

Skriftlighed i gymnasiet

Skriftlighed i dansk, samfundsfag og biologi
på A-niveau i det almene gymnasium

2004

Skriftlighed i gymnasiet

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævn's
anbefalinger

Bestilles hos:

Danmark.dk's netboghandel

Telefon 1881

www.danmark.dk/netboghandel

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-157-9

Forord	5
1 Resumé	7
1.1 Overordnede vurderinger	7
1.2 Evalueringsgruppens centrale anbefalinger	8
1.3 Anbefalingernes status	9
2 Indledning	11
2.1 Evalueringens formål	11
2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	13
2.3 De evaluerede gymnasier	13
2.4 Evalueringens forløb	14
2.5 Dokumentation og metode	14
2.5.1 Rapportens opbygning	15
2.5.2 Anbefalinger og opfølgning	15
3 Skriftlighed som fælles anliggende	17
3.1 Fælles mål og planer for progression	17
3.2 Samarbejdsfora	19
3.2.1 Lærerkollegiet	19
3.2.2 Lærerteam	21
3.2.3 Samarbejde inden for faggrupperne	23
3.2.4 Samarbejde mellem faggrupperne	25
3.3 Fælles tilgange til skriftlighed	27
3.4 Koordinering af skriftlige afleveringsopgaver	29
4 It	33
4.1 Ressourcer	33
4.1.1 Tilgængelighed	34

4.1.2	Pålidelighed	34
4.2	Kompetencer	35
4.3	Praksis	36
4.3.1	Aflevering og tilbagemelding	36
4.3.2	Vejledning	37
4.3.3	Informationssøgning og kildekritik	38
4.3.4	Intranet og intern kommunikation	39

5 Lærernes kompetencer 43

5.1	Efteruddannelse	43
5.2	Kompetencer	44
5.2.1	Ledelsens vurdering	44
5.2.2	Lærernes vurdering	45
5.3	Kompetenceudvikling	49

6 Gymnasiestart 53

6.1	Basisskrivekurset	53
6.1.1	Vidensdeling og opfølgning	55
6.1.2	Relevans og udbytte	56
6.2	Andre introduktionstiltag	58
6.2.1	Screening	58
6.2.2	Kursus i notatteknik	60
6.2.3	Anden introduktion	60
6.2.4	Samlet om gymnasiestart	61

7 Praksis i de tre fag 63

7.1	Tværgående temaer	63
7.1.1	Sammenhæng mellem mundtligt og skriftligt arbejde	63
7.1.2	Klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog	65
7.1.3	Afleveringsopgaver	66
7.1.4	Lektiecafé – studieværksted	68
7.2	Praksisformer i de tre fag	69
7.2.1	Udbredelsen af praksisformer i de tre fag	69
7.2.2	Udvalgte praksisformer	75

Appendiks

Appendiks A: Oversigt over rapportens anbefalinger	93
---	-----------

Appendiks B: Kommissorium	97
Appendiks C: Evalueringsgruppens medlemmer	101
Appendiks D: Den anvendte metode	103
Rapporter fra EVA	107

Skriftlighed i gymnasiet

Skriftlighed udgør en vigtig del af gymnasieuddannelsen. Evnen til at skrive i et klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog er en afgørende studiekompetence på de videregående uddannelser og også en væsentlig almen kompetence. Det er derfor en glæde at kunne offentliggøre Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) evalueringsrapport om skriftligheden i det almene gymnasium.

Evalueringen undersøger og vurderer arbejdet med skriftlighed i gymnasiet både på skoleniveau og i de tre fag dansk, samfundsfag og biologi. Vi forventer at rapporten og dens anbefalinger kan bruges af gymnasiernes lærere og ledelser til at udvikle kvaliteten af arbejdet med skriftligheden så dette arbejde får en fremtrædende plads, ikke mindst i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen.

Evalueringen af skriftlighed har berøringsflader med både tidligere og kommende gymnasieevalueringer fra EVA. Skriftligt arbejde, herunder skriftlige eksamensformer, er tidligere behandlet dels i de to fagevalueringer af henholdsvis fysik og historie med samfundskundskab i det almene gymnasium fra 2001, dels i evalueringen af eksamensformer i det almene gymnasium fra 2003. Evalueringen af integration af it i de fire gymnasiale uddannelser, som sættes i gang i efteråret 2004, vil også berøre temaet skriftlighed.

Evalueringen af skriftlighed i det almene gymnasium er en del af EVA's handlingsplan for 2003 og er gennemført i perioden september 2003 til oktober 2004.

Lars Scheibel
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

Formålet med denne evaluering har været at evaluere arbejdet med skriftlighed i det almene gymnasium – dels på skoleniveau, dels i fagene dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau. Evalueringen har set på sammenhænge og progression, både inden for og mellem de udvalgte fag, på lærernes kompetencer og på udvalgte praksisformer og procedurer. En væsentlig del af grundlaget for evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger har været ledelsernes, lærernes og elevernes egne beskrivelser, begrundelser og vurderinger af deres arbejde med skriftlighed. Kvaliteten af lærernes undervisning er ikke blevet vurderet i evalueringen.

1.1 Overordnede vurderinger

Generelt set er der god faglig sammenhæng mellem det mundtlige og skriftlige arbejde i den enkelte lærers undervisning. Det er op til den enkelte lærer at tilrettelægge og gennemføre undervisningen i skriftlighed, og lærerne er kun i ringe udstrækning orienteret om hvordan deres kolleger varetager dette arbejde. Hverken ledelse, faggrupper eller lærerteam spiller væsentlige roller i arbejdet med skriftlighed. Skriftlighed er dermed i for ringe grad et anliggende som går på tværs af fagene, eller som vedrører fagsamarbejde.

Gymnasierne mangler overordnede mål for lærernes efteruddannelse. Det er op til lærerne selv at vurdere deres behov for efteruddannelse, og mange vælger efteruddannelse i faglige emner frem for pædagogiske. Samtidig vil mange lærere gerne vide mere om hvordan de kan undervise og vejlede eleverne så de bliver bedre til at skrive. Ikke mindst vejledning i skriftligt projektgruppearbejde er udfordrende fordi det stiller andre krav til læreren end traditionel undervisning.

Processkriveformer, fx tænkeskrivning, hurtigskrivning og genskrivning, bruges af et stort flertal af dansklærerne, men i mindre grad af lærerne i samfundsfag og mindst af lærerne i biologi. Gamle eksamensopgaver spiller for stor en rolle i det skriftlige arbejde. Især i dansk betragter både elever og lærere ofte opgaverne som noget der skal overstås, hvilket er uhensigtsmæssigt for elevernes læring. Mange lærere i samfundsfag og biologi lægger for lidt vægt på at eleverne benytter et klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog i de skriftlige opgaver.

1.2 Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Ledelsen må spille en mere aktiv rolle

Ledelsen må i højere grad tage et overordnet ansvar for arbejdet med skriftlighed og sikre en fælles tilgang til arbejdet med skriftlighed på det enkelte gymnasium. Det indebærer at ledelsen må motivere og forpligte alle lærere til at tage aktivt del i samarbejdet. Desuden må ledelsen sikre en efteruddannelsesstrategi og -praksis med udgangspunkt i det enkelte gymnasiums behov, herunder behov for lærerkompetencer i forbindelse med skriftlighed. Endelig må ledelse og skoleejere sikre at der er tilstrækkelige it-ressourcer til rådighed, og at elever og lærere har de nødvendige kompetencer til at bruge dem i forbindelse med undervisningen.

Samarbejdet mellem lærerne skal øges

Samarbejdet i og mellem faggrupperne skal øges for at styrke arbejdet med skriftlighed og fremme gymnasiets fælles forståelse og praksis på dette område. Lærere og ledelse skal udforme fælles retningslinjer for det skriftlige arbejde som forpligter lærerne til at samarbejde. Fra starten af 1. g bør lærerne samarbejde og vidensdele i forbindelse med undervisning i basale skriveteknikker og konsekvent følge op på denne undervisning i deres fag. Anbefalingen har til formål at arbejdet med skriftlighed i de forskellige fag understøtter hinanden og dermed øger elevernes udbytte.

Brug flere tilpassede opgaver

Lærerne bør variere opgaveformerne og bruge skriftlige opgaver som er tilpassede elevernes forudsætninger, og som motiverer eleverne. De skriftlige opgaver skal tilgodese sammenhæng, progression og faglig fordybelse i den enkelte lærers undervisningsforløb og samtidig være i overensstemmelse med det enkelte gymnasiums retningslinjer for det skriftlige arbejde. Anbefalingen sigter mod at eleverne skal skrive flere engagerende opgaver af højere kvalitet, frem for rene pligtafleveringer eller eksamenstræning.

Styrk elevernes skriftlige kompetencer

Lærerne skal bruge en bred vifte af processkriveformer i undervisningen, fx tænkeskrivning, hurtigskrivning og genskrivning. Det er vigtigt at lærerne vejleder og kommenterer både før, under og efter skriveprocessen og forklarer hvordan eleven kan nå bedre resultater. Formålet er at eleverne opnår bedre skrivefærdigheder ved at blive mere bevidste om skriveteknikker og ved at træne skriveprocessens faser. Desuden skal lærerne i alle fag undervise og vejlede eleverne i at bruge et klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog. Samlet set forudsætter dette en fælles skrivefaglig forståelse blandt lærerne og sigter mod at styrke elevernes almene og studiemæssige skrivekompetence.

1.3 Anbefalingernes status

EVA har nedsat en evalueringsgruppe af eksterne faglige eksperter, som er ansvarlig for evalueringens anbefalinger. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering af de mange mulige anbefalinger der kan udledes af det omfattende dokumentationsmateriale. Anbefalingerne er rettet mod forskellige ansvarlige. De gymnasier som har selvevalueret, er forpligtet til at lave opfølgingsplaner, men anbefalingernes formål er at inspirere til opfølgning og udvikling på hele gymnasieområdet.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end de ovenstående. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens kapitler i forlængelse af de analyser og vurderinger de knytter sig til. I appendiks A findes en liste over alle rapportens anbefalinger.

Arbejdet med skriftlighed er et centralt element i den samlede gymnasieuddannelse. Ifølge gymnasiebekendtgørelsen skal undervisningen overordnet udvikle elevernes færdigheder i at udtrykke sig skriftligt. Op gennem 1990'erne har et procesorienteret syn på skrivning vundet indpas, og det har blandt andet resulteret i at en del af det skriftlige arbejde i gymnasiet kan omlægges til redigering, omskrivning og lignende procesorienteret bearbejdning af elevernes opgavebesvarelser.

Set fra de videregående uddannelsers perspektiv er evnen til at bearbejde og formidle faglige problemstillinger i skriftlig form en vigtig studiekompetence som de studerende ikke altid mestrer i tilstrækkelig grad. Der er derfor grund til at styrke arbejdet med skriftlighed i gymnasiet for at forbedre studiekompetencen hos de studenter som vælger videregående uddannelse. Men der er også grund til at forbedre de skriftlige kompetencer hos de studenter som vælger arbejdsmarkedet direkte efter gymnasiet. I mange sammenhænge stilles der krav om at man kan udtrykke sig i et klart og hensigtsmæssigt sprog. Skriftlighed er også en vigtig almen kompetence.

Det er derfor væsentligt at se nærmere på under hvilke vilkår arbejdet med skriftlighed finder sted, og hvordan det praktiseres i det almene gymnasium, så man kan forbedre elevernes udbytte af det skriftlige arbejde.

Evalueringsrapporten bygger på dokumentation som er indsamlet i perioden fra november 2003 til marts 2004. Der kan derfor i nogle tilfælde være sket ændringer på gymnasierne i forhold til det der er beskrevet i rapporten. Selvom dokumentationen er indsamlet før gymnasireformen er rapporten imidlertid skrevet med et fremadrettet sigte. Anbefalingerne er således udarbejdet med det klare mål at indgå i det arbejde gymnasierne står over for i forbindelse med reformens implementering.

2.1 Evalueringens formål

Formålet med evalueringen er at afdække og vurdere arbejdet med skriftlighed i det almene gymnasium, både på skoleniveau og i de tre fag dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau. De tre

fag er valgt fordi de repræsenterer de humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag og ikke tidligere har været evalueret af EVA.

Evalueringen fokuserer på følgende områder:

- udvalgte praksisformer og procedurer, både på skoleniveau og i de tre fag
- erfaringer med og begrundelser for de anvendte praksisformer og procedurer
- sammenhænge og progression, både inden for og mellem de udvalgte fag
- lærernes kompetencer.

Disse områder vurderes både i forhold til lærernes og gymnasiernes egne uformelle mål og begrundelser og i forhold til de overordnede, formelle mål for skriftlighed i gymnasiet og i de tre fag. Det er hensigten at evalueringens resultater kan bruges til at implementere nye arbejdsgange eller kvalificere de eksisterende i forbindelse med gymnasireformens implementering. Evalueringen fokuserer derfor i højere grad på praksisformer end regelsæt og tilstræber i forhold til sidstnævnte en mindre detaljeringsgrad. Hvor der i rapporten henvises til gymnasiebekendtgørelsen, er der tale om den gældende bekendtgørelse i 2004 medmindre andet tydeligt fremgår.

Evalueringen tager udgangspunkt i en grundlæggende helhedsforståelse af skriftligheden i gymnasiet som omfatter:

- skriftlighed som et middel til læring, forstået som evnen til at bruge skriftlighed til at arbejde med de faglige mål
- skriftlighed som et mål i sig selv, forstået som evnen til at lave et korrekt skriftligt produkt inden for forskellige genrer
- skriftlighed som én dimension af den samlede gymnasieuddannelse på linje med den mundtlige dimension.

På baggrund af denne forståelse ser evalueringen på en række problemstillinger for arbejdet med skriftlighed på skoleniveau og i undervisningen i de tre fag og fremdrager eksempler på god praksis. Evalueringen belyser hvilke forudsætninger der findes på gymnasierne for lærernes undervisning og arbejde med skriftlighed, og hvordan gymnasierne arbejder for at skabe gode forudsætninger. I denne forbindelse fokuserer evalueringen på regler, rammer og procedurer som beslattes uden for den enkelte lærers undervisning, men som har betydning for den enkelte lærers arbejde med skriftlighed. Evalueringen ser desuden på hvordan ledelserne og lærerne i de tre faggrupper udmønter de eksisterende regler, rammer og procedurer, og hvordan lærerne i praksis udformer arbejdet med skriftlighed i deres undervisning.

Det skal bemærkes at problematikker omkring dansk som andetsprog ikke behandles i denne rapport. Området indeholder omfattende problemstillinger som kræver særskilt behandling, hvilket ikke har været muligt inden for denne evaluerings rammer.

2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

I forbindelse med evalueringen blev der nedsat en evalueringsgruppe som har haft det faglige ansvar for rapportens vurderinger og anbefalinger. Gruppen var sammensat af fagfolk med særlig indsigt i skriftlighed i gymnasiet:

- Lars Scheibel, formand, (samfundsfag), rektor ved Aarhus Katedralskole
- Eva Heltberg (dansk), studielektor ved Frederiksberg Studenterkursus
- Lisbet Marcussen (biologi), lektor ved Nyborg Gymnasium
- Karen M. Lauridsen, prorektor ved Handelshøjskolen i Århus
- Mona Lansfjord, undervisningsråd ved Skolverket, Sverige.

Evalueringsgruppens medlemmer er nærmere beskrevet i appendiks C.

En projektgruppe fra EVA har haft det metodiske ansvar for evalueringen og har blandt andet skrevet evalueringsrapporten. Projektgruppen bestod af:

- Evalueringskonsulent Inge Enroth (koordinator)
- Evalueringskonsulent Michael Andersen
- Evalueringsmedarbejder Rikke Wettendorff.

2.3 De evaluerede gymnasier

Syv gymnasieskoler blev udvalgt til at gennemføre selvevalueringer og modtage besøg. Gymnasierne blev tilfældigt udvalgt i overensstemmelse med følgende kriterier:

- Der skal være geografisk spredning og maksimalt ét gymnasium pr. amt.
- Både amtslige og ikke-amtslige gymnasier skal være repræsenteret.
- Gymnasiet har ikke tidligere deltaget med selvevaluering i en evaluering gennemført af EVA.

Følgende syv gymnasieskoler har deltaget i evalueringen:

- Marselisborg Gymnasium, Århus Amt
- Ribe Katedralskole, Ribe Amt
- Rysensteen Gymnasium, Københavns Kommune

- Rødovre Gymnasium, Københavns Amt
- Sorø Akademis Skole, statsejet.
- Vestjysk Gymnasium og HF-kursus, Ringkjøbing Amt
- Vordingborg Gymnasium & HF, Storstrøms Amt.

2.4 Evalueringens forløb

De syv gymnasier blev udvalgt og informeret om deres deltagelse i marts 2003. Herefter forløb evalueringen som beskrevet nedenfor:

Evalueringens forløb

September 2003	EVA's bestyrelse vedtog kommissoriet, og evalueringsgruppen blev nedsat.
November 2003 – januar 2004	De syv udvalgte gymnasier gennemførte selvevalueringer.
December 2003 – januar 2004	Konsulentfirmaet Gad's Research & Reflexions gennemførte en fokusgruppeundersøgelse.
December 2003 – januar 2004	Konsulentfirmaet TNS Gallup gennemførte en spørgeskemaundersøgelse.
Februar – marts 2004	Evalueringgruppen og projektgruppen besøgte de syv gymnasier.
Marts – juni 2004	Evalueringgruppen og projektgruppen udarbejdede evalueringsrapporten.
August 2004	Evalueringsrapporten var til høring på de syv gymnasier.

2.5 Dokumentation og metode

I forbindelse med evalueringen har EVA indsamlet et kvalitativt dokumentationsmateriale i form af selvevalueringer, besøg på de syv gymnasier og en fokusgruppeundersøgelse blandt dimitterende. Der er desuden indsamlet et kvantitativt dokumentationsmateriale i form af en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere i de tre fag. De forskellige dokumentationskilder supplerer hinanden godt så intentionen om at belyse evalueringens temaer fra flere sider og på forskellige måder er blevet opfyldt. En nærmere gennemgang af metoden for dokumentationsindsamlingen findes i appendiks D. Rapporten om fokusgruppeundersøgelsen, *Kvalitativ undersøgelse vedrørende skriftlighed i gymnasiet*, og rapporten om spørgeskemaundersøgelsen, *Skriftlighed i det almene gymnasium – undersøgelse blandt gymnasielærere*, findes som selvstændige bilag til evalueringsrapporten.

Evalueringsrapporten beskriver hvordan der arbejdes med skriftlighed på skoleniveau og i de tre udvalgte fag på A-niveau på syv af landets gymnasieskoler. Rapporten indeholder vurderinger i generaliseret form af fagenes og gymnasiernes arbejde og giver eksempler på hensigtsmæssig og mindre hensigtsmæssig praksis. Rapporten refererer som hovedregel til gymnasierne ved navn for at give eksempler når det gælder forhold og praksis på skoleniveau. Skolerne er konsekvent anonymiseret når det gælder det enkelte fag og den enkelte lærers undervisning da det ikke er evalueringens formål at evaluere den enkelte lærers arbejde.

2.5.1 Rapportens opbygning

De følgende fire kapitler i rapporten fokuserer på forudsætninger for de tre fags arbejde med skriftlighed. De behandles under temaerne "Skriftlighed som fælles anliggende" i kapitel 3, "It" i kapitel 4, "Lærernes kompetencer" i kapitel 5 og "Gymnasiestart" i kapitel 6. Kapitel 7, "Praksis i de tre fag", fokuserer på arbejdet med skriftlighed i undervisningen. Kapitlet beskæftiger sig med en række praksisformer og problemstillinger fra de tre fag og indeholder desuden oversigter over nogle af de former for skriftligt arbejde de tre fag anvender.

På grund af kompleksiteten i emnet skriftlighed har flere af de emner der berøres i rapporten, meget tætte berøringsflader og kunne være omtalt i flere afsnit. Det gælder fx emnerne noter og notatteknik, basisskrivekurset og skriftlighed som fælles anliggende, efteruddannelse inden for it og lærerkompetencer. For at undgå overlap er behandlingen af disse emner dog så vidt muligt adskilt.

2.5.2 anbefalinger og opfølgning

Rapportens anbefalinger er placeret i den løbende tekst sammen med de analyser og vurderinger de udspringer af. I appendiks A findes desuden en samlet oversigt over rapportens anbefalinger.

Evalueringsgruppen fremsætter sine anbefalinger med respekt for gymnasiernes mange opgaver, ikke mindst i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen. Hensigten med evalueringen er imidlertid at fremme arbejdet med skriftlighed i gymnasiet ved at belyse området og give anbefalinger, også i lyset af de ændringer der vil ske som følge af gymnasireformen. Anbefalingerne gives på baggrund af den praksis evalueringen har afdækket, og er at betragte som evalueringsgruppens bud på hvordan gymnasierne kan udvikle og sikre kvaliteten af arbejdet med skriftlighed. Anbefalingerne ligger derfor i nogle tilfælde tæt op ad de regler der i forvejen gælder.

De syv gymnasier der deltager i evalueringen, har ifølge bekendtgørelse om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut m.v. (BEK nr. 1117) hver især pligt til at udarbejde en opfølgningsplan til Undervisningsministeriet. Opfølgningsplanerne skal offentliggøres i elektronisk

form inden for et halvt år fra evalueringsrapportens offentliggørelse. Gymnasierne må tænke deres opfølgingsplan sammen med reformarbejdets udmøntning og implementering.

3 Skriftlighed som fælles anliggende

Dette kapitel handler om gymnasiernes tilgange til skriftlighed som fælles anliggende. En grundlæggende antagelse for denne evaluering har været at kvaliteten af elevernes udbytte afhænger af både den enkelte lærers arbejde med skriftlighed og samarbejdet på gymnasierne. Samarbejde mellem lærere indbyrdes og mellem lærere og ledelse er nødvendigt for at etablere et fælles grundlag for arbejdet med skriftlighed på et gymnasium, i faggrupper og lærerteam. Det indebærer blandt andet fælles målsætninger, erfaringsudveksling, vidensdeling og koordinering. Samarbejde på disse områder er forudsætninger for at kvaliteten i lærernes arbejde og elevernes udbytte sikres og udvikles bredt.

Samarbejdstemaet aktualiseres også i høj grad af gymnasireformen, hvor en mere præcis målstyring på de forskellige niveauer af uddannelsen lægger op til en tydeligere progression i udviklingen af elevernes kompetencer. Dette forudsætter koordinering og afstemning af krav til det skriftlige arbejde og de skriftlige produkter i og mellem fagene. Beskæring af retterreduktionen efter reformen bør ikke være ensbetydende med at skriftlighed nedtones, men bør medføre at den undervisning der tilbydes for at give eleverne skrivekompetencer, er mere effektiv, instruktiv og studieforberedende.

Kapitlet undersøger først om gymnasierne har fælles nedskrevne mål og planer for progressionen i arbejdet med skriftlighed, dernæst i hvilken grad lærerne samarbejder om skriftlighed i lærerkollegiet, i lærerteamene og inden for og mellem faggrupperne, og endelig hvordan de i praksis arbejder for at præsentere eleverne for fælles tilgange til arbejdet med skriftlighed.

3.1 Fælles mål og planer for progression

I selvevalueringsrapporterne har gymnasiernes ledelser og lærere skullet svare på om gymnasierne har formuleret målsætninger for det skriftlige arbejde. Svarene viser at ingen af gymnasierne har nedskrevne overordnede mål for arbejdet med den skriftlige dimension af undervisningen.

I selvevalueringsrapporterne er ledelse og lærere også blevet bedt om at beskrive og vurdere den indsats de gør på skoleniveau, det vil sige uden for de enkelte fag, for at styrke en faglig-pædagogisk progression i elevernes skriftlige arbejde.

Selvevalueringsrapporterne viser at ledelser og lærere generelt set kæder progression i arbejdet med det skriftlige sammen med den generelle progression i undervisningen. Progression ser de normalt ikke som et anliggende der går på tværs af fagene, eller som vedrører fagsamarbejdet.

Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter dette billede. I undersøgelsen er lærerne blevet spurgt om deres gymnasium har nedskrevne procedurer, regler og lignende der skal sikre progression i det skriftlige arbejde. Her svarer 17 % af dansklærerne, 19 % af biologilærerne og 21 % af samfundsfaglærerne ja, mens 60 % af biologilærerne, 73 % af samfundsfaglærerne og 77 % af dansklærerne svarer nej. En relativt høj andel af biologilærerne, 21 %, ved ikke om der findes nedskrevne procedurer m.m. for at sikre progression i det skriftlige arbejde på deres gymnasium, mens det tilsvarende tal er 6 % for dansk- og samfundsfagslærerne.

I selvevalueringsrapporterne skriver nogle gymnasier dog at de søger at styrke den generelle sammenhæng og progression gennem lærerteam og fælles projektplaner. Fx har de på Vordingborg Gymnasium & HF iværksat et lærersamarbejde om skriftligt projektarbejde i 1. g hvor alle klasser skal udarbejde mindst to projekter, heraf mindst et tværfagligt. Gymnasiets ledelse vurderer dog at lærersamarbejdet fokuserer på skriftlighed og ikke på progression. Evalueringsgruppen vurderer at betingelserne for lærersamarbejde om progression er til stede i samarbejdet om det skriftlige projektarbejde, og opfordrer gymnasiet til at udnytte det.

På Rysensteen Gymnasium søger man også at planlægge en progression i det skriftlige. Her har man udarbejdet en progressionsplan for projekter i 1. og 2. g. Planen omfatter både enkeltfaglige og tværfaglige projekter samt dansk- og historieopgaven. Der er tale om fem projekter i 1. g og to i 2. g. Planen beskriver desuden hvilke kompetencer eleverne træner med de enkelte projekter.

Under besøget gav eleverne ingen samlet vurdering af progressionsplanen, men lærerne udtrykte forskellige holdninger til og erfaringer med den. Nogle af lærerne var glade for projektarbejdet og det lærersamarbejde som det lægger op til, fordi de fandt at det gav nogle gode diskussioner mellem fagene. De fremhævede at lærernes samarbejde om projekterne betyder at der sker en god vidensopsamling, dels i forhold til at gennemføre projektarbejde, dels i forbindelse med hensigtsmæssig vidensdeling. Andre lærere oplevede at der er for lidt tid og plads til projektarbejdet i den daglige undervisning, hvilket betyder at der reelt ikke er meget samarbejde mellem fagene. De kritiserede desuden at lærerne udmønter planen for forskelligt, og at det er forskelligt hvilke

elevarbejder de accepterer som projekter, på trods af at progressionsplanen definerer de enkelte projekter.

