepædagogik* nummer 72. IFPR, Syddansk Universitet: side 103-24.
- Sjøberg, S. 2005. *Naturfag som almindannelse – En kritisk fagdidaktik*. Århus: Klim
- Tonsberg, S. 2014. Ti års tværfaglig tango - og stadig lidt af en udfordring. in *Gymnasieforskning* nr. 3, oktober 2014 , Marianne Abrahamsen og Peder Holm-Pedersen (red.) side 6-12. [http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03\\_samlet.pdf](http://www.gymnasieforskning.dk/wp-content/uploads/2014/10/GF03_samlet.pdf)

Evalueringsrapport. Klare studieretningsprofiler og fagligt samspil. Fase 2, 2013-15.  
Projektnummer: 135852. Følgeforskning. Syddansk Universitet. Sags nr.: 045.89P.391.

Troelsen, R. 2009. Indenrigs eller udenrigs? Tværfaglige projekter i praksis. I *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring*. Serien Gymnasiepædagogik nummer 72. IFPR, Syddansk Universitet: side 125-33.



## Bilag 1. Anbefalinger fra fase 1

Samlede anbefalinger i *Evalueringsrapport. Klare profiler i studieretningerne. Fase 1, 2012-14* (Høegh 2014a), side 8, <http://www.gymnasieforskning.dk/klare-profiler-studieretningerne/> :

Gennem denne rapport's beskrivelse af erfaringerne i udviklingsprojektet Klare profiler i studieretningerne, 2012-14, i tre kapitler i perspektiv af dagligdag (fagdidaktik, lærere og elever), i perspektiv af skole (ledelse og organisation) og i et mere generelt projektstyringsperspektiv (projektledelse), kan vi som følgeforskningsenhed sætte ti korte anbefalinger overordnet:

- At lærerteamet samarbejder om *målvisioner* for eleven. Fælles målforestillinger ses identitetsgivende: diskussioner af elevens egne mål, styringsredskabernes kompetencemål, opgavernes produktmål, overordnede dannelsesmål etc.
- At skole, ledelse og lærere giver sig selv en *passende forstyrrelse*: nye ideer kan opstå når samarbejder presses let i nye retninger af et fælles bånd, nye produktformer, samarbejdspartnere eller brobygninger osv.
- At udviklingsarbejdet på skolen udvikler *egne planlægningsværktøjer*: udformer struktureringsplatforme, metaforer, taksonomier eller samarbejdsskemaer som konkrete afsæt for at opdage fællesfaglighed.
- At skolen opsætter og giver tid til særlige *mødefora på alle niveauer*: eleverne og elever imellem (SR-dage), man gør ting sammen, og faglærere imellem (fx sam-undervise) for aktivt at modellere fagligt samspil for eleverne: fortolkning mellem fag.
- At skolen rammesætter mulighed og ressourcer for *lærernes interne udviklingsarbejde*. Et langt efteruddannelsesarbejde foregår *imellem* lærernes fagligheder: at få kendskab til hinandens fag igennem fagdidaktiske grundlagsdiskussioner.
- Skoleledelsen må involvere sig i projektudviklingen. For udviklingsarbejdet er det nødvendigt at involvere *skoleledelsen i fagdidaktikken og fagdidaktikken i ledelsen*.
- Ledelsens støtte er både 1) *symbolsk* i støtte til projektgruppen og omtale af projektet på skolen, 2) ledelsen har opgave i *fastholdelse* af projektet gennem hele projektfasen med sparring og i 3) ved forsøgets implementering på skolen, *forsøgets retning og profil*.
- Inden arbejdet igangsættes bør overvejes projektomfang og klar fokusering: *struktur* og hvilken *indholds-*fokusering (model- eller helskoleprojekt).
- FAN anbefaler skolen overordnet tydelig rollefordeling af projektarbejdet mellem *projektejer og projektledere* og gennem eksplicite kommissorier for projektgruppens arbejde og mandat.
- FAN anbefaler projektstyringsredskaber i form af *flowchart* og observation af *tegn på forandring* ved gennemførelse af projekter og for projektevaluering.