Evalueringsgruppen finder det positivt at gymnasiet har gjort sig overvejelser om sammenhængende progression og har udmøntet dem i en fælles progressionsplan. Samlet set kan planen være et godt redskab for både lærere og elever, men der er endnu en utilstrækkelig fælles forståelse og accept af den i lærergruppen. Det betyder at en del af lærerne ikke bidrager aktivt til samarbejdet og dermed forsinker de mulige positive effekter. Progressionsplanen kan siges at være en forløber for det lærersamarbejde som gymnasireformen lægger op til, men viser også hvilke vanskeligheder der ligger heri. I den forbindelse må ledelsens centrale rolle i forandringsprojekter understreges. Generelt er det vigtigt at ledelsen følger tæt op på iværksatte projekter og tydeliggør kravene om lærernes aktive medvirken i fælles projekter.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og lærerne sørger for at lærersamarbejdet omfatter progression i det skriftlige arbejde så lærergruppen opnår en fælles forståelse og tilgang.

3.2 Samarbejdsfora

Selvevalueringsrapporter og besøg har vist at samarbejdet om det skriftlige arbejde på gymnasierne i vid udstrækning sker ved uformel kontakt mellem kolleger. Derudover kan samarbejdet foregå i forskellige fora.

3.2.1 Lærerkollegiet

Det fremgår af selvevalueringsrapporterne at der på lærerforsamlingsmøder indgår diskussioner af elevernes skriftlige arbejde, især i forbindelse med manglende afleveringer eller andre problemer i forbindelse med den enkelte elev. Det fremgår også at lærerforsamlingsmøder *ikke* bruges til at diskutere generelle problemstillinger omkring skriftlighed.

På møder i Pædagogisk Råd eller i udvalg nedsat herunder drøftes derimod flere emner af direkte eller indirekte betydning for det skriftlige arbejde. I selvevalueringsrapporterne kan man læse følgende eksempler på emner der drøftes og i nogle tilfælde træffes beslutning om i Pædagogisk Råd eller udvalg nedsat herunder:

- sammensætning af team

- teamenes arbejdsområder
- kompetenceudvikling og efteruddannelse
- vidensdeling
- vedtagelse af obligatorisk projektarbejdsplan
- målsætninger for projektarbejde
- pædagogiske problemstillinger.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt om Pædagogisk Råd spiller en aktiv rolle på deres gymnasium i arbejdet med skriftlighed. Undersøgelsen viser at flertallet af lærerne inden for alle tre faggrupper mener at Pædagogisk Råd kun i ringe grad eller slet ikke er aktiv i forhold til skriftlighed (81 % af dansklærerne, 74 % af samfundsfagslærerne og 69 % af biologilærerne). Pædagogisk Råd spiller desuden en mindre rolle end ledelsen i forhold til det skriftlige arbejde. 74 % af dansklærerne, 60 % af samfundsfaglærerne og 55 % af biologilærerne vurderer at ledelsen i ringe grad eller slet ikke spiller en aktiv rolle i arbejdet med skriftlighed. Samlet set mener flertallet af lærerne at hverken ledelsen eller Pædagogisk Råd spiller nogen aktiv rolle i forbindelse med skriftlighed.

Der er tilsyneladende en modsætning mellem selvevalueringsrapporterne og spørgeskemaundersøgelsen på dette punkt. Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at ledelse og lærere på møder i Pædagogisk Råd eller udvalg drøfter emner som er af betydning for det skriftlige arbejde. Alligevel finder størstedelen af lærerne at Pædagogisk Råd ikke spiller nogen væsentlig rolle i forhold til skriftlighed. En mulig forklaring kan være at Pædagogisk Råd og udvalg behandler emnerne på skoleniveau, mens lærerne anskuer arbejdet med skriftlighed fra en synsvinkel som er knyttet til de enkelte fags undervisning og den enkelte elevs arbejde. Dette kan i givet fald pege på en manglende sammenhæng mellem arbejdet på skoleniveau og i undervisningen.

Evalueringsgruppen vurderer at Pædagogisk Råd eller udvalg er vigtige kollegiale fora hvor der bør være og ofte er mulighed for at drøfte pædagogiske problemstillinger i forbindelse med skriftligt arbejde. Pædagogisk Råd eller udvalg er derfor et godt sted at sætte udviklingsprocesser for lærersamarbejde i gang, også i forbindelse med reformen.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og lærerne i fællesskab styrker arbejdet i Pædagogisk Råd eller et andet relevant forum med at udvikle fælles praksis for det skriftlige arbejde på gymnasiet.

3.2.2 Lærerteam

På alle syv gymnasier arbejder man med lærerteam, men i varierende grad. Alle gymnasierne danner lærerteam for 1. g-klasserne, og Rødovre Gymnasium, Rysensteen Gymnasium og Sorø Akademis Skole danner team for 2. g. De følgende afsnit beskriver og vurderer to eksempler på teamarbejde. Der lægges vægt på teamarbejdets betydning for det skriftlige arbejde, men perspektivet er bredere end det.

Teamsamarbejde på Sorø Akademis Skole

Sorø Akademis Skole beskriver i selvevalueringsrapporten og under besøget hvordan alle lærere fordeles på team så der normalt er tre lærere i 1. g-team, tre lærere i 2. g-team og to lærere i 3. g-team. På baggrund af lærernes ønsker til sammensætning danner ledelsen teamene i samarbejde med formanden for Pædagogisk Råd i forbindelse med time- og fagfordelingen. De søger fortrinsvis at placere lærerne i team omkring stamklasserne, og prioriterer at en lærer der har været teamlærer for en klasse i det forløbne år, fortsætter med den.

Lærerteamene på Sorø Akademis Skole tager sig blandt andet af opgaver som tidligere blev varetaget af klasselærerne, fx orientering om forsømmelser, koordinering af skriftligt arbejde og meddelelser fra administrationen til eleverne. På de forskellige årgange er det intentionen at lærerteamene desuden fokuserer på nærmere aftalte indsatsområder:

1. og 2. g:

- introduktion til gymnasiet, fx tværsproglig grammatik, naturvidenskabelig metode og tekstlæsning
- edb-introduktion (i samarbejde med administration og datavejledere)
- bibliotekskursus
- klassekultur
- arbejdsformer, blandt andet studie- og notatteknik (i samarbejde med studievejlederne)
- tværgående evaluering
- elevsamtaler (elevernes kompetencer og motivation).

2. og 3. g:

- projektarbejde og projektarbejdsformen
- tværfaglige projekter – koordinering med klassens andre lærere
- afgørelse om studietur (ikke deltagelse, men det indledende arbejde)
- studie- og eksamensteknik (i samarbejde med studievejlederne)
- selvstændigt arbejde (med henblik på eksamen)
- selvevaluering og planlægning af arbejde.

I selvevalueringsrapporten skriver gymnasiets ledelse og lærere at teamsamarbejdet har en stor motiverende effekt på elevernes arbejde og er frugtbart for lærerne. Men de erkender samtidig at sammensætningen af team og arbejdet i teamene er vanskeligt på grund af de mange valgmuligheder. Det gælder især i 3. g. Manglende ressourcer og personudskiftning har også vanskeliggjort lærerteamenes arbejde. Ledelse og lærere vurderer at arbejdet i lærerteamene kunne fungere bedre og mere målrettet. Fx kunne samarbejdet om det skriftlige arbejde med fordel udvikles og udvides i teamene. Ledelsen mener at det nuværende lærersamarbejde ikke sikrer en egentlig sammenhæng og faglig-pædagogisk progression i det skriftlige arbejde.

Teamsamarbejde på Rødovre Gymnasium

Rødovre Gymnasium skriver i sin selvevalueringsrapport at hver 1. og 2. g-klasse tildeles et team af to lærere, hvoraf den ene er klasselæreren. Teamene sammensættes i forbindelse med time- og fagfordelingen og ud fra lærernes ønsker. Det er hensigten at det skal være muligt for lærere fra alle faggrupper at blive teamlærere. Det tilstræbes at en lærer kun er teamklasselærer for én klasse ad gangen for at fordele ressourcerne og arbejdet, og at en af lærerne fra teamet i 1. g fortsætter i teamet i 2. g.

Teamets hovedopgave er at udarbejde og fastholde klassens årsplan. Det sammensættes derfor ud fra dette perspektiv og ikke kun ud fra faglige samarbejdsmuligheder. Teamet er ansvarlig for at gymnasiets indsatsområde slår igennem i klassens årsplan, og det er desuden primusmotor i at koordinere det samlede undervisningsbillede for klassen. Desuden forbereder og refererer teamet klassemøderne hvor alle klassens lærere, studievejlederen og en ledelsesrepræsentant så vidt muligt deltager.

Klassemøder af en times varighed en gang i kvartalet har på Rødovre Gymnasium erstattet lærerforsamlingsmøderne i 1. og 2. g. Ifølge selvevalueringsrapporten har hensigten blandt andet været at få mere tid til at tale om fælles krav til kompetencer, fx ved at diskutere faglige standarder for en tekst og afstemme krav til analyse og rapportskrivning. Klassemøderne er et vigtigt forum for at koordinere arbejdet om den enkelte klasse. Desuden orienteres der på klassemøderne om fx afvik-

lingen af basisskrivekurset og kurset i notatteknik, som henholdsvis dansklæreren og studievejlederen varetager.

I selvevalueringsrapporten og under besøget udtrykker ledelsen at klassemøderne har givet samarbejdet et skub, og at de er et forum for idéudvikling og samarbejde. Ledelsen vurderer desuden at det er den mundtlige side af undervisningen der fylder mest på klassemøderne.

Under besøget vurderede lærerne dog at klassemøderne har en begrænset rolle i forhold til den faglig-pædagogiske dimension. Tiden er knap og bruges derfor mere til at koordinere og informere end at diskutere. Nogle lærere vurderede at det er kutyme at lærerne taler sammen og træffer aftaler om fx projekter inden møderne, og at samarbejdet reelt foregår i andet regi. Det kan dog godt være stedet at finde en samarbejdspartner til arbejdet i klassen.

Klassemøder og lærerteam som beskrevet i ovenstående eksempler er skridt i den rigtige retning mod at etablere nye fora og strukturer for lærersamarbejde. Evalueringsgruppen er dog enig i gymnasiernes vurderinger og finder at arbejdet hovedsageligt er koordinerende. Evalueringsgruppen kan desuden tilslutte sig den vurdering som flere af gymnasierne anfører i selvevalueringsrapporterne, at reformen styrker mulighederne for det lærersamarbejde som allerede er i gang. Det vil fremover være væsentligt også at udnytte det potentiale for faglig-pædagogisk samarbejde der ligger i organiseringen i lærerteam og i klassemødestrukturen, og at give skriftlighed en klar placering i den praksis der skal udvikles på tværs af fagene.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerteam og klassemøder forholder sig til faglig-pædagogiske problemstillinger ved det skriftlige arbejde.

3.2.3 Samarbejde inden for faggrupperne

Ved samarbejde inden for faggrupperne forstås i denne rapport former for vidensdeling og konkret samarbejde, formelt som uformelt, som er af betydning for det skriftlige arbejde.

I selvevalueringsrapporterne og under besøgene er lærerne blevet spurgt om hvordan de udveksler viden med kolleger i faggruppen i forhold til at bidrage til at udvikle elevernes skriftlige færdigheder. De udtrykker mange gange at samarbejde i form af fx vidensudveksling og fagligt samarbejde inden for faggrupperne i høj grad sker ved uformelle samtaler og ad hoc-projekter. En

danskgruppe udtrykker fx at deres samarbejde er godt, intenst og uformelt: De diskuterer fag, udveksler erfaringer og låner materialer af hinanden. De har også haft fagteam med nye og mere erfarne lærere sammen hvor de har diskuteret faglige emner. Faggruppen pointerer at formel vidensdeling ikke nødvendigvis er vejen frem da der også er en gevinst ved det uformelle.

I selvevalueringsrapporter og under besøgene nævnes det flere gange at lærerne i faggruppen samarbejder ved fx at sparre med hinanden om at formulere opgavetekster til de større skriftlige opgaver. Det er dog ikke en praksis som finder sted på alle gymnasier, og flere, ikke mindst unge lærere, fortæller at de finder det vanskeligt at formulere gode opgavetekster alene.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at 64 % af dansklærerne, 65 % af samfundsfagslærerne og 47 % af biologilærerne i høj eller nogen grad er orienteret om hvad kollegerne i faggruppen gør for at udvikle elevernes skriftlige færdigheder. Efter evalueringsgruppens vurdering burde det være en endnu større andel af lærerne der orienterede sig om hvad deres faggruppekolleger gør på dette felt, blandt andet for at sikre fælles holdninger og praksis i arbejdet med skriftlighed.

Besøgene gav dog også eksempler på faggrupper inden for alle tre fag hvor kolleger bruger og støtter hinanden til at udvikle deres undervisning. Følgende eksempel beskriver et faggruppesamarbejde i samfundsfag som både omfatter undervisning og generel vidensdeling. Faggruppens lærere samarbejder om at lave oplæg til deres undervisningsforløb, hvorefter det lægges ud i deres konferencemappe på intranettet. Over en toårs periode kører de ofte parallelle forløb som også omfatter studieture og aftenarrangementer for årgangene for at skabe en fælles fagidentitet hos eleverne. Vidensdeling sker både ved møder og ved brug af gymnasiets konferencesystem. Lærerne laver materialer til hinanden og kopierer også fx interessante artikler. De spiser frokost sammen en gang om ugen og holder også aftenmøder. Med hensyn til det skriftlige diskuterer faggruppens medlemmer typiske mangler i elevernes opgaver, erfaringer med opgavetyper – også i forhold til progression – og tilrettelæggelsen af det skriftlige arbejde generelt.

Et andet eksempel er fra et gymnasium hvor en biologigruppe har sit eget forberedelsesrum med pc'er til rådighed hvor også papirer og andet materiale kan opbevares. Det betyder at faggruppens lærere mødes næsten dagligt uden først at aftale det. De udveksler erfaringer og låner fx hinandens materialer. Gymnasiet bakker desuden op om samarbejdet ved at sætte timer af til erfaringsudveksling og overførelse af viden om nye undervisningsmidler inden for faggruppen. Faggruppen har lige været på it-kursus og fandt det godt at mødes om noget nyt. Lærerne synes at det faglige samarbejde er konstruktivt, og at det også har medført et større socialt fællesskab. Med hensyn til det skriftlige samarbejder lærerne til en vis grad om at udarbejde arbejdsspørgsmål til tekster, og giver dem også til fagkolleger. Ved udarbejdelse af den større skriftlige opgave i 3. g er det al-

mindeligt at faggruppens lærere spørger hinanden til råds for at sikre at delspørgsmålene er forståelige, og at der er en ordentlig progression i opgavens formulering. Lærerne vurderer selv at erfaringsudvekslingen og vidensdelingen i faggruppen kunne udbygges yderligere, især med hensyn til det skriftlige.

Disse positive eksempler er dog ikke udtryk for det generelle billede. Under besøgene mødte evalueringsgruppen flere eksempler på faggrupper med ringe kollegial udveksling af idéer og materialer. Heraf har nogle tilkendegivet at idéen om samarbejde opleves som et udefrakommende pålæg som det vil være tidskrævende og besværligt at efterkomme. Men både under besøg og i selvevalueringsrapporter har flere lærere beklaget at deres faggruppe samarbejder og deler viden i for ringe grad. Ofte har nogle af lærerne forsøgt at få et samarbejde i gang, fx ved at lægge et idékatalog ud på nettet for at invitere til en faglig dialog, men uden at initiativet har fænet. I flere tilfælde har lærere udtrykt at arbejdet med selvevalueringsrapporten har givet en interessant indsigt i kollegers arbejde som de ikke har haft før.

Trods de positive eksempler viser det samlede dokumentationsmateriale at der er tale om begrænset samarbejde mellem lærerne inden for hver af de tre faggrupper. Den vidensdeling der foregår, handler typisk om det faglige indhold i projekter eller undervisningsforløb, mens vidensdeling og konkret samarbejde om skriftlighed og gennemførelse af undervisningen kun praktiseres i ringe grad.

Det er evalueringsgruppens vurdering at personspørgsmål spiller en for stor rolle for om en faggruppe samarbejder eller ej. De forskellige faggruppemiljøer synes at afhænge af de enkelte læreres indstilling og indbyrdes kemi snarere end af rammer, gymnasiets miljø eller ledelsen. Gymnasierne mangler rammer og procedurer som fremmer og sikrer samarbejde hvor det ikke opstår af sig selv. Der er derfor behov for at gymnasiernes ledelser sikrer at der sættes initiativer i gang der forpligter faggrupperne til at samarbejde om skriftlighed. Det skal ske under hensyn til bekendtgørelsens krav om at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningen. I afsnit 3.2.4 følger en anbefaling om faggruppesamarbejde.

Det skal bemærkes at der i dokumentationen ikke er basis for at vurdere faggruppesamarbejde i forbindelse med bedømmelse af opgavebesvarelser, men dette felt kan med fordel inddrages i et samarbejde.

3.2.4 Samarbejde mellem faggrupperne

Ved samarbejde mellem faggrupper forstås i denne forbindelse vidensdeling eller samarbejde om en fællesfaglig tilgang til skriftligt arbejde, fx en fælles tilgang til naturvidenskabelig rapport-

skrivning. Det omfatter ikke konkret tværfagligt projektsamarbejde eller undervisningsforløb mellem to lærere fra hver sin faggruppe.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at 27 % af dansklærerne, 39 % af samfundsfagslærerne og 38 % af biologilærerne i høj eller nogen grad er orienteret om hvad kollegerne i andre faggrupper gør for at udvikle elevernes skriftlige færdigheder. Efter evalueringsgruppens vurdering er det generelt for få lærere der orienterer sig om andres praksis. Det forekommer dog særlig uheldigt at kun omkring hver fjerde dansklærer giver udtryk for at være orienteret om hvad lærere i andre fag gør, ikke mindst i lyset af danskfagets centrale placering i forhold til skriftlighed. En medvirkende forklaring kan være danskgruppernes størrelse. Det turde dog være klart at et mere udbygget samarbejde mellem fagene om skriftlighed forudsætter et større kendskab til andre faggruppers praksis.

Billedet af manglende viden om kollegers arbejde genfindes i selvevalueringsrapporterne. Flere lærere anfører at der ikke er megen, om nogen, vidensudveksling om det skriftlige arbejde med kolleger fra andre faggrupper. På ingen af gymnasierne er der systematisk vidensudveksling mellem faggrupperne. Nogle lærere beklager dette og peger på lærerteamene som et forum der kunne udnyttes bedre til at diskutere og dele erfaringer om det skriftlige arbejde.

På Vordingborg Gymnasium & HF arbejder lærerne systematisk sammen om tværfagligt projektarbejde. Lærerne skriver i selvevalueringsrapporten at de finder lærersamarbejdet frugtbar, og at det er inspirerende at arbejde sammen med kolleger om et projekt hvor nye emner og arbejdsformer indgår. De mener desuden at projektarbejdsformen medfører at de får større indsigt i de andre fags bekendtgørelser, og at samarbejdet fører til udbredt vidensdeling. Lærerne udtrykte dog under besøget at det gode samarbejde reelt finder sted mellem kolleger som i forvejen er glade for at arbejde sammen og har ønsket den samme klasse. Der er derfor i højere grad tale om kollegasamarbejde end om samarbejde på tværs af faggrupper.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen aktivt styrker et forpligtende samarbejde både i og mellem faggrupperne og sikrer at faggrupperne i dette samarbejde fokuserer på skriftlighed. Formålet er at fremme gymnasiets fælles forståelse og praksis på dette område.

3.3 Fælles tilgange til skriftlighed

Dette afsnit handler om fælles tilgange til arbejdet med skriftlighed blandt lærerne på et gymnasium, fx i form af fælles krav til skriftlige afleveringsopgaver og rapporter og fælles forståelse og brug af begreber og taksonomier såsom problemformulering, redegørelse og vurdering, jf. Blooms kognitive taksonomi.

Eleverne er i selvevalueringsrapporten blevet spurgt om sammenhænge mellem deres skriftlige arbejde i de forskellige fag, fx om de bruger de samme skriveteknikker i forskellige fag, og om lærerne bruger de samme begreber når de stiller en opgave. Lærerne og ledelsen har desuden berørt emnet fælles tilgange til skriftlige opgaver i deres besvarelser om lærersamarbejde.

I flertallet af selvevalueringsrapporterne skriver lærere og elever at de indøver fælles terminologi og har fælles krav til rapporters opbygning i de naturvidenskabelige fag. Eleverne synes at det fremmer deres forståelse og giver grundig øvelse. En biologilærergruppe skriver at selvom de naturvidenskabelige fag anvender samme arbejdsmetode, er der forskel på hvordan en rapport forventes at være opbygget inden for den enkelte fagtradition. På dette gymnasium udleverer de tre naturvidenskabelige fag hver deres vejledning til eleverne med forskellige krav til rapporters opbygning. Det oplever eleverne som forvirrende.

Med hensyn til at anvende fælles terminologi beskriver en anden elevgruppe en lignende situation. De skriver at de forskellige lærere tillægger de samme begreber forskelligt indhold og desuden bruger forskellige ord for samme fænomen. Eleverne oplever at dette er forvirrende og giver unødige problemer med forståelsen.

Omvendt finder eleverne fra nogle af de syv skoler at lærerne er gode til at bruge de samme begreber, hvilket de oplever som meget tilfredsstillende. Eleverne fra Ribe Katedralskole giver udtryk for at det giver et godt overblik over det skriftlige, og at man undgår forvirring og misforståelser når lærerne bruger de samme begreber når de stiller og melder tilbage på opgaverne. Samme elevgruppe har oplevet at arbejdet med fx begrebet diskussion i et fag har smittet positivt af på deres arbejde med begrebet i andre fag. På Ribe Katedralskole er fælles terminologi i forbindelse med grammatik og i naturvidenskabelige rapporter og øvelsesvejledninger en del af 1. g-teamets opgaver, ligesom teamet tilstræber at præcisere og definere de skrivefaglige termer såsom redegørelse, resumé og referat.

På Rysensteen Gymnasium har man via projektsamarbejder på tværs af fagene søgt at højne elevernes erkendelsesniveau så de fx bliver bedre til at skelne mellem redegørelse, analyse og vurdering. Her skriver eleverne at det letter forståelsen af de forskellige begreber at de gentages i

flere fag, og at de oplever en større sammenhæng mellem det skriftlige arbejde i de forskellige fag. Som eksempel nævner de de taksonomiske niveauer.

De anførte positive eksempler er nogle af de få hvor det nævnes at forståelsen af de taksonomiske niveauer kan bruges i flere fag. Både elever og lærere fremhæver ofte forståelsen og anvendelsen af de taksonomiske begreber som et problematisk område. Fx udtrykte flere samfundsfagslærere under besøgene at de for at kunne lære eleverne den rette samfundsfaglige forståelse af de taksonomiske begreber, må starte 2. g med at "aflære" den forståelse af begreberne som eleverne har fået i andre fag i 1. g. Flere af lærerne er dog opmærksomme på de fordele der kan være ved at tydeliggøre ligheder og forskelle i forståelsen af fx taksonomiske begreber i samfundsfag og dansk.

Flere lærergrupper er i selvevalueringsrapporterne inde på at sammentænkning og koordinering af kravene til skriftlig fremstilling i de forskellige fag vil være hensigtsmæssig. Som eksempel på en idé til at forbedre arbejdet med skriftlighed på skoleniveau skriver en lærergruppe at de gerne ville have en bedre fælles koordinering af krav til de basale skrivefærdigheder og koordinering af formalia omkring forskellige former for opgaveskrivning. Også en ledelsesgruppe udtrykker i selvevalueringsrapporten et ønske om at lærerne bevidst arbejder med at opstille fag-, lærings- og kompetencemål for det skriftlige arbejde for hermed at opnå et fælles begrebsapparat for skriftligheden. Ledelsen har dog ingen planer om selv at sørge for at det sker, og har tilsyneladende overladt initiativet til lærerne.

Enkelte lærere udtrykte under besøgene at det er udviklende for eleverne og en del af deres læreproces selv at skulle finde ud af at honorere de krav de forskellige fag stiller, og at der på den baggrund kunne være en pointe i ikke at koordinere begreberne. Disse lærere mente at det var for dristigt at hævde at koordinering ville betyde et fremskridt.

Det er evalueringsgruppens indtryk at ideen om et fælles begrebsapparat og fælles krav til skriftlig fremstilling synes at støde mod nogle læreres faglige stolthed og opfattelse af metodefrihed. Men det er meget uhensigtsmæssigt at fagene i nogle tilfælde trækker i hver sin retning eller blot undgår at udnytte de fordele for eleverne der ligger i fælles tilgange til de skriftlige opgaver. Afdækning af både ligheder og forskelle i anvendelsen af begreber er med til at tydeliggøre relevante sider af fagene og af skriftlighed. Som eleverne også selv siger, fremmer det deres forståelse at møde en fælles forståelsesramme for fagspecifikt og mere alment begrebsindhold. Det er også i overensstemmelse med gymnasiebekendtgørelsen, hvor det fremgår at undervisningen skal tilrettelægges så fagene gensidigt støtter hinanden, og at alle lærere skal medvirke til at koordinere undervisningen for at sikre sammenhæng.

Evalueringsgruppen vil derfor gerne fremhæve lærernes og ledelsernes idéer om at klargøre fagernes forskellige målsætninger for det skriftlige og om at samarbejde om fælles berøringsflader. Det vil være et godt grundlag for at arbejde med sammenhængende progression på tværs af fagene og for uddannelsen som helhed. Det er meget vigtigt at eleverne får en klar oplevelse af fordelene ved at det de har lært i ét fag, kan bruges i et andet fag, og det kan opnås gennem tværfagligt lærersamarbejde.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og lærerne udformer fælles retningslinjer for det skriftlige arbejde som forpligter lærerne til at samarbejde om det skriftlige arbejde både i og mellem fagene. Det dokument der udarbejdes, må gøres tilgængeligt på gymnasiernes hjemmesider og revideres løbende.

- at ledelsen og lærerne arbejder med en fælles terminologi for at kunne tydeliggøre for eleverne hvor der er begrebsmæssige ligheder og forskelle i fagene.

3.4 Koordination af skriftlige afleveringsopgaver

I selvevalueringsrapporterne er ledelse, lærere og elever blevet bedt om at beskrive og vurdere koordineringen af elevernes skriftlige afleveringer på deres gymnasium. Desuden har de tre grupper under besøgene diskuteret emnet koordinering i forbindelse med tilknyttede problemstillinger.

I spørgeskemaundersøgelsen har næsten alle lærere (92-95 %) tilkendegivet at der sker tilbagevendende koordinering af de skriftlige afleveringer på deres gymnasium. Den høje andel er i overensstemmelse med tilkendegivelserne fra de selvevaluerende gymnasier, der alle tilstræber koordinering for at opnå en spredning af elevernes skriftlige afleveringer.

Ledelsens arbejde med koordineringen består typisk i at udlevere og indsamle koordineringsskemaer og at offentliggøre datoer. I næsten alle tilfælde er den praktiske koordinering af afleveringsdatoer i 1. g uddelegeret til teamet for klassen, mens koordineringen af opgaverne i 2. og 3. g foretages af teamet eller administrationen.

Eleverne på to af de syv gymnasier giver udtryk for at koordineringen fungerer tilfredsstillende. På Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus og Rysensteen Gymnasium oplever eleverne at lærerne sørger for at fordele opgaverne jævnt over året, både inden for de enkelte fag og fagene imellem. Det er fælles for de to gymnasier at ledelsen tager praktisk ansvar for koordineringen ved at indsamle

afleveringsdatoerne fra lærerne, at koordineringsplanerne offentliggøres på gymnasiets intranet, og at lærere og elever holder de datoer der er fastsat.

På de øvrige fem gymnasier har elever og lærere mere blandede erfaringer med koordinering af de skriftlige opgaver. Fx kan der mangle fælles praksis for at koordinere og overholde de fastsatte datoer for både elever og lærere. I 2. og 3. g opleves koordineringen mellem valgfagene og stamklasserfagene som særlig problematisk. Elever og lærere udtrykker i selvevalueringsrapporter, under besøgene og i fokusgruppeundersøgelsen at elevernes besvarelser ofte bliver ringere når for mange skriftlige opgaver falder sammen fordi eleverne bruger mindre tid og ofrer mindre engagement på hver enkelt opgave. I de tilfælde opleves opgaverne i højere grad som pligt og giver mindre grad af læring, og det er således uhensigtsmæssigt for både elever og lærere.

På Rødovre Gymnasium er det op til en classes lærere om opgavedatoer skal fremgå af en kalender på gymnasiets intranet eller af en kalender ophængt i stamklassen. Papirkalenderen i stamklassen giver problemer i forhold til valgfagene, mens den elektroniske kalender har den svaghed at lærere og elever ikke anvender den konsekvent. Gymnasiet har desuden fastlagt procedurer for hvad det indebærer når en opgave afleveres for sent, men i praksis accepteres et vidt spænd af begrundelser for at udsætte en aflevering. I selvevalueringsrapporten udtrykker lærerne kritik af manglende fælles praksis på gymnasiet. Både ledelse, elever og lærere vurderer koordinering af de skriftlige opgaver som et område der behøver forbedring. Gymnasiet har defineret koordinering af "det samlede undervisningsbillede" som indsatsområde, men indsatsen har endnu ikke afhjulpet problemerne.

På Vordingborg Gymnasium & HF har man valgt at se koordineringen som en kollektiv forpligtelse blandt lærerne. For at understrege det fælles ansvar hænger man halvårlige koordineringsskemaer op på lærerværelset i en periode hvor lærerne forventes at skrive deres afleveringsdatoer ind. I gymnasiets selvevalueringsrapport skriver eleverne at metoden ikke virker efter hensigten, og lærerne skriver at metoden bærer præg af tilfældighed. I praksis garanterer ordningen ikke en spredning af opgaverne fordi lærerne kan lægge afleveringsdatoerne som de vil. Den egentlige koordinering er afhængig af individuelle forhandlinger mellem faglærerne.

Evalueringsgruppen har i øvrigt bemærket en særlig fremgangsmåde på Marselisborg Gymnasium og Rysensteen Gymnasium. Her har man besluttet og søger at indarbejde at elever der ikke afleverer skriftligt arbejde til tiden, sendes ud fra timerne for at skrive. I selvevalueringsrapporten skriver Marselisborgs lærere at de som udgangspunkt tilstræber at alle elever afleverer rettidigt. En elev der ikke afleverer sin besvarelse på den aftalte dag, får mulighed for at løse og aflevere opgaven, eller en tilsvarende opgave, i et lokale på skolen samme dag, og eleven får ikke fravær. Lærerne

bemærker dog at det er den tilstræbte og nye måde at gøre tingene på. I praksis er der ikke fælles fodslag i forhold til denne afleveringsprocedure. Det gælder begge gymnasier.

Samlet set viser dokumentationen at koordineringen af de skriftlige opgaver ofte spiller en stor rolle for elevernes arbejde, og at de nuværende ordninger ikke altid fungerer hensigtsmæssigt i praksis. Koordineringen af det skriftlige arbejde er typisk et område der er vanskeligt at få til at fungere i praksis selvom stort set alle har et ønske om at det skal fungere. Evalueringsgruppen vurderer at det er nødvendigt fortsat at arbejde på effektivt at koordinere de skriftlige afleveringsopgaver. Det skal ske i overensstemmelse med gymnasiebekendtgørelsen, der kræver at lærerne ved koordinering sikrer en passende fordeling af den enkelte elevs arbejdsbyrde. Det er vigtigt at en koordineringspraksis også giver lærerne mulighed for en vis efterfølgende fleksibilitet. Ændring af planer og afleveringsdatoer skal dog ske under hensyntagen til elevernes samlede arbejdsbyrde fordi det kan betyde forringet kvalitet i det skriftlige arbejde i andre fag hvis opgaverne hober sig op.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer en fælles praksis for koordinering af skriftlige afleveringsopgaver, og at koordineringsplaner gøres tilgængelige for både lærere og elever på gymnasiets intranet.

It anvendes efter gymnasiernes udsagn i stadig stigende grad i forbindelse med det skriftlige arbejde, men det anvendes også i meget forskellig udstrækning. Spændvidden går fra ledelser, lærere og elever som har taget it til sig og bruger det i stor udstrækning, til andre mere skeptiske eller afvisende. Forskellene findes på de enkelte gymnasier, både inden for faggrupperne og elevgrupperne.

Brug af it i forbindelse med det skriftlige arbejde behandles i dette kapitel i relation til en række områder som gymnasierne selv har fremhævet, eller som evalueringsgruppen har fundet centrale. Det skal bemærkes at brug af it som pædagogisk redskab vil være temaet for en kommende evaluering som EVA gennemfører 2004-2005, og derfor uddybes emnet ikke her.

4.1 Ressourcer

I selvevalueringsrapporterne har ledelse og lærere beskrevet gymnasiernes it-ressourcer, og it har også været et emne ved besøgsamtalerne. Især to temaer skiller sig ud som betydningsfulde i gymnasiernes vurderinger af it-ressourcerne. Det drejer sig om hvorvidt gymnasiets pc'er er tilgængelige for eleverne, og om gymnasiets it-udstyr og -systemer fungerer pålideligt.

I selvevalueringsrapporterne er ledelse og lærere også blevet bedt om at vurdere hvordan gymnasiets it-faciliteter bruges, og hvor godt de fungerer. Fire af gymnasierne skriver kort at eleverne bruger it-faciliteterne meget og i stigende grad. En ledelse gør opmærksom på at gymnasiet ikke har lavet nogen opgørelse over hvor meget it egentlig bruges til at aflevere og rette opgaver, men det er ledelsens vurdering at der kunne sættes mere fokus på denne måde at anvende det elektroniske medium på. Det er evalueringsgruppens indtryk at udsagnet også i vid udstrækning gælder tilstandene på de øvrige gymnasier. Ledelserne opfordres derfor til at iværksætte løbende evaluering af it-området på deres gymnasium med hensyn til ressourcer, læreres og elevers kompetencer og forskellige former for anvendelse af it i undervisningen. Det vil gøre det muligt at forme udviklingen hensigtsmæssigt og kvalificere de beslutninger der skal træffes om fremtidig it-brug. Gymnasierne bør i denne forbindelse inddrage lærernes og elevernes erfaringer.

4.1.1 Tilgængelighed

Det er almindeligt at der er en pc med netadgang i hvert klasseværelse. På flere gymnasier har man desuden indrettet lokaler eller studieområder med pc'er som er tilgængelige for eleverne. På nogle gymnasier findes der pc'er flere steder til fri afbenyttelse, mens andre gymnasier har begrænset adgang til pc-lokaler i bestemte perioder. Sorø Akademis Skole giver kun eleverne adgang til pc-lokalet efter aftale. Kun Sorø Akademis Skole havde på tidspunktet for besøget ikke noget intranet, men det er ifølge gymnasiet ved at blive indført.

På flertallet af gymnasierne vurderer ledelse og lærere i selvevalueringsrapporterne eller under besøgene at de er tæt på at have eller har det nødvendige antal pc'er på gymnasiet. Eleverne er generelt enige fordi de finder det forholdsvis let at finde en maskine at arbejde ved. Dog kan det være vanskeligt i forbindelse med større gruppe- og projektarbejder. Ledelserne på Rødovre Gymnasium og Rysensteen Gymnasium fortæller at de har få pc'er til at dække behovet og arbejder på at få flere så eleverne kan arbejde på pc på gymnasiet, både i og efter undervisningen. På nogle gymnasier skal lærerne reservere pc'er til brug i undervisningen lang tid i forvejen. Lærerne beklager at det hindrer den spontane brug, og vurderer at det generelt hæmmer brugen. På fx Ribe Katedralskole og Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus giver classesæt med bærbare computere mulighed for en fleksibel brug af computere i undervisningen. På tre gymnasier har hverken ledelse eller lærere givet nogen vurdering af it-faciliteterne og deres brug.

4.1.2 Pålidelighed

Flere gymnasier har haft tekniske problemer på grund af fx virusangreb, problemer med at komme på intranettet udefra, printbesvær eller vanskeligheder ved overgangen fra én kommunikationsplatform til en anden. Desuden er der flere eksempler på manglende kompatibilitet mellem elevers og læreres hjemmemaskiner og gymnasiets maskiner, forældede versioner af tekstbehandlings-systemer på gymnasiet og for ringe teknisk support. Nogle lærere har oplevet at alle deres ting er forsvundet fra konferencesystemet, og at elevers opgaver er forsvundet. Flere af eleverne stoler ikke på at de kan printe opgaver ud på gymnasiet fordi der har været tekniske problemer.

Enkelte lærere er bekymrede for it-sikkerheden og ønsker fx ikke at tage elev-disketter med hjem på deres egen pc af frygt for virus. Hvis noget går galt, skal de selv betale reparation. Dette gælder ikke på de gymnasier hvor lærerne får stillet bærbare pc'er til rådighed af gymnasiet.

På nogle gymnasier spiller tekniske problemer en for stor rolle, blandt andet fordi de strækker sig over lange perioder. Problemerne får både elever og lærere til at miste tilliden til at systemer og maskiner virker, og afholder dem derfor, især de i forvejen skeptiske, fra at bruge faciliteterne.

Det er uheldigt at anvendelsen af it på mange måder er den enkelte lærers private sag og ansvar. Evalueringsgruppen anser det for en ledelsesopgave at sørge for at it-faciliteterne virker efter hensigten, og at sørge for at det tekniske ansvar for den daglige brug placeres.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og skoleejerne sikrer at der er tilstrækkelige it-faciliteter til rådighed for både lærere og elever i forbindelse med undervisningen og til forberedelse. Desuden bør ledelsen udpege en kompetent person som har ansvar for at it-udstyret fungerer hensigtsmæssigt, og at sikkerheden er i orden – og ledelsen må følge op og prioritere denne funktion højt.

4.2 Kompetencer

Lærernes it-kompetencer

Tre af de syv gymnasier har prioriteret at give lærerne en systematisk efteruddannelse inden for it. Samtlige lærere på Sorø Akademis Skole og Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus har gennemført Gymnasie-IT, som er et kursus der giver et pædagogisk it-kørekort for gymnasielærere. På Vordingborg Gymnasium & HF har knap halvdelen af gymnasiets lærere gennemført kurset, mens de øvrige lærere vil gennemføre det over de næste fire år idet der er afsat midler til at otte lærere om året kan få denne type efteruddannelse. På nogle af gymnasierne har Gymnasie-IT enten bundet samtlige efteruddannelsesmidler eller bevirket en kraftig beskæring af de øvrige efteruddannelsesaktiviteter. På Sorø Akademis Skole beklager ledelsen at der hidtil ikke har været råd til at tilvejebringe det nødvendige tekniske udstyr så lærerne kan anvende og vedligeholde de kompetencer de har erhvervet gennem kurset. De øvrige fire gymnasier har benyttet ad hoc-efteruddannelse inden for it når gymnasiet har fået nyt udstyr eller nye programmer, fx i form af skolebaserede kurser eller sidemandsoplæring.

Besøgene har givet det overordnede indtryk at der er store forskelle på lærernes it-kompetencer. Lærere som ikke har fået efteruddannelse inden for it, bruger det i udstrakt grad, mens andre som har fået efteruddannelse, stadig finder det besværligt og unødvendigt og vælger det fra. Forskellene synes altså ikke at være relateret til om lærerne har gennemgået systematisk efteruddannelse eller ej, men hænger snarere sammen med om den enkelte lærer har en positiv indstilling til it og derfor bruger det og gør sig erfaringer, eller om læreren finder det besværligt og undgår at bruge det.

Elevernes it-kompetencer

Det er almindeligt at introduktionsforløbet for eleverne i 1. g indeholder en form for it-kursus som fx kan være en introduktion til gymnasiets intranet eller til tekstbehandling. Eleverne vurderer generelt introduktion til intranet positivt. Flere vil gerne have denne introduktion gentaget senere eller på anden måde have genopfrisket deres kunnen. For hvis lærerne ikke bruger intranettet og eleverne derfor ikke har brugt det i en periode, glemmer de hvordan det anvendes. Andre it-introduktionskurser vurderes meget forskelligt alt efter elevernes forhåndskendskab.

Under besøgene gav eleverne flere steder udtryk for at de selv var bedre rustet til at anvende it end deres lærere, og at de i flere tilfælde valgte at søge hjælp hos kammeraterne hvis de havde problemer med fx informationssøgning, frem for at spørge læreren. Dette stemmer overens med at lærere på flere gymnasier gav udtryk for begrænset kendskab til fx tekstbehandlingsprogrammer og for en generel skepsis over for it's anvendelighed i deres undervisningspraksis.

4.3 Praksis

Af besøgssamtalerne fremgik det at ingen af ledelserne på de syv gymnasier har stillet krav til lærerne om at anvende it. Flertallet af ledelserne mente at man måtte forsøge at motivere til at bruge it i undervisningen, fx ved hjælp af efteruddannelse. Desuden mente flere ledelser at lærerne vil opleve et stigende pres fra eleverne for at udnytte it's muligheder. Enkelte ledelser var åbne for selv at lægge pres på lærerne og for eventuelt at diskutere mindstekrav til deres anvendelse af fx intranettet, men havde altså ikke gjort det endnu.

Ifølge selvevalueringsrapporter og besøg anvendes it i forbindelse med det skriftlige arbejde især til tekstbehandling og informationssøgning. Mange lærere giver desuden vejledning via mail i forbindelse med de store skriftlige opgaver. It anvendes også i varierende udstrækning til at formidle informationer m.m. via gymnasiernes intranet og conferencesystemer.

4.3.1 Aflevering og tilbagemelding

Lærerne tilkendegiver generelt at der er store fordele forbundet med at eleverne skriver deres afleveringsopgaver på pc. Fordelene kan for hovedpartens vedkommende relateres til tekstbehandling, men også pædagogiske overvejelser spiller ind:

- Mange lærere vurderer at eleverne skriver mere end da de skulle skrive i hånden – også dem der normalt ikke skriver så meget.
- Der er enighed blandt lærerne om at it er godt til at afhjælpe skriveblokering, og resultatet ser pænere ud. Det virker motiverende, ikke mindst for de svage elever.

- Mange lærere fremhæver at det er nemmere for lærerne at læse en printet opgave end en håndskrevet
- Enkelte lærere peger desuden på at it fremmer procesorienteret skrivning: Man behøver fx ikke begynde med indledningen, men kan skrive uden hensyn til opgavens endelige struktur.

Størstedelen af lærerne foretrækker at eleverne afleverer deres opgaver i en printet udgave, som læreren herefter retter i hånden. Lærerne angiver at fordelene ved denne fremgangsmåde er at det er lettere og hurtigere at rette i hånden, og at eleverne alligevel sædvanligvis har opgaven med til eksamen i en papirudgave. Desuden bruger mange lærere en time til at gennemgå typiske fejl og mener at det er hensigtsmæssigt at eleven her sidder med sin egen opgave med lærerens rettelser og kommentarer.

Flertallet af lærerne accepterer elektroniske afleveringer pr. mail eller over gymnasiets konference-system. Der er dog delt praksis med hensyn til at printe ud eller rette elektronisk. Nogle lærere afviser at modtage opgaver elektronisk fordi de hverken ønsker at rette elektronisk eller selv at printe elevernes opgaver ud. Andre opfordrer eleverne til at aflevere elektronisk med den begrundelse at både elevens opgave og lærerens tilbagemeldinger bliver bedre i elektronisk form. Det er flere læreres erfaring at det er svært at få alle elever til det, og nogle lærere opgiver at prøve. Enkelte lærere som bruger it i høj grad, mener at det kan skabe en polarisering blandt eleverne at det ikke er obligatorisk at aflevere elektronisk. Disse lærere mener at de elever der afleverer elektronisk, har nogle åbenlyse fordele, blandt andet ved tilbagemeldingen, ved eksamen og ved genaflevering: Lærernes rettelser bliver bedre, og de kan skrive mere, både generelle kommentarer og specielle kommentarer knyttet præcist til et sted i besvarelsen. De mener også at rettelserne bliver mere overskuelige for eleverne med de forskellige farvekoder i tilbagemeldingen. Evalueringsgruppen deler opfattelsen af fordelene ved elektronisk aflevering og tilbagemelding og kan kun opfordre til at faciliteterne ved de elektroniske retteprogrammer udnyttes.

4.3.2 Vejledning

Elektronisk baseret vejledning benyttes af mange i forbindelse med de store skriftlige opgaver. Her finder både lærere og elever at det er en stor fordel at der kan være løbende kontakt, og at eleven kan få hurtigt svar på spørgsmål. Nogle lærere stiller krav om at eleverne melder tilbage på bestemte tidspunkter i opgaveforløbet, fx tre gange i løbet af problemformuleringsfasen for 3. g-opgaven. Mange lærere oplever at denne form for kommunikation har givet en bedre og tættere kontakt med eleverne mens de skriver de store skriftlige opgaver. Nogle lærere fremhæver det som positivt at eleverne vænnes til at vise ufærdige udkast, hvorved skrivningen af dramatiseres. Det er også godt at eleverne tvinges til at formulere deres overvejelser før det endelige resultat foreligger. Det giver læreren en god mulighed for at hjælpe eleverne undervejs.

Elektronisk vejledning af elevernes ufærdige produkter forekommer også i forbindelse med de almindelige skriftlige opgaver, om end i mindre grad. Ikke mange lærere sikrer at eleverne sættes i gang med det skriftlige arbejde i god tid før aflevering, og at der er adgang til vejledning i forbindelse med skriveprocessen. Få elever starter af sig selv på opgaverne i så god tid at de kan nå at stille spørgsmål og få svar, og mange både elever og lærere vil hellere tale sammen hvis de alligevel ses i gymnasiet. De elever som mailer spørgsmål til læreren, forventer ofte svar på deres spørgsmål også om aftenen og i weekenden. Lærerne har forskellige holdninger til dette. De fleste vil gerne svare på elevernes spørgsmål når eleverne har behov, men vil ikke sidde vagt ved pc'en i fritiden. I nogle lærergrupper har man diskuteret om der skal lægges noget åben vejledningstid ud i weekenden og om aftenen, men det er ikke forhandlet på plads. Nogle lærere efterlyser fælles retningslinjer for deres gymnasium i forhold til at besvare elevernes mail, og at retningslinjerne meddeles eleverne så alle ved hvad de kan forvente.

Evalueringsgruppen finder at det er store krav at stille til lærerne at de skal være parat til at besvare e-mail uden for normal arbejdstid. Indtil emnet eventuelt omfattes af en arbejdstidsaftale, vil det være en god idé at diskutere sig frem til en fælles holdning og en aftale for gymnasiet som offentliggøres for eleverne og angiver regler eller retningslinjer for god kommunikationsbrug. Et sådant regelsæt bør tilgodeses både praktiske og pædagogiske spørgsmål.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og lærerne drøfter og aftaler hensigtsmæssige retningslinjer for elektronisk kommunikation mellem elever og lærere.

Endelig vil evalueringsgruppen gerne fremhæve en interessant kommunikationsform som gruppen har mødt på to af gymnasierne. På Sorø Akademis Skole bruger nogle af klasserne Messenger, som er et gratis chatprogram hvor man kan invitere selektivt til en gruppe, og hvor deltagerne kan se hvem der er logget på. Mange elever er på samtidig og diskuterer opgaver. Det er en praksis de selv har startet, og som har spredt sig af sig selv. På Vordingborg Gymnasium & HF bruger nogle af de nye lærere Messenger.

4.3.3 Informationssøgning og kildekritik

Både elever og lærere har fremhævet informationssøgning og kildekritik som områder det er vigtigt for eleverne at beherske.

Flere elever, men ikke alle, har fået nogen introduktion til informationssøgning, og mange lærere udleverer såkaldt sikre link til gode søgesteder og hjemmesider. Mange elever har givet udtryk for at de ikke har haft undervisning i kildekritik i forbindelse med anvendelse af internettet. Eleverne har fået at vide at de skal være opmærksomme på internettets kilder, men ved ikke hvordan de skal handle på det.

Lærerne vurderede generelt at eleverne var for ukritiske over for internettets informationer. Især i 3. g fik lærerne mange eksempler på opgaver som var overlæssede med ukritisk udvalgte informationer. En lærergruppe mente at eleverne ikke magter at overføre den kildekritik de ellers bruger i fagene, til internettet. Lærergruppen mente at det er et samlet ansvar for alle lærere i alle fagene at eleverne lærer det, og efterlyste en fælles holdning blandt lærerne til spørgsmålet.

Evalueringsgruppen finder at der er et udækket behov for undervisning i kildekritik i forbindelse med internettet. Udlevering af sikre link kan være en god hjælp for eleverne, men fjerner ikke elevernes behov for at være i stand til selv at vurdere internettets kilder. Foruden at måtte anses for at være en almen kompetence, er det at søge informationer på internettet og at kunne vurdere det man finder, nødvendigt eller hensigtsmæssigt for at løse skriftlige opgaver i mange fag. Kildekritik bør derfor ikke være et ansvar for historielæreren alene, men bør deles af alle fag.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere inden for deres fag underviser og vejleder eleverne i at søge informationer på internettet og at vurdere internettets kilder.

4.3.4 Intranet og intern kommunikation

Det er forskelligt hvordan gymnasierne har opbygget deres hjemmesider og konference- og post-systemer, og der skal ikke her gøres rede for detaljerne. På flere af gymnasierne har hver klasse og/eller hvert fag sin konferencemappe. Flertallet af ledelser, lærere og elever giver udtryk for at gymnasiernes intranet benyttes i stigende omfang, men endnu ikke optimalt.

Her er gymnasiernes eksempler på hvordan de anvender deres intranet:

- skemaer og skemaændringer.
- beskeder om fx lektier og opgaver.
- opslagstavle, meddelelser og debat.
- elevernes fraværstatistik.
- lokalereservation.
- undervisningsplaner.
- udlevering af tekster til et fag (udleveres eventuelt ikke i fotokopi).
- pensummateriale, tekstbanker m.m. som blandt andet benyttes i forbindelse med afleveringsopgaver.
- elevernes produkter: Hvis eleverne har et forløb der skal ende med et produkt, gemmer de deres arbejde på en konference, og læreren kan løbende følge med og kommentere arbejdet.
- elevreferater af en time.
- elevreferat af gruppearbejde, eventuelt i forbindelse med respons fra andre grupper.
- vejledning af elevernes egne tekster og gennemskrivning af flere udkast.
- kontakt mellem lærer og den enkelte elev ved de store skriftlige opgaver.
- aflevering af opgavebesvarelser, især fra gruppearbejde.
- dele noter fra time.
- dele tekster og noter ved gruppearbejde.
- elev til elev-respons.
- vidensdeling mellem lærere: Tekster eller opgaver lægges på en fælles konference for et fag.

Den enkelte lærers brug eller ikke-brug af intranettet er i nogen grad retningsgivende for om og hvordan eleverne anvender det: Hvis læreren lægger tekster eller meddelelser på klassens konference, må eleverne orientere sig der. Men der er flere eksempler på at en klassekonference ikke bliver brugt. Det skyldes fx at det er for svært at få eleverne til at skifte adfærd trods lærerens gentagne opfordringer, eller at læreren ikke følger op på sin oprindelige udmelding, og at eleverne følgelig holder op med at bruge klassekonferencen. Generelt er der stor forskel på hvordan de enkelte lærere på et gymnasium anvender intranettet, og dette forhold kan være en del af grunden til at eleverne ikke benytter intranettet som fast rutine.

Enkelte lærere bruger konferencerne ret konsekvent og lægger fx kortere tekster til faget på konferencen uden at udlevere dem i fotokopi. Der synes dog at være problemer forbundet med denne fremgangsmåde, og flere ledelser, lærere og elever fremfører at man ikke kan forvente at alle elever har en pc med adgang til internet og dermed til gymnasiets intranet hjemmefra. Hertil kan det anføres at alle elever har adgang til internet på gymnasiet.

Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus har gjort sig en del erfaringer med at anvende intranettet. Der er adgang til intranettet fra alle gymnasiets lokaler. Intranettet er også tilgængeligt hjemmefra for elever med netadgang, men det fungerer dog ikke uden problemer. Gymnasiet har oplevet at nettet ikke altid er pålideligt, og har haft løbende problemer, blandt andet forårsaget af virus-angreb hvor mange mapper gik tabt og systemet var ude af funktion i en periode. Gymnasiets ledelse ser det som et dilemma mellem gerne at ville være et åbent gymnasium hvor alle elever skal have mulighed for at komme på nettet, også med egne pc'er, og samtidig at tilgodese sikkerheden for at undgå virus og lignende i systemet.

Alle klasser og fag har deres egen mappe på intranettet. Mapperne kan benyttes til at aflevere opgaver og som materialebank. Eleverne kan gå ind under de enkelte fag og hente materialer fra timerne, fx overheads og dokumenter fra gruppearbejde. Nogle lærere anvender klasse- og faghjemmesiderne til at give beskeder om undervisningen og til dialog med eleverne, blandt andet vejledning. Lærerne anvender desuden intranettet til undervisningsplaner, lokalereservation m.m. Eleverne vurderede under besøget at intranettet bruges i meget varierende grad af lærerne fordi det er op til den enkelte lærer selv om vedkommende vil bruge det eller ej.

Eleverne på Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus mente at de selv er meget bevidste om at bruge mappesystemet, fx ved at lægge deres noter og andet ud på Outlook så andre kan bruge det i deres opgaver. De mente at intranettet også er en god og nem måde at dele notater fra fremlæggelse af gruppearbejde. Eleverne fandt det givende at se andres arbejde og at få andres perspektiver på eget arbejde. Eleverne sender desuden opgaver hjemmefra til deres egen e-mail-konto på gymnasiet for at printe ud der.

Evalueringsgruppen finder det værdifuldt at it på Vestjysk Gymnasium og HF-Kursus synes at fremme vidensdeling, ikke mindst mellem eleverne. Det er positivt at måden man bruger it på, tilsyneladende bidrager til at viden og skriftlige produkter, også de ufærdige, ikke betragtes som strengt personlige, men som noget man kan dele med andre. På den måde kan it som redskab for den faglig-pædagogiske undervisning hjælpe til at afdramatisere skriveprocessen. Endvidere er det evalueringsgruppens opfattelse at det er væsentligt at bruge it som naturligt redskab i mange sammenhænge i gymnasiets hverdag for at få indarbejdet it-færdigheder som det er nødvendigt at mestre senere hen, både på de videregående uddannelser og i erhvervslivet.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at lærere og elever opnår de nødvendige kompetencer til at udnytte it hensigtsmæssigt og ukompliceret i undervisningen og til forberedelse. Det må ledsages af et krav om at alle lærere og elever anvender it, og at de udforsker og udnytter de pædagogiske fordele ved det.

Dette kapitel handler om lærernes kompetencer med hensyn til skriftlighed. Kapitlet ser først kort på de syv skolars strategier og praksis for efteruddannelse fordi de udgør væsentlige vilkår for lærernes kompetencer og kompetenceudvikling. Derefter fokuserer kapitlet på lærernes kompetencer som de vurderes af de syv gymnasiers ledelser og af lærerne selv. Til sidst samler kapitlet op på lærernes behov for efteruddannelse i forhold til de eksisterende kompetencer inden for skriftlighed.

5.1 Efteruddannelse

Ingen af de syv gymnasier har vedtaget en samlet strategi for efteruddannelse af de ansatte. Der er dog eksempler på gymnasier der prioriterer særlige indsatsområder, også ud over de gymnasier som har prioriteret Gymnasie-IT. Ribe Katedralskole og Rysensteen Gymnasium har således vedtaget at ressourcerne til efteruddannelse skal bruges til at fremme lærernes kompetencer inden for bestemte indsatsområder.

På Rysensteen Gymnasium har pædagogisk udvalg undersøgt lærernes behov for kompetenceudvikling, blandt andet i forhold til projektarbejde, som er et indsatsområde på gymnasiet. Der er nedsat et efteruddannelsesudvalg som har prioriteret en række områder som lærerne kan søge efteruddannelse inden for. Det er den enkelte lærers opgave at vurdere sine egne behov og eventuelt søge et kursus.

Praksis på efteruddannelsesområdet har vist sig at være overvejende ens på de syv gymnasier. Som hovedregel gives midlerne til de lærere som selv henvender sig med ønske om at deltage i et kursus. Rektorerne bevilger dette efter princippet "først til mølle" hvis der er ressourcer til rådighed. Denne fremgangsmåde betyder at nogle lærere kommer på flere kurser, mens andre ikke får del i efteruddannelsesmidlerne selvom de måtte have behov for det. Kursusdeltagelse sker altså efter den enkelte lærers valg og ikke efter en overordnet plan. Efteruddannelse bruges kun i meget begrænset omfang som ledelsens styringsredskab. Flere ledelser giver udtryk for at lærerne bedst selv kan varetage deres efteruddannelsesbehov, og at det ikke er noget ledelsen skal blande sig i.

Disse resultater er på linje med resultaterne i EVA's rapport *Pædagogisk ledelse og ledelsesredskaber i det almene gymnasium* fra 2004. Denne undersøgelse viste at ledelsen sjældent sætter og sikrer eksplicite mål for udvikling og kun i mindre grad gør brug af ledelsesredskaber som fx efteruddannelse af lærerne til systematisk skoleudvikling. Rapporten forudser at ledelsen fremover i højere grad end nu vil skulle tænke i strategisk udvikling i forhold til medarbejderne og det omgivende samfund.

Evalueringsgruppen vurderer at det er et skridt i den rigtige retning når enkelte gymnasier vælger efteruddannelse efter gymnasiets behov. Praksis er dog stadig meget individualiseret fordi gymnasierne mangler strategier på området. I dag er det i højere grad nødvendigt at tilgodese gymnasiet behov for lærerkompetencer frem for den enkelte lærers ønsker til efteruddannelse så efteruddannelse kan udvikle gymnasiet i den ønskede retning. Derfor må lærere og ledelse på hvert gymnasium drøfte hvordan og med hvilke formål de vil bruge midlerne til efteruddannelse. Det kan fx ske i Pædagogisk Råd. Drøftelsen bør tage udgangspunkt i gymnasiet eventuelle indsatsområder og kommende forandringsprojekter set i forhold til lærernes nuværende kompetencer. Desuden bør gymnasierne drøfte hvornår det er mest hensigtsmæssigt med henholdsvis skolebaseret efteruddannelse og kompetenceudvikling og eksterne kurser.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at der udarbejdes en synlig og begrundet efteruddannelsespolitik og -strategi med udgangspunkt i det enkelte gymnasiums behov, herunder behov for lærerkompetencer i forbindelse med skriftlighed.

5.2 Kompetencer

Dette afsnit præsenterer først ledelsens og siden lærernes opfattelse af hvilke lærerkompetencer der er vigtige i forbindelse med skriftlighed, og om de er til stede i faggrupperne i dag.

5.2.1 Ledelsens vurdering

De syv gymnasieledelser er i selvevalueringsmaterialet blevet bedt om at forholde sig til hvilke lærerkompetencer som efter deres mening er særlig vigtige for at bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed. Desuden er de blevet bedt om at vurdere i hvilken grad gymnasiet lærere i de tre fag i dag har disse kompetencer.

Gymnasieledelserne fra Marselisborg Gymnasium og Sorø Akademis Skole har givet deres bud på vigtige lærerkompetencer i forbindelse med skriftlighed:

- At kunne anvende flere former for skriveprocesser og at arbejde aktivt med dem
- At kunne tilrettelægge en hensigtsmæssig pædagogisk progression
- At kunne vejlede, kommentere og bedømme elevernes skriftlige produkter
- At være it-kyndig inden for sit fag
- At have opmærksomhed på skriftlighed som reflektorisk redskab
- At have opmærksomhed på formidlingsprocessen
- At have kendskab til andre fags former for skriftlighed.

De øvrige ledelser henviser til at lærerne har fået de nødvendige kompetencer gennem deres universitetsuddannelse.

Alle ledelser svarer desuden at de går ud fra at lærerne har gode kompetencer til at bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed. En ledelse tilføjer at det er muligt at se at kompetencerne er til stede når de anvendes i de tværfaglige projekter. Under besøgene blev svarene suppleret med det synspunkt at en lærer også vurderes på hvordan eleverne klarer sig til eksamen.

Ledelsernes svar peger på at de hverken har mulighed for, lyst til eller føler sig forpligtet til at vurdere de ansattes reelle kompetencer. Evalueringsgruppen synes at det er uheldigt hvis en ledelse fx stiller sig tilfreds med at vurdere en lærer alene ud fra elevernes eksamensresultater; det hindrer ikke uhensigtsmæssig undervisning i det skriftlige arbejde, og det gør først ledelsen i stand til at gribe ind over for læreren efter at undervisningen har fundet sted.

5.2.2 Lærernes vurdering

De tre faggrupper på hvert af de syv gymnasier er i selvevalueringsmaterialet blevet bedt om at forholde sig til hvilke lærerkompetencer som efter deres mening er særlig vigtige for at bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed. I det følgende præsenteres faggruppernes svar i form af bruttolister. Det betyder at blot én faggruppe skal have nævnt en lærerkompetence for at den er med på listen.

Dansklærerne mener at følgende lærerkompetencer er særlig vigtige for at bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed i dansk:

- At kunne bruge sine faglige, pædagogiske og organisatoriske kompetencer samtidig
- At være et skrivende menneske og beherske sproglig fremstilling og formidling
- At kunne stille opgaver der er fagligt relevante og interessante for eleverne
- At kunne stille realistiske krav til elevernes færdigheder og afstemme dem i forhold til en treårig progression
- At kunne opdele komplekse opgaver i mere simple så eleverne kan arbejde med de enkelte elementer
- At kunne bedømme besvarelsen i forhold til karakterskalaen så både indholds- og udtryks-siden indgår i bedømmelsen
- At kunne differentiere kommentarerne til de enkelte elever ud fra det niveau den enkelte elev befinder sig på
- At kunne præcisere hvad der er godt i en besvarelse, og hvad der skal arbejdes videre med, på en måde så eleven forstår det
- At tage sig tid til at samtale med eleven efterfølgende så eleven inspireres til at forbedre sine skriveevner
- At have de rette analytiske kompetencer til at afdække årsagerne til de fejl eleverne begår, og at kunne "screene" elevernes problemer så man kan sætte ind med fokuseret hjælp
- At være lydhør over for elevernes anderledes opfattelser af skriftlighed
- At være villig til at forny sig.

Samfundsfaglærerne mener at følgende lærerkompetencer er særlig vigtige for at bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed i samfundsfag:

- At være fagligt kompetent og have overblik over fagets teori og metode så vejledningen kan blive så målrettet og konstruktiv som muligt
- At kunne møde samfundsfags krav om aktualitet og være opdateret empirisk og teoretisk
- At kunne knytte skriftlige opgaveemner til den daglige undervisning, hvis emner og problemstillinger som regel har et aktuelt afsæt
- At lave præcise opgaveformuleringer som kan fremme fælles fodslag i faggruppen
- At kunne skrive selv
- At kunne etablere progression i det skriftlige arbejde, fx hvad angår taksonomi både i den enkelte opgave og i det samlede forløb
- At kunne eksplicitere ofte intuitive fornemmelser af hvad der er kravene til god skriftlig fremstilling
- At kunne give få, velvalgte og konstruktive anvisninger når man retter opgaver
- At kunne forholde sig til elevernes skriveprocesser både før, under og efter skrivningen
- At kunne vejlede og inspirere uden at tage ansvaret fra eleverne
- At kunne give konkrete anvisninger eller redskaber til skrivningen og samtidig være opmærksom på at eleverne har forskellige arbejdsformer og styrker (intelligenser)
- At kunne rette fagligt svage elever ind.

Biologilærerne mener at følgende lærerkompetencer er særlig vigtige for at kunne bidrage til at udvikle elevernes skriftlighed i biologi:

- At have indsigt i hvordan elever oplever og arbejder med de forskellige former for skriftlighed i biologi
- At kunne rette og kommentere elevernes skriftlige arbejde så man opnår en progression i skriftligheden
- At give gode, præcise og konstruktive kommentarer til det skriftlige arbejde
- At have tilstrækkelige evner til at rette, vejlede og eksemplificere
- At kunne demonstrere vigtigheden af at udvikle den skriftlige formidlingsevne
- At beherske forskellige teknikker til at udnytte skrivning som læringsværktøj og at kunne demonstrere nytten af dem
- At have indlevelsessevne og lydhørhed så den enkelte elev kan støttes i at finde og optimere sine individuelle læringsstrategier.

Samlet om de tre faggrupper

Det er vigtigt at være opmærksom på at tekstboksene ovenfor indeholder uddrag af kvalitativt materiale og kun giver eksempler på hvordan lærerne tænker om kompetencer i relation til skriftlighed i de tre fag. Evalueringsgruppen vil dog fremdrage nogle forhold som kan udledes af punkterne, men som *ikke* skal betragtes som generelle karakteristikker af fag eller lærere.

Især lærerne fra dansk og biologi peger på lærerkompetencer som handler om at have indsigt i og være i stand til at møde eleverne på deres kompetenceniveau. Specielt dansklærerne synes at være fokuseret på den enkelte elev. De skriver at det er vigtige kompetencer at kunne differentiere kommentarerne til de enkelte elever i forhold til niveau, at give en tilbagemelding som er præcis så eleven forstår den, at tage sig tid til at samtale med eleven og at kunne stille opgaver som er interessante for eleverne.

I samfundsfag synes lærerne derimod at fokusere mere på en håndværksmæssig tilgang til skriftlighed. De nævner fx at de skal kunne give konstruktive og konkrete anvisninger eller redskaber til skrivningen. De knytter desuden lærerkompetencerne til de faglige mål i samfundsfag.

Fælles for de lærerkompetencer som lærerne i de tre fag har anført, er at vejledningskompetencer overvejende omtales i forbindelse med elevernes færdige produkter og altså angår tilbagemelding snarere end vejledning undervejs. Kun lærerne i samfundsfag nævner det som en vigtig kompetence at kunne forholde sig til elevernes skriveprocesser både før, under og efter skrivningen.

Lærerne fra dansk og samfundsfag anfører at læreren selv skal beherske skriftlig fremstilling, mens biologilærerne lidt mindre ambitiøst skriver om "tilstrækkelige" evner til at rette og vejlede.

Vurdering af egne kompetencer

I selvevalueringsmaterialet blev lærerne også bedt om at vurdere i hvilken grad faggruppernes lærere i dag har de kompetencer som de selv vurderer som vigtige i forbindelse med skriftlighed. Alle tre fags lærere vurderer at de har de faglige kompetencer som er nødvendige i forbindelse med det skriftlige arbejde. På spørgsmålet om hvorvidt der er behov for yderligere skrivepædagogiske kompetencer, varierer faggruppernes vurderinger.

Nogle dansklærere gør opmærksom på at det er mere eller mindre tilfældigt om lærerne har de nødvendige kompetencer til at udvikle elevernes skriftlighed, og at nogle føler sig dårligt rustede på dette område fordi der i en årrække har manglet efteruddannelse på området. Flere dansklærergrupper ser deres kompetencer i et udviklingsperspektiv, som nogle der skal holdes ajour, og understreger faggruppens ønske om at tilegne sig ny viden og afprøve den i klasserne.

Samfundsfagslærerne udtrykker generel tilfredshed med egne kompetencer i forhold til at udvikle elevernes skriftlighed.

Biologilærerne udtrykker delte meninger med hensyn til om de har de nødvendige kompetencer til at udvikle elevernes skriftlighed. Nogle skriver at de intet kender til hinandens kompetencer i forhold til skriftligt arbejde, nogle at kompetencerne er i orden, mens andre skriver at de ingen formelle kompetencer har, og at de er sultne efter ny indsigt.

5.3 Kompetenceudvikling

I selvevalueringsrapporterne nævner faggrupperne følgende ønsker til kompetenceudvikling:

Dansklærerne

- Opkvalificering af pædagogiske kompetencer, fx for at kunne tilrettelægge undervisningen i det skriftlige arbejde så det i højere grad motiverer eleverne
- Lærerens rolle i projektarbejde.

Samfundsfagslærerne

- Inspiration til at arbejde med skriftlighed
- Udvikling af kompetencer til at varetage arbejdet med skriftlighed
- Teoretisk, pædagogisk viden
- It's muligheder i forbindelse med skriftligt arbejde.

Biologilærerne

- Inspiration til varierede måder at lave omlagt skriftligt arbejde på
- Længerevarende projektforsøb uden stram lærerstyring
- Skriveprocesser og skrivepædagogik
- Web-baseret undervisning.

Fælles for de tre faggrupper er at de ønsker kompetenceudvikling i skrivepædagogik. Under besøgene fremgik det imidlertid at selvom hovedparten af lærerne var åbne over for at deltage i efteruddannelse i skriftlighed, var det ikke noget de aktivt ville prioritere frem for anden efteruddannelse. Lærernes generelle udmelding var at de i praksis prioriterede efteruddannelse i faglige emner frem for fx pædagogiske.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 81 % af dansklærerne inden for de seneste ti år har deltaget i efteruddannelse hvor skriftlighed indgik som et væsentligt element. 69 % af samfundsfaglærerne og 47 % af biologilærerne har deltaget i denne type efteruddannelse. At så mange dansklærere har deltaget i efteruddannelse i skriftlighed, kan skyldes at skriftligheden har en mere central placering i danskfaget end i de andre fag.

Der er lignende forskelle når det gælder efteruddannelse hvor vejledningskompetence i relation til skriftlighed er indgået som et væsentligt element, om end andelen er noget mindre. 52 % af dansklærerne, 35 % af samfundsfaglærerne og 23 % af biologilærerne har deltaget i denne type efteruddannelse. Evalueringsgruppen vurderer at det er en relativt lav andel af lærerne som har deltaget i efteruddannelse med fokus på vejledning i betragtning af at vejledning er en meget væsentlig faktor for at kunne bidrage til at udvikle elevernes skriftlige kompetencer.

Den relativt lave andel af lærere som har deltaget i denne type efteruddannelse, kan bidrage til at forklare hvad flere lærere, ikke mindst biologilærere, gav udtryk for under besøgene: at de gerne ville prioritere undervisning i skriftlighed i højere grad, men var usikre på hvordan de skulle hjælpe eleverne til at blive bedre til at skrive. Mange lærere ønskede at blive bedre til at vejlede, både i forbindelse med det "almindelige" skriftlige arbejde og i forbindelse med skriftligt projektarbejde. Det de kan, er selvlært, og de syntes at fx deres rolle som vejledere i forbindelse med gruppedannelse og gruppearbejde om et skriftligt produkt var udfordrende. De var af den opfattelse at

lærerrollen i projektarbejde adskiller sig fra den almindelige lærerrolle, og at det kan være svært at vide hvornår man som lærer skal søge at styre arbejdet, og hvornår gruppen vil have fordel af selv at drive arbejdet videre.

Tallene fra spørgeskemaundersøgelsen peger sammen med lærernes ønsker til kompetenceudvikling på at der er behov for kompetenceudvikling i arbejdet med skriftlighed generelt. Men resultaterne gør det også tydeligt at der er et særligt behov for efteruddannelse inden for skrivepædagogik og vejledning i forbindelse med skriftligt arbejde. Det understreges yderligere af at den øgede vægt på projektarbejde som gymnasireformen lægger op til, vil kræve at læreren i højere grad påtager sig denne rolle. Derfor må gymnasielærerne arbejde for at opnå eller vedligeholde en høj grad af professionalisme i at undervise og vejlede i forskellige typer af skrivestrategier under hensyntagen til differentieret progression og de enkelte elevers forskelligartede behov.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at både skoleejerne, ledelsen og lærerne opprioriterer efteruddannelse med fokus på vejledning i skriftligt arbejde.

I lyset af kapitel 3 om skriftlighed som fælles anliggende finder evalueringsgruppen det desuden påkrævet at nævne samarbejdstemaet i forbindelse med efteruddannelse:

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sørger for at lærerne får efteruddannelse der styrker deres kompetencer med hensyn til samarbejde og vidensdeling omkring det skriftlige arbejde, både inden for og mellem faggrupperne.

Dette kapitel handler om elevernes start i gymnasiet hvor de bliver præsenteret for forskellige aktiviteter i undervisningen som skal hjælpe dem i deres gymnasieuddannelse. I det følgende vil eksempler på aktiviteter relateret til den skriftlige dimension blive belyst og vurderet. Først fokuseres der på basisskrivekurset og siden på andre introduktionsaktiviteter.

I udkastet til den ny gymnasiebekendtgørelse, som blev offentliggjort i juni 2004, er der ikke lagt op til at videreføre basisskrivekurset. Evalueringsgruppen forudsætter dog at tilsvarende undervisningsaktiviteter fortsat vil blive tilbudt eleverne, fx som del af den almene studieforberedelse i grundforløbet. På denne baggrund og fordi basisskrivekurset indtil nu har været tiltænkt en væsentlig placering i undervisningen i skriftlighed, behandler dette kapitel basisskrivekurset i den form og betydning det har haft. Anbefalingerne retter sig mod de kommende undervisningsaktiviteter der svarer til basisskrivekursets, og vil derfor kunne bruges i planlægningen af dem.

Eleverne er i selvevalueringen blevet bedt om at beskrive og vurdere deres introduktion til det skriftlige arbejde, mens lærerne og ledelsen er blevet bedt om at beskrive og vurdere basisskrivekurset og eventuel screening på deres gymnasium. Under besøgene er der blevet spurgt yderligere til disse beskrivelser og vurderinger, og alle tre grupper er blevet bedt om at uddybe hvordan der følges op på basisskrivekurset i undervisningen. Derudover er deltagerne i fokusgruppeundersøgelsen blevet spurgt om deres erfaringer med introduktion til det skriftlige arbejde, herunder basisskrivekurset.

6.1 Basisskrivekurset

På de fleste gymnasier planlægges og gennemføres basisskrivekurset af den enkelte dansklærer. Ingen af gymnasierne har som institution en fælles tilgang til hvad basisskrivekurset skal indeholde, eller hvordan det skal gennemføres. På et af gymnasierne fortalte ledelsen at man havde forsøgt at standardisere basisskrivekurset, men at det var svært at kombinere ønsket om fælles strategier med den enkelte lærers opfattelse af metodefrihed. Der er derfor stadig stor forskel på hvordan de enkelte dansklærere arbejder med basisskrivekurset på gymnasiet.

Basisskrivekurset afholdes i første semester i 1. g, som det også fremgår af fagbilaget for dansk. I modstrid med samme fagbilag har enkelte lærere på et gymnasium valgt at lægge det senere i forbindelse med introduktionen til danskopgaven. Det er disse læreres erfaring at eleverne på dette tidspunkt oplever en tydelig gevinst ved kurset. Varigheden angives typisk at være otte timer, som er det foreskrevne minimum. Timerne kan være fordelt over to eller flere undervisningsgange. Enkelte skoler integrerer kursustimerne i længere forløb med fx projektarbejde.

Da basisskrivekurset i praksis er den enkelte dansklærers ansvar inden for rammerne af gymnasiebekendtgørelsen, er der store forskelle på kursernes indhold og på hvordan de afvikles. Forskellene findes både mellem gymnasierne og inden for den enkelte dansklærergruppe. Fx skriver en lærergruppe i selvevalueringsrapporten at det er op til lærerne selv at beslutte hvornår i efterårssemesteret kurset skal afvikles, om det skal lægges ind i skemaet eller afvikles som hele eller halve skivedage, og hvilket indhold det skal have. Ifølge en anden lærergruppe spænder kurserne på deres gymnasium fra systematisk integreret undervisning i forskellige elementer af skrivearbejdet til noget der ligger tæt på almindelig opgaveskrivning. Nogle lærere inddrager it i kurset, men ikke alle.

På et af gymnasierne holder man "Store Skrivedag" hvor basisskrivekurset kombineres med om-lagt skriftligt arbejde over en længere periode. Store Skrivedag afholdes som en blokdag af seks timers varighed hvor eleverne udarbejder et skriftligt produkt som den indledende skrivetræning har lagt op til, fx et skuespil, en digtsamling eller en avis. Eleverne får stillet opgaven på dagen, som begynder med en introduktion fra læreren, som herefter står til rådighed som konsulent. I nogle tilfælde deltager også lærere fra andre klasser. Elevernes skriftlige produkter afleveres til læreren, som kommenterer og bedømmer arbejdet. I nogle tilfælde offentliggøres produkterne så eleverne kan læse hinandens tekster. Efter Store Skrivedag fortsætter arbejdet med skriveteknikkerne i undervisningen. Eleverne på dette gymnasium fortalte at de har oplevet at have gavn af de teknikker de har lært, og at de efterhånden er kommet til at bruge teknikkerne selvfølgeligt. Evalueringsgruppen finder det meget positivt at der så tydeligt sættes fokus på skriftligheden, og at eleverne tilsyneladende har udbytte af fremgangsmåden.

Evalueringsgruppen opfordrer gymnasierne til nøje at overveje formen af de kommende undervisningsaktiviteter som skal svare til basisskrivekurset, for at opnå det mest hensigtsmæssige udbytte for eleverne. Gymnasierne bør blandt andet præcisere kompetencemål for de praktiske, færdighedsmæssige og bevidstgørende redskaber der introduceres som indledning til uddannelsens skriftlige dimension. Kompetencemålene må gøres alment kendte, og redskaberne må trænes løbende i undervisningen.

6.1.1 Vidensdeling og opfølgning

Ifølge undervisningsvejledningen for dansk skal de teknikker og færdigheder som eleverne møder i basisskrivekurset, indarbejdes som grundlag i det skriftlige arbejde i samtlige fag. For at kunne foretage denne opfølgning er det nødvendigt at alle lærere er orienterede om hvad der foregår på basisskrivekurset.

På et af gymnasierne orienterer dansklæreren klassens øvrige lærere om forløbet af basisskrivekurset på teammøder, men en sådan praksis er ikke udbredt på de gymnasier der indgår i evalueringen. Der er eksempler på at dansklærerne har forsøgt at involvere deres kolleger, fx ved at invitere andre faglærere til at deltage i afholdelsen af kurset, men disse dansklærere fortalte også om den ringe interesse der var for basisskrivekurset fra de andre faggrupper.

Opfølgning er altså overladt til den enkelte lærer i de enkelte fag, og opgaven mødes derfor også ganske forskelligt. Kun én samfundsfaglærergruppe og én biologilærergruppe fra hvert sit gymnasium har valgt at arbejde bevidst med de samme teknikker som eleverne lærer på basisskrivekurset. Flere biologilærergrupper ønsker at vide mere om hvad der foregår i basisskrivekurset. De vil gerne kunne hjælpe eleverne til både at blive bedre til at skrive "biologisk" og til at skrive korrekt dansk, fx ved at samarbejde med dansklærerne. En samfundsfaglærergruppe nøjes med at beklage at der ikke i højere grad følges op på basisskrivekurset fordi lærerne kan mærke at eleverne glemmer de teknikker de har lært. De peger ikke på hvem der skulle stå for opfølgningen.

Adspurgt om opfølgning på basisskrivekurset fortalte eleverne på flere gymnasier at der ikke henvises til skriveteknikkerne, og at de ikke inddrages i undervisningen efter at kurset er slut. Eleverne rejste desuden den kritik at lærerne forventede at eleverne selv skulle bruge skriveteknikkerne efter kurset, mens andre elever gav udtryk for at de manglede konkrete mål med kurset. På et gymnasium oplevede eleverne at de var blevet introduceret for de samme teknikker flere gange, og de efterlyste derfor at faglærerne koordinerede introduktionen til teknikkerne. Eleverne efterlyser altså generelt en større grad af opfølgning på og koordinering af basisskrivekurset i undervisningen, og de synes at de mangler en større bevidsthed om nytten og effekten af de konkrete teknikker.

Samlet set er det evalueringsgruppens klare indtryk at de færdigheder og teknikker der undervises i på basisskrivekurset, i alt for ringe grad indarbejdes i samfundsfag og biologi. En af årsagerne kan være at lærerne i biologi og samfundsfag ikke er tilstrækkeligt orienterede om basisskrivekurset til at kunne følge op og bygge videre på det i undervisningen. Desuden følges der heller ikke altid hensigtsmæssigt op på kurset i danskfaget.

6.1.2 Relevans og udbytte

Der er forskel på hvordan lærerne i de tre faggrupper vurderer udbyttet og relevansen af basisskrivekurset. Dansk lærerne giver udtryk for at basisskrivekurset giver eleverne grundlæggende skriveteknikker som de kan bruge i hele deres gymnasieforløb, og en oplevelse af at skriveprocessen nytter. Lærerne i biologi og samfundsvidenskab er derimod mere forbeholdne.

Mange samfundsfaglærere gav under besøgene udtryk for at de bruger meget tid i 2. g på at lære eleverne hvad en god samfundsfagsrapport er, og at basisskrivekurset ikke har nogen positiv betydning i den sammenhæng. Tværtimod var de af den opfattelse at basisskrivekurset ikke tager højde for den samfundsfaglige udtryksform med krav om argumentation og dokumentation. Under besøgene fortalte nogle af dem at de må bruge tid på at "aflære" eleverne det de har lært af dansk læreren, dels på basisskrivekurset, dels i resten af undervisningen. Her henviste de især til opgaveformen dansk stil hvor eleverne lærer at give udtryk for personlige holdninger og følelser på en måde som samfundsfaglærerne oplevede stod i modsætning til samfundsfaglige tekstnormer og udtryksformer.

Eleverne så i højere grad end lærerne en sammenhæng mellem basisskrivekurset og samfundsfag. De mente at skriveteknikkerne generelt kan anvendes i de store skriftlige opgaver, og fandt det derfor vigtigt at lærerne løbende følger op på dem så eleverne også kan huske dem i 3. g.

Også blandt biologilærerne var der nogen skepsis over for basisskrivekursets relevans og udbytte. Elevernes holdning støtter denne skepsis. De gav udtryk for at skriftligheden i de naturvidenskabelige fag handler om at kunne svare præcist på en stillet opgave, og at der derfor er tale om en anden type skriftlighed i de naturvidenskabelige fag end den basisskrivekurset retter sig mod, som i højere grad handler om selv at finde på. Enkelte biologilærere talte ligesom nogle samfundsfaglærere om at "aflære" elevernes dårlige vaner. Generelt set er biologilærerne dog lidt mere positive over for basisskrivekurset end deres samfundsfaglige kolleger.

Samlet set var eleverne lidt ambivalente over for basisskrivekurset. De var generelt set positive over for at lære om forskellige tilgange til det skriftlige arbejde på basisskrivekurset, som de mente var gavnligt i forhold til at klare den store arbejdsbyrde i gymnasiet. Flertallet mente dog at de ikke selv anvendte det de havde gennemgået på kurset, i særlig høj grad. Mange elever gav udtryk for at kurset havde været for kort og gennemgangen for overfladisk til at de havde tilegnet sig teknikkerne.

Der er flere lighedspunkter mellem de tidligere gymnasieelevers udsagn i fokusgruppeundersøgelsen og eleverne fra de syv gymnasier. Deltagerne i fokusgruppeundersøgelsen havde kun en svag erindring om at være blevet introduceret til forskellige skriveteknikker. De mente at lærerne

ikke henviste til skriveteknikkerne i undervisningen, og at de ikke havde anvendt teknikkerne i gymnasiet. Samtidig var deltagerne enige om at undervisning i skriveteknikker i gymnasiet er relevant og væsentlig. På deres nuværende uddannelser havde flertallet stor brug for at kende til forskellige skriveteknikker og -strategier og for at kunne gå til en skriftlig opgave via dens forskellige bestanddele. De ville gerne have haft mere viden og flere afprøvede kompetencer på dette punkt med fra gymnasiet.

Deltagerne i fokusgruppeundersøgelsen efterlyste på den ene side at være bedre rustet til at skrive akademiske opgaver. På den anden side var de opmærksomme på at deres modtagelighed over for skriveteknikkerne i gymnasiet ikke var stor fordi de oplevede skrivekurserne i gymnasiet som noget der skulle overstås. Deres forslag til at afhjælpe dette var at skriveteknikkerne i højere grad blev integreret i undervisningen, og at teknikkerne blev gennemgået ved konkrete opgaver så nytten af teknikkerne blev tydelig for eleverne.

Evalueringsgruppen vurderer at elevernes udbytte af basisskrivekurset er for ringe, og finder det særdeles uheldigt at nogle lærere oplever at kollegers arbejde er i modstrid med deres eget arbejde. Basisskrivekurset giver mulighed for at introducere og afprøve en række relevante skriveteknikker. De kan dog ikke mestres af eleverne på den tid der er afsat til kurset. Det er derfor afgørende for elevernes udbytte at skriveteknikkerne løbende anvendes i de fag hvor der skrives, og at eleverne ikke oplever modstrid, men gerne forskelle mellem fagenes udtryksformer. I det fortsatte gymnasieforløb bør eleverne kunne videreudvikle de skriveteknikker og -strategier som de er blevet præsenteret for i basisskrivekurset.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere påtager sig et ansvar for at der sker en konsekvent opfølgning af undervisningen i basale skriveteknikker i deres fag. Ledelsen må forpligte lærerne til samarbejde og vidensdeling om de elementer der kommer til at indgå i undervisningen i basale skriveteknikker.

På nogle af gymnasierne har dansklærerne evalueret basisskrivekurset, men på ingen af gymnasierne er der foretaget en samlet evaluering af kurset og elevernes udbytte af det. Ledelserne på de syv gymnasier har stort set ingen viden om basisskrivekurset, og flere ledelser fremhævede under besøgene at de ikke ønsker at blande sig i det der foregår i klasseværelserne. I betragtning af elevernes ringe udbytte af basisskrivekurset mener evalueringsgruppen at ledelserne bør gen-

overveje denne holdning og i stedet sikre præcisering af kompetencemål og opfølgning i undervisningen samt evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i basale skriveteknikker.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at elevernes udbytte af undervisningen i basale skriveteknikker bliver evalueret. Evalueringen bør finde sted på flere klassetrin og i flere fag.

6.2 Andre introduktionstiltag

6.2.1 Screening

Screening dækker over forskellige metoder til at spore sig ind på den enkelte elevs niveau – fra egentlige test varetaget af en læsepædagog eller læsevejleder til klasselærerens mere uformelle indsats. Desuden kan screeningen have til formål at afdække niveauet for forskellige kompetencer som fx grammatik, stavning og læsehastighed. Resultaterne af en screening kan give lærerne mulighed for at sætte ind med særlig vejledning og træning hos en klasse eller en elev med problemer, eller de kan danne grundlag for at en elev henvises til tilbud hos en særlig ressourceperson, fx en læsevejleder.

Dokumentationsmaterialet indeholder ikke oplysninger om hvordan de enkelte gymnasier udfører en eventuel screening. Derfor bruges begrebet screening i denne rapport som fællesbetegnelse for metoder der har til formål at afdække elevernes særlige behov i forhold til grundlæggende kompetencer som de ovennævnte.

På to af de syv gymnasier gennemfører henholdsvis en læsepædagog og en læsevejleder screening af alle elever i 1. g. På det ene af disse gymnasier modtager alle faglærere i den enkelte 1. g-klasse resultaterne af screeningen. Nogle af lærerne finder det vanskeligt at anvende disse oplysninger, andre finder dem mindre relevante fordi de kun har den pågældende elevgruppe i 1. g og i et fag hvor der ikke skal skrives ret meget. Lærere på begge gymnasier oplever at det er svært at få eleverne til at anvende de tilbud gymnasiet har for at afhjælpe de problemer screeningen har afdækket.

Enkelte dansklærere på andre gymnasier benytter screening i forbindelse med basisskrivekurset. Screening er dog ikke centralt koordineret eller en del af gymnasiets introduktionsforløb. Et gymnasium udleverer et spørgeskema til eleverne i forbindelse med studievejledningen i introduk-

tionsforløbet. Her kan eleverne anføre særlige forhold de ønsker at gymnasiet skal være opmærksomt på, fx stave- eller læsevanskeligheder, hvorefter de tilbydes en test og om nødvendigt et intensivt kursus i stavning eller læsning. Lærerne på dette gymnasium giver udtryk for at de gerne så denne praksis erstattet af en egentlig screening med en læsepædagog der også kunne sætte ind med særlige tilbud til de elever der måtte have behov for det.

To af gymnasierne har tidligere arbejdet systematisk med screening af 1. g-elever, men er gået bort fra det. Et af disse gymnasier gennemfører nu screening af elever efter behov fordi ledelsen har vurderet at en systematisk screening af samtlige elever var en uhensigtsmæssig måde at bruge ressourcerne på. Der er tilknyttet en læsevejleder til hver klasse som eleverne kan få særlige træningsopgaver fra, enten efter eget ønske eller på opfordring fra dansklæreren. Dansklæreren kan også bede læsevejlederen teste elever der har problemer. Derudover har gymnasiets ledelse indledt et samarbejde med grundskolerne i oplandet om at udbygge elevernes uddannelsesplaner med beskrivelser af deres skrive- og læsekompetencer. Hensigten er at gymnasiet kan arbejde mere målrettet og sætte hurtigere ind over for elever med vanskeligheder.

Gymnasiets dansklærergruppe er ikke enig i ledelsens vurdering af at ressourcerne anvendt på screening oversteg resultaterne. Det er dansklærernes erfaring at de ved hjælp af screeningen let kan hjælpe en stor mellemgruppe af elever, fx gennem staveøvelser, og at eleverne vil mærke en hurtig fremgang og dermed en større skriveglæde. Dansklærergruppen ønsker på den baggrund at gymnasiet genindfører sin tidligere screeningspraksis fordi de mener at der ellers er risiko for at tabe nogle af eleverne.

Evalueringsgruppen støtter dansklærernes vurdering af at eleverne bør screenes systematisk. En tidlig afdækning af den enkelte elevs forudsætninger vil gøre det muligt for læreren at sætte mere præcist ind hvor en elev har behov for særlig hjælp, også før eventuelle problemer bliver store og forekommer uoverstigelige. En række elever er typisk ikke bevidste om de krav der stilles, fx i forbindelse med skriftlighed i gymnasiet, og er ikke klar over hvor deres eventuelle vanskeligheder ligger.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at elevernes skriftlige og læsemæssige forudsætninger afdækkes kort efter gymnasiestart, og at den forpligter lærerne til at dele og udnytte resultaterne.

6.2.2 Kursus i notatteknik

Emnet notetagning fylder meget i dokumentationsmaterialet, både i selvevalueringsrapporterne og under besøgene. I denne rapport behandles det både i dette afsnit og i kapitel 7 om praksisformer.

På alle syv gymnasier introducerer studievejlederen eleverne til forskellige notatteknikker gennem et kursus i 1. g. Det sker i overensstemmelse med kravene i bekendtgørelsen. På flere af gymnasierne er kurset i notatteknik integreret i et kursus i studieteknik hvor der også indgår emner som arbejdsvaner, planlægning og udførelse af hjemmearbejde. Kurset i notatteknik er på seks ud af de syv gymnasier placeret i begyndelsen af 1. g og varer 1- 4 lektioner. Formålet med kurset er dels at sikre at eleverne forstår vigtigheden af at tage noter, dels at introducere dem til nogle hensigtsmæssige måder at tage noter på, både i undervisningen og ved hjemmearbejde.

Koordineringen af studievejlederens og faglærernes formidling af studie- og notatteknikker til eleverne er dog meget begrænset. Lærerne er kun i ringe grad orienteret om hvad der foregår på studievejlederens kursus, og følger kun i ringe grad op. Eleverne vurderer generelt studievejlederens kursus positivt, men synes at der skal bruges mere tid på det, og at de teknikker de lærer på kurset, i højere grad skal inddrages i fagene. Eleverne oplever at lærerne giver forskellige instruktioner og anvender forskellige notatteknikker. Det gør det vanskeligt for dem at overføre det de har lært på kurset i notatteknik, til arbejdet i fagene. Eleverne udvikler derfor med tiden deres egne måder at tage notater på, mens teknikkerne fra kurset efterhånden træder i baggrunden.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne tilstræber en fælles forståelse af hvordan eleverne kan bruge noter, og at ledelsen sørger for at alle lærerne kender indholdet af kurset i notatteknik og knytter an til det i deres undervisning.

6.2.3 Anden introduktion

De fleste gymnasier tilbyder eleverne en introduktion til gymnasiets intranet-system og en introduktion til gymnasiets it-udstyr og -programmer.

Gymnasierne giver også en introduktion til rapportskrivning i de naturvidenskabelige fag, enten fælles for de naturvidenskabelige fag eller i hvert fag. Introduktionen spænder fra udlevering af en skriftlig vejledning til en projektdag hvor der arbejdes eksperimentelt og introduceres til rapport-

skrivning. Nogle gymnasier gennemfører et introducerende kursus i grammatik. Der er i flere tilfælde tale om et tværfagligt forløb mellem dansk og et eller flere af sprogfagene. Både lærere og elever nævner at der er en del elever der har behov for at træne basal grammatik ved gymnasiestart. Øvrige fag indgår ikke i dette arbejde.

6.2.4 Samlet om gymnasiestart

Der mangler en klar sammenhæng mellem de enkelte kurser i introduktionsforløbet og mellem kurserne og resten af gymnasieforløbet på de syv gymnasier. Desuden mangler der vidensdeling og synlighed om hvad basisskrivekurset og de øvrige dele af introduktionsforløbet indeholder. Derfor kan der ikke finde opfølgning sted i fagene. Det er evalueringsgruppens opfattelse at introduktionsforløb bør bevares og udvikles i overensstemmelse med nedenstående anbefaling så eleverne fra gymnasiestart introduceres til en håndværksmæssig holdning til skriftlighed i faglig sammenhæng:

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at der udarbejdes en overordnet plan for det samlede introduktionsforløb som præciserer mål, indhold og ansvarsfordeling. Desuden må lærerne også i denne forbindelse forpligtes til samarbejde og vidensdeling, og det bør være et tydeligt krav til dem at de følger op på introduktionsforløbets elementer i deres undervisning.

Dette kapitel handler om praksisformer, det vil sige de former for skriftligt arbejde lærerne anvender i deres undervisning. Afsnit 7.1 behandler en række tværgående temaer om praksis i de tre fag. Afsnit 7.2 behandler praksisformerne i de tre fag.

De syv gymnasiers lærere og elever er i selvevalueringsmaterialet blevet bedt om at beskrive, begrunde og vurdere de almindeligt forekommende former for skriftlighed i de tre fag. Kapitlet bygger på deres beskrivelser, begrundelser og vurderinger, på konklusioner fra rapportens foregående kapitler og på evalueringsgruppens vurderinger af det skriftlige arbejde. I nogle tilfælde citeres passager fra faggruppernes bidrag til selvevalueringsrapporterne – de markeres med anførelsestegn. Det fremgår dog ikke hvilket gymnasium citaterne stammer fra, da der ifølge evalueringskommissorium ikke skal gives tilbagemelding til gymnasierne på fagniveau.

Spørgeskemaundersøgelsen inddrages også i kapitlet, og som det vil fremgå, er der kun til en vis grad sammenfald mellem den terminologi som anvendes i spørgeskemaundersøgelsen og i selvevalueringsrapporterne. Forskellen skyldes at spørgeskemaundersøgelsens terminologi er hentet fra de tre fags undervisningsvejledninger m.m., mens det i selvevalueringsrapporterne har været op til lærerne og eleverne selv at udvælge og beskrive praksisformerne.

7.1 Tværgående temaer

Dette afsnit behandler en række temaer som er fælles for de tre fag, og som evalueringsgruppen mener er nødvendige at fokusere på for at udvikle de eksisterende praksisformer i forbindelse med det skriftlige arbejde.

7.1.1 Sammenhæng mellem mundtligt og skriftligt arbejde

At beherske den mundtlige og den skriftlige dimension er hver for sig mål i sig selv. Men det er samtidig hensigtsmæssigt at undervisningen i et fags forskellige elementer støtter hinanden og tilsammen udgør et hele sådan som det fremgår af gymnasiebekendtgørelsen.

Både elever og lærere vægter den indholdsmæssige sammenhæng i undervisningen højt, det vil sige hvor det samme emne eller stof er genstand for mundtligt og skriftligt arbejde i samme peri-

ode. Det fremgår af både selvevalueringsrapporterne, besøgene og rapporten om fokusgruppeundersøgelsen. Lærerne mener at sammenhængen er vigtig af flere grunde:

- Behandlingen af et emne både mundtligt og skriftligt bidrager til en dybere faglig forståelse af emnet.
- At skulle formulere sig skriftligt om et emne viser tydeligt for både lærer og elev om eleven har forstået stoffet.
- At formulere sig skriftligt om et gennemgået emne kræver overblik og refleksion, og ofte falder tingene først rigtigt på plads for eleverne under skriveprocessen.
- Sammenhængen mellem den mundtlige og skriftlige dimension er vigtig for at eleverne kan forstå det skriftlige arbejdes relevans.
- Kvaliteten af elevernes skriftlige arbejde stiger når eleverne skriver om et emne de har gennemgået mundtligt og derfor har mere viden om.

I dokumentationsmaterialet giver lærerne i alle tre fag udtryk for at de arbejder aktivt for at skabe en indholdsmæssig sammenhæng mellem fagets skriftlige og mundtlige dimension. De tilstræber at stille de skriftlige opgaver i forbindelse med undervisningsforløb, typisk som opsamling, men også som midtvejsbearbejdning eller ved introduktion af et emne. Lærerne finder muligheden for at skabe denne sammenhæng størst i 1. g for dansklærernes vedkommende og i 2. g for samfundsfags- og biologilærernes vedkommende. Her omfatter det skriftlige arbejde også forskellige mindre opgaver som træner delfunktioner, og som lettere kan tilpasses det samlede undervisningsforløb. I 3. g er det skriftlige arbejde i høj grad eksamensfokuseret. Indholdsmæssig sammenhæng mellem mundtligt og skriftligt arbejde tilstræbes stadig, men er ikke altid mulig fordi lærerne finder det nødvendigt at prioritere eksamenstræning over sammenhæng.

Eleverne er godt tilfredse med den indholdsmæssige sammenhæng de møder i undervisningen, og finder at det mundtlige og skriftlige arbejde støtter hinanden på en hensigtsmæssig måde. Evalueringsgruppen tilslutter sig elevs og læreres opbakning til indholdsmæssig sammenhæng mellem mundtlige og skriftlige arbejdsformer og mener at denne sammenhæng er vigtig for at eleverne oplever undervisningen som en helhed og derved opnår større udbytte. Derfor opfordrer evalueringsgruppen lærerne til fortsat at sikre denne sammenhæng i videst muligt omfang.

Evalueringsgruppen vil desuden pege på at lærerne kan skabe sammenhæng i undervisningen ved at anvende arbejdsformer der integrerer den mundtlige og den skriftlige dimension, fx projektarbejde eller mundtligt oplæg baseret på en skriftlig disposition. Ved at anvende komplekse arbejdsformer eller sammensætte undervisningen så man løbende anvender forskellige både mundtlige og skriftlige redskaber, kan eleverne opnå en større fortrolighed med en bredere vifte af rele-

vante læringsredskaber, og man kan mindske den tærskel som nogle elever kan have i forhold til at skrive.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne benytter arbejdsformer som integrerer det mundtlige og skriftlige, fx projektarbejde eller mundtligt oplæg baseret på en skriftlig disposition.

7.1.2 Klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog

Det samlede dokumentationsmateriale viser at hovedansvaret for at udvikle eleverne til at skrive et klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog ligger hos dansklærerne. Både selvevalueringsrapporter og besøg viser tydeligt at lærerne i samfundsfag og biologi primært vægter det faglige indhold og kun i nogen grad formidlingen af det faglige i det skriftlige arbejde. Lærerne i samfundsfag og biologi retter typisk ikke opgaver til klart og korrekt dansk – med enkelte undtagelser som fx den lærer der ikke kan holde ud at se på stavefejl. Mange af dem begrundet det med at de ikke mener de har kompetence til at rette til et klart og korrekt sprog, at det ikke er så vigtigt i deres fag, eller at det ville tage dem for lang tid. Enkelte samfundsfags- og biologilærere mener at det fokus på klart og korrekt sprog eleverne har lært i dansk, virker hæmmende for at lære den skriftlige fremstillingsform i deres fag. En samfundsfaglærer fortalte ved besøget at han opfordrede eleverne til at glemme kommaer og r'erne på udsagnsordene for at kunne koncentrere sig om det faglige indhold.

Eleverne er også meget bevidste om og tilslutter sig at klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog er noget der arbejdes med i dansk, mens det er fagligt indhold der arbejdes med i de øvrige fag. Nogle lærere kan derfor ikke overraskende fortælle om elever som er dygtige til at skrive i dansk, men sjusker med sproget i de andre fag fordi de ved at det ikke vægtes. Det betyder at mange faglige forklaringer hos eleverne bliver uklare fordi deres sproglige formuleringer er for ringe.

Nogle dansklærere bemærker at det er nødvendigt at læreren påtager sig en håndfast og konsekvent rolle i bedømmelsen af den sproglige fremstillingsform og korrekthed i elevernes skriftlige besvarelser, ellers tillægger eleverne det ikke selv nogen vægt. Men dansklærerne ønsker ikke at dansk bliver betragtet som et redskabsfag der skal varetage al undervisningen i de instrumentelle kompetencer med risiko for at det danskfaglige overses. Blandt de to andre fags lærere er nogle forstående over for dette synspunkt, mens andre gerne så at dansk påtog sig at rette de skriftlige biologiopgaver til korrekt sprog.

Evalueringsgruppen finder den nuværende ansvarsfordeling mellem fagene uhensigtsmæssig i forhold til at varetage undervisningen i at skrive et klart, funktionelt og korrekt sprog. Det er meget uheldigt at eleverne tilsyneladende har opfattelsen af at opmærksomheden på den skriftlige fremstillingsform er forbeholdt danskfaget og kan udelades i andre skriftlige sammenhænge. Det er således en central studiekompetence på de videregående uddannelser at kunne skrive i et klart, funktionelt og korrekt sprog. I eksamensbekendtgørelsen for videregående uddannelser står der at der ved bedømmelse af store skriftlige opgaver ud over det faglige indhold også skal lægges vægt på den studerendes stave- og formuleringsevne (bekendtgørelse om eksamen ved visse videregående uddannelser under Undervisningsministeriet nr. 1021 af 20.11. 2000). Evalueringsgruppen mener derfor at det er rimeligt at forvente at alle gymnasielærere er klar til at påtage sig at rette skriftlige opgaver til et klart, hensigtsmæssigt og korrekt sprog.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere bedømmer skriftlige opgaver i deres helhed, det vil sige ikke kun det faglige indhold, men også det sproglige udtryks klarhed, hensigtsmæssighed, form og korrekthed. Desuden skal lærerne understrege vigtigheden af at skrive et korrekt og forståeligt sprog over for eleverne i alle fag.

7.1.3 Afleveringsopgaver

Ifølge lærerne stiller de i nogle tilfælde en opgave ved at udlevere den og lade eleverne selv prøve sig frem. I andre tilfælde bruger de tid på opgaven i klassen, læreren kommer med anvisninger, forklarer eventuelle nye ord og problemstillinger, og eleverne kan stille spørgsmål. Nogle gange diskuteres opgaven igen i klassen når eleverne har haft tid til at forberede spørgsmål. En lærergruppe har gode erfaringer med at lade eleverne begynde arbejdet med en opgave i grupper i timen. Derved inspirerer eleverne hinanden og kommer ofte tidligere i gang end ellers. Ifølge lærerne forhøjer det klart kvaliteten af opgavebesvarelserne.

Det generelle indtryk fra elevgrupperne er dog at det er almindelig praksis at en opgave "blot udleveres, og at hovedtemaet ridses kort op". Eleverne giver kun få eksempler på at en lærer sætter skriveprocessen i gang i forbindelse med en skriftlig opgave og sikrer at opgaven er forstået før eleverne begynder at skrive.

På et gymnasium har man dog et begreb for netop denne vejledningspraksis som kaldes feed forward. Feed forward går ud på at eleverne forbereder sig på en skriftlig opgave hjemme og

efterfølgende taler om den i klassen, eventuelt efter først at have diskuteret den i grupper. Opgaveformuleringen gennemgås i plenum: Hvad spørges der om, hvad står der i bilagene, og hvilken viden kræves der for at kunne besvare opgaven? Læreren vejleder og supplerer diskussionen og skriver stikord fra diskussionen på tavlen, men giver ingen svar på opgavens løsning.

De samfundsfagslærere der bruger feed forward, vurderer at det giver en mere effektiv læring end den traditionelle gennemgang som finder sted efter at opgaven er rettet. De finder at eleverne er betydeligt mere motiverede for at modtage vejledning og kommentarer fra begyndelsen af skriveprocessen end for at få kommentarer til et færdigt produkt. De bruger derfor i stigende omfang tid på feed forward. Eleverne vurderer også denne form for vejledning meget positivt og mener at opgaverne bliver bedre med feed forward. De synes at det er en god form for vejledning at de, inden de skriver opgaven, diskuterer de forskellige taksonomiske niveauer og forskellige mulige retninger for opgaven. Evalueringsgruppen finder på baggrund af dette eksempel at feed forward er en meget hensigtsmæssig form for vejledning.

Generelt giver lærerne på de syv skoler udtryk for at eleverne er mere fokuserede på karakteren for en skriftlig besvarelse end på lærerens kommentarer. Nogle lærere undlader af samme grund at give karakterer for visse opgaver og lader fx kommentarerne have form af uddybende spørgsmål så eleven tvinges til at forholde sig til kommentarerne og argumentere for sin besvarelse.

Eleverne præsenterer imidlertid et syn på tilbagemeldingen som i høj grad fokuserer på motivation og læring frem for karakter. De fremhæver typisk lærerens evne til at give fyldig og konstruktiv tilbagemelding på skriftlige afleveringsopgaver som meget afgørende for elevens udbytte af opgaven. Eleverne finder det vigtigt at tilbagemeldingen giver mulighed for læring, og at lærerens kommentarer er fremadrettede og handlingsanvisende uden at give svar så eleven kan forstå hvad der er godt, og hvad der skal gøres bedre næste gang.

Det modsatte er de tilfælde hvor en opgave vurderes med en karakter og en kort bemærkning som fx "rigtig godt" eller "vær mere konkret". Eleverne kan ikke bruge denne form for tilbagemelding i deres næste opgaver, de ved ikke hvad der i deres opgavebesvarelse har givet anledning til kommentar og vurdering. Også de dygtige elever efterspørger uddybende kommentarer. En høj karakter er dejlig at modtage, men giver i sig selv ingen læring. Ifølge eleverne er det langt fra hver gang læreren giver en skriftlig tilbagemelding der er brugbar, og det kan være svært for den enkelte elev at relatere den kollektive gennemgang i klassen til sine egne problemer. Flere elever sagde dog under besøgene at de altid kan spørge læreren, men det fremgik ikke om de også udnytter denne mulighed.

Det skal bemærkes at lærerne næsten udelukkende fokuserer på vejledning og tilbagemelding til mindre dygtige elever som "har brug for vejledning" i modsætning til de dygtige elever som

”godt kan selv”. Evalueringsgruppen mener at der er grund til at revidere opfattelsen af vejledning til også at være rettet mod de dygtige elever.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne vejleder og kommenterer både før, under og efter skriveprocessen. De skal instruktivt forklare hvad der er godt, hvad der ikke er vellykket, og hvordan eleverne kan nå til et bedre resultat.

7.1.4 Lektiecafé – studieværksted

Seks af de syv skoler benytter lektiecaféer som vejledningsform. Lektiecaféerne benyttes oftest i forbindelse med det skriftlige arbejde, og på nogle skoler betegnes de som en slags skriveværksteder. Eleverne på fire af skolerne opfatter deres lektiecafé som naturvidenskabeligt orienteret fordi der primært gives hjælp til skriftligt arbejde i de naturvidenskabelige fag. Flere lærere og ledelser mener at lektiecaféer kan være et godt sted at styrke skriftligheden. De oplever dog at det kan være svært at motivere eleverne til at benytte tilbuddet fordi eleverne hellere vil hjem når undervisningen slutter, frem for at blive på skolen og lave lektier. Nogle lærere ser lektiecaféer som et tilbud til elever med særlige behov. De elever som har benyttet sig af lektiecaféer, er overvejende positive over for dem og betragter dem som et sted hvor der er god tid til at få gennemgået og forklaret tingene og til at få umiddelbar respons fra en lærer på deres tekst.

Et eksempel er Marselisborg Gymnasium, hvor eleverne tilbydes lektiecafé 2-3 gange om ugen. Her er forskellige fags lærere til stede efter en vagtplan og giver hjælp til både det mundtlige og skriftlige arbejde i fagene. Elevernes søgning til lektiecaféen svinger fra år til år, men ikke mange elever bruger den i øjeblikket. Ledelsen gav udtryk for at det kan skyldes at lektiecaféen ligger i fjerde blok, hvor en del elever har undervisning.

Eleverne gav under besøget forskellige vurderinger af lektiecaféen. En elev har brugt lektiecaféen meget, især i 2. g i forbindelse med de naturvidenskabelige fag. Hun oplevede det som positivt at hun kunne have en lærer næsten for sig selv. I lektiecaféen fik hun tingene arbejdet grundigt igennem sammen med læreren som forklarede tingene så hun forstod det. Nogle gange var det en fremmed lærers forklaring der skulle til, sagde hun. Eleven bemærkede desuden at det var godt for relationerne på skolen at møde flere lærere end sine egne i lektiecaféen.

Andre elever fandt at det krævede meget af dem at blive på skolen efter undervisningen for at benytte lektiecaféen, og gav udtryk for at de hellere ville hjem. Der var ingen kritik af lektiecaféens indhold.

Evalueringsgruppen mener at lektiecaféer eller studieværksteder bør være et forum for blandt andet skriftligt arbejde og for at indøve gode studievaner. Det vil virke demotiverende for flertallet af eleverne hvis det fremstår som en særlig støtteforanstaltning for de svage. Derfor bør et studieværksted ikke kun være for de elever som har særligt behov for støtte, men bør henvende sig til en bredere elevgruppe. Et studieværksted bør være et sted hvor en lærer har tid og mulighed for at give umiddelbar respons på elevens tekst. Det kan desuden være godt for den enkelte elev at blive præsenteret for en anden pædagogisk tilgang til stoffet end den eleven er vant til fra sin egen lærer. Her vil det styrke arbejdet i studieværkstedet at skolens lærere har en fælles tilgang til det skriftlige arbejde så eleverne kan få hjælp og forklaringer af forskellige lærere inden for en fælles forståelsesramme. Studieværkstedet eller lektiecaféen bør have it til rådighed.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sørger for at der etableres studieværksteder der fungerer som åbne læringsmiljøer for alle elever, uanset fag og niveau.

7.2 Praksisformer i de tre fag

Dette afsnit ser nærmere på de skriftlige praksisformer i de tre fag ud fra to forskellige synsvinkler: Afsnittet gør først rede for udbredelsen af de forskellige praksisformer i hvert af de tre fag på baggrund af spørgeskemaundersøgelsens resultater (afsnit 7.2.1). Derefter beskriver og vurderer det en række udvalgte praksisformer på baggrund af flere dokumentationskilder (afsnit 7.2.2).

7.2.1 Udbredelsen af praksisformer i de tre fag

De følgende tre tabeller viser i hvor høj grad lærerne i de tre fag anvender de forskellige praksisformer. Selvom praksisformerne i nogle tilfælde overlapper hinanden, kan tabellerne give et indtryk af hvordan den skriftlige dimension gribes an i de tre fag på landets gymnasier.

I spørgeskemaundersøgelsen blev et repræsentativt udsnit af gymnasielærere i de tre fag bedt om at angive i hvilket omfang de har anvendt en række praksisformer i deres fag på A-niveau mindst en gang pr. klasse eller hold inden for det seneste år. Lærerne havde mulighed for at sætte krydser i en liste med 23 praksisformer som stammer fra de tre fags undervisningsvejledninger m.m.

Listen indeholdt også praksisformer som kun er relevante i et eller to af fagene. Lærerne havde derfor mulighed for at angive at den enkelte praksisform ikke var relevant i deres fag. Det har blandt andet resulteret i flere eksempler på at praksisformer som nogle lærere ikke finder relevante i deres fag, alligevel anvendes af fagkolleger.

Forhåbentlig kan tabellerne for alle tre fag give anledning til at de enkelte lærere overvejer hvorfor de anvender eller ikke anvender de praksisformer de gør. Desuden bør tabellerne give anledning til drøftelser i og mellem faggrupperne af fordele og ulemper ved de forskellige praksisformer.

I alle tre tabeller er procenttallene afrundet til hele tal. Tallenes sum giver derfor ikke altid 100, men kan afvige lidt.

Tabel 1
Udbredelsen af 23 praksisformer i dansk på A-niveau

	Anvendt	Ikke anvendt	Ikke relevant	Ved ikke	Alle (n)
	Procent				
1. Analyse- og fortolkningsopgaver	98	1	0	2	193
2. Essayagtige fremstillinger	92	5	0	3	193
3. Skrivning i forbindelse med tekstlæsning	92	6	0	2	191
4. Debatindlæg og journalistiske genrer	91	7	0	3	190
5. Studentereksamensopgaver	88	10	1	2	193
6. Hurtigskrivning	88	9	1	2	191
7. Skrivning som redskab til at igangsætte tanker	84	13	1	2	189
8. Udarbejde problemstillinger og problemformuleringer	83	15	0	2	190
9. Om- og genskrivning	83	16	0	2	191
10. Fri, kreativ skrivning	78	18	2	2	191
11. Referater o.l.	71	27	1	2	188
12. Noter	66	26	2	6	185
13. Billedtekster/figuratekster	65	20	11	4	181
14. Skrivning til afklaring af komplicerede problemstillinger	62	24	7	7	181

(fortsættes næste side ...)

(... fortsat fra forrige side)

	Anvendt	Ikke anvendt	Ikke relevant	Ved ikke	Alle (n)
	Procent				
15. Projektrapporter	62	27	10	2	189
16. Skrivning som tænkeopgaver (korte, afgrænsede opgaver der anvendes ved indlæring af fagligt stof)	51	40	3	6	187
17. Skriftlig respons på hinandens tekster	45	52	1	2	185
18. Skriftlig uddybning af mundtlige diskussioner	30	65	1	4	184
19. Logbog	28	67	3	2	190
20. Hjemmesider	16	75	6	2	183
21. Portfolio-skrivning	7	78	9	6	183
22. Journaler i forbindelse med eksperimentelt arbejde	2	15	81	2	187
23. Rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde	1	12	85	2	185

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere.

De mest udbredte praksisformer i dansk på A-niveau er "analyse- og fortolkningsopgaver" (anvendt af 98 %), "essayagtige fremstillinger" (92 %), "skrivning i forbindelse med tekstlæsning" (92 %) og "debatindlæg og journalistiske genrer" (91 %). Men også "studentereksamensopgaver" (88 %) benyttes af en stor del af lærerne. Et stort flertal af lærerne bruger desuden procesorienterede skriveformer som "hurtigskrivning" (88 %), "skrivning som redskab til at igangsætte tanker" (84 %) og "om- og genskrivning" (83 %). Kun to af praksisformerne anvendes af under en fjerdedel af dansklærerne. Det drejer sig om "portfolio-skrivning" (7 %) og "hjemmesider" (16 %).

Man kan konstatere det paradoks at henholdsvis 10 % og 11 % af dansklærerne ikke finder "projektrapporter" og "billedtekster/figuratekster" relevante, mens "projektrapporter" anvendes af 62 %, og "billedtekster/figuratekster" anvendes af 65 % af fagkollegerne. Derimod er det ikke overraskende at langt størstedelen af dansklærerne vurderer at praksisformerne journaler og rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde ikke er relevante, da eksperimentelt arbejde typisk finder sted i naturvidenskabelige fag som fx biologi.

De øverste 16 praksisformer i tabellen har det til fælles at der er flere der anvender dem end ikke anvender dem, mens det modsatte gør sig gældende for de sidste 7. Det tyder på at der i almindelighed anvendes en bred vifte af praksisformer blandt dansklærerne landet over.

Tabel 2
Udbredelsen af 23 praksisformer i samfundsfag på A-niveau

	Anvendt	Ikke anvendt	Ikke relevant	Ved ikke	Alle (n)
	Procent				
1. Projektrapporter	93	3	2	2	133
2. Udarbejde problemstillinger og problemformuleringer	91	6	1	2	134
3. Studentereksamensopgaver	89	7	2	3	134
4. Debatindlæg og journalistiske genrer	74	21	3	2	132
5. Skrivning til afklaring af komplicerede problemstillinger	72	18	2	8	126
6. Om- og genskrivning	71	23	4	2	128
7. Noter	70	17	4	9	127
8. Referater o.l.	70	23	4	4	129
9. Analyse- og fortolkningsopgaver	67	4	20	9	128
10. Skrivning som tænkeopgaver (korte, afgrænsede opgaver der anvendes ved indlæring af fagligt stof)	54	38	3	6	128
11. Skrivning som redskab til at igangsætte tanker	50	39	6	6	126
12. Billedtekster/figurtekster	48	17	29	6	125
13. Skrivning i forbindelse med tekstlæsning	47	33	11	9	127
14. Logbog	40	52	6	2	125
15. Hurtigskrivning	39	51	9	2	125
16. Skriftlig uddybning af mundtlige diskussioner	30	64	2	4	128
17. Essayagtige fremstillinger	24	25	46	5	126
18. Skriftlig respons på hinandens tekster	22	68	6	3	125
19. Hjemmesider	21	63	10	6	127
20. Fri, kreativ skrivning	15	36	45	4	125
21. Rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde	12	25	60	3	126
22. Journaler i forbindelse med eksperimentelt arbejde	8	30	59	3	124
23. Portfolio-skrivning	6	63	15	15	125

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere.

Projektarbejde i form af at "udarbejde problemstillinger og problemformuleringer" (anvendt af 91 %) og "projektrapporter" (93 %) er hyppigt brugte praksisformer blandt langt størstedelen af samfundsfaglærerne. Det gælder også "studentereksamensopgaver" (89 %). Et flertal bruger

desuden de procesorienterede praksisformer "skrivning til afklaring af komplicerede problemstillinger" (72 %) og "om- og genskrivning" (71 %).

Mindre benyttede skriveformer som anvendes af under en fjerdedel af lærerne i samfundsfag, er "portfolio-skrivning" (6 %), "fri, kreativ skrivning" (15 %), "hjemmesider" (21 %), "skriftlig respons på hinandens tekster" (22 %) og "essayagtige fremstillinger" (24 %). Også samfundsfaglærerne vurderer at praksisformerne journaler og rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde ikke er relevante praksisformer, dog i lidt mindre grad end dansklærerne.

For samfundsfag kan man desuden konstatere det paradoks at 20 % af lærerne ikke finder det relevant at benytte "analyse- og fortolkningsopgaver", mens denne praksisform benyttes af 67 % af deres fagkolleger. Ligeledes gælder det for "billedtekster/figurtekster" at 29 % ikke finder det relevant, mens 48 % har anvendt denne form for skriftligt arbejde inden for det seneste år.

De øverste 10 praksisformer i tabellen har det til fælles at der er flere der anvender dem end ikke anvender dem, mens det modsatte gør sig gældende for de sidste 12. Det tyder på at der er en noget mere fokuseret anvendelse af praksisformer i samfundsfag landet over end det er tilfældet i danskfaget.

Tabel 3
Udbredelsen af 23 praksisformer i biologi på A-niveau

	Anvendt	Ikke anvendt	Ikke relevant	Ved ikke	Alle (n)
	Procent				
1. Rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde	97	2	0	2	130
2. Journaler i forbindelse med eksperimentelt arbejde	97	2	1	1	129
3. Studentereksamensopgaver	88	7	3	2	128
4. Projektrapporter	87	11	2	1	128
5. Noter	83	11	2	5	125
6. Udarbejde problemstillinger og problemformuleringer	80	16	2	2	127
7. Billedtekster/figurtekster	62	14	21	2	126
8. Om- og genskrivning	61	25	9	4	127
9. Analyse- og fortolkningsopgaver	52	12	34	2	126

(fortsættes næste side ...)

(... fortsat fra forrige side)

	Anvendt	Ikke anvendt	Ikke relevant	Ved ikke	Alle (n)
	Procent				
10. Skrivning til afklaring af komplicerede problemstillinger	51	31	8	10	125
11. Skrivning som redskab til at igangsætte tanker	39	47	9	5	123
12. Skrivning som tænkeopgaver (korte, afgrænsede opgaver der anvendes ved indlæring af fagligt stof)	35	46	14	6	126
13. Referater o.l.	35	50	12	4	129
14. Logbog	35	57	6	2	127
15. Debatindlæg og journalistiske genrer	33	40	24	2	124
16. Hurtigskrivning	24	50	24	3	127
17. Essayagtige fremstillinger	20	34	42	4	125
18. Hjemmesider	18	70	11	1	121
19. Skrivning i forbindelse med tekstlæsning	17	42	34	7	125
20. Skriftlig uddybning af mundtlige diskussioner	17	69	9	5	127
21. Skriftlig respons på hinandens tekster	13	68	17	2	123
22. Fri, kreativ skrivning	11	39	45	6	121
23. Portfolio-skrivning	5	62	18	16	125

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere.

Næsten alle biologilærerne anvender praksisformer som "rapporter i forbindelse med eksperimentelt arbejde" (anvendt af 97 %) og "journaler" (97 %), mens et stort flertal anvender "studentereksamensopgaver" (88 %) og "projektrapporter" (87 %). En procesorienteret skriveform som "om- og genskrivning" bruges af 61 % af biologilærerne. I biologi er de mindst benyttede skriveformer "portfolio-skrivning" (5 %) og "fri, kreativ skrivning" (11 %), og otte af praksisformerne benyttes af under en fjerdedel af biologilærerne.

Man kan konstatere det paradoks at 42 % af biologilærerne ikke finder "essayagtige fremstillinger" relevante, mens de samtidig anvendes af 20 % af fagkollegerne. Tilsvarende mener 34 % af biologilærerne at "analyse- og fortolkningsopgaver" ikke er relevante, mens de faktisk anvendes af 52 %.

De 10 øverste praksisformer i tabellen har det til fælles at der er flere biologilærere der anvender dem end ikke anvender dem, mens det modsatte gør sig gældende for de sidste 13. Det tyder

ligesom for samfundsfag på en mere fokuseret anvendelse af skriftlige praksisformer end for danskfagets vedkommende.

7.2.2 Udvalgte praksisformer

Dette afsnit beskriver og vurderer en række praksisformer. Der er hovedsageligt tale om praksisformer som vedrører alle tre fag.

Noter

Mange lærere og elever nævner noter som en af de vigtigste skriftlige praksisformer der (som regel) ikke afleveres til læreren. Også ifølge spørgeskemaundersøgelsen er noter en ofte anvendt praksisform. Den har dog tilsyneladende et forskelligt omfang i de tre fag. 66 % af dansklærerne svarer at noter har indgået i undervisningen inden for de seneste 12 måneder, mens det tilsvarende tal er 70 % i samfundsfag og 83 % i biologi (spørgeskemaundersøgelsen, bilagsrapport s. 11).

Lærere og elever beskriver flere overordnede formål med at tage noter: Noterne skal støtte elevens hukommelse, blandt andet ved eksamensforberedelse, og som sådan er noter et strukturerende element i det to- eller treårige pensum. At tage noter er også en vigtig almindende øvelse i at skelne væsentligt fra uvæsentligt. Endelig er det en vigtig studiekompetence at kunne sammenfatte og fastholde pointer i koncentreret noteform.

Eleverne tager noter i mange forskellige sammenhænge, fx:

- i klasseundervisningen
- til laboratoriejournaler
- ved hjemmearbejde som forberedelse til en time
- i forbindelse med opgaver, projekter og gruppearbejde
- til udarbejdelse af referat, fx til klasseløgbog eller af tekstarbejde i timen
- ved foredrag, møder, ekskursioner m.m.

Flere lærergrupper er inde på at det kan være vanskeligt at få eleverne til at skrive gode noter, og mange lærere, især dansklærere, finder det vigtigt jævnligt at tage emnet op. Nogle lærere vurderer at noter let kan blive nedprioriteret af eleverne fordi de ikke er produktorienteret og ikke skal afleveres. Mange elever vil hellere kopiere lærerens tavlenoter. Kun få elever engagerer sig i skriftligt at sammenfatte timens faglige udbytte ud fra såvel timens mundtlige dimension som lærerens og eventuelt elevens tavlebrug.

Eleverne er selv opmærksomme på at det er vigtigt at kunne tage gode noter, og at det i høj grad er deres eget ansvar at arbejde med det. Flertallet synes at det er rigtigt svært at blive god til det, og nogle efterlyser at læreren i højere grad instruerer dem i at tage noter og minder dem om det løbende. Eleverne synes at arbejdet besværliggøres af at lærerne anvender forskellig notatteknik og -praksis, hvilket betyder at de ikke får indøvet hensigtsmæssige metoder ordentligt. Dette forhold kan være en af grundene til at mange elever foretrækker at skrive lærerens noter ordret af fra tavlen. På denne måde er de sikre på at noterne er "rigtige".

Ikke mange lærere opfatter det som en del af deres ansvar at sikre at eleverne tilegner sig en hensigtsmæssig notatpraksis i netop deres fag. Der er dog især blandt dansklærerne eksempler på den konkrete hjælp til og opfølgning på notetagning som eleverne ønsker: Én lærer samler elevernes noter ind og kommenterer deres brugbarhed, en anden kommenterer elevernes noter fagligt og lader dem tælle som en stil, mens en tredje giver eleverne noter for hjemme og bedømmer dem med en karakter. På et gymnasium anvender nogle af lærerne standardnote-ark som eleverne skal udfylde i hver time, og som indimellem gennemses og kommenteres af læreren.

Der er også eksempler på at lærerne arbejder med notetagning i forskellige situationer, det vil sige ikke blot i klasseundervisningen, men også ved foredrag eller møder. En gruppe samfundsfag-lærere bruger noter for at øge elevernes udbytte af foredrag. Eleverne forbereder spørgsmål og noterer pointer af relevans for en igangværende opgave. Det er lærernes erfaring at det øger elevernes fokus på det mest centrale og træner deres evne til at sortere information.

Evalueringsgruppen vurderer at noter som udgangspunkt er lige relevante i alle fag, og kan kun opfordre lærerne til at støtte at eleverne tilegner sig studiekompetence ved at effektivisere deres notatteknik. For at styrke elevernes færdigheder i at tage noter vil det være god praksis at læreren følger op, fx som nævnt ovenfor, ved indimellem at læse elevernes noter igennem og kommentere dem eller lade eleverne anvende deres noter til fx at gengive pointer fra en gruppediskussion i plenum. Det er desuden vigtigt at eleverne lærer at tage noter i forskellige sammenhænge som fx lektielæsning, gruppearbejde, foredrag og klasseundervisning.

Processkrivning

Især dansk- og samfundsfaglærere skriver i selvevalueringsrapporterne at de har stor glæde af at anvende procesorienterede praksisformer i undervisningen. De metoder de nævner, er fx tænkeskrivning, hurtigskrivning og mindmap. Desuden nævner de genskrivning (se næste afsnit om genskrivning). De procesorienterede praksisformer har til formål at gøre eleverne mere bevidste om deres anvendelse af skriveteknikkerne og de faser som indgår i skriveprocessen. De kan også hjælpe eleverne til at udvikle idéer og få dem til at reflektere og danne sig et overblik over et stof.

På den måde bliver det skriftlige arbejde en genvej til at nå de faglige mål samtidig med at eleverne vænner sig til at skrive og revidere deres tekster som en naturlig del af en læreproces.

De procesorienterede praksisformer anvendes i varierende omfang afhængigt af fag, lærer og den konkrete undervisningssituation. Spørgeskemaundersøgelsen viser at procesorienterede praksisformer som hurtigskrivning og "skrivning som redskab til at igangsætte tanker" er mere udbredt i danskfaget end i samfundsfag og biologi. Fx har 88 % af dansklærerne anvendt hurtigskrivning mindst én gang inden for de seneste 12 måneder, mens dette kun gælder for 38 % af samfundsfaglærerne og 24 % af biologilærerne. "Skrivning som redskab til at igangsætte tanker" anvendes af 84 % af dansklærerne, mens henholdsvis 50 % af samfundsfaglærerne og 39 % af biologilærerne anvender skriftlighed på denne måde i deres undervisning. Af de tre faggrupper er biologilærerne altså den der anvender de procesorienterede skriveformer i undervisningen mindst. Det kan hænge sammen med at de også er den faggruppe som har deltaget i mindst efteruddannelse i skriftlighed. Desuden efterlyser de selv kompetencer til at hjælpe eleverne til at blive bedre til at skrive.

Tænkeskrivning

Tænkeskrivning er en fællesbetegnelse for forskellige mindre skriveøvelser, fx mindmap, hurtigskrivning og brainstorming, hvor eleven skriver til sig selv for at "skrive tanker frem" og blive bevidst i forhold til et emne eller stofområde uden at skulle tage hensyn til formidlingen. Lærerne bruger hovedsageligt tænkeskrivning til at åbne en tekst eller et tema med. Her bruges den som redskab til at sætte tanker i gang, fremme koncentrationen og udvikle idéer. Eleverne skal fx udrede deres viden om emnet, sætte denne viden i relation til et overordnet forløb eller overveje hvad de gerne vil vide mere om. På den måde kan de indkredse de vigtigste problemstillinger, som efterfølgende bliver fokus for analyse. Praksisformen giver læreren et godt overblik over elevernes viden så læreren kan vide på hvilke områder der skal sættes ind.

En lærergruppe begrundet praksisformen således:

- "Faglige grunde: Eleverne skal lære at skrivning har to hovedfunktioner, nemlig tænkeskrivningen hvor man skriver til sig selv, og formidlingskrivningen som henvender sig til en anden instans. Via diverse øvelser erfarer eleverne at skrivning kan bruges både idéudviklende og i en struktureret formidlingsproces.
- Pædagogiske grunde: Tænkeskrivningen bruges af læreren som en undervisningsform der er med til at variere/sekvensere undervisningen. Derudover er tænkeskrivningen elevaktiverende idet alle skriver og alle dermed kan spørges efterfølgende."

Lærerne giver udtryk for at tænkeskrivning udvikler elevernes evne til selvstændig og kritisk refleksion og vænner eleverne til at sætte fokus. Samtidig bliver eleverne bevidste om deres viden på området, som kan være større end de umiddelbart tror. Ulempen kan være at nogle elever ikke føler sig kompetente og har vanskeligt ved at springe ud i at skrive, særligt hvis deres tekster senere skal bruges i plenum.

Hurtigskrivning og mindmap

Hurtigskrivning bruges ofte i begyndelsen af en skriveproces eller som indledning til at arbejde med en tekst og skal hjælpe til at gøre eleverne bevidste om deres tanker om emnet. Arbejdsformen kan "hjælpe til at bringe lethed og spontanitet ind i skriveprocessen og udvikle elevernes refleksion og selvstændighed". Hurtigskrivning bruges også af nogle lærere for at eleverne skal "konkludere og sammenfatte den analyse og diskussion der har fundet sted i par, grupper eller på klassen".

En lærergruppe skriver om mindmap at metoden skal hjælpe eleven til at strukturere stoffet og gøre eleven bevidst om skriveprocessen som hjælpemiddel til at reflektere selvstændigt og udvikle ideer og indhold. Eleverne får stort udbytte af processen når de har god viden om et emne. I modsat fald bliver resultatet let for tilfældigt. Det kan være en ulempe at selve formen tiltrækker sig for meget opmærksomhed.

En gruppe samfundsfaglærere bruger hurtigskrivning og mindmap ved fx at lade eleverne skrive i 5-10 minutter som start på timen. Det er lærernes erfaring at denne arbejdsform hjælper eleverne med at samle tankerne om lektionens hovedindhold, og at den kan virke som katalysator for at opstille egne problemstillinger eller for at komme ud af en fastlåst situation.

Evalueringsgruppen er enig i lærernes opfattelse af at der for alle tre fag kan være store indlæringsmæssige fordele, både fagligt og pædagogisk, forbundet med processkrivning. Det gælder både de former for processkrivning der ikke direkte sigter mod et færdigt produkt der afleveres, og processkrivning i form af løbende tekstrevision. Det er derfor beklageligt at mange lærere kun benytter processkriveformer i mindre grad.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere bruger en bred vifte af processkriveformer som fx tænkeskrivning, hurtigskrivning og tekstrevision.

Genskrivning

Gen- eller omskrivning er også en procesorienteret arbejdsform. Den fokuserer dog mere på produktet end de skriveformer der er omtalt i de foregående afsnit. Genskrivning foregår ved at eleverne modtager deres skriftlige opgaver fra læreren med markering af fejl og sætninger, afsnit eller større dele som skal rettes og skrives om. Nogle lærere kræver som fast praksis at eleverne retter og afleverer deres opgaver igen, andre giver det som et tilbud.

Spørgeskemaundersøgelsen og det øvrige dokumentationsmateriale viser at genskrivning er mest benyttet i dansk. Som tidligere nævnt benytter 83 % af dansklærerne om- og genskrivning, mens det gælder for henholdsvis 71 % og 61 % af samfundsfags- og biologilærerne.

Erfaringerne med og holdningerne til genskrivning af opgaver er meget polariserede. For et mindretal af de selvevaluerende lærere og elever fungerer det rigtig godt, og de ser store fordele ved metoden. De elever som er glade for metoden, ser den i høj grad som en mulighed for at lære. De finder det positivt at arbejde med deres fejl og at få mulighed for at lave en skriftlig opgave som er korrekt (nævnes især som vigtigt i biologi) og ordentlig.

Flertallet af eleverne synes imidlertid ikke at de får noget ud af at genskrive en opgavebesvarelse. De opfatter en besvarelse som færdig når den er afleveret til læreren, og oplever genskrivning som dobbeltarbejde. Disse elever ser ikke arbejdet med skriftlighed i et procesperspektiv og benytter sig ikke frivilligt af tilbud om genskrivning.

På et af gymnasierne arbejder dansklærerne med "afleveringsmapper". Eleverne skal aflevere deres stile til læreren i en mappe hvori elevens tidligere besvarelser fra samme år befinder sig sammen med lærerens kommentarer til dem. Når en ny stil afleveres, skal den foregående stil være rettet af eleven efter lærerens markeringer. Det er altså eleven selv der finder den rigtige løsning på det problem eller den fejl læreren har markeret.

Lærerne anfører flere formål med mappeaflevering:

- Eleverne lærer af deres fejl ved selv at rette dem. Erfaringen er at eleverne kun får det gjort hvis det kræves og kontrolleres af læreren.
- I mappen ses det skriftlige arbejde i sammenhæng, og det gør elevens udvikling tydelig. Ved at have alle opgaverne og kommentarerne samlet kan både lærer og elev fx let identificere særlige indsatsområder for den enkelte elev som kan evalueres inden der sættes fokus på en ny problemstilling i elevens skriftlige arbejder.

Mappeaflevering giver mulighed for kontinuitet uden for mange gentagelser i tilbagemeldingen til eleven fordi læreren kan bygge videre på de foregående besvarelser og kommentarer. I praksis virker ordningen med mappeaflevering dog ikke altid problemfrit. Eleverne glemmer mappen, eller de glemmer at rette fejlene i den foregående opgave.

Evalueringsgruppen ser mappeaflevering som en spændende idé til god praksis fordi den etablerer forpligtende rutiner for elevens og lærerens samarbejde. Det er muligt at se elevens udvikling samlet og let at påvise forbedring. Læreren har gode muligheder for at udnytte den samlede mappe i sin tilbagemelding så tilbagemeldingen også knytter an til elevens udvikling. Desuden ligger der et udviklingsperspektiv for den enkelte lærer – og for faggruppen eller lærerteamet – som kan se sine egne tilbagemeldinger samlet og måske blive bedre til at give tilbagemeldinger der har den ønskede virkning. Dog kan metoden være svær at praktisere på grund af den modvilje flere elever har mod at genskrive.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at eleverne vil kunne udnytte og værdsætte genskrivning hvis de oplever at den giver konkrete resultater som fx at de udvikler en håndværksmæssig tilgang til at redigere egne tekster. Det er en klar forudsætning for at anvende metoden succesfuldt at formålet og fordelene ved genskrivning gøres helt tydelige og konkrete for eleverne så de går fra at opfatte den som dobbeltarbejde til at opfatte den som en del af deres udviklingsproces. Fordel og forpligtelse kan kombineres ved fx at lade en genaflevering tælle som omlagt skriftligt arbejde: I gymnasiebekendtgørelsens § 8 står der at mindst 10 % og op til 25 % af det skriftlige arbejde i de enkelte fag på A-niveau kan omlægges til redigering, omskrivning og lignende former for procesorienteret eller uddybende bearbejdning af elevernes opgavebesvarelser. Det kræver konsekvent opfølgning fra lærerens side at opfylde bekendtgørelseskravet og at tilbyde eleverne mulighed for hensigtsmæssig læring med denne arbejdsform.

Evalueringsgruppen vurderer desuden at metoden formentlig vil kunne udnyttes endnu bedre når lærerne begynder at bruge elektronisk portfolio mere. I et konferencesystem er elevens mappe eller portfolio altid tilgængelig for både lærer og elev og kan ikke "glemmes" af eleven. Ved at anvende et elektronisk rettesystem er det samtidig muligt automatisk at generere statistikker for hver enkelt elev og for klassen som helhed så man kan følge elevens og klassens faglige udvikling og forbedring. Det kræver selvsagt at hele it-strukturen fungerer smidigt og pålideligt.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere sikrer at eleverne lærer klare faglige rutiner for om- og genskrivning, blandt andet fagligt relevante redigeringsteknikker, og lærerne skal gøre en særlig indsats for at motivere eleverne og sikre at de forstår hvad formålet er.

Tilpassede opgaver

Spørgeskemaundersøgelsen viser at næsten alle lærere benytter sig af opgaver de selv har konstrueret. Andelen af lærere som giver eleverne denne type opgaver, falder dog i løbet af den to- eller treårige periode, især i dansk, men også lidt i samfundsfag.

Tabel 4

Andel af lærere der i sidste hele skoleår i høj eller nogen grad har stillet opgaver som de selv har konstrueret. Andel af lærere der ikke har undervist på klassetrin, er udeladt.

	Dansk		Samfundsfag		Biologi	
1. g	124	98 %	-	-	-	-
2. g	112	93 %	99	95 %	65	85 %
3. g	129	73 %	105	90 %	68	87 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen, bilagsrapport s. 1.

Under besøgene fik evalueringsgruppen imidlertid det klare indtryk fra både lærere og elever at gamle eksamensopgaver spillede en stor rolle for skriftligheden. Anvendelsen af gamle eksamensopgaver ses i tabel 5, som viser at gamle eksamensopgaver fylder mere og mere hen over de tre år.

Tabel 5

Andel af lærere der i sidste hele skoleår i høj eller nogen grad har stillet gamle eksamensopgaver. Andel af lærere der ikke har undervist på klassetrin, er udeladt.

	Dansk		Samfundsfag		Biologi	
1. g	115	17 %	-	-	-	-
2. g	110	71 %	95	84 %	65	100 %
3. g	131	95 %	106	92 %	70	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen, bilagsrapport s. 4.

Tabellen viser blandt andet at der kun er 17 % af dansklærerne der anvender gamle eksamensopgaver i 1. g. Dette stemmer overens med den øvrige dokumentation, som viser at mange dansklærere bruger 1. g til at øve delkompetencer ved hjælp af en række mindre opgaver som fokuserer på forskellige aspekter af danskfaget. Fra 2. g – som minimum fra årets andet semester – og især i 3. g anvender dansklærerne i stigende grad gamle studentereksamensopgaver, hvilket også stemmer overens med tabellen. Det samme gælder for samfundsfag og biologi, hvor langt størstedelen af eller alle lærere i både 2. og 3. g anvender gamle studentereksamensopgaver.

Mange lærere fra alle tre fag oplever at det er en stor udfordring for eleverne at afkode eksamensopgaverne. De bruger derfor meget tid på at lære eleverne hvordan opgaverne skal forstås, så de kan være fortrolige med opgaveformen til eksamen.

De fleste lærere ville gerne lade faglige og pædagogiske forhold være styrende for undervisningen, men finder at eksamenstræning ikke er til at komme uden om. Lærerne synes at det er rigtigst at lade eleverne træne den opgaveform som de bliver bedømt i til sidst. Og – som det ofte anføres – eleverne forventer og kræver det. Nogle elever fokuserer på eksamen i en sådan grad at de ønsker at undervisningen og især de skriftlige afleveringsopgaver skal være en direkte afspjeling af eksamenssituationen. Det betyder blandt andet at de ikke ønsker at modtage vejledning undervejs i en opgave og heller ikke vil skrive en opgave over flere dage fordi de til eksamen skal skrive uden vejledning og i et afgrænset tidsrum.

I fokusgruppeundersøgelsen havde flertallet af deltagerne den opfattelse at de gennem hele gymnasietiden hovedsageligt havde fået stillet gamle eksamensopgaver, og at formålet var at træne denne opgavetype med henblik på eksamen (rapport om fokusgruppeundersøgelse s. 45). Deltagerne har senere som studerende oplevet at de har haft større udbytte af de opgaveformer i gymnasiet der gav faglig sammenhæng og anledning til fordybelse, frem for de mere rutine-

prægede afleveringer af gamle eksamenssæt. På de syv selvevaluerende gymnasier har mange elever også den opfattelse at de får mange gamle eksamenssæt, og at formålet med alle former for skriftlige opgaver er at forberede eleverne til den skriftlige eksamen. Kun en mindre del af eleverne forstår at andet skriftligt arbejde end eksamenssæt, fx procesorienterede skriveformer, også er eksamensforberedende fordi det træner elevens sproglige udtryksformer.

Evalueringsgruppen er af den opfattelse at den undervisning som rammer elevernes aktuelle udviklingsbehov og niveau, også giver eleverne det største udbytte. Muligheden for at tilpasse undervisningen til eleverne er i højere grad til stede hvis læreren også anvender tilpassede opgaver. Fordelene ved at anvende tilpassede opgaver i undervisningen er:

- at opgaverne og dermed undervisningen kan tilpasses elevernes forudsætninger i højere grad end hvis man anvender præfabrikerede opgaver
- at tilpassede opgaver giver god mulighed for progression
- at tilpassede opgaver giver god mulighed for at skabe sammenhæng mellem mundtligt og skriftligt arbejde
- at eleverne ikke bliver fristede til at hente færdige opgavebesvarelser på internettet eller på anden vis.

Det kan anføres imod tilpassede opgaver at de er besværlige og tidskrævende for læreren, og at det er nemmere at give eleverne et opgavehæfte og lade dem vælge selv. Det kan dog imødegås ved et godt samarbejde i faggruppen hvor lærerne fx lægger opgaveformuleringer på en fælles konference til inspiration eller brug for kollegerne.

Desuden står lærerne over for en ret produktorienteret elevgruppe som tilsyneladende ikke altid oplever de procesorienterede arbejdsformer som tiltalende. Derfor kan læreren ikke understrege nok over for eleverne at andre opgavetyper end gamle eksamensopgaver også i høj grad kvalificerer til eksamen. Det er vigtigt at formidle den holdning til eleverne at en god skriftlig udtryks-evne trænes mindst lige så godt ved at arbejde med andre former for skrivning, og at eleverne dermed kan opnå et større udbytte. Det er desuden vigtigt at læreren gør formålet med en given opgave tydeligt for eleverne så de er klar over hvilke kompetencer der trænes.

Evalueringsgruppen finder det positivt at en så stor del af lærerne ifølge spørgeskemaundersøgelsen anvender opgaver de selv har konstrueret. Det ændrer dog ikke ved det forhold at eksamensopgaver og eksamenstræning efter både lærernes og evalueringsgruppens mening generelt set spiller for stor en rolle i undervisningen. I den forbindelse opfordrer evalueringsgruppen lærerne til at læse anbefalingerne i EVA's evalueringsrapport *Eksamensformer i det almene gym-*

nasium fra 2003. Den peger blandt andet på at undervisningen bør være mindre styret af eksamensformer fordi overdreven eksamenstræning kan fremme overfladelæring.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne i videst mulig udstrækning udvikler og anvender opgaver som er tilpasset elevernes forudsætninger, og som tilgodeser sammenhæng, progression og faglig fordybelse i undervisningsforløbet. I den forbindelse bør de udnytte mulighederne for at samarbejde ved at udveksle erfaringer, idéer og materialer.

Eksamensopgaver i dansk – "Dansk stil"

Lærere og elever mener at formålet med opgaveformerne i forbindelse med dansk stil er at udvikle og styrke elevernes genrebevidsthed, deres almene sprogbevidsthed og sproglige udtryksform. Eleverne ser den danske stil – og det skriftlige arbejde i almindelighed – som forberedelse til eksamen hvor de skal kunne besvare alle typer af opgaver. Dette udtrykker de generelt tilfredshed med.

Nogle lærere finder at opgaverne i forbindelse med dansk stil giver gode muligheder for at arbejde med forskellige discipliner, fx referat, redegørelse, analyse og diskussion. Som opgavetype kan dansk stil give en god progression i elevens sproglige, analytiske og fortolkningsmæssige bevidsthed.

Opgaveformerne i forbindelse med dansk stil udsættes dog også for en del kritik. Flere lærere vurderer at den danske stils form er uhensigtsmæssig: Opgavehæfterne er ikke inspirerende, besvarelserne ikke lystbetonede, og formen har ringe relevans. Vurderingen genfindes i fokusgruppeundersøgelsen, hvor flertallet af deltagerne opfattede dansk stil som uinteressante opgaver som de sjældent investerede den nødvendige tid og det nødvendige engagement i. Mange havde den opfattelse at opgaveformen ikke stillede krav om en selvstændig indsats og kun i ringe udstrækning bidrog til at lære eleverne de nødvendige kompetencer, fx i forhold til videregående uddannelse. Det var noget der skulle laves og ikke læres.

I forbindelse med danskfaget bemærker en lærergruppe at det processuelle element har fået en større rolle i skriftligt arbejde siden første halvdel af 1990'erne, men at produktkravene ikke har undergået nogen væsentlig forandring. En anden lærergruppe supplerer med at skrive at opgavetyperne i skriftlig dansk ikke er "optimale i forhold til at give brede studiekompetencer, da der ikke

er tale om deciderede formidlingsopgaver – men derimod et produkt rettet mod et udefineret publikum og typisk en genre, der ikke findes andre steder”. Evalueringsgruppen er enig i læreres og elevers kritik af den danske stil og de konsekvenser den har for arbejdet med skriftlighed i faget.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet udarbejder opgavetyper og eksamensformer for dansk som i højere grad giver eleverne studieforberevende kompetencer i forbindelse med skriftlighed.

Eksamensopgaver i samfundsfag

Samfundsfagslærerne understreger at den skriftlige studentereksamensopgave i samfundsfag er en ret teknisk disciplin med mange metode- og formmæssige krav. Det giver et væsentligt tidspres i undervisningen at sikre at eleverne tilegner sig de mange færdigheder inden eksamen. Eksamensperspektivet bliver derfor ganske dominerende, både for lærere og elever.

Nogle samfundsfagselever giver udtryk for at arbejdet med opgaverne i samfundsfag er ”tørt og relativt uinteressant”. De mener at der lægges for meget vægt på statistisk materiale, og at de præcise krav til behandling af denne og lignende typer af information eller viden ”begrænser ens muligheder for at være kreativ og komme med alternative idéer”. Eleverne så derfor gerne at opgaverne i højere grad lagde op til skriftlig diskussion.

Eksamensopgaver i biologi

Lærerne angiver at formålet med at træne gamle eksamensopgaver i biologi er dels at opøve biologifaglige kompetencer, blandt andet evnen til at analysere og vurdere naturvidenskabelige problemstillinger og at formidle sin viden på skrift, dels at træne eleverne i at skrive selvstændige opgaver til den skriftlige studentereksamen. Det er lærernes erfaring at elevernes faglige forståelse bliver betragteligt forøget ved at arbejde skriftligt med de biologiske problemstillinger. Det er desuden et plus ved opgaverne at de kan hjælpe med at opsummere stoffet og skabe helhed for eleverne fordi de giver mulighed for at gå på tværs af emner.

Både lærere og elever vurderer at det er nødvendigt at fokusere på selve opgaveformen for at eleverne kan klare sig til eksamen. Det nævnes at der er udarbejdet en række gode råd om hvordan opgaver skal læses og besvares som kan udleveres til eleverne.

Samlet set er lærerne positive over for denne praksisform. Lærerne får et godt indblik i elevernes standpunkter, og de vurderer at elevernes udbytte står mål med den betragtelige arbejdsbyrde som opgaverne udgør. Flertallet af elever er enige i lærernes positive vurdering og fremhæver den træning opgaverne giver i forhold til at mestre den skriftlige eksamen, blandt andet med hensyn til at afkode opgaveformuleringer, stille en opgave ordentligt op, anvende bøger og bruge fagsproget korrekt.

Træning af delfunktioner

I dansk i 1. g og i samfundsfag og biologi i 2. g er opgaverne i højere grad tilpasset den daglige undervisning og fokuserer ofte på at træne særlige delfunktioner. Eleverne stilles over for at løse mindre opgaver med præcise opgavekrav som fx disposition, problemformulering, fokusering, teorianvendelse, notater til sekundærtekster, arbejdsplan, referat og analyse/fortolkning. Der kan også være tale om redegørelse, problematisering, en diskussionsopgave eller en fortælleteknisk øvelse.

En lærergruppe begrundet træningen af delfunktioner med at den er med til at sikre at eleverne mestrer de nævnte funktioner før de skal i gang med mere komplekse opgaver. Samtidig stilles eleverne over for "målrettede pædagogiske opgaver som synes overkommelige". Ifølge lærerne giver praksisformer som træner delfunktioner, mulighed for at tilgodese den enkeltes niveau og sikrer "progression i indlæring af fagspecifikke færdigheder". Efterhånden som eleverne er blevet bekendt med delfunktionernes særlige aspekter, vægtes den sproglige korrekthed i stigende grad for danskfagets vedkommende.

Træningen af og bevidstheden om delfunktioner kræver grundlæggende færdigheder som kan bruges i flere fag, og er derfor også studieforberegende. Det giver mulighed for god sammenhæng med mundtlige forløb og giver læreren et godt indtryk af elevens standpunkt. Det er dog også lærernes erfaring at nogle elever finder denne arbejdsform for lidt udfordrende og gerne vil videre til det mere komplekse.

Nogle lærere lader eleverne udarbejde fx dispositioner før de går i gang med den egentlige opgaveskrivning. Eleverne skal gennemtænke opgavens mål og indsamle information som skal til for at løse den. Eleven strukturerer stoffet og udarbejder et udkast til en mulig løsning som skitseres i en disposition eller et mindmap. Lærerne på et gymnasium bruger denne arbejdsform for at træne eleverne i at finde og fastholde en opgaves fokus og at indsamle og strukturere stof. Efter lærernes vurdering stiller det krav til eleverne om at tænke på et metaplan og er meget studiekompetencegivende. Lærerens rolle er at stille spørgsmål som får eleven til selv at tænke videre. Det er lærernes erfaring at de stærke elever hurtigt finder ud at bruge lærerens spørgsmål til at opnå

overblik og finde nye vinkler på emnet. De svagere elever kan have svært ved den metakognitive refleksion som arbejdsformen kræver.

Elevgruppen fra samme gymnasium skriver at de vurderer arbejdsformen positivt fordi den lærer dem at forberede sig grundigt og at tænke over opgaven før de begynder at skrive. Planlægning af arbejdet og dispositioner hjælper med at gøre opgaveskrivningen overskuelig. Eleverne mener at mange kunne have gavn af metoden, og at den måske kunne fylde mere i en introduktion til det skriftlige arbejde i dansk.

Flere elevgrupper fremhæver desuden diskussionsopgaver hvor de skal redegøre for og diskutere en holdning. Eleverne vurderer at det fremmer deres evne til at argumentere, fremdrage det centrale, forholde sig kritisk til et synspunkt og selv tage stilling. De vurderer arbejdsformen positivt og finder at det er godt – og krævende – at skrive om et ikke selvvalgt emne. En af elevgrupperne mener at lærerens bedømmelse i for høj grad afhænger af om han er enig i elevens synspunkt. Den foreslår desuden at eleverne selv skal finde teksten til en diskussionsopgave.

Evalueringsgruppen deler lærernes positive opfattelse af træningen af delfunktioner og vurderer at den er en velegnet måde til at møde eleverne på deres aktuelle niveau og at tilgodese progression og sammenhæng. Det vil typisk være gennem træning af delfunktioner at lærerne kan sikre at eleverne får kendskab til grundlæggende generelle og fagspecifikke skriveteknikker. Derfor bør træningen af delfunktioner og udviklingen af elevernes bevidsthed om dem finde sted fra starten af gymnasieuddannelsen, blandt andet i basisskrivekurset. Eleverne bør arbejde med delfunktioner i alle tre fag så de opnår stadig større bevidsthed om fag- og genrespecifikke såvel som håndværksmæssige kompetencer i forbindelse med det skriftlige arbejde.

Projektarbejde

Den følgende tabel viser lærernes anvendelse af projektrapporter i de tre fag inden for det seneste år, og som det ses, er variationen stor.

Tabel 6**Andel af lærere der inden for de seneste 12 måneder har anvendt projektrapporter i deres undervisning**

	Dansk	Samfundsfag	Biologi
Ikke relevant	10 %	2 %	2 %
Ikke anvendt	26 %	3 %	11 %
Anvendt én gang pr. klasse/hold	42 %	31 %	47 %
Anvendt flere gange pr. klasse/hold	2 %	62 %	40 %
Ved ikke	2 %	2 %	1 %
(N =)	(189)	(133)	(128)

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen, bilagsrapport s. 13.

Mens næsten alle lærere i samfundsfag og biologi i overensstemmelse med fagbilagenes angivelser anvender projektarbejde mindst én gang årligt pr. hold, er der, som det fremgår af tabellen, en forholdsvis stor gruppe danskklærere der ikke anvender projektarbejde. Det svarer til det indtryk som selvevalueringsrapporterne efterlader, at danskklærerne skriver relativt lidt om projektarbejde, og at samfundsfaglærerne skriver relativt meget.

Omfanget af projektarbejde er forskelligt på de selvevaluerende gymnasier. Nogle af gymnasierne har fokuseret særligt på denne arbejdsform og har flere fastlagte projektforsøg i løbet af de tre år. Disse gymnasier arbejder også en del med at introducere eleverne til at arbejde i grupper i erkendelse af at gruppeprocesserne er altafgørende for de skriftlige projektsresultater.

For elevernes vedkommende giver projektarbejdet anledning til noget delte opfattelser. Eleverne mener at projektarbejde stiller store krav til selvstændighed og modenhed. De finder at det principielt er godt at træne evnen til samarbejde ved gruppearbejde, dels som et mål i sig selv, dels fordi det medvirker til at udvikle almene, personlige kompetencer. Men de oplever også at det er svært, og at det ikke altid lykkes. I forbindelse med gruppearbejde ser eleverne et skel mellem udvikling af evnen til samarbejde og indlæring af det faglige stof. Mange elever har oplevet at gruppearbejde ofte medfører et lavere fagligt niveau, og derfor mener nogle at det faglige niveau må sikres ved individuelle opgaver.

I fokusgruppeundersøgelsen er flertallet af deltagerne enige om at de gerne ville have haft mere erfaring med projekt- og gruppearbejde i gymnasiet. På deres nuværende videregående uddannelser har de i høj grad brug for evnen til at gennemføre gode projektforsøg i grupper. Deltagerne mener at projekt- og gruppearbejdet med fordel kunne foregå i en mere styret form i gymnasiet

end de selv har kendt til. De synes at det er vigtigt at gruppen skal lave et skriftligt produkt for at opleve værdien af samarbejdet. Desuden opfordrer deltagerne til at man synliggør de metoder som gruppearbejdet bygger på, for at undgå useriøst gruppearbejde. Deltagerne er dog også opmærksomme på at ikke alle gymnasieelever er modne nok til at påtage sig det ansvar der følger med gruppearbejde (rapport om fokusgruppeundersøgelse s. 38).

Ifølge lærerne giver projektarbejdsformen eleverne en bredere forståelse af et emne og udvikler deres selvstændighed, ligesom den giver mulighed for differentieret undervisning i vejledningsfasen. Nogle lærere fremhæver desuden at eleverne i projektarbejdet får mulighed for at afprøve metoder og værktøjer der er direkte anvendelige i den større skriftlige opgave. Ulemperne ved praksisformen er at den stiller samtidige krav om selvstændighed og samarbejdsevne som kan være svære for eleverne at imødekomme, og at arbejdet kan virke uoverskueligt og foregå på et for lavt fagligt niveau. Desuden er projektarbejde ret tidskrævende, og nogle lærere finder det vanskeligt at få det presset ind i det de i forvejen oplever som et stramt forløb.

Evalueringsgruppen vurderer at projektarbejdsformen er en meget velegnet praksisform til at udvikle både de skriftlige og mundtlige formuleringsfærdigheder og til at integrere den mundtlige og skriftlige dimension som omtalt i afsnit 7.1.1. Både gruppedrøftelserne og en eventuel mundtlig fremlæggelse tilgodeser det mundtlige aspekt, mens udarbejdelse af problemformulering, disposition, arbejdsplaner og projektrapport tilgodeser det skriftlige aspekt, herunder processen hen imod det færdige produkt. I samme forbindelse kan forskellige skriftlige delfærdigheder trænes, fx udarbejdelse af referater af tekster, oplæg, tænkeskrivning, mindmap og dispositioner. Det er dog nødvendigt at fokusere på selve arbejdsformen så eleverne får nogle redskaber til at få et godt udbytte af projektarbejdet. Desuden er opgavens overskuelighed for eleverne og til dels deres faglige udbytte af opgaven afhængig af produktkravene, som må afstemmes efter elevernes niveau.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærerne i de tre fag jævnligt anvender gruppebaseret projektarbejde hvor eleverne afleverer skriftlige produkter og fremlægger mundtligt. Lærere og elever skal arbejde målrettet med at udvikle elevernes færdigheder i at arbejde projektorienteret.

Logbog

Logbogs- eller referatskrivning bruges til at sammenfatte de vigtigste konklusioner fra timen, fx fra klassens analyse- og fortolkningsarbejde. En elev tager notater under klassens analyse eller diskussion af stoffet og udfærdiger efterfølgende et referat som gennemgås den følgende time.

En elevgruppe beskriver deres arbejde med logbog således:

En elev tager notater for hele timen og noterer næste dags lektie. Til næste lektion skal eleven have sammenfattet det skriftligt for derefter at fremlægge det for klassen.

Eleverne vurderer det positivt at de på denne måde får genopfrisket stoffet. Den samlede logbog giver overblik over det der er gennemgået, og fraværende elever får mulighed for at vide hvad der er sket når de kommer tilbage.

Det er nogle læreres positive erfaring at øvelsen fastholder klassens koncentration og fremmer den skrivende elevs deltagelse i klassens arbejde med stoffet. Eleven bliver meget opmærksom på vigtige og mindre vigtige aspekter i klassens diskussioner og analyser. Logbogen eller referatet demonstrerer desuden elevernes faglige forståelse eller mangel på samme. Især logbogsskrivning kan være en god metode til at anskueliggøre den røde tråd i et længere forløb og styrke elevernes bevidsthed om selve processen.

Andre lærere finder at de skriftlige referater kan være lidt vanskelige for andre elever at benytte. Hvis formen skal fungere godt, forudsætter den at eleverne oplever et ejerskab til den, mener de. Det fremmer elevernes motivation at skrive logbog hvis det kan gøres på pc i klasselokalet. En ulempe er at de usikre elever ofte ikke bryder sig om at de andre elever ser deres arbejde.

Det skal bemærkes at logbog kan bruges som redskab i flere sammenhænge, fx i forbindelse med projektarbejde og både for den enkelte elev og for en gruppe. Dokumentationen indeholder dog ikke eksempler på disse typer af logbøger.

Evalueringsgruppen vurderer det som positivt at bruge logbog, i klassen såvel som i andre sammenhænge, fordi det er et synligt udtryk for faglig og færdighedsmæssig progression i undervisningen.

Besvarelse af arbejdsspørgsmål til tekst eller tema

Besvarelse af arbejdsspørgsmål til en tekst eller et tema kan antage flere former, men hovedindholdet er at læreren formulerer spørgsmål eller opgaver til en tekst eller et tema som eleverne

enkeltvis eller flere sammen skal besvare skriftligt, enten hjemme eller i klassen. I nogle tilfælde retter læreren elevernes besvarelser. I andre tilfælde bruges besvarelserne som baggrund for diskussion og/eller gennemgås i klassen så eleverne kan rette deres fejl og stille spørgsmål til det de ikke har forstået. Besvarelserne samles i nogle tilfælde til et produkt som uddeles til hele klassen eller lægges i en konferencemappe.

Besvarelse af arbejdsopgaver har til formål at hjælpe elevernes erkendelse af stoffet på vej og at træne eleverne i at formulere sig skriftligt, også i fællesskab. Sproglig korrekthed spiller en mindre væsentlig rolle, og der gives som regel ikke karakter. Lærerne mener at det er medvirkende til at eleverne i nogle tilfælde ikke tager denne opgaveform seriøst nok.

Lærerne fremhæver at praksisformen særligt støtter de svage elever, men at den også har den ulempe at de stærke elever kan finde den for lidt udfordrende. Det nævnes også som en ulempe at denne arbejdsform er mere tidskrævende end lærerforedraget hvis den anvendes i timerne.

En lærergruppe bemærker at det er en fordel ved metoden at den giver en "lærerstyret organisering af viden". Det er lærernes erfaring at jo mere fortrolige eleverne bliver med metoden, jo bedre bliver de til at sætte fokus og til eventuelt at samarbejde, og hermed øges også det faglige udbytte.

Mange elever synes at arbejdsformen er en god måde at få gennearbejdet og analyseret temaer og tekster, blandt andet ved at de hører de andre elevers meninger. Det giver også de mere stille og usikre elever mulighed for at deltage. Eleverne kan godt lide selv at skulle formulere sig og finde ud af deres eget standpunkt til det gennemgåede stof. Desuden er det en god måde at skabe afveksling fra lærerforedraget og øge koncentrationen. Det kan dog være en ulempe at nogle elever ikke deltager så aktivt i at udarbejde besvarelserne fordi de ikke skal afleveres. Flere elever ønsker at denne praksisform anvendes mere.

Evalueringsgruppen vurderer at det i høj grad kan støtte elevernes faglige indlæring og give en god metodemæssig praksis at bruge arbejdsopgaver i korte indledende eller opsummerende faser. Dermed kommer arbejdet med arbejdsopgaver også til at indeholde et studieforbereende aspekt.

De store skriftlige opgaver

Under besøgene fremgik det at de store skriftlige opgaver spiller en stor og overvejende positiv rolle for at lære selvstændigt at gå til og udarbejde en skriftlig besvarelse. I fokusgruppeundersøgelsen fremhævede flertallet af deltagerne en af de store skriftlige opgaver med stor grad af

fordybelse, først og fremmest 3. g-opgaven, som eksempel på en opgave som de havde haft gode erfaringer med. Deltagerne synes især at det var positivt at de i denne opgave gik fra elev til studerende. De var glade for at kunne fordybe sig i et selvvalgt emne og arbejde selvstændigt med det. Mange fremhævede desuden den gode kontakt med læreren i form af individuel vejledning.

I selvevalueringsrapporterne skriver lærere og elever også positivt, men imidlertid kun ganske kort om denne praksisform der opfattes som i allerhøjeste grad studieforberedende og som en naturlig del af progressionen i de skriftlige arbejder over de tre år. For en mere uddybende behandling af de store skriftlige opgaver henvises derfor til EVA's rapport *Eksamensformer i det almene gymnasium* fra 2003.

Oversigt over rapportens anbefalinger

Denne oversigt indeholder alle rapportens anbefalinger. Formålet med oversigten er at give et overblik over anbefalingerne, ikke mindst for de deltagende gymnasier. Anbefalingerne står i samme rækkefølge som i rapporten. Det er angivet hvilket kapitel anbefalingerne er hentet fra.

Kapitel 3 – Skriftlighed som fælles anliggende

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og lærerne sørger for at lærersamarbejdet omfatter progression i det skriftlige arbejde så lærergruppen opnår en fælles forståelse og tilgang.
- at ledelsen og lærerne i fællesskab styrker arbejdet i Pædagogisk Råd eller et andet relevant forum med at udvikle fælles praksis for det skriftlige arbejde på gymnasiet.
- at lærerteam og klassemøder forholder sig til faglig-pædagogiske problemstillinger ved det skriftlige arbejde.
- at ledelsen aktivt styrker et forpligtende samarbejde både i og mellem faggrupperne og sikrer at faggrupperne i dette samarbejde fokuserer på skriftlighed. Formålet er at fremme gymnasiets fælles forståelse og praksis på dette område.
- at ledelsen og lærerne udformer fælles retningslinjer for det skriftlige arbejde som forpligter lærerne til at samarbejde om det skriftlige arbejde både i og mellem fagene. Det dokument der udarbejdes, må gøres tilgængeligt på gymnasiernes hjemmesider og revideres løbende.
- at ledelsen og lærerne arbejder med en fælles terminologi for at kunne tydeliggøre for eleverne hvor der er begrebsmæssige ligheder og forskelle i fagene.

- at ledelsen sikrer en fælles praksis for koordinering af skriftlige afleveringsopgaver, og at koordineringsplaner gøres tilgængelige for både lærere og elever på gymnasiets intranet.

Kapitel 4 – It

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen og skoleejerne sikrer at der er tilstrækkelige it-faciliteter til rådighed for både lærere og elever i forbindelse med undervisningen og til forberedelse. Desuden bør ledelsen udpege en kompetent person som har ansvar for at it-udstyret fungerer hensigtsmæssigt, og at sikkerheden er i orden – og ledelsen må følge op og prioritere denne funktion højt.
- at ledelsen og lærerne drøfter og aftaler hensigtsmæssige retningslinjer for elektronisk kommunikation mellem elever og lærere.
- at alle lærere inden for deres fag underviser og vejleder eleverne i at søge informationer på internettet og at vurdere internettets kilder.
- at ledelsen sikrer at lærere og elever opnår de nødvendige kompetencer til at udnytte it hensigtsmæssigt og ukompliceret i undervisningen og til forberedelse. Det må ledsages af et krav om at alle lærere og elever anvender it, og at de udforsker og udnytter de pædagogiske fordele ved det.

Kapitel 5 – Lærernes kompetencer

Evalueringsgruppen anbefaler

- at ledelsen sikrer at der udarbejdes en synlig og begrundet efteruddannelsespolitik og -strategi med udgangspunkt i det enkelte gymnasiums behov, herunder behov for lærerkompetencer i forbindelse med skriftlighed.
- at både skoleejerne, ledelsen og lærerne opprioriterer efteruddannelse med fokus på vejledning i skriftligt arbejde.
- at ledelsen sørger for at lærerne får efteruddannelse der styrker deres kompetencer med hensyn til samarbejde og vidensdeling omkring det skriftlige arbejde, både inden for og mellem faggrupperne.

Kapitel 6 – Gymnasiestart

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle lærere påtager sig et ansvar for at der sker en konsekvent opfølgning af undervisningen i basale skriveteknikker i deres fag. Ledelsen må forpligte lærerne til samarbejde og vidensdeling om de elementer der kommer til at indgå i undervisningen i basale skriveteknikker.
- at ledelsen sikrer at elevernes udbytte af undervisningen i basale skriveteknikker bliver evalueret. Evalueringen bør finde sted på flere klassetrin og i flere fag.
- at ledelsen sikrer at elevernes skriftlige og læsemæssige forudsætninger afdækkes kort efter gymnasiestart, og at den forpligter lærerne til at dele og udnytte resultaterne.
- at lærerne tilstræber en fælles forståelse af hvordan eleverne kan bruge noter, og at ledelsen sørger for at alle lærerne kender indholdet af kurset i notatteknik og knytter an til det i deres undervisning.
- at ledelsen sikrer at der udarbejdes en overordnet plan for det samlede introduktionsforløb som præciserer mål, indhold og ansvarsfordeling. Desuden må lærerne også i denne forbindelse forpligtes til samarbejde og vidensdeling, og det bør være et tydeligt krav til dem at de følger op på introduktionsforløbets elementer i deres undervisning.

Kapitel 7 – Praksis i de tre fag

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne benytter arbejdsformer som integrerer det mundtlige og skriftlige, fx projektarbejde eller mundtligt oplæg baseret på en skriftlig disposition.
- at alle lærere bedømmer skriftlige opgaver i deres helhed, det vil sige ikke kun det faglige indhold, men også det sproglige udtryks klarhed, hensigtsmæssighed, form og korrekthed. Desuden skal lærerne understrege vigtigheden af at skrive et korrekt og forståeligt sprog over for eleverne i alle fag.

- at lærerne vejleder og kommenterer både før, under og efter skriveprocessen. De skal instruktivt forklare hvad der er godt, hvad der ikke er vellykket, og hvordan eleverne kan nå til et bedre resultat.
- at ledelsen sørger for at der etableres studieværksteder der fungerer som åbne læringsmiljøer for alle elever, uanset fag og niveau.
- at alle lærere bruger en bred vifte af processkriveformer, som fx tænkeskrivning, hurtigskrivning og tekstrevision.
- at alle lærere sikrer at eleverne lærer klare faglige rutiner for om- og genskrivning, blandt andet fagligt relevante redigeringsteknikker, og lærerne skal gøre en særlig indsats for at motivere eleverne og sikre at de forstår hvad formålet er.
- at lærerne i videst mulig udstrækning udvikler og anvender opgaver som er tilpasset elevernes forudsætninger, og som tilgodeser sammenhæng, progression og faglig fordybelse i undervisningsforløbet. I den forbindelse skal de udnytte mulighederne for at samarbejde ved at udveksle erfaringer, idéer og materialer.
- at Undervisningsministeriet udarbejder opgavetyper og eksamensformer for dansk som i højere grad giver eleverne studieforberevende kompetencer i forbindelse med skriftlighed.
- at alle lærerne i de tre fag jævnligt anvender gruppebaseret projektarbejde hvor eleverne afleverer skriftlige produkter og fremlægger mundtligt. Lærere og elever skal arbejde målrettet med at udvikle elevernes færdigheder i at arbejde projektorienteret.

Kommissorium

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har med Handlingsplan 2003 besluttet at evaluere skriftlighed i udvalgte fag med A-niveau i det almene gymnasium. Dette kommissorium redegør for evalueringens formål, organisering og metode.

Formål

Formålet med evalueringen er at afdække og vurdere arbejdet med skriftlighed i gymnasiet, både på skoleniveau og i de tre fag dansk, samfundsfag og biologi på A-niveau.

Evalueringen vil fokusere på følgende områder:

- udvalgte praksisformer og procedurer, både i de tre fag og på skoleniveau
- erfaringer med og begrundelser for de anvendte praksisformer og procedurer
- sammenhænge og progression, både inden for og mellem de udvalgte fag
- lærerkompetencer.

Disse områder vurderes i forhold til:

- lærernes og skolernes egne uformelle mål og begrundelser
- de overordnede, formelle mål for skriftlighed i gymnasiet og i de tre fag.

Det er hensigten at evalueringens resultater bruges til at implementere nye arbejdsgange eller kvalificere de eksisterende efter gymnasireformen. Evalueringen vil derfor i højere grad fokusere på praksisformer end regelsæt og vil i forhold til sidstnævnte tilstræbe en mindre detaljeringsgrad.

Evalueringen tager udgangspunkt i en grundlæggende helhedsforståelse af skriftligheden i gymnasiet som omfatter:

- skriftlighed som et middel til læring, forstået som evnen til at bruge skriftlighed til at arbejde med de faglige mål
- skriftlighed som et mål i sig selv, forstået som evnen til at lave et korrekt skriftligt produkt inden for forskellige genrer
- skriftlighed som én dimension af den samlede gymnasieuddannelse på linje med fx den mundtlige dimension.

Evalueringsområde

Der er udvalgt syv gymnasieskoler til at gennemføre selvevalueringer. Skolerne er tilfældigt udvalgt i overensstemmelse med følgende kriterier:

- Der skal være geografisk spredning med maksimalt én skole pr. amt.
- Både amtslige og ikke-amtslige skoler skal være repræsenteret.
- Skolen må ikke tidligere have deltaget i en evaluering gennemført af EVA.

De valgte skoler er:

- Ribe Katedralskole, Ribe Amt
- Marselisborg Gymnasium, Århus Amt
- Vestjysk Gymnasium og HF-kursus, Ringkjøbing Amt
- Vordingborg Gymnasium & HF, Storstrøms Amt
- Rysensteen Gymnasium, Københavns Kommune
- Rødovre Gymnasium, Københavns Amt
- Sorø Akademis Skole, statsejet.

Evalueringsens organisering

Evalueringsgruppen

EVA nedsætter en evalueringsgruppe der er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger. I evalueringsrapporten identificerer evalueringsgruppen styrker og svagheder ved de måder hvorpå der arbejdes med skriftlighed i gymnasiet i de udvalgte fag på A-niveau. Evalueringsgruppen kommer desuden med anbefalinger til hvordan kvaliteten af arbejdet med skriftligheden i gymnasiet kan forbedres.

Evalueringsgruppen skal højst bestå af fem medlemmer. Gruppen skal sammensættes således at alle tre fag er repræsenteret på kandidatniveau. Hertil kommer at gruppens medlemmer tilsammen skal repræsentere følgende faglige profiler:

- indsigt i underviserperspektivet
- ekspertise i skriftlighed/almene pædagogisk-didaktisk tilgang
- indsigt i ledelse, organisation og kvalitetssikring på gymnasieområdet
- indsigt i aftagerperspektivet fra en videregående uddannelse
- nordiske erfaringer med skriftlighed på ungdomsuddannelsesniveau.

Projektgruppen

EVA's projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen, fungerer som kontaktpersoner i forhold til skolerne og udarbejder den endelige rapport.

Evalueringsmetode

Evalueringen vil give et indtryk af hvordan der generelt arbejdes med skriftlighed på skoleniveau og i de tre udvalgte fag på A-niveau på syv af landets gymnasieskoler. De involverede skoler vil blive behandlet som cases.

Evalueringsrapporten vil indeholde vurderinger i generaliseret form af arbejdet i de udvalgte fag og på skolerne. Rapporten vil desuden give tilbagemelding til de enkelte skoler om arbejdet på skoleniveau.

Dokumentationsgrundlag

Selvevalueringerne gennemføres af repræsentanter for ledelse, lærere og elever på de syv skoler. Efterfølgende besøger evalueringsgruppen og projektgruppen skolerne og mødes med udvalgte grupper.

Der gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af gymnasielærere i hele landet inden for de tre udvalgte fag. Formålet med undersøgelsen er at supplere skolernes selvevalueringer og give et mere bredt dækkende billede af arbejdet med skriftlighed i de tre fag.

Desuden gennemføres en fokusgruppeundersøgelse blandt dimittender som nu går på en videregående uddannelse. Formålet med undersøgelsen er at supplere det øvrige dokumentationsmateriale med et eksternt dimittendperspektiv på skriftlighed i gymnasiet, set i forhold til de forventninger til skriftlighed dimittenderne efterfølgende har mødt på deres uddannelse.

Evalueringsgruppens medlemmer

Lars Kielland Scheibel (formand for evalueringsgruppen), rektor ved Århus Katedralskole. Cand.mag. i samfundsfag og historie. Erfaring som censor ved samfundsfag og statskundskab ved Århus og Københavns Universiteter, på lærerseminarier og HTX. Tidligere medlem af opgavekommissionen for studentereksamen i samfundsfag og af bekendtgørelsesudvalget ved gymnasireformen i 1988. Medlem af en række udvalg vedrørende samarbejde mellem grundskolen, ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser.

Eva Heltberg, studielektor, skrivevejleder og studievejleder ved Frederiksberg Studenterkursus, nu Voksenuddannelsescenter Frederiksberg (VUF). Cand.mag. i dansk og lingvistik. Erfaring som ekstern underviser og censor ved flere uddannelsesinstitutioner, bl.a. Københavns Universitet, i dansk sprog, lingvistik samt skriftlig formidling og skrivedidaktik i faget retorik. Foredrags- og kursusvirksomhed og studierejser til USA om skriftlighed. Medlem af en række udvalg under Undervisningsministeriet, bl.a. læseplansudvalget for dansk i gymnasiet og læseplansudvalget for faget retorik. Forfatter af flere bøger om sprog, studieteknik og skriftlig formidling. Medlem af styregruppen for evalueringen af faget dansk på universiteterne.

Karen M. Lauridsen, lektor i engelsk og prorektor ved Handelshøjskolen i Århus. Cand.mag. i engelsk og tysk. Har i de seneste år især arbejdet med sprogpolitik samt europæisk uddannelse og uddannelsespolitik. Tidligere formand for Rektorkollegiets arbejdsgruppe vedr. sprogpolitik for de danske universiteter. Har tillidsposter i såvel nationale som internationale styregrupper og udvalg, herunder Videnskabsministeriets arbejdsgruppe om humanistiske uddannelser og fremtidens arbejdsmarked.

Lisbet Marcussen, lektor i biologi ved Nyborg Gymnasium. Cand.scient. i biologi. Gennem flere år beskikket censor ved større skriftlig opgave og skriftlig studentereksamen i biologi. Har erfaring som underviser på universitetet i formidling af biologisk viden, som kursusleder og som underviser på fagligt pædagogisk kursus for lærerkandidater. Er Undervisningsministeriets eksterne

tilsynsførende for lærerkandidater. Medforfatter til Undervisningsministeriets publikation "Skriv i biologi" samt forfatter og medforfatter til en række andre lærebøger.

Mona Lansfjord, undervisningsråd ved Statens Skolverk, Sverige. Fil.mag. i svensk, historie og religionskundskab. Leder af evaluerings- og udviklingsprojekter, bl.a. om elevers læse- og skriveudvikling, og ansvarlig for udvikling af læreplaner for sprogfagene i forbindelse med den svenske gymnasiereform i 2007. Har erfaring som underviser ved Lärarhögskolan i Malmö og som underviser i didaktik ved Lunds Universitet. Projektleder for den svenske del af den internationale læseundersøgelse Progress in International Literacy Study (PIRLS). Forfatter til rapporter og artikler om bl.a. elevers sproglige udvikling og læsefærdigheder.

Den anvendte metode

Selvevaluering

På hvert af de syv udvalgte gymnasier blev der nedsat tre selvevalueringsgrupper. EVA opfordrede til at sammensætte grupperne på følgende måde:

- en selvevalueringsgruppe bestående af ledelsen under rektors organisering
- en selvevalueringsgruppe bestående af seks lærere med to fra hvert af de tre fag, heraf gerne en studievejleder.
- en selvevalueringsgruppe bestående af seks elever som repræsenterede begge linjer, begge køn og både 2. og 3. g. Tre af eleverne skulle have samfundsfag på A-niveau, og tre af eleverne biologi på A-niveau.

Evalueringsgruppen og EVA udarbejdede særskilte selvevaluering guider til hver af de tre typer selvevalueringsgrupper. Guiderne indeholdt spørgsmål til fælles temaer og spørgsmål rettet til den enkelte gruppe.

Spørgsmålene til ledelsen og lærerne var samlet under temaerne:

- praksis, procedurer og rammer
- sammenhænge og progression
- lærernes kompetencer og kompetenceudvikling.

Spørgsmålene til eleverne var samlet under temaerne:

- introduktion og vejledning til det skriftlige arbejde
- fordeling af de skriftlige afleveringer
- sammenhænge inden for og mellem fagene
- elevernes evaluering af undervisningen i det skriftlige arbejde

- skriftligt arbejde der henholdsvis afleveres og ikke afleveres til læreren
- projektarbejde
- at skrive korrekt.

For lærernes vedkommende var der spørgsmål om arbejdet med skriftlighed på skoleniveau som skulle besvares af lærernes samlede selvevalueringsgruppe. Derudover var der spørgsmål specifikt rettet mod de tre fag som skulle besvares af fagenes repræsentanter i selvevalueringsgruppen. Elevernes selvevalueringsgruppe skulle besvare spørgsmål om arbejdet med skriftlighed på skoleniveau og dansk i fællesskab, mens spørgsmål om samfundsfag og biologi skulle besvares af de to fags repræsentanter i selvevalueringsgruppen.

Selvevalueringsgrupperne skulle udarbejde hver deres del af skolens selvevalueringsrapport uafhængigt af de øvrige grupper. Der har dog i enkelte tilfælde vist sig at være overlap mellem ledelsens og lærernes delrapporter, men evalueringsgruppen vurderer at dokumentationen stadig er af god kvalitet.

Udarbejdelse af selvevalueringsrapporterne har tjent to formål: dels at tilvejebringe et dokumentationsgrundlag som evalueringsgruppen kunne bruge til at vurdere gymnasiernes arbejde med skriftlighed, dels at give gymnasierne lejlighed til at reflektere over deres arbejde med skriftlighed som grundlag for deres egen videre udvikling.

EVA opfordrede gymnasierne til at involvere flere deltagere fra deres skole i arbejdet for bedre at udnytte det udviklingspotentiale der ligger i en evalueringsproces. Skolerne benyttede denne mulighed i varierende omfang. I nogle tilfælde har lærere og elever valgt at lægge spørgsmål og udkast til besvarelser på skolens intranet med mulighed for at kommentere. På en skole udleverede eleverne i selvevalueringsgruppen spørgsmål til deres klasser som forberedelse til fælles diskussioner. På den baggrund skrev selvevalueringsgruppen et udkast til besvarelser som igen var til debat i en større elevgruppe. Evalueringsgruppen finder at dette er et positivt eksempel på en fremgangsmåde som har givet en bredt forankret evalueringsrapport og samtidig har formået at engagere en stor gruppe elever og på denne måde øge elevernes opmærksomhed på det skriftlige arbejde på deres skole. På nogle skoler har selvevalueringsrapporterne ikke været genstand for dialog ud over de nedsatte selvevalueringsgrupper.

De syv selvevalueringsrapporter har været af forholdsvis ens kvalitet. De har især bidraget med viden om praksisformer inden for fagene.

Besøg

Evalueringsgruppen og EVA's projektgruppe gennemførte besøg af en dags varighed på hvert af de syv selvevaluerende gymnasier. Samtalerne under besøgene tog udgangspunkt i spørgeguider som evalueringsgruppen og projektgruppen havde udarbejdet på baggrund af selvevalueringsrapporterne, fokusgruppeundersøgelsen og spørgeskemaundersøgelsen.

Ved hvert besøg talte evalueringsgruppen og projektgruppen først med de tre selvevalueringsgrupper i fællesskab. Derefter mødtes evalueringsgruppen og projektgruppen med følgende grupper i nævnte rækkefølge:

- elevernes selvevalueringsgruppe og alle elevrådsrepræsentanter fra 2. og 3. g
- alle skolens dansklærere
- alle skolens biologilærere
- alle skolens samfundsfaglærere
- ledelsen.

Der var tale om syv gode besøg som gav en høj værditilvækst i forhold til selvevalueringsrapporterne. Da selvevalueringsrapporterne ikke indeholdt så mange vurderinger af de beskrevne forhold, udgjorde besøgene et godt supplement i denne retning. Evalueringsgruppen har desuden fundet det værdifuldt at mødes med de forskellige lærer- og ledelsesgrupper for at få et indblik i gruppernes indbyrdes samarbejde. Der er desuden grund til at fremhæve besøgssamtalerne med eleverne som meget vellykkede. Eleverne var på alle skoler engagerede og bidrog konstruktivt til at belyse arbejdet med skriftlighed på deres skole.

Fokusgruppeundersøgelse

Grundlaget for undersøgelsen er fire fokusgruppeinterview hvoraf to blev gennemført i København og to i Århus. Deltagerne var studenter fra årgangene 1999-2001 med enten samfundsfag eller biologi på A-niveau som nu var i gang med en videregående uddannelse. Deltagerne var udvalgt efter bestemte kriterier som gav variation med hensyn til nuværende uddannelsesretning og -længde samt i forhold til mængden af projektarbejde i nuværende uddannelse. Det var antagelsen at disse kriterier havde betydning for de krav til skriftligt arbejde deltagerne i dag stod over for, og at dette igen havde betydning for deres vurdering af det skriftlige arbejde i gymnasiet.

Det overordnede formål med undersøgelsen var at belyse hvordan de studerende havde oplevet og arbejdet med skriftlighed i fagene dansk, samfundsfag og biologi i gymnasiet. Desuden skulle undersøgelsen afdække de oplevelser, erfaringer og forventninger til skriftlighed som dimitterende har haft på deres nuværende uddannelse. Deltagerne havde god erindring om deres

skriftlige arbejde i gymnasiet og relaterede det godt til det skriftlige arbejde på deres nuværende uddannelse. De deltog engageret og bidrog med vigtige erfaringer.

Undersøgelsens resultater indgår især i evalueringsrapportens kapitel 6, 7 og 8 som eksempler og perspektiver på den øvrige dokumentation. I vurderingen af resultaterne fra fokusgruppeundersøgelsen er det væsentligt at huske at deltagerne taler ud fra de behov de oplever på deres nuværende uddannelse, hvilket for de fleste vedkommende er kompetencer inden for akademisk opgaveskrivning.

Fokusgruppeundersøgelsen blev gennemført af Gad's Research & Reflexions i samarbejde med EVA's projektgruppe. Gad's Research & Reflexions stod for moderering af fokusgrupperne, analysen af resultaterne og den endelige rapport. Rapporten om fokusgruppeundersøgelsen, *Kvalitativ undersøgelse vedrørende skriftlighed i gymnasiet*, findes som et selvstændigt bilag til evalueringsrapporten.

Spørgeskemaundersøgelse

Der er gennemført en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt gymnasielærere med undervisningskompetencer i fagene dansk, samfundsfag eller biologi. Samlet blev der udtrukket en stikprøve på 900 lærere, og den samlede besvarelsesprocent for undersøgelsen blev på 61 %.

Formålet med undersøgelsen var at tilvejebringe et overblik over udbredelsen af forskellige praksisformer og procedurer på skolerne og i de tre fag og at belyse behovet for kompetenceudvikling blandt lærerne i forhold til skriftlighed. Resultaterne indgår løbende i rapportens kapitler.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført af TNS Gallup i samarbejde med evalueringsgruppen og EVA's projektgruppe. TNS Gallup stod for indsamling og analyse af datamaterialet og for den endelige rapport. Rapporten om spørgeskemaundersøgelsen, *Skriftlighed i det almene gymnasium – undersøgelse blandt gymnasielærere*, findes som et selvstændigt bilag til evalueringsrapporten.

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen*, 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science*, 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver*, 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium*, 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde*, 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen*, 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport)*, 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet*, 2003, ISBN 87-7958-118-8
- *Den internationale dimension i folkeskolen*, 2003, ISBN 87-7958-124-2
- *Specialundervisning for voksne*, 2003, ISBN 87-7958-128-5
- *Journalistuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7958-140-4
- *Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af erhvervsuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7858-150-1

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel