

# Studieområdet del 1- Hhx

## Undervisningsvejledning

### Juli 2006

*Vejledningen indeholder uddybende og forklarende kommentarer til læreplanens enkelte punkter samt en række paradigmatisk eksempler på undervisningsforløb. Vejledningen er et af ministeriets bidrag til faglig og pædagogisk fornyelse. Det er derfor hensigten, at den ændres forholdsvis hyppigt i takt med den faglige og den pædagogiske udvikling. Eventuelle ændringer i vejledningen vil blive foretaget pr. 1. juli.*

*Citater fra læreplanen er anført i kursiv.*

---

#### **Forord**

Vejledningen til studieområdet del 1 er tænkt som en støtte til lærernes planlægning og udvikling af arbejdet inden for dette. Men den kan også fungere som inspiration for ledelsen på skolerne, når de skal understøtte lærernes arbejde med studieområdet del 1.

De første ca. 60 sider i vejledningen fungerer som en udlægning af læreplanen, dog under arbejdsformer afbrudt af en lidt større udfoldelse af case- og projektarbejdsformen. De efterfølgende sider rummer en udfoldelse af teamorganisering samt eksemplariske eksempler under de tre hovedområder samt under sundhed, motion og bevægelse. Kapitel 8 benævnt Bilag er for den særligt interesserede lærer, der ønsker uddybende kommentarer eller eksempler på forhold der er beskrevet under udlægningen af lærerplanen. Henvisninger hertil er markeret i teksten.

Der er foretaget følgende *justeringer i vejledningen* som følge af den justerede læreplan:

1. Da studieområdet ikke nødvendigvis afsluttes parallelt med grundforløbet, men kan udstrækkes ud over grundforløbet i op til et år, har det været nødvendigt at omdøbe det fra studieområdet i grundforløbet og studieområdet i studieretningsforløbet til ”studieområdet del 1” og ”studieområdet del 2”
2. ”Virksomhedsøkonomisk område” er omdøbt til ”erhvervsøkonomisk område”, så der ikke er sammenfald mellem faget virksomhedsøkonomi og området.
3. Under de overordnede mål er målpind 1 blevet gennemskrevet og gjort mere mundret.
4. Afsnittet Portfolioevaluering i kapitel 5.1 har fået nogle præciseringer under arbejdsportfolio og præsentationsportfolio.
5. Afsnittet 5.2 Prøveformer har undergået flere centrale forandringer, specielt for portfolioprøvens vedkommende.
  - a) Generelt gives der en karakter, som kan påføres elevens bevis efter 1. år, og som er medtællende ved elevens oprykning til 2. år. Det indebærer, at henholdsvis rapport og portfolio ikke skal godkendes på forhånd. Prøvens resultat demonstrerer nu på en selvstændig måde, hvordan eleverne har klaret det første halve år i studieområdet del 1.
  - b) I forbindelse med portfolioprøven er den faglige tekst fjernet. Det betyder, at elevernes forberedelsestid er forsvundet, da eleverne kun skal til prøve i deres portfolio.

- c) De kriterier, der ligger til grund for elevernes udvælgelse af deres præsentationsportfolio, er blevet gennemskrevet, men der er blot tale om formuleringsmæssige justeringer. Det er blevet tydeliggjort, at eleven efter at have samlet sine materialer kort skal skrive om sin faglige og studiemæssige udvikling i løbet af studieområdet del 1.
  - d) Det kvantitative krav til portfolioens omfang er fjernet. Det overlades til skolen/teamet selv at beslutte et sådant krav.
6. Der er indsat et afsnit 5.4, der omhandler 7-trinsskalaen, som skal træde i kraft august 2006
  7. Der er i kapitel 8 Bilag indsat et nyt skema under ”Progression i studiemetoder, arbejdsformer og produktformer”. Skemaet dækker alle tre år i hhx-uddannelsen.

## Indholdsfortegnelse

<b>1. INDLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>2. IDENTITET OG FORMÅL</b>	<b>6</b>
<b>3. FAGLIGE MÅL OG FAGLIGT INDHOLD</b>	<b>8</b>
<b>3.1 Faglige mål</b>	<b>8</b>
3.1.2 Overordnede mål	8
3.1.2 Mål for det erhvervsøkonomiske område	10
3.1.3 Mål for det samfundsfaglige/-økonomiske område	12
3.1.4 Mål for det kulturelle område	14
3.1.5 Mål for den sproglige og kommunikative dimension	16
3.1.6. Mål for motion, sundhed og bevægelse	16
3.1.7 Mål for it	17
<b>3.2. Fagligt indhold</b>	<b>17</b>
<b>4. TILRETTELÆGGELSE</b>	<b>18</b>
<b>4.1 Didaktik</b>	<b>20</b>
4.1.1 Emneforløb	20
4.1.2. Studiemetoder	21
4.1.3 Undervisningstilrettelæggelse	21
<b>4.2 Arbejdsformer</b>	<b>24</b>
4.2.1 Samspil mellem arbejdsformer	25
4.2.2 Elevforudsætninger	25
4.2.3 Progression i arbejdsformer og studiemetoder	26
4.2.4 Case-arbejdsformen	27
4.2.5 Projektarbejdsformen	28
4.2.6 Motion, sundhed og bevægelse	33
4.2.7 Skriftligt arbejde	33
<b>4.3 It</b>	<b>37</b>
<b>4.4 Fagligt samspil</b>	<b>40</b>
4.4.1 Samarbejdsmodeller	41
<b>5. EVALUERING</b>	<b>42</b>
<b>5.1 Den løbende evaluering</b>	<b>42</b>
5.1.1 Evalueringsfunktioner	47
5.1.2 Portfolioevaluering	50
<b>5.2 Prøveformer</b>	<b>53</b>
5.2.1 Intern mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af rapport	54

5.2.2 Intern mundtlig prøve på grundlag af portfolio	57
<b>5.3 Bedømmelseskriterier</b>	<b>61</b>
5.3.1 Intern mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af rapport	61
5.3.2 Intern mundtlig prøve på grundlag af portfolio	62
5.3.3 7-trinsskalaen	62
<b>6. ORGANISERING AF GRUNDFORLØBET, HERUNDER STUDIEOMRÅDET DEL 1</b>	<b>64</b>
<b>6.1 Teamorganisering i studieområdet del 1</b>	<b>64</b>
6.1.1 Den horisontale model	64
6.1.2 Den vertikale model	67
6.1.3 Teamets samarbejdsrelationer	68
<b>7. PARADIGMATISKE FORLØB</b>	<b>76</b>
<b>7.1 På tværs af flere hovedområder</b>	<b>77</b>
7.1.1 Virksomheden i lokalsamfundet/ i Danmark	77
7.1.2 Case-ramme med virksomheden som omdrejningspunkt	82
<b>7.2 Det erhvervsøkonomiske område</b>	<b>85</b>
7.2.1 Pris	85
<b>7.3 Det samfundsfaglige/-økonomiske område</b>	<b>88</b>
7.3.1 Danmark i EU	88
7.3.2 Tag temperaturen på samfundsøkonomien	91
<b>7.4 Det kulturelle område</b>	<b>95</b>
7.4.1 Skitse til kulturforløb med indbygget progression	95
7.4.2 Skitse til forløb med fokus på kulturbegreber	96
7.4.3 Skitse til forløb om kulturforståelse og nationale kulturer	97
7.4.4 Kultur og fordomme i et nutidigt og historisk lys	99
<b>7.5 Motion, sundhed og bevægelse</b>	<b>103</b>
7.5.1 Introduktionsforløb og logbog	103
7.5.2 Fysisk træning	104
7.5.3 Kropsudtryk	105
7.5.4 Boldspil og samarbejde	105
7.5.5 Brobygningsforberedelse	106
7.5.6 Opsamling og logbog	106
<b>8. BILAG</b>	<b>109</b>
<b>8.1 De fire læringsrum</b>	<b>109</b>
<b>8.2 Dialogrum</b>	<b>112</b>
<b>8.3 Egen læringskultur</b>	<b>113</b>
<b>8.4 Gruppearbejdsformen</b>	<b>114</b>

<b>8.5 Introduktions-case</b>	<b>116</b>
<b>8.6 It og folkeskolen</b>	<b>117</b>
<b>8.7 It-spørgeskema</b>	<b>119</b>
<b>8.8 Klasserumskultur</b>	<b>120</b>
<b>8.9 Konferencsystem</b>	<b>122</b>
<b>8.10 Lærervejledning ved projekforløb</b>	<b>123</b>
<b>8.12 Målrettet informationssøgning</b>	<b>126</b>
<b>8.13 Parallel og hierarkiske forløb, formel og funktionel faglighed</b>	<b>127</b>
<b>8.14 Progression i studiemetoder, arbejdsformer og produktformer</b>	<b>131</b>
2. Hhx:	132
3. hhx:	132
<b>8.15 Studiemetoder</b>	<b>133</b>
<b>8.16 Undervisningsprincipper</b>	<b>139</b>

## 1. Indledning

Studieområdet er en nyskabelse på hhx. I hhx-bekendtgørelsen 2000 anføres, at der skal indgå ”et antal projektperioder og andre former for tværgående undervisning”. Samarbejdet har karakter af frivillighed. Med gymnasireformen 2005 bliver det faglige samspil mellem fag organisatorisk knyttet til et studieområde og obligatorisk. Lærerne skal organiseres i team, som skal opstille udviklingsmål for eleverne. Heri ligger den vurdering, at det er en forudsætning, at lærerne er organiseret i team omkring det faglige samspil for, at skolerne kan løfte den fælles opgave at give eleverne et kvalificeret grundlag for at flytte sig fra folkeskoleelever til gymnasieelever og for at videreudvikle sig til studerende.

Reformen lægger vægt på en øget styrkelse af fagligheden og studiekompetencen. Studieområdet skal medvirke til dette gennem et fagligt samspil mellem fagene og gennem en indføring i gymnasiale arbejdsmetoder. Eleverne skal således fra starten af hhx-uddannelsen mærke et markant skifte fra folkeskole til gymnasial uddannelse. Endvidere skal studieområdet som helhed danne basis for udvikling af elevernes almindelse og forberedelse til videre uddannelse.

Studieområdet del 1 skal tage udgangspunkt i og kvalificere de kompetencer, eleverne har med sig fra folkeskolen. Derigennem skal der skabes en bevidsthed hos den enkelte elev om sig selv som lærende individ og et grundlag for, at han/hun udvikler fagligt metodiske evner samt selvstændighed, selvtillid, initiativ, kreativitet, ansvarlighed og refleksion.

## 2. Identitet og formål

Studieområdets identitet og formål forbinder sig med uddannelsens overordnede formål, sådan som det er udmøntet i Loven for de gymnasiale uddannelser § 1, som er fælles for alle fire gymnasiale uddannelser, og i § 2, hvor hhx-uddannelsens særlige profil er anført.

### Uddrag fra hhx-bekendtgørelsen

§ 1

Stk. 2 *”Formålet med uddannelsen er at forberede dem til videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almindelse, viden og kompetencer gennem uddannelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.”*

§ 2

Stk. 1 *”Hhx-uddannelsen gennemføres med vægt på erhvervsrelaterede perspektiver.”*

Stk. 2 *”Hhx-uddannelsens studiekompetencegivende sigte realiseres inden for virksomheds- og samfundsøkonomiske fagområder i kombination med fremmedsprog og andre almene fag.”*

Hhx-uddannelsens særlige profil udmøntes i studieområdet gennem samarbejdet inden for og på tværs af erhvervsøkonomiske, samfundsfaglige / samfundsøkonomiske og humanistisk orienterede områder. I arbejdet inden for hovedområderne markerer uddannelsens profilfag sig med en særlig tyngde inden for det erhvervsøkonomiske område og det samfunds-faglige/-økonomiske område. Den særlige hhx-profil kommer også frem gennem kombination af en praktisk-virkelighedsnær og en teoretisk-analytisk

tilgang, og ved at de problemstillinger, som eleverne skal bearbejde, skal være af både almen, økonomisk og samfundsmæssig karakter.

Uddannelsens studieforberevende sigte udmøntes i studieområdet gennem fokuseringen på teorier og metoder, foreningen af en teoretisk-analytisk og en praktisk-virkelighedsnær tilgang, kravet om at der skal stilles stadig dybere spørgsmål og reflekteres over svar og argumenter, at eleverne skal kunne sammenholde viden og metoder fra forskellige fag samt kvalificere deres refleksioner over egen studiepraksis. Eleverne skal arbejde med fagligt relevante studiemetoder og en variation af arbejdsformer. Der tilrettelægges en progression i studiemetoder og arbejdsformer gennem uddannelsens 3 år, således at eleverne udvikler nødvendige værktøjer til fagligt arbejde på gymnasialt niveau med perspektiv for videre uddannelse.

I studieområdet del 1 skal arbejdet med udviklingen af studiekompetencen understøtte elevernes overgang fra folkeskoleelever til gymnasieelever og medvirke til, at de får de bedst tænkelige forudsætninger for at tilegne sig faglige problemstillinger. I studieområdet del 2 konsolideres erfaringerne fra studieområdet del 1, og vægten lægges i højere grad på selvstændige og studieorienterede arbejdsformer og studiemetoder.

Uddannelsens almindende sigte udmøntes i studieområdet i et fagoverskridende samarbejde, hvor eleverne får indsigt i, hvordan fagenes forskellige tilgange producerer forskellige måder at forstå og handle på, samtidig med at derevne evne til selvstændig kritisk vidensbearbejdning og stillingtagen udfordres og udvikles. Endvidere skal studieområdet bæres af et dannelsesperspektiv. Undervisning og andre faglige aktiviteter organiseres, således at eleverne anspores til at udvikle deres forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund, deres evner til at forholde sig analytisk, reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling, og deres forståelse for menneskers forskellighed på baggrund af personlige, sociale og kulturelle faktorer.

Uddannelsens hovedområder og fag har overvejende deres grundlag i henholdsvis samfundsvidenskaberne og humaniora. Herfra sikres undervisningsfagenes kerneydelse. Gennem det faglige samspil i studieområdet del 1 skal eleverne erfare, hvordan fagene i hhx er forankret i henholdsvis det erhvervsøkonomiske, det samfundsøkonomiske og det kulturelt orienterede hovedområde. Eleverne skal gennem arbejdet inden for eller på tværs af flere hovedområder udvikle deres evne til at sammenholde viden og metoder fra forskellige fag og derigennem erfare fagligt metodiske fællestræk og fagligt metodiske forskelle mellem disse. Eleverne skal gennem det faglige arbejde udvikle kendskab til hovedområdernes videnskabelige forankring i samfundsvidenskab og humaniora. Kendskabet hertil skal medvirke til at kvalificere elevernes valg af studieretning og deres refleksioner over egen studiepraksis.

Endvidere skal eleverne gennem arbejdet i studieområdet del 1 udvikle deres sproglige kommunikative indsigt og erfaring samt blive bevidste om sundhed, motion og bevægelsens betydning for livskvalitet og livsstil.

### 3. Faglige mål og fagligt indhold

#### 3.1 Faglige mål

Faglige kompetencemål kan oversættes til præcise og evaluerbare mål for undervisning. Kompetencer rækker ud over faget, hvorfor en kompetencebeskrivelse af fag følgerlig skaber bedre muligheder for samspil mellem undervisningsfag.

Studieområdets læreplaner anfører en række faglige og overordnede kompetencemål som et udtryk for, hvad undervisningsaktiviteterne efter henholdsvis ½ år og 3 år skal føre til. Læreplanernes kompetencemål dækker således mere end elevernes evne til at reproducere faglig viden eller gentage en færdighed i den kendte kontekst, undervisningen i faget udgør. Opfyldelsen af kompetencemålene forudsætter, at eleverne tilegner sig selvstændighed og kan bruge deres faglige viden og færdigheder i fagovergribende sammenhænge.

Faglig kompetence udøves og udvikles i arbejdet med et fagligt stof. Det faglige stof skal vælges ud fra ønsket om at opnå eller skærpe bestemte kompetencemål, derfor må det udvælges både i forhold til konkrete elevers forudsætninger og til det faglige samspil. Der skal således ikke planlægges med udgangspunkt i et pensum. Faglige kompetencemål flytter fokus fra lærerens gennemgang af kendsgerninger og stof til elevernes udbytte af undervisningen.

Kompetencemålene i læreplanen for studieområdet del 1 markerer det niveau, eleverne skal opnå gennem undervisningen i løbet af ½ år. Der redegøres for de overordnede mål, for de enkelte mål inden for hvert hovedområde samt for mål for den sproglige kommunikative dimension, mål for sundhed og mål for it.

Det er i dette kapitel ikke intentionen at pege på, hvordan et konkret samarbejde på skolerne kan udformes, og dermed hvilke vinklinger et team vil kunne anlægge på et givent emne. I den konkrete planlægning på skolerne står det et lærerteam frit for at etablere samarbejder, hvor flere mål inden for et hovedområde tilgodeses i et givent emneforløb. Der skal i studieområdet del 1 også arbejdes på tværs af flere hovedområder, og her vil der indgå mål fra flere hovedområder.

##### 3.1.2 Overordnede mål

Disse mål understøtter samlet set de kompetencer eleverne besidder ved overgangen mellem studieområde del 1 og studieområde del 2. Målene markerer elevernes skift fra folkeskole til handelsgymnasium gennem elevernes møde med det faglige indhold og metoder, studiemetoder og arbejdsformer på et gymnasialt niveau. Målene sigter mod mod, at der fra starten af det gymnasiale forløb ekspliciteres forventninger og gymnasiale krav til eleverne på et elementært niveau. Der arbejdes med at udvikle elevernes medleven og medbestemmelse i tilrettelæggelsen af studieområdet del 1.



Målene understøtter udviklingen af elevernes faglige kompetencer og studiekompetence, så elevernes endelig valg af studieretning kan kvalificeres. Alle fag bidrager hertil både gennem det faglige samspil i studieområdet del 1 og gennem det faglige arbejde i fagene.

I det følgende kommenteres de enkelte mål i den rækkefølge, som de er opstillet i læreplanen for studieområdet del 1.

- *”Eleverne skal kunne opnå viden om et emne ved at kombinere forskellige fags og faglige hovedområders indhold og metoder samt reflektere over, hvad de forskellige fag bidrager med i samarbejdet”*

Eleverne vil på hhx møde såvel velkendte fag som mere ukendte erhvervsrelaterede fag. Målet indebærer, at der kan arbejdes med, at eleverne lærer at få viden om forskellige emner ved at kombinere forskellige fags indhold og metoder. Det indebærer, at eleverne lærer at skelne de enkelte fag fra hinanden indholdsmæssigt og metodisk, fx virksomhedsøkonomi og afsætning. Inden for de enkelte fag lærer eleverne, hvordan et fag består af et antal beslægtede vidensområder og måder at producere viden på, der medvirker til at konstituere det som fag. Målet indebærer også, at der arbejdes med, hvad der kendetegner gruppen af fag inden for hvert af de tre hovedområder, herunder hvordan hovedområdet og bestemte fag er forankret i henholdsvis en samfundsvidenskabelig eller humanistisk tradition. Et gennemgående træk ved elevernes arbejde under dette mål er, at de reflekterer over, hvad de forskellige fag bidrager med i samarbejdet, og hvordan de gør det.

Der kan med fordel tages udgangspunkt i et arbejde med de enkelte fags taxonomiske niveauer, så eleverne lærer at arbejde bevidst med at identificere og anvende niveauerne og dermed opnår indsigt i den faglige progression. Når flere fag indgår i et samspil, kan der arbejdes med at bevidstgøre eleverne om det enkelte fags bidrag til arbejdet, men også med, hvordan flere fag i et samspil kan medvirke til at skabe større sammenhæng og overblik.

- *”Eleverne skal kunne anvende teori og metode fra forskellige fag på virkelighedsnære problemstillinger”*

Målet indebærer, at eleverne i det faglige samspil eksplicit diskuterer teoriens og metodens muligheder og begrænsninger i forhold til virkelighedsnære problemstillinger. Virkelighedsnære problemstillinger er problemstillinger, der tilstræber at være autentiske. Det er karakteristisk for de mere erhvervsrelaterede fag på hhx, at de tager udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger.

- *”Eleverne skal kunne redegøre for, hvad de har lært i arbejdet med en given problemstilling i forhold til de faglige mål”*

Målet indebærer, at der skal foregå en evaluering af faglige mål i tilknytning til emneforløb, og der kan arbejdes med elevernes evne til at kunne formulere sig mundtlig og skriftligt herom. Det kan med fordel ske ved, at der formuleres konkrete kriterier for målopfyldelsen i et samarbejde mellem lærere og elever. Arbejdet med at opstille vurderingskriterier bidrager til at gøre evaluering til en integreret del af undervisningen, og det udvikler elevernes evne til at reflektere over processer og produkter. Læreren

sætter gennem sin egen respons-praksis en faglig standard, der inspirerer eleverne til modeller for god evalueringspraksis.

- *”Eleverne skal kunne demonstrere praktisk indsigt i fagligt relevante studiemetoder og kunne anvende disse på et elementært niveau”*

Dette mål indebærer, at der arbejdes med forskellige metoder til at forbedre elevernes indlæring. Der arbejdes med måden at lære på og med den praktiske indsigt i fagligt relevante studiemetoder samt anvendelsen af disse med sigte på udviklingen af elevernes studiekompetence.

Der kan som udgangspunkt arbejdes med at kvalificere og udbygge de arbejdsformer, som eleverne har anvendt i folkeskoleårene. Der kan arbejdes med

- at afprøve og træne forskellige læsestrategier, herunder at stille spørgsmål til tekster og at tage faglige notater
- at anvende skrivning som værktøj til ideudvikling, refleksion og bearbejdelse af stof
- at foretage hensigtsmæssig informationssøgning
- mv.

- *”Eleverne skal kunne reflektere over deres brug af forskellige arbejdsformer”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med, at eleverne får erfaringer med forskellige arbejdsformer og metoder og bliver udfordret til at reflektere over deres muligheder og begrænsninger. Case-metoden introduceres. Eleverne vil således opleve et krav om professionalisering af de fra folkeskolen kendte arbejdsformer og –metoder (fx gruppe- og projektarbejdsformen).

Det kan være hensigtsmæssigt at arbejde med tilrettelæggelse af arbejdsprocedurer i forbindelse med rapportskrivning og kendskab til redskaber som idefase, problemformulering, indsamlingsfase, organiseringsfase, skrivefase og redigeringsfase. Der kan arbejdes med træning af samarbejde i grupper om skrivning, med anvendelse af forskellige former for præsentationsteknik i forbindelse med fremlæggelse af et stof mv. Der kan indgå refleksions- og evalueringsøvelser for at styrke elevernes evne til at forholde sig bevidst til egne læreprocesser.

### 3.1.2 Mål for det erhvervsøkonomiske område

Det er karakteristisk for målene i det erhvervsøkonomiske område, at de er indeholdt i virksomhedsøkonomi B/A og afsætning B/A, og de optræder følgelig her som basis for og som delmål i forhold til de nævnte to fag. Fagene virksomhedsøkonomi B/A og afsætning B/A i kombination med matematik C vil typisk indgå i et samspil under dette hovedområde.

Områdets mål dækker generelt: Virksomheden og dens omverden, strategi, branche- og markedsforhold, etablering af virksomhed, virksomhedens organisation, virksomhedens afsætning, virksomhedens økonomiske forhold samt den innovative virksomhed. Eleverne skal gennem arbejdet med målene kunne skabe sammenhænge, helheder og perspektiv, der bygger på story-telling om en virksomhed. Den internationale dimension ligger i målene. Endvidere er kendskab til relevante

matematiske metoder og modeller indeholdt i målene.

I det følgende kommenteres de enkelte mål i den rækkefølge, som de er opstillet i læreplanen.

- *”Elevenerne skal kunne redegøre for virksomhedens samspil med omverdenen”*

Målet indebærer, at eleverne skal kunne karakterisere en virksomhed og kunne forklare dens samspil med interessenterne i nærmiljøet. Endvidere betyder det, at eleverne skal kunne give en generel karakteristik af en virksomheds bæredygtighed. Endelig betyder det, at eleverne skal kunne forklare, hvordan de særlige forhold i fjernmiljøet har betydning for virksomheden.

Målet kan opfattes som et metafagligt mål, som sigter på, at eleverne får en viden om fagets genstandsfelter og den overordnede erhvervsøkonomiske problemstilling: ”Hvordan styrkes virksomhedens bæredygtighed under den forudsætning, at der skal være et balanceforhold til alle virksomhedens interessenter”.

- *”Elevenerne skal kunne anvende viden om virksomhedens branche- og markedsforhold til at diskutere og vurdere virksomhedens strategiske muligheder”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med at sætte forskellige argumenter over for hinanden samt med at vurdere problemstillinger omkring virksomhedens strategiske muligheder. Det forudsætter viden om branche og brancheudviklinger. Endvidere skal eleverne opnå teoretisk viden om virksomhedens strategimuligheder i forhold til de konkurrencemæssige kræfter. Elevernes diskussioner og vurderinger kan tage udgangspunkt i konkrete problemstillinger omkring udviklinger i brancher og virksomhedens strategimuligheder.

- *”Elevenerne skal kunne redegøre for problemstillinger i forbindelse med etablering af en virksomhed”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med at sætte forskellige synspunkter og argumenter op over for hinanden samt med at tage stilling til problemstillinger i forbindelse med etablering af en virksomhed. Det forudsætter teoretisk viden om iværksætterkultur og om de egenskaber hos iværksætteren, som er grundstammen ved start af egen virksomhed. Endvidere forudsætter det teoretisk viden om udvikling af en forretningsidé og et forretningsgrundlag. Problemstillinger omkring opstilling af en forretningsplan kan indgå i rammerne for elevernes arbejde.

- *”Elevenerne skal kunne anvende viden om en virksomheds organisatoriske forhold til at diskutere og vurdere virksomhedens udviklingsmuligheder”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med at sætte forskellige argumenter over for hinanden samt med at vurdere problemstillinger omkring virksomhedens strukturer og ledelsesprocesser. Det forudsætter teoretisk viden om mekanistiske og organiske organisationsstrukturer, om ledelsesfunktionen og udfyldelse af lederrollen samt om virksomhedens ledelse og organisation i samspil med omverdenen. Problemstillinger omkring forholdet mellem organiske og mekanistiske organisationsstrukturer og

problemstillinger omkring personlig ledelse, trivsel, motivation og kulturen i en virksomhed kan være rammerne for elevernes diskussioner og vurderinger.

- *"Eleverne skal kunne anvende viden om en virksomheds afsætningsmæssige forhold til at diskutere og vurdere virksomhedens parameterfastsættelse"*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med at sætte forskellige argumenter over for hinanden samt med at vurdere problemstillinger omkring virksomhedens parameterfastsættelse. Det forudsætter teoretisk viden om virksomhedens afsætningsparametre, konkurrencesituation og målgruppevalg. Endvidere forudsætter det teoretisk viden om virksomhedens muligheder for vækst og udvikling.

Problemstillinger omkring konkrete virksomheders valg af parametre kan indgå i rammerne for elevernes diskussioner og vurderinger. Endvidere indebærer målet mindre matematiske analyser af et givet datamateriale (tal, grafer mv.), herunder at udarbejde grafer ud fra data, at foretage aflæsninger (maksima, minima, vækstforhold, nulpunkter mv.), samt modellering af data med simple matematiske funktionsudtryk.

- *"Eleverne skal kunne anvende viden om virksomhedens økonomiske forhold til at diskutere og vurdere virksomhedens målopfyldelse"*

Målet indebærer, at der arbejdes med at sætte forskellige argumenter over for hinanden samt med at vurdere problemstillinger omkring virksomhedens målopfyldelse. Det forudsætter en teoretisk viden om virksomhedens mål, herunder økonomiske mål og økonomisk styring. Endvidere forudsætter det teoretisk viden om virksomhedens budgettering, regnskab og regnskabsanalyse. Problemstillinger omkring konflikter mellem økonomiske mål og andre mål samt afvigelser mellem de økonomiske og de realiserede mål kan indgå i rammerne for elevernes diskussioner og vurderinger. Målet indebærer mindre matematiske analyser af et givet datamateriale (tal, grafer mv.), herunder udarbejdelse af grafer ud fra data og arbejde med modellering af data med simple matematiske funktionsudtryk.

- *"Eleverne skal kunne redegøre for historiske innovationer af samfundsmæssig betydning samt demonstrere praktisk indsigt i innovative processer og metoder til idégenerering"*

Målet indebærer, at der via eksempler arbejdes med redegørelse for, hvordan historiske innovationer har påvirket forretningsgrundlag for store danske virksomheder. Der arbejdes med forklaringer på, hvordan innovationen har bidraget til virksomhedens vækst og konkurrenceevne, samt hvilken betydning innovationen kan have haft for det danske samfund, herunder for samfundsøkonomien. Målet indebærer endvidere, at der på baggrund af viden om innovative processer samt metoder til idegenerering arbejdes med at udvikle konkrete ideer til nye produkter eller serviceydelser.

### 3.1.3 Mål for det samfundsfaglige/-økonomiske område

Det er karakteristisk for målene i det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område, at de er indeholdt i samfundsfag C, samtidshistorie B og international økonomi B/A samt matematik C. Målene udgør et fundament for det videre arbejde med specielt samtidshistorie B og international økonomi B/A. Det vil typisk være de fire nævnte fag, der kan indgå i et samarbejde om målene, men andre fag kan også byde ind med relevante aspekter i forhold til arbejdet inden for hovedområdet.

I det følgende kommenteres de enkelte mål i den rækkefølge, som de er opstillet i læreplanen.

- *”Elevenerne skal kunne anvende grundlæggende viden om og begreber fra sociologi, økonomi, politologi til at diskutere aktuelle samfundsmæssige problemstillinger og løsninger herpå”*

Målet er overordnet de fire øvrige mål i området og rummer de samfundsfaglige discipliner politologi, sociologi og økonomi. Der skal arbejdes med etablering af et fundament af viden om og begreber fra politologi, sociologi og økonomi til brug for elevernes diskussioner og vurderinger af aktuelle samfundsmæssige problemstillinger. Politologi, sociologi og økonomi rummer såvel en international som en historisk dimension.

- *”Elevenerne skal kunne analysere enkelte udtryk for politisk kommunikation i konkrete samspil mellem politiske partier, medier og vælgere”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med politiske partier, medier og vælgere som centrale aktører i politisk kommunikation. Der kan arbejdes med analyser af de politiske partier hver for sig og i deres indbyrdes interaktion ud fra forskellige angrebsvinkler og forklaringssæt:

- fundering i politiske ideologier og partiernes indbyrdes placering ud fra ideologi
- holdning til forskellige politikområder, herunder nye politikområder
- ideologiske, pragmatiske, populistiske partier
- historisk oprindelse og udvikling i samspil med udvikling i vælgergrundlag.

Der kan arbejdes med viden om vælgeradfærd samt med forskellige vælgerundersøgelser og deres metodiske forankring, herunder fx opinionsundersøgelser, valganalyser, livsstilsundersøgelser set i politisk sammenhæng, livsformer, politisk deltagelse og indflydelsesveje. Der kan endvidere arbejdes med medieudvikling og mediernes rolle i den politiske proces.

- *”Elevenerne skal kunne anvende viden om centrale elementer i det danske velfærdssamfund til at beskrive forskelle mellem politisk styring og markedsstyring”*

Målet indebærer, at der er fokus på det anvendelsesorienterede element, når der arbejdes med viden om centrale elementer i det danske velfærdssamfund set som resultater af samspillet mellem politik og økonomi.

Der kan fx arbejdes med de grundlæggende samfundsøkonomiske problemer, herunder hvad skal produceres, hvor meget skal der produceres, hvordan skal det produceres, hvem skal have det, der produceres? Inden for økonomiske systemer kan der arbejdes med centraldirigeret økonomi / planøkonomi, markedsstyret økonomi/markedsøkonomi, blandingsøkonomi. Der kan arbejdes med sammenhængen mellem økonomisk system og politisk system, herunder planøkonomi og kommunisme/socialisme, markedsøkonomi og liberalisme samt med blandingsøkonomi og socialliberalisme/socialdemokratisme. Endvidere kan der arbejdes med de historiske rødder som fx Adam Smith, Karl Marx og John Maynard Keynes i en historisk kontekst samt med økonomiske og politiske systemer set i et internationalt perspektiv.

- *”Eleverne skal kunne give aktuelle og/eller historiske eksempler på, hvordan økonomisk-politiske hændelser i omverdenen påvirker dansk økonomi og den enkeltes hverdag”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med sammenhængen mellem forskellige sektorer i samfundsøkonomien/det økonomiske kredsløb og med det danske økonomisk-politiske system (jf. mål 3), herunder blandingsøkonomi, socialliberalistisk/socialdemokratisk økonomi og åben økonomi. Der kan arbejdes med aktuelle og/eller historiske eksempler og forklaringer på, hvordan økonomisk-politiske hændelser påvirker og/eller har påvirket dansk økonomi og den enkeltes hverdag. Det kan fx dreje sig om politiske beslutninger, der afspejler det politiske flertal i Folketinget, eller det kan dreje sig om økonomisk-politiske beslutninger eller hændelser i udlandet. Der kan endvidere arbejdes med forklaringer på økonomiske sammenhænge og sammenhængen mellem økonomi og politik på et elementært niveau. Tabeller og grafer skal kunne opstilles og anvendes i eksemplerne.

- *”Eleverne skal kunne redegøre for aspekter ved udviklingen i balanceproblemer og samfundsøkonomiske mål i den danske økonomi”*

Målet indebærer, at der arbejdes med redegørelse for udviklingen i balanceproblemer i dansk økonomi samt for målkonflikter. Der kan indgå forskelligt talmateriale. Det kan være fremskaffelse, bearbejdning, beskrivelse og analyse af samfundsøkonomiske nøgletal som dokumentation for status og udvikling i balanceproblemerne. Der kan arbejdes med, hvordan politiske holdninger hænger sammen med prioritering af samfundsøkonomiske mål. Det indebærer analyser af forskellige samfundsøkonomiske mål og konflikter mellem målene. Der arbejdes med aspekter af den historiske udvikling i dansk økonomi set i internationalt perspektiv, herunder udviklingen i balanceproblemer og (politisk) målprioritering. Målet indebærer, at forhold i tilknytning til beskrivende statistik skal indgå i redegørelsen, herunder tabelopstilling og tabellæsning, grafer og deskriptorer (middelværdi, spredning, median og kvartiler).

#### 3.1.4 Mål for det kulturelle område

Det er karakteristisk for målene i det kulturelle område, at de er indeholdt i dansk A, engelsk A / 2. fremmedsprog, samtidshistorie B og international økonomi B/A, og de optræder følgelig her som basis for og som delmål i forhold til de nævnte fag. I det følgende kommenteres de enkelte mål i den rækkefølge, som de er opstillet i læreplanen.

- *”Eleverne skal kunne redegøre for begrebet kultur og forskellige kulturopfattelser”*

Målet indebærer, at der arbejdes med at klargøre, hvad man kan, og hvad man vil forstå ved begrebet ’kultur’, og i dette arbejde inddrages forskellige kulturopfattelser. Kulturbegrebet er et abstrakt begreb, der ikke kan udpeges og ’tages på’, men alligevel en størrelse, som kan fornemmes og iagttages, og som man må tage højde for i sin omgang med mennesker. Målet indebærer en systematisering af arbejdet med den enkeltes undren over, hvorfor mennesker fra andre kulturer gør, som de gør. Hvad er det, der adskiller os fra hinanden, og hvad er det egentlig, der forener os.

- *”Eleverne skal kunne identificere og karakterisere enkelte udtryk for dansk identitet og kultur set i et historisk lys”*

Målet indebærer, at der skal arbejdes med forskellige udtryk for dansk identitet, og med hvordan dansk identitet historisk set er opstået, men også med, hvordan dansk identitet og kultur ændrer sig gennem historien. Det kan gøres på forskellige måder. Der kan tages udgangspunkt i elevernes egen nutidige opfattelse af, hvad dansk identitet er, for efterfølgende at gå tilbage i tiden og foretage en række historiske nedslag. Der kan omvendt tages udgangspunkt i historiske punktnedslag i nationalromantikken, de folkelige bevægelser og andre kulturelle udtryksformer til belysning af danskhedens etablering og udvikling.

Begreberne identitet, kultur og nation kan udgøre centrale omdrejningspunkter. Denne viden kan gøre det muligt for eleverne at forholde sig til dannelsen af forskellige nationale identiteter. Der kan reflekteres over kulturens betydning i forbindelse med dannelsen af nationale og/eller andre kulturelle identiteter.

- *”Eleverne skal kunne identificere forskellige udtryk for en fremmedsproglig kultur og perspektivere i forhold til egen kulturelle baggrund”*

Målet indebærer, at der arbejdes med fremmedsproglige kulturer med reference til egen kulturelle baggrund, da indsigt heri kan være en forudsætning for at opnå indsigt i og forståelse af andre kulturer. Den empiriske kulturanalyse kan inddrages under dette mål. Der kan arbejdes med de fremmedsprogede kulturer, som eleverne pt. arbejder med i deres sprogfag, eller man kan vælge at supplere disse ved fx at synliggøre de områder i verden, som mange af de tosprogede elevers forældre er udvandret fra. Det kan sammenholdes med etniske minoritetskulturers liv i Danmark og dermed med tosprogedes og danskeres egne erfaringer med livet i Danmark.

- *”Eleverne skal kunne redegøre for, hvordan kulturelle forhold har betydning i almene og erhvervs-mæssige sammenhænge”*

Målet indebærer, at der arbejdes med, hvordan forskellige kulturelle forhold vægtes og får betydning afhængig af, om man befinder sig i nogle mere almene eller erhvervsrelaterede sammenhænge. Der kan arbejdes med begrebet interkulturel kompetence, herunder kommunikationens rolle, og hvordan den interkulturelle kompetence fx kan udvikles i forbindelse med virksomheders udstationering af medarbejdere til andre kulturer, men også hvordan en sådan kompetence kan erhverves og fungere som et aktiv for den enkelte i det multikulturelle Danmark, således at kulturafstanden mindskes.

I det følgende kommenteres de enkelte mål for den sproglige og kommunikative dimension, motion, sundhed og bevægelse samt it i den rækkefølge, som de er opstillet i læreplanen.

### 3.1.5 Mål for den sproglige og kommunikative dimension

- *”Eleverne skal kunne anvende et sprogligt begrebsapparat, herunder besidde et grammatisk beredskab og anvende fælles grammatisk terminologi”*

Målet indebærer, at der bygges videre på elevernes sproglige forudsætninger og erfaring med hensyn til ordklasser, bøjningsformer, sætningsanalyse, kommatering, stavning mv., som de har erhvervet i folkeskolen. Der arbejdes med at få etableret en fælles terminologi og et grammatisk beredskab, som kan anvendes på tværs af fremmedsprogfagene og dansk i løbet af uddannelsen.

Også elevernes læsehastighed og læseforståelse undersøges og kvalificeres. Der kan fx tages udgangspunkt i en sproglig screening af alle elever ved skolestart, hvorefter der kan udvikles tværsproglige grundkurser i grammatik.

- *”Eleverne skal kunne anvende en relevant sprogbrug i forskellige konkrete kommunikationssituationer”*

Målet indebærer, at der arbejdes med, hvordan sprogbrug anvendes i konkrete kommunikationssituationer. Der kan arbejdes med, hvordan kommunikationen mellem mennesker foregår, og hvordan den fungerer, da sproget ikke kan studeres uafhængigt af, hvem der bruger det, og i hvilke situationer de gør det. Der kan arbejdes med begrebet kontekst, da eleverne skal kunne anvende en relevant sprogbrug i fx en bestemt kulturel kontekst. Der kan arbejdes med vurderinger af, om sproghandlingen er ’vellykket’. Situationstilpasset sprogbrug rummer således et kendskab til sprogbrugens hvem – hvad – hvor: hvem der må eller skal sige hvad til hvem i hvilken situation.

### 3.1.6. Mål for motion, sundhed og bevægelse

- *”Eleverne skal kunne demonstrere praktisk indsigt i livsstil og motions betydning for det fysiske, psykiske og sociale liv samt kunne orientere sig om de muligheder, det omgivende samfund tilbyder for fysisk aktivitet”*

Målet indebærer, at der arbejdes med, hvordan fysisk aktivitet på egen krop kan opleves som et fysisk, psykisk og socialt velvære. Der kan indgå refleksioner over livsstilskonsekvenser af henholdsvis et fysisk aktivt eller inaktivt liv. Der kan arbejdes med at sammenholde nødvendig teori inden for fx det fysiologiske og det sociologiske område med den fysiske aktivitet. Der kan i koncentreret form indgå en præsentation af en alsidig vifte af kropsområdets muligheder og en orientering mod mulighederne for fysisk aktivitet inden for den organiserede idræt, den kommercielle idræt, den selvorganiserede og den uorganiserede idræt.

- *”Eleverne skal kunne demonstrere praktisk indsigt i sammenhængen mellem en alsidighed af idrætslige oplevelser og motivation til fortsat at dyrke motion samt kunne redegøre for deres personlige sundhedstilstand og motionspotentiale og for, hvorledes dette kan styrkes”*



Målet udbygger refleksionen over sammenhængen mellem det fysiske, psykiske og sociale velvære og elevernes orientering mod mulighederne for fysisk aktivitet i fritiden. Der kan arbejdes med forskellige fysiske aktiviteter og test for at afdække, hvordan sundhedstilstanden hos eleverne rent faktisk er. Der kan arbejdes med afdækning af motionspotentiale, forskellige tilgange til et fysisk mere aktivt liv og med redskaber til at kunne ændre livsstil - i forhold til både motion, kost og misbrug.

### 3.1.7 Mål for it

- *”Eleverne skal kunne anvende fagligt relevante informationsteknologiske værktøjer i arbejdet inden for og på tværs af de tre områder og kunne anvende disse i forbindelse med informationssøgning og formidling samt kunne vurdere hensigtsmæssigheden og pålideligheden af valgte informationsteknologiske værktøjer”*

Målet indebærer, at der kan arbejdes med tekstbehandling og selvstændig vurdering samt med valg af hensigtsmæssige former for opsætning og grafisk præsentation af information. Der kan arbejdes med regneark og selvstændig vurdering og valg af anvendelige former for beregninger og simuleringer i forbindelse med løsning af problemstillinger. Endvidere kan der arbejdes med anvendelsen af it til at organisere, tydeliggøre og præsentere information til en bestemt målgruppe, samt med it og mediers muligheder i forbindelse med informationssøgning og kommunikation.

Målet forudsætter, at eleverne har et kendskab til it på et elementært niveau. En screening af elevernes it-færdigheder fra folkeskolen kan anvendes til at tilrettelægge individuelle læringsforløb, der kan sikre, at alle elever opnår kendskab til og kan anvende almindeligt kendte it-værktøjer og kan redegøre for en rationel anvendelse af disse i forbindelse med løsningen af almindeligt forekommende opgaver. Arbejdet med it finder overvejende sted som en integreret del af arbejdet i studieområdet – og i fagene.

Som det samlet set fremgår af målene for studieområdet del 1, indeholder de faglighed fra et større antal af uddannelsens fag. Men der knytter sig ikke nødvendigvis bestemte fag til bestemte mål, målet kan principielt varetages af andre fag. Eksempelvis er det ikke givet, at samtidshistorie i alle situationer skal løfte den historiske dimension, den kunne måske løftes af andre fag med en historisk dimension som fx dansk. Det vil være lærerteamets opgave at indstille og begrunde, hvilke faglærere der varetager hvilke opgaver, og efterfølgende er det ledelsens opgave at tage stilling hertil.

## 3.2. Fagligt indhold

Når undervisningen baserer sig på kompetencemål, spiller stofvalget en central rolle på en anden måde end i tidligere læreplaner, hvor stof var lig med pensumbeskrivelser, og det kvantitative omfang af disse blev bærende for undervisningens tilrettelæggelse. Den kvalitative udvælgelse af stof og metoder kommer nu i højsædet på bekostning af den mere kvantitative stof- eller pensumophobning. Begrundelsen herfor er, at de enorme vidensmængder, som informationsfundet producerer, hurtigt forældes, og at fagene ikke kan kapere at indoptage de store mængder af stof.

Stoffet udvælges altid, således at det fremmer målopfyldelsen, og for studieområdet vedkommende hentes stoffet i de fags læreplaner, som deltager i arbejdet. Stoffet udvælges i forhold til fagets indhold og metoder, i forhold til muligheden for samspil med andre fag og i forhold til de konkrete elevforudsætninger. Stoffet skal være eksemplarisk og give eleverne mulighed for at kategorisere, jf. i den sammenhæng boks nedenfor om kategorial dannelse.

#### **Kategorial dannelse**

Ifølge den tyske didaktiker W. Klafki er det undervisningens mål, at eleverne når til at forstå deres samfund og kultur. Forståelse bygger på evne til at kategorisere og at begribe gennem kategorier. Undervisningen skal skabe betingelser for, at eleverne får erfaringer med at kategorisere fænomener.

Det indhold i undervisningen, som giver eleverne mulighed for at kategorisere, skal være:

- eksemplarisk
- elementært
- fundamentalt.

*Eksemplarisk* betyder, at stoffet skal være forbilledligt, dvs. at eleverne ved at arbejde med et enkelt eksempel kan nå frem til almene, typiske og grundlæggende indsigter og lovmæssigheder, således at det bliver muligt for dem at danne kategorier, som kan bruges over for andre udsnit af verden.

*Elementært* betyder, at undervisningen må være præget af den grundviden og de sagsforhold, der er knyttet til et bestemt fagområde.

*Fundamentalt* betyder, at indholdet skal knytte an til elevernes væsentlige / fundamentale livserfaringer.

Der henvises til fagenes læreplaner for udfoldelsen af fagligt stof.

## **4. Tilrettelæggelse**

Der opstår med gymnasiereformen øgede muligheder for at planlægge og etablere sammenhæng og kontinuitet i elevernes gymnasieuddannelse. Det centrale værktøj hertil er studieplanen. Skolen skal sikre, at planlægning gennem studieplaner finder sted med det formål, at eleverne bliver fagligt dygtigere og mere studieforberedte. Lærerne foretager undervisningsplanlægningen af elevernes uddannelse og udmønter den i en studieplan, der gennem uddannelsen fungerer som læreres og elevs 'vejviser' for, hvad der skal foregå i undervisningen. Af en sådan studieplan vil det blandt andet skulle fremgå, hvordan arbejdet i studieområdet del 1 hænger sammen med fagenes arbejde i grundforløbet og evt. i studieretningsforløbet, hvis studieområdet del 1 fortsætter i 2. semester.

I studieplanen indarbejdes en plan for evaluering af elevernes læring. Her forbindes således studieplanen med den overordnede evalueringsplan for skolen, som ledelsen er ansvarlig for.

Det fremgår af hhx-bekendtgørelsen, at rammerne for studieplanerne fastlægges af skolen/ledelsen efter forudgående drøftelse med de enkelte lærerteam. Det betyder, at ledelsen foretager den overordnede uddannelsesplanlægning, men i praksis kan det udmøntes i, at ledelsen, alternativt en gruppe bestående af ledelses- og lærerrepræsentanter, udarbejder forslag til rammerne for en studieplan, som efterfølgende drøftes i relevante fora. Drøftelsen udmøntes i et koncept for, hvordan den lokale

studieplan skal udformes, og for hvad den skal indeholde for at leve op til de centralt stillede krav. Et sådant koncept vil typisk bære præg af den enkelte skoles kultur, værdier og erfaringer, samt de udviklingsmål skolen har. Lærerteamet udfylder studieplanen, så den kan udgøre en brugbar ramme for arbejdet i og mellem fagene, og skolen/ledelsen godkender herefter planen.

Ledelsen får med studieplanen en løbende og mere rammesat kontakt med de nedsatte lærerteam og kan i den forbindelse fungere som pædagogisk sparringspartner for teamene, når studieplanen udfyldes, evalueres og justeres. Studieplanen bliver således dels ledelsens 'vindue' til den pædagogiske planlægning, implementering, evaluering og justering af undervisningen dels ledelsens sikring af, at uddannelsesbekendtgørelsen og læreplanerne følges.

For lærerteamene kan studieplanen opfattes som en slags kollektivt forpligtende arbejdstegning, der skal skabe overblik og sammenhæng for såvel elever som lærere samt gøre det muligt for fag og flerfaglige forløb at samvirke, så de enkelte input i videst muligt omfang er koordinerede. Når elevernes faglige kompetencer og studiekompetencer skal udvikles, trænes og styrkes, muliggør studieplanen, at alle lærere arbejder efter en fælles vedtaget faglig og pædagogisk progression.

Lærerteamene udfylder studie- og evalueringsplaner for hver klasse eller hold i grundforløbet og for hver klasse i studieretningsforløbene, herunder for studieområdet, på baggrund af skolens koncept for studie- og evalueringsplaner. Hvis lærerteamet alene består af lærere i de fag, der definerer studieretningen skal øvrige lærere også inddrages i arbejdet. Eleverne inddrages i det løbende arbejde med at evaluere og justere studieplanen.

Studieplanen bliver for lærerne et omdrejningspunkt for deres samarbejde i team om at planlægge, gennemføre, evaluere og justere undervisningen, så eleverne får de bedst mulige betingelser for løbende at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence. Endvidere kan studieplanen udgøre grundlaget for lærernes refleksioner over, hvordan gymnasieundervisning kan tilrettelægges, så den peger frem mod videre uddannelse.

For eleverne bliver studie- og evalueringsplanen elevernes 'vindue' til, hvad der skal foregå i løbet af uddannelsen, og et redskab til at skaffe sig indflydelse på, hvad der skal foregå. Studie- og evalueringsplanen kan indledningsvist skabe grundlag for en dialog med lærerne om, hvad der kendetegner gymnasial undervisning til forskel fra folkeskolens undervisning, herunder hvilke faglige mål og hvilke studiekompetencer eleverne skal tilegne sig gennem forløbet, samt hvordan det løbende kan dokumenteres. Eleverne vil også gennem evalueringsaktivitet løbende få kendskab til, om de rent faktisk har nået de opstillede faglige mål, ligesom de opøver evne til selvevaluering, når de fx gennem logskrivning lærer at holde sig ajour med, i hvor høj grad de har nået de opstillede mål og i dialog med lærerne reflekterer over, hvordan de forbedrer deres indlæring.

#### Studie- og evalueringsplanens placering i skolen:

- Strategi-niveau
- De overordnede planer: studieplan og evalueringsplan
- Aktivitets- og implementeringsniveau

Der henvises til vejledning for hhx-bekendtgørelsen for yderligere information.

## 4.1 Didaktik

### Læreplanen anfører, at

*"Undervisningen skal tilrettelægges som emner, hvis belysning kræver flere fag inden for og på tværs af de tre hovedområder. Emneforløbene er understøttet af kursusforløb. Fokus i de enkelte emneforløb skal være klart formuleret og skal give anledning til både refleksion over kompetencemål og indholdsmæssige og metodiske problemstillinger. Der skal i arbejdet også inddrages en række fagligt relevante studiemetoder.*

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

Det er en ny udfordring for lærerne i hhx, at der med den ændrede læreplansstruktur skal foretages mere eksplicite didaktiske overvejelser omkring undervisningens tilrettelæggelse som et samspil mellem arbejdsprocesser og fagligt indhold. Overordnet er de didaktiske refleksioner i studieområdet rettet mod elevernes socialisering til gymnasielever, og deres fortsatte udvikling af studiekompetencen er målrettet mod videregående uddannelse. De didaktiske overvejelser tager fat på, hvordan undervisningen planlægges, gennemføres og evalueres, samt hvordan den begrundes pædagogisk. I studieområdet del 1 vil de didaktiske overvejelser handle om elevernes møde med det gymnasiale system og deres socialisering til hhx.

#### 4.1.1 Emneforløb

Undervisningen skal tilrettelægges som emner. Emneforløbene skal række ud over enkeltfagligheden, således at deres belysning kræver flere fag. Der skal følgelig indgå mindst to fag, gerne flere inden for et hovedområde eller på tværs af flere hovedområder. Der skal arbejdes på tværs af flere hovedområder i mindst et emneforløb.

**Det erhvervsøkonomiske område**

Emne: "Pris"

Afsætning B

Virksomhedsøkonomi B

Matematik C

**På tværs af flere hovedområder**

Emne: "Sprog og kulturmøde"

Engelsk A

Dansk A

Samfundsfag C

Samtidshistorie B

Teamet tilrettelægger emneforløb i studieområdet del 1. Emneforløbene understøttes af kursusforløb. Kursusforløb kan være enkeltfaglige forløb af kortere varighed, hvor der arbejdes med fx teorier og metoder, med at etablere sammenhæng mellem faglige områder inden for et fag eller med refleksioner over begrebslige sammenhænge. Teamet kan også arrangere mindre kursusforløb, der fx har fokus på enkelte elevers brug af it, evalueringsmetoder, refleksion over elevlæreprocesser. Det afgørende for de nævnte former for enkeltfaglige kursusforløb er, at de er tilrettelagt sådan, at de understøtter emneforløbene inden for eller på tværs af de tre hovedområder

Når der arbejdes med emneforløb, skal det for eleverne være klart formuleret, hvilke faglige og overordnede kompetencer, der skal udvikles gennem arbejdet med det faglige stof. Endvidere skal emneforløb lægge op til, at eleverne reflekterer over indholdsmæssige og metodiske problemstillinger, således at de får etableret sammenhænge mellem de anvendte metoder og det indhold, der arbejdes med. Eleverne skal i studieområdet del 1 øve sig i at reflektere over, hvad de har lært om en given problemstilling i forhold til de faglige kompetencemål, samt hvordan fagene hver især indgår i arbejdet med emnet.

#### 4.1.2. Studiemetoder

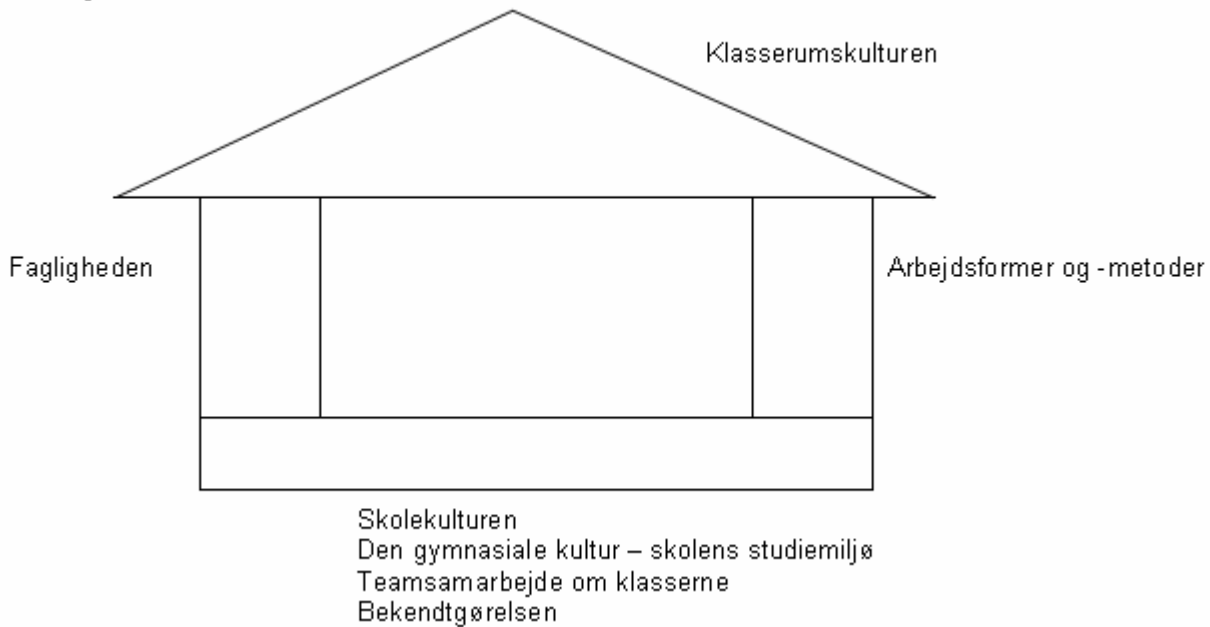
I emneforløbene skal der inddrages en række fagligt relevante studiemetoder for at understøtte elevernes erhvervelse af studiekompetence. Der kan arbejdes med at udvikle elevernes selvrefleksion og forståelse af sig selv som lærende individer, samarbejde med andre, herunder den læring der udspringer af refleksion over gruppeprocesser og klassekulturen. Eleverne får gennem refleksion konkret fx etableret et grundlag for at arbejde med deres svage og stærke sider. De skal også lære at anvende faglige studiemetoder, som fx læsestrategier, notattagning og formidling, så de på bedst mulig måde understøtter deres tilegnelse af fagenes indhold og metoder.

#### 4.1.3 Undervisningstilrettelæggelse

Centralt i lærerteamets undervisningstilrettelæggelse af emneforløb står udviklingen af undersøgende og spørgende arbejdsprocesser, der bygger på elevernes arbejde med faglige spørgsmål og metoder samt på elevaktivitet i klassen, i gruppen og individuelt, således at elevernes læring er i fokus.

Elevernes *forhåndsforståelser*, viden og erfaringer skaber grundlag for den nye viden, der skal tilegnes. De udgør forudsætningen for, at eleverne udvikler deres faglige kompetencer, selvstændighed, samarbejdsevne og reflektive tænkning. For at der kan ske læring, må eleverne endvidere have *lyst og vilje* til at lære. Elevernes følelser og holdninger har således betydning for læringen. Endelig foregår læring i et samspil med andre mennesker. *Læringskulturen og de sociale rammer* udgør afgørende forudsætninger for elevernes læreprocesser.

'Læringshus'



Efter inspiration fra Pernille Ehlers (2003): Læringsmiljøet i gymnasiet, Gymnasiepædagogik nr. 43. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Bygningen illustrerer det sted, hvor læringsmiljøet udfoldes. Bygningen består af to stærke søjler, der rummer henholdsvis fagligheden samt arbejdsformer og –metoder. Den holdes sammen af et beskyttende tag, der udgøres af klasserumskulturen. Fundamentet under bygningen udgøres af de forhold, som såvel faglighed, arbejdsformer og –metoder samt klasserumskulturen hviler på. Fundamentet regulerer livet på skolen. Skolekulturen rummer bl.a. fraværs- og ordensregler, men også en skoles traditioner for at lave teater, afholde politiske møder, musikarrangementer, fester mv. Skolens studiemiljø rummer bl.a. bibliotek, studieværksteder og studievejledning. Bekendtgørelsen udgør det regelgrundlag, som skolen er underlagt. Fundamentet udgøres under et af en skoles skrevne og uskrevne regler.

Elevernes læreprocesser er således betinget af samspillet mellem faglighed, arbejdsformer og -metoder, klasserumskultur (jf. kapitel 8. Bilag: ”Klasserumskultur”) samt skolens sociale rammer, og de øver på hver deres måde indflydelse på, hvordan elevernes egen læring (jf. kapitel 8 Bilag: ”Egen læringskultur”) forløber, og om eleverne udvikler undersøgende og spørgende arbejdsprocesser og dermed lyst og vilje til at lære.

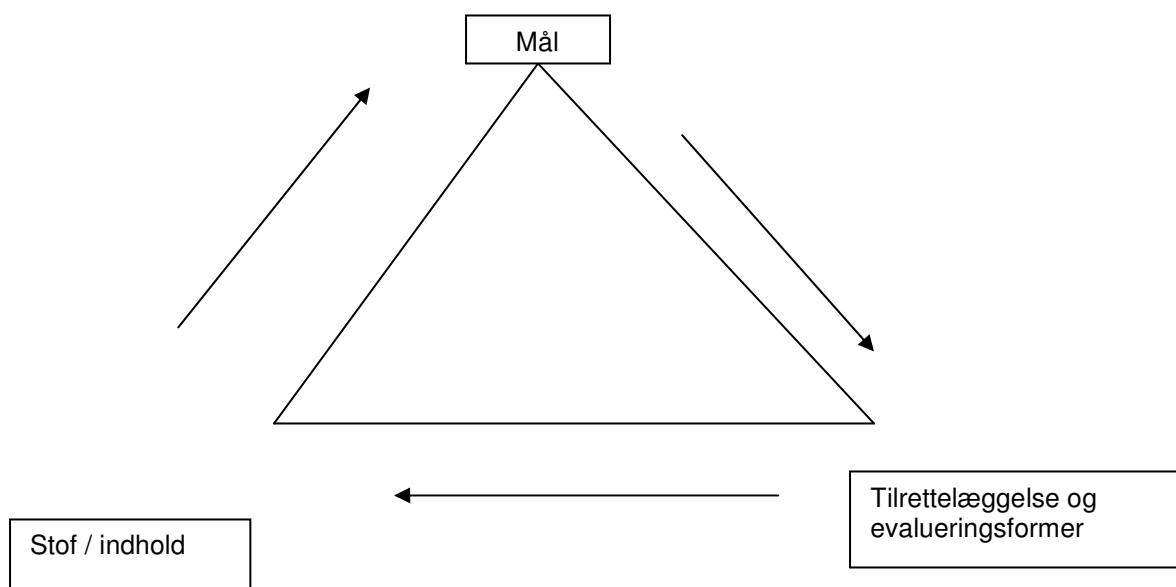
Når elevernes faglige kompetencer og læreprocesser står centralt i studieområdet, skal deres evne til refleksion og evaluering af såvel faglige produkter som læreprocesser udvikles. Eleverne skal træne evaluering af egne produkter, kammeraters produkter samt undervisningen.

Undervisningen tilrettelægges, så den veksler mellem praktiske, kreative og innovative processer og teoretiske tilgange, hvor eleverne videreudvikler deres kritiske stillingtagen i samspil med hinanden. I emneforløb kan der arbejdes med virkelighedsnære tilgange set i lyset af de berørte fags stof, metoder og modeller. Der kan indgå virksomhedsorienterede, samfundsfaglige/-økonomiske og kulturelt orienterede problemstillinger baseret på aktuelt materiale fra diverse medier, kvalitative som kvantitative spørgeundersøgelser, statistisk materiale mv.

Undervisningen tilrettelægges endvidere, således at der foregår en dialog om faglige problemstillinger sammenholdt med elevernes egne erfaringer, og således at de bliver opmærksomme på problemer, opstiller hypoteser, afprøver deres hypoteser og vurderer forslag i lyset af forskellige kriterier. Eleverne kan fx med udgangspunkt i egen viden om en virksomheds problemstillinger samt om en samfundsmæssig, politisk eller kulturel problemstilling udarbejde et mindmap og følge det op med opstilling af en række spørgsmål, som de ønsker svar på, samt gøre sig overvejelser over, hvordan de vil søge svarene. Generelt skal eleverne tilskyndes til at bruge egen viden, egne forestillinger og kvalificerede gæt, der bygger på undersøgende arbejdsprocesser.

Lærerteamets tilrettelæggelse af emneforløb med inddragelse af arbejdsformer og -processer, der understøtter udviklingen af elevernes tilegnelse af det faglige indhold, skal endvidere foregå med *progression* gennem studieområdet, således at eleverne møder de faglige krav gennem passende udfordringer og får optimale rammer for deres faglige og personlige kompetenceudvikling.

Udfordringen består i, at lærerne skal overveje og beslutte, hvilke mål der skal prioriteres i de pågældende forløb, og hvordan de kan realiseres. Efterfølgende skal lærerne begrunde, hvilke undervisnings- og arbejdsformer samt hvilket indhold/stof, der bedst understøtter de opstillede mål på det pågældende tidspunkt i forløbet. Endelig skal lærerne begrunde de valgte evalueringsformer.



### Undervisningsprincipper

Eleverne skal gennem arbejdet i studieområdet del 1 møde forskellige undervisningsprincipper, da de har deres (kognitive) styrker inden for forskellige områder, og deres læringsstile og læringsstrategier er forskellige og må udfordres og udvikles på forskellig måde. Lærerteam må derfor tilrettelægge undervisningen ud fra vekslende principper og arbejde med, at eleverne bliver bevidste om muligheder og begrænsninger i de enkelte tilrettelæggelsesformer.

Der kan i de forskellige emneforløb arbejdes med flere undervisningsprincipper. I kapitel 8. Bilag "Undervisningsprincipper" skitseres forskellige undervisningsprincipper, der indebærer, at eleverne får erfaring med flere tilrettelæggelsesformer. De undervisningsprincipper, der udfoldes, er helheds- og elementprincippet, det formelle og funktionelle princip samt det deduktive og det induktive princip.

## **4.2 Arbejdsformer**



**Læreplanen anfører, at:**

*"Der etableres et samspil mellem forskellige arbejdsformer. Valg af arbejdsformer sker ud fra det faglige arbejde og under hensyn til elevforudsætninger. Der etableres en progression i arbejdsformer fra det mere lærerstyrede til det mere elevstyrede, og således at stadig flere studiemetoder og arbejdsformer tages i brug. Der skal indgå case- og projektorienterede arbejdsformer i forløbene. Eleverne indgår i dialog om tilrettelæggelsen af undervisningen."*

#### 4.2.1 Samspil mellem arbejdsformer

Eleverne skal møde forskellige arbejdsformer. Arbejdsformerne kan spænde fra forelæsninger (læreroplæg gæsteforelæsninger), klassedialog og individuelt arbejde til gruppesamarbejde (pararbejde, diskussionsgruppe og arbejdsgruppe), projektarbejde og casearbejde. Valg af arbejdsformer og samspillet mellem disse tager udgangspunkt i de erfaringer, som eleverne kommer med fra folkeskolen.

Der kan finde et samspil sted mellem flere forskellige arbejdsformer med henblik på at understøtte forskellige sider af elevernes faglige arbejde. En gæsteforelæsning kan fx understøtte gruppens arbejde med at strukturere et indsamlet stof og få opstillet en problemstilling. Et læreroplæg kan fx understøttes af parvise diskussioner, så eleverne kan få klargjort, hvad de har forstået, og hvor det glipper.

Der kan endvidere indgå virtuel undervisning med højst 10% af uddannelsesstunden i det enkelte fag (§ 61 stk. 2 hhx-bekendtgørelsen). Denne arbejdsform forudsætter ikke fælles tilstedeværelse af lærer og elever. Det bør altid overvejes, i hvilket omfang og med hvilket formål de pågældende elever kan arbejde uden fysisk tilstedeværelse af en lærer og udelukkende via kommunikation over nettet med læreren. Det anbefales, at der etableres en progression fra korte højtstrukturerede virtuelle arbejdsforløb til længere og mindre strukturerede virtuelle forløb, således at eleverne trænes i det virtuelle arbejde.

Eleverne skal udvikle deres kendskab til, hvilke kompetencer man kan forvente, at de udvikler i de forskellige undervisnings- og arbejdsformer, og lærernes og elevernes forskellige opgaver i tilknytning hertil. Man kan til illustration heraf inddrage Steen Beck og Birgitte Gottliebs model over arbejdsformer og kompetencer i "Elev/student". Modellen skitserer, hvilke arbejdsformer og lærerroller der knytter sig til de fire læringsrum (jf. kapitel 8 Bilag: "De fire læringsrum").

#### 4.2.2 Elevforudsætninger

Eleverne vil møde med forskellige faglige forudsætninger, og deres evne til at tilegne sig forskellige arbejdsformer og udvikle en selvstændighed i beherskelsen af disse vil også være forskellig. Beherskelsen af forskellige arbejdsformer på en gradvis mere selvstændig måde står centralt i udviklingen af studiekompetencen.

Arbejdsformer skal trænes gennem en tydeliggørelse af regler og rammer for brug af disse. Lærerteamet må følgelig tilrettelægge elevernes tilegnelse af arbejdsformer som et forløb i flere faser, hvor teamlærerne og eleverne selv nøje følger den gradvise udvikling i elevernes beherskelse heraf.

Nedenstående skema illustrerer forholdet mellem elevernes forudsætninger og deres behov for styring/afhængighed af læreren. Skemaet definerer det, eleverne ”faktisk kan og ved” som elevernes objektive kompetence, og det eleverne ”tror og ved, at de kan og ved” som elevernes subjektive kompetence.

<b>Elevernes subjektive og objektive kompetence</b>	<b>Karakteristik af elevadfærd</b>	<b>Lærerens funktioner</b>	<b>Lærerens stil/opgaver/roller</b>
Den kompetente, reflektive elev	Kan selv, vil selv, kræver meget	At fastholde deltagerens læringskompetencer	Konsulent, facilitator, elevaktiverende arbejds-mønstre/gruppearbejde
Den kompetente, ikke-reflektive elev (de uudnyttede potentialer)	Kan godt, vil godt, lidt usikker	At påvise oversete, undervurdede kompetencer og vise deres relevans for en aktuell opgave	Medbestemmende, fælles beslutning, dialog
Den inkompetente, reflektive elev (den bevidste inkompetence)	Kan noget, vil måske, tør måske, usikker	At give forslag til læring af de manglende kompetencer	Overbevisning, vejledning, høj støtte, høj faglig styring
Den inkompetente og urefleksive elev (den ubevidste inkompetence)	Kan lidt, vil ikke, tør ikke, gider ikke	At give indsigt i, at årsagen til, at opgaven mislykkes, er manglende kompetence	Instruktion, tydelige krav, hyppige tjek, kontant faglig styring

Karin Svejgaard efter inspiration fra Mogens Skov (red).VID-NYT. København 1997 og Marianne Kristiansen i Erik Damberg (red): Pædagogik og Perspektiv.1995.

Det fremgår af skemaet, at når eleverne ikke har særligt gode faglige forudsætninger, og når deres selvindsigt i, hvad de kan, ikke er særlig stor, kan de være særligt afhængige af, at læreren yder instruktion, stiller tydelige krav og hyppigt giver dem feedback på, hvordan de arbejder, og hvilke resultater de opnår. Omvendt, hvis eleverne har gode faglige forudsætninger og en stor indsigt i, hvad de kan og ikke kan, er mindre afhængige af lærerens styring og feedback. I så fald har eleverne formentlig gode forudsætninger for at arbejde i arbejdsformer, som kræver selvstændighed og egen styring af arbejdsprocessen.

#### 4.2.3 Progression i arbejdsformer og studiemetoder

I studieområdet del 1 vælges som udgangspunkt arbejdsformer, hvor rammer og roller er tydelige. ’Tydelighed’ behøver ikke at udfolde sig gennem rent lærerstyret undervisning. Det er tværtimod hensigtsmæssigt, at elevstyrede arbejdsformer og elevsamtalen etableres helt fra begyndelsen, men i kraftigt ritualiserede former og kortere sekvenser. En tydelig lærer og tydelige rammer i begyndelsen er forudsætningen for, at eleverne senere kan frigøre sig fra dem og arbejde mere selvstændigt. Når eleverne kan anvende de mere strukturerede arbejdsformer, kan der inddrages mere selvstændiggørende arbejdsformer, der bygger på, at eleverne selv i højere grad kan organisere og strukturere deres arbejde. I starten vil man typisk have de fleste arbejdsformer i spil.

Eleverne bliver introduceret til en vifte af studiemetoder (jf. Kapitel 8 Bilag: ”Studiemetoder”), og de lærer gradvist at anvende dem, dog fortsat med stor støtte fra læreren. De stifter integreret i det faglige arbejde bekendtskab med en række teknikker som: notatteknikker, læseteknikker, præsentationsteknikker, idégenereringsværktøjer, planlægningsværktøjer, skriveteknikker mv. Endvidere introduceres de til it, tværfaglig grammatik og bibliotek. De udvikler gennem elevsamtaler deres kendskab til egen læringsstil, og de prøver at opstille målsætninger for deres arbejde. I fagene og emneforløbene arbejder de i praksis med læsestrategier, læseformål, notattagning, taxonomiske niveauer, faglige metoder mv.

Teamet diskuterer sig frem til en progression i de arbejdsformer og studiemetoder, der skal indgå, og til, hvornår der skal etableres et bevidst fokus for refleksion og træning af disse. Boksen nedenfor giver et eksempel på, i hvilken rækkefølge et team kan etablere sit fokus på disse.

Fra folkeskoleelev til gymnasieelev			
År	Klasseudvikling	Studiemetoder	Arbejdsformer
1. år	Klassens år	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Læsestrategier</li> <li>- Nottattagning</li> <li>- Stille spørgsmål til en tekst og gå i dybden med et stof</li> <li>- Indsigt i de taxonomiske niveauer</li> <li>- Informationssøgning</li> <li>- Processkrivning, herunder skrivning som middel til refleksion</li> <li>- Faglig formidling</li> <li>- Evaluering, herunder konstruktiv feedback</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuelt arbejde</li> <li>- Klassedialog</li> <li>- Forelæsning (læreroplæg, gæsteforelæsninger)</li> <li>- Gruppesarbejde (pararbejde, diskussionsgruppe, arbejdsgruppe)</li> <li>- Projektarbejde 'light' - med høj lærerstyring</li> <li>- Case-arbejdsform</li> <li>- Virtuel undervisning (10 % af uddannelsestiden)</li> </ul>

Det kan være vanskeligt at udvikle en reel progression for undervisningens tilrettelæggelse inden for rammerne af ½ år, men teamet kan skitsere den mere overordnede ramme for, hvornår den har fokus på de forskellige arbejdsformer og studiemetoder. Se også kapitel 8 Bilag ”Skema over progression” i arbejdsformer, studiemetoder og produktformer gennem uddannelsens 3 år

#### 4.2.4 Case-arbejdsformen

I studieområdet del 1 vil case-arbejdsformen introduceres. Case-arbejdsformen er i lighed med projektarbejdsformen en sammenhængende og helhedsorienteret læreproces. I modsætning til et projektarbejde, der kræver informationssøgning og opbygning af svar, er alle oplysninger i en typisk case givne.

En case er en beskrivelse af en praktisk situation, der indeholder en eller flere problemstillinger. Casen fungerer som et bindeled mellem den teori, der læres i fagene, og den praksis, man støder på i det omgivende samfund. Den udspringer af praksis. Formålet med casen er at træne eleverne i at løse virkelighedsnære problemstillinger. Problemstillingen skal generelt være så kompleks, at der findes mere end én acceptabel løsning, men da der for de fleste elever vil være tale om en anderledes arbejdsform, end de er vant til, skal case-arbejdet i studieområdet del 1 fortrinsvis koncentrere sig om de enkle cases som fx problem-casen og system-casen.

### Casetyper

Der eksisterer flere forskellige former for cases:

1. Problem-casen, hvor problemet er defineret på forhånd, og case-arbejdet er koncentreret om problemløsningen. Denne case-type vil ofte bruges som introduktion til case-arbejde.
2. System-casen, hvor eleverne præsenteres for en virksomheds nuværende system eller arbejdsmetode og skal komme med forslag til forbedringer.
3. Den åbne case er den case-type, der kommer tættest på praksis. Ingen problemer er givet på forhånd, og det er elevernes opgave at forme og løse de problemstillinger, som de finder i casen. Løsning af denne case-type kræver, at eleverne har en "værktøjskasse" til at analysere og diagnosticere relevante problemstillinger.
4. Isbjerg-casen er baseret på et nødtørftigt case-oplæg, hvor eleverne på forhånd kun får udleveret en begrænset mængde information. Opgaven består i at fastlægge, hvilke yderligere informationer der skal indsamles for at kunne løse casen. Der vil løbende i case-arbejdet blive udleveret supplerende informationer.
5. Serie-casen består af en række cases, hvor problemstillingen løbende udbygges.

Tilrettelæggelsen af case-baserede forløb vil afhænge af case-typen. I studieområdet del 1 vil der typisk være tale om en mindre case, og eleverne kan som hjemmeforberedelse selv prøve at formulere og opstille løsningsforslag til casen. Efterfølgende kan eleverne arbejde med casen på klassen i mindre grupper, hvor de forskellige løsningsforslag diskuteres. Gruppernes resultater diskuteres i plenum. Case-diskussionen kan fx struktureres efter følgende principper: Identifikation af symptomer, problemformulering, løsningsforslag, konsekvensvurdering af enkelte forslag og evaluering.

Casen kan fungere som en fælles introduktion til fagene (jf. kapitel 8. Bilag: "Introduktions-case"). Der kan arbejdes videre med casen og de produkter, som eleverne har udviklet i et flerfagligt samarbejde i den efterfølgende periode, så der etableres sammenhæng i elevernes arbejde. Case-arbejdsformen kan desuden danne baggrund for at give eleverne basale gruppemetodiske arbejdskompetencer, og erfaringer fra case-forløb kan inddrages senere, når der arbejdes videre med gruppearbejdsformen i efterfølgende emneforløb. Endvidere kan case-arbejdet udgøre et grundlag for arbejdet med case-baserede forløb i erhvervs-case i studieområdet del 2.

#### 4.2.5 Projektarbejdsformen

Elevernes projektføreløb kan som udgangspunkt være en gruppeorganiseret arbejdsproces, hvor eleverne inden for en flerfaglig ramme arbejder med et selvvalgt emne eller en på forhånd givet problemstilling.

Den overordnede ramme ligger i læreplanen, hvor det anføres, at der skal arbejdes inden for og på tværs af de tre hovedområder: det erhvervsøkonomiske, det samfundsfaglige/-økonomiske og det kulturelle hovedområde. De valgte emner vil skulle have en sådan karakter, at der skal indgå flere fag i arbejdet. Projektforløbet vil være givet af de faglige mål, der er opstillet for studieområdet del 1. Projektbegrebet dækker i studieområdet del 1 typisk over emneprojekter på tværs af fag uden problemformulering og opgaveprojekter, hvor lærerteamet som udgangspunkt eller i samarbejde med eleverne formulerer problemstillingerne.

Boksen skitserer forskellige opfattelser af projektbegrebet samt progressionen i projektarbejde.

Forskellige opfattelser af projektbegrebet	Progression i projektarbejde
1. Emneprojekter: - Ingen problemformulering	høj lærerstyring
2. Opgaveprojekter: - Læreren formulerer problemstillingen	delvis lærerstyring
3. Problemprojekter: - Gruppedeltagerstyret/fællesstyret - Tværfaglighed - Samfundsrelevant - Problemorienteret (eleverne formulerer problemet)	lav lærerstyring

Der vil typisk være en overvægt af emne- og opgaveprojekter med henholdsvis høj og delvis lærerstyring i studieområdet del 1 – og på nogle skoler vil også indgå enkelte afprøvninger af problemprojekter. Det problemorienterede projektarbejde kræver øvelse, og det er derfor nødvendigt, at eleverne fra starten af studieområdet del 1 gradvist forberedes på denne form. Det kan gøres, hvis lærerne i ritualiserede former og kortere sekvenser arbejder med elevstyrede arbejdsformer.

Eleverne vil fra folkeskolen være bekendt med emneprojektet, hvorfor der, ud over det fagligt metodiske arbejde med emnet, i starten også kan være fokus på træning i og erfaring med gruppearbejdsformen. Næste trin i en progression i studieområdet del 1 er opgaveprojektet, hvor problemformuleringen bliver central, den er endnu ikke udarbejdet af eleverne selv, men bliver til i et samarbejde mellem lærerne og arbejdsgrupperne.

Der kan lægges en progression ind i forhold til, hvad eleverne skal kunne, når de arbejder med de forskellige projektyper over de tre år i studieområdet. Boksen nedenfor skitserer, hvordan progressionen kan se ud mellem emneprojekt, opgaveprojekt og problemprojekt. De enkelte lærerteam kan diskutere, hvordan de ønsker, at progressionen kan tilrettelægges.

Emneprojekter	Opgaveprojekter med en givet problemstilling	Problemprojekter
---------------	--	------------------

<p>Eleverne skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tilegne sig et stof</li> <li>- redegøre for det tillærte i relevant genre og fremstillingsform, dokumentere synspunkter</li> <li>- beherske referat, emnebeskrivelse og sammenstilling af oplysninger</li> <li>- benytte it til tekstbehandling, regneark, præsentationer og informationssøgning</li> </ul>	<p>Eleverne skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tilegne sig stof</li> <li>- Anvende det på et givet problemområde</li> <li>- Redegøre for det tillærte i relevant genre og fremstillingsform, dokumentere synspunkter</li> <li>- Fastholde et perspektiv, en 'rød' tråd' i fremstillingen</li> <li>- Beherske referat, emnebeskrivelse samt analyse af problemfelt og konklusion</li> <li>- Besidde viden om kravene til forskellige formidlingsgenrer, både skriftlige og mundtlige (kendskab til sprogrigtighed, variation mv.)</li> <li>- Fortsat udvikle brug af it</li> </ul>	<p>Eleverne skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Definere et problemområde og formulere en problemformulering</li> <li>- Tilegne sig stof og anvende det på et selvstændigt valgt materiale</li> <li>- Selvstændigt verificere og dokumentere oplysninger</li> <li>- Redegøre for sin viden og sine overvejelser i en fremstilling, der fastholder et perspektiv og en 'rød tråd'</li> <li>- Fastholde fokus i forhold til problemformuleringen</li> <li>- Beherske referat, emnebeskrivelse samt analyse af problemfelt og konklusion</li> <li>- Lave en selvstændig perspektivering og vurdering i forhold til det valgte problem</li> <li>- Beherske den valgte formidlingsform og genre</li> <li>- Fortsat videreudvikle brug af it</li> </ul>
--	---	--

Når der arbejdes med projektarbejdsformen, kan lærerne tilrettelægge arbejdet, sådan at eleverne får introduceret og trænet en række forhold i tilknytning til studiekompetencen, fx at lære at lytte til andre, der besidder en frugtbar viden, at analysere og diskutere, at samarbejde deres viden med andres viden og at formidle deres viden til andre. Eleverne vil få udviklet deres fagligt metodiske kompetencer i forbindelse med bearbejdning af forskellige problemstillinger i tilknytning til emnerne. Endvidere kan eleverne gennem projektarbejdsformen og de sammenhængende og helhedsorienterede læreprocesser erfare, at der skabes nye tilgange til fagligheden.

Eleverne skal gennem arbejdet opnå fortrolighed med projektarbejdets faser.

### Projektarbejdets faser

#### Fase 1 – Projektstart:

- Emne aftales
- Gruppen dannes
- Teoridel (lærerforedrag)

#### Fase 2 – Projektbeskrivelse (her: høj lærerstyring):

- Opstilling af underemner (problemstillinger) og diskussion af, hvad der ligger i lærerens problemstilling
- Liste over arbejdsopgaver
- Tidsplan
- Gruppens produkter
- Aftale med lærer/-e

#### Fase 3 – Gennemførelse:

- Arbejds- og tidsplan med opgaver til gruppemedlemmer
- Udførelse af opgaver
- Færdiggørelse af rapport og procesbeskrivelse
- Aflevering

#### Fase 4 – Intern evaluering:

- Klasse og team

Efter inspiration fra Stig Püschl m.fl. (2000): Projektarbejde. Gads Forlag.

Inden projektstart har teamet og eleverne en indledende diskussion af forløbet og hvilke underemner, der skal arbejdes med. Emnet kan være valgt inden for et af de tre hovedområder eller gå på tværs af disse. Det kan være udsprunget af et arbejde i fagene eller være blevet til efter teamets beslutning. De faglige mål, og hvorledes projektførelsen evalueres, klargøres for eleverne.

Eleverne vælger i *fase 1* samarbejdsform, emnet fastlægges endeligt, og lærerne beslutter, hvilke fagligt metodiske input eleverne vil have behov for.

I *fase 2* indgår ideudvikling, og der arbejdes med brainstorming og søges information om delemner via bibliotek, internet, tv mv. Der sorteres i de fremkomne ideer. Ideudviklingen munder ud i, at eleverne indsnævrer og præciserer den oprindelige ide og på den baggrund udarbejder en problemstilling / problemformulering. Det er en vigtig fase, hvor eleverne har brug for lærernes støtte og vejledning. Problemstillingen/problemformuleringen er afgørende for den videre proces, fordi den skal kunne styre elevernes litteratursøgning og arbejdsproces. Såvel de "hårde" rammer for projektet, fx tid, ressourcer og fælles regler, som de "bløde" rammer, fx sociale spilleregler og grupperoller, diskuteres og fastlægges. Desuden fastlægges dato for aflevering af produkt.

I *fase 3* fastlægges den konkrete arbejds- og tidsplan for grupperne, og arbejdsopgaverne fordeles. Denne fase er som hovedregel projektets længste, idet den indeholder skrive- og redigeringsfasen. Informationsmængden vil ofte virke uoverskuelig, og eleverne vil have en tendens til at miste overblikket, hvorfor de her har brug for, at lærerne støtter dem aktivt i processen og evt. udarbejder en skrivevejledning. De indsamlede data og den erhvervede viden bearbejdes og gøres tilgængelig, fx via

skolens conferencesystem. Produktet gøres færdigt til det aftalte tidspunkt. Det kan i denne fase anbefales at lade eleverne samarbejde i grupper om at give hinanden respons på udkast og evt. støtte hinanden med at etablere overblik over arbejdet. I denne fase vil indgå forskellige former for processkrivninger, og eleverne giver hinanden respons på udkast og reviderer deres skrivinger. Endvidere vil lærerrespons spille en stor rolle.

I fase 4 foretager elever og lærere en intern evaluering i forbindelse med projektafslutning. Gruppen har løbende gennem projektarbejdet ført deres portfolio ajour som dokumentation for arbejdsprocessen. Den indgår i processen som en støtte for samarbejdet i gruppen samt udgør endvidere et væsentligt grundlag for evalueringen.

I forbindelse med lærervejledning ved projektforsløb (jf. kapitel 8 Bilag: Lærervejledning ved projektforsløb) i studieområdet del 1 skal man være opmærksom på, at eleverne vil have behov for en aktiv, opsøgende og struktureret lærervejledning. Det kan både være i forbindelse med opstilling af tidsforsløb, søgning af informationer som under udarbejdelsen af selve projektet.

I forbindelse med de forskellige emneforsløb skal der indarbejdes en progression inden for det enkelte projektforsløb og mellem flere forsløb. Lærerne kan tage udgangspunkt i, at eleverne først og fremmest skal opnå fortrolighed med arbejdsformen. Høj lærerstyring skal suppleres med kortere sekvenser med delvis lærerstyring, således at eleverne gradvist rustes til det videre arbejde i studieområdet del 2. Skemaet nedenfor anfører en progression i forhold til faserne i projektarbejdsformen og viser, at når eleverne har opnået et vist erfaringsgrundlag, kan de efterhånden arbejde mere selvstændigt inden for projektarbejdsformen.

	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>
<b>Projekt mål</b>	<b>Indføring i projektarbejdsform</b>	<b>Oparbejdelse af erfaringsgrundlag</b>	<b>Demonstrere beherskelse af projektarbejdsformen</b>
<b>A. Mål</b>	Udmeldes	Elevgruppe og lærer i fællesskab	Hvad eleverne mangler af kompetencer
<b>B. Hovedemne</b>	Udmeldes	Elevgruppe og lærer i fællesskab	Selvvalgt hovedemne
<b>C: Delemner</b>	Eksempler på gode delemner gives	Elevgruppe og lærer i fællesskab	Elevgruppe/autonomi / vejledning
<b>D: Gruppeinddeling</b>	Elevgruppe og lærer i fællesskab	Både – og	Elevgruppe/autonomi
<b>E: Informations-søgning</b>	Nødvendige informationer skaffes af lærer	Lærer vejleder om informationskilder	Elevgruppe/autonomi / vejledning
<b>F: Problemformulering</b>	Udarbejdes i fællesskab	Godkendes af lærer / Vejledning	Med lærer som sparringspartner
<b>G: Planlægning</b>	Detaljeret tidsforsløb udstukket af lærer	Tidsforsløb godkendes af lærer	Overordnet tidsramme udstukket: Udfyldes af elever



<b>H: Produkt</b>	Defineres af lærer  Typisk: rapport og/eller Mundtlig fremlæggelse	Godkendes af lærer	Med lærer som sparringspartner / vejledning / respons
<b>I: Udarbejdelse</b>	Med lærer som sparringspartner	Med lærer som sparringspartner	Med lærer som sparringspartner
<b>J: Produktpræsentation</b>	Planlægges af lærer	Aftales individuelt	Aftales individuelt
<b>K: Evaluering</b>	Lærer + opponentgruppe	Lærer + elever + opponentgruppe	Lærer + elever + opponentgruppe

Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (2000) fra Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 12.

Forskellige samarbejdsformer vil præge arbejdet i studieområdet del 1, hvorfor det fra studieområdets start er centralt, at eleverne får indarbejdet nogle gode arbejdsvaner og forsynes med effektive værktøjer hertil. Man kunne fx starte med at lade eleverne arbejde parvis en uge ad gangen i alle fag i grundforløbet. Hermed opøves eleverne i nogle generelle samarbejdsformer, og desuden tjener rotationsprincippet et socialt formål. Det kunne udvides til at træne spilleregler i tilknytning til gruppearbejdsformen (jf. kapitel 8 Bilag: ”Gruppearbejdsformen”), som både finder anvendelse i tilknytning til arbejdet i diskussionsgruppen og arbejdsgruppen. Efterhånden vil eleverne lære, at valg af samarbejdsform typisk hænger sammen med målet med opgaven.

#### 4.2.6 Motion, sundhed og bevægelse

##### **Læreplanen anfører, at:**

*”Forløbet motion, sundhed og bevægelse skal som et minimum løbe over 4 uger.”*

Eleverne skal kunne nå at danne sig et sammenhængende indtryk af forløbet motion, sundhed og bevægelse, hvorfor der er stillet krav om, at det som minimum skal løbe over 4 sammenhængende uger. Der vil være tale om et fortættet forløb, der helst skal inspirere eleverne til at dyrke motion og tænke i sundhedsbaner. Grundlaget herfor kan etableres ved at opbygge et afvekslende forløb, der fx inddrager fysisk træning, kropsudtryk, kroppen i balance, boldspil og samarbejde samt brobygningsforberedelse. Sidstnævnte skulle gerne lægge op til, at eleverne selv kommer i gang med at dyrke motion. Læs for uddybning heraf under 7.5 Motion, sundhed og bevægelse.

#### 4.2.7 Skriftligt arbejde

**Læreplanen anfører, at:**

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

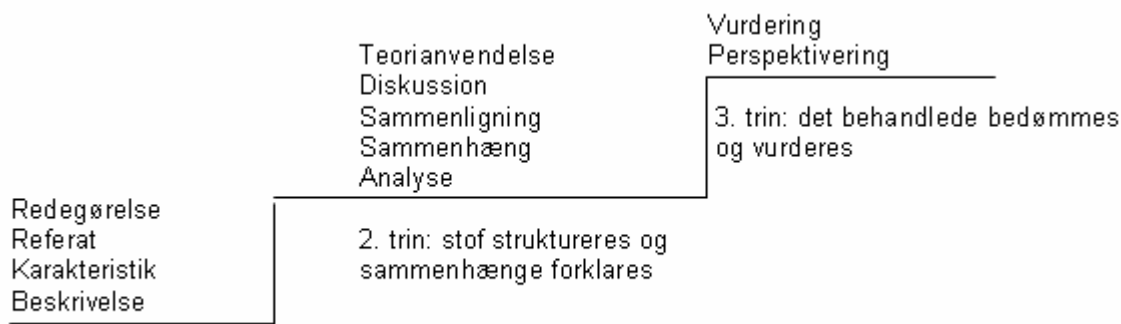
Når der arbejdes i studieområdet del 1, indgår den skriftlige dimension i arbejdet. Skriftligt arbejde ses som en særligt studieforberedende arbejdsform, hvor der indgår både proces- og produktorienteret skrivning. Det betyder, at eleverne, når der arbejdes med større og mindre emneforløb, undervejs skal skrive forskellige typer af skrivning, som understøtter arbejdsprocessen, ud over egentlige udkast til de endelige skriftlige produkter. Også i de enkeltfaglige forløb anbefales det at understøtte læreprocesser gennem skrivning.

Skriftlige processkrivninger er oftest adresseret til den skrivende selv. Det er skrivning, der er rettet mod udvikling af processer og mod den skrivendes egen tankeudvikling, refleksion og evaluering. Processkrivning benævnes også 'refleksionsskrivning'.

Skriftlige produkter er skrivning adresseret til andre, oftest til lærere, men også til kammerater eller en bredere offentlighed. Der er tale om produkter, der vurderes både på indhold og sprogbeherskelse, og de indgår alle i den skriftlige evaluering. Afsluttede produkter i emneforløb kan være synopsis og/eller skriftlige rapporter, men også andre teksttyper vil være relevante produkter undervejs eller som afslutning på arbejdsprocessen. Her kan være tale om referater af diskussioner, timereferater, opgaver som eleverne udvikler og stiller hinanden, læserbreve og kommentarer, debatoplæg og præsentationer mv.

*En synopsis* kan være flere ting alt efter, om synopsis er et skriftligt produkt i sig selv eller et redskab i en arbejdsproces frem mod et andet mål. I studieområdet del 1 er synopsis et skriftligt produkt i en forkortet og koncentreret udgave. Man kan vælge at nedtone de redegørende elementer i synopsis og lægge hovedvægten på de problematiserende, analyserende og vurderende elementer. Vægtes disse elementer i synopsis kan det i forbindelse med en projektgruppes fremlæggelse være givtigt at anvende synopsis som grundlag for en efterfølgende diskussion heraf på klassen.

*Rapportens* kendetegn er et vist omfang (højest 6 sider på studieområdet del 1's sluttrin), en række formelle genrekrav, herunder brug af noter og kildeangivelse, samt i den fuldt udfoldede form en emnebearbejdning på alle taksonomiske niveauer fra redegørelse over analyse til vurdering og perspektivering. Nedenfor er skitseret en forenklet fremstilling af de taxonomiske niveauer.



1. trin: stof gengives

Efter inspiration fra "Rapportskrivning – formalia og metodelære" (2002). <http://www.uvm.dk>. Uddannelsesstyrelsen.

### Vurderingskriterier

Der kan opstilles kriterier for kvalitet for alle skriftlige genrer, hvad enten der er tale om proces- eller produktorienterede genrer. Kvalitetskriterierne er imidlertid ikke nødvendigvis åbenlyse for eleverne. De faglige og overordnede mål er eleverne bekendt med fra læreplanen, men i det daglige arbejde vil der være behov for at konkretisere kvalitetskriterier for opgave- og produktgenrer. Det kan være udvikling af vurderingskriterier for, hvad der karakteriserer en god opgave af en bestemt type, en tekstgenre, analyse, præsentation mv. Det kan anbefales at udvikle disse kriterier sammen med eleverne, så de trænes i at indkredse og beskrive vurderingskriterier, og sådan at man kan være sikker på, at elever og lærer forstår det samme ved de opstillede kriterier. Det anbefales videre, at eleverne efterfølgende får erfaring med at tage disse i anvendelse ved evaluering af andres og egne produkter.

### Lærernes evalueringspraksis

Lærerne skal ikke nødvendigvis forholde sig til alle skriftlige produkter, der udarbejdes i studieområdet, men kun til et relevant udvalg, og det vil også variere, i hvilken grad en lærer skal give en egentlig bedømmelse af produkterne. Tænkeskrivning rettet mod elevernes egen tankeudvikling skal læreren fx ikke nødvendigvis forholde sig til, og en evalueringsrefleksion skal besvares, men ikke vurderes. En elev med en ide eller et projekt skal muligvis have vejledning. Et udkast skal have respons. Et revideret udkast skal have en godkendelse og muligvis en specifik kommentar. Det kan ofte være værdifuldt for eleverne at få grundig lærerrespons på et første udkast eller undervejsprodukt, mens andet udkast måske kun skal læses kursorisk eller delvist af læreren med henblik på at give en foreløbig godkendelse. Ønsker læreren at holde evalueringen åben i en længere periode, kan han/hun vælge at graduere responsen ved fx at operere med en standardgodkendelse og to yderpoler: det usædvanligt gode og det uantageligt ringe.

Men eleverne skal selvfølgelig have eksplicite evalueringer på skriftlige produkter

#### **Hhx-bekendtgørelsen § 72, stk. 1:**

*"Eleverne har i forbindelse med det skriftlige arbejde krav på jævnlige at få tilbagemelding om deres standpunkt, herunder at få uddybet evaluering af opgavebesvarelsens styrker og svagheder."*

Forskellige evalueringsformer.

**Hhx-bekendtgørelsen lægger i § 73 stk. 1 op til, at lærerne benytter en variation af forskellige evalueringsformer:**

- *"Retning af elevernes individuelle besvarelser af opgaver og test, herunder årsprøver,*
- *Retning og kommentering af gruppebaserede eller individuelle skriftlige arbejder, herunder terminsprøver,*
- *Kommentering af delvist færdige skriftlige arbejder i en processkrivning,*
- *Samtaler med elever eller elevgrupper og*
- *Kombinationer af ovenstående."*

Det er skolens beslutning, hvordan og hvornår evalueringen af det skriftlige arbejde skal foregå. Men da studieområdet del 1 udgør en så tungtvejende del af elevernes timetal i starten af uddannelsen, vil elevernes skriftlige arbejde selvsagt komme til at indgå i forløbene. Endvidere har den interne mundtlige prøve sit grundlag i enten en skriftlig rapport eller en portfolio.

Progression i skriftligt arbejde

Lærerne i studieområdet del 1 skal foretage en samlet planlægning af hele forløbet, hvor produktformer og typer af arbejdsprocesser, skriftlige og mundtlige udtryksformer fastlægges under hensyntagen til, at der finder en progression sted i løbet af studieområdet, så eleverne når de opstillede mål. Lærerne kan tage udgangspunkt i en fastlæggelse af de skriftlige produkttyper, som eleverne skal udarbejde. Efterfølgende kan man diskutere, hvilke processkrivninger det vil være givtigt at anvende i forbindelse med de enkelte produkttyper.

**Eksempel på progression i produktformer**

Teamet diskuterer sig frem til en progression i de produktformer, der skal indgå, samt hvornår og hvordan de skal indgå i studieområdet del 1. Fx

- Processkrivninger, individuelt og gruppebaserede i et varieret spektrum indgår i alle forløb
- Formidlingsskrivning
- It-præsentationer
- Faglige opgaver
- Synopsis 'light'
- Rapport 'light'

Arbejdsportfolien er det værktøj, der understøtter elevernes læreproces. Eleverne samler under hele forløbet i studieområdet del 1 alle deres dokumentationer, såvel skriftlige processkrivninger som skriftlige produkter i en arbejdsportfolio. Det er ikke blot egentlige opgaver, der indgår, men alt arbejde, der er udført som organiseret fælles aktivitet i undervisningen. De skriftlige arbejder skal på hver deres måde dokumentere elevernes indsats, fremskridt og kompetenceudvikling. Arbejdsportfolien vil således rumme hele forløb bestående af udkast med responskommentarer fra kammerater og lærere undervejs i forløbet og omskrevne versioner med refleksioner over omskrivningen og hele arbejdsprocessen samt de endelige produkter.

Formålet med at anvende en arbejdsportfolio i såvel studieområdet del 1 som i studieområdet del 2 er at understøtte den kontinuerlige udvikling af elevernes faglige og studiemæssige kompetencer gennem uddannelsens 3 år. Erhvervsfase skal bygge videre på det niveau, eleverne har nået i studieområdet del 1, og tilsvarende skal det internationale område bygge videre på de kompetencemål, som eleverne har erhvervet sig i erhvervsfase. Arbejdsportfolien er det værktøj, der understøtter arbejdet med at etablere en sådan progression.

### 4.3 It

#### Læreplanen anfører, at:

*"Med udgangspunkt i de enkelte elevers it-kompetencer tilrettelægges læringsforløb, der skal sikre, at eleverne har kendskab til skolens it-system og kan anvende almindeligt kendte it-værktøjer samt kan redegøre for anvendelsen af disse i forbindelse med de faglige opgaver. It indgår i det indbyrdes samspil mellem fagene i studieområdet."*

I studieområdet del 1 indgår it som individuelt baseret undervisning med 25 timer og som en integreret del af fagenes samspil i studieområdet.

De 25 timer kan bl.a. anvendes til at sikre, at alle elever kan bruge almindeligt kendte it-værktøjer og til at introducere skolens it-system. Der vil herigennem kunne opnås en større overensstemmelse mellem folkeskolens it-krav og de it-kvalifikationer, som eleverne rent faktisk besidder, når de forlader folkeskolen.

Organisatorisk kan man med fordel placere hovedparten af timerne i starten af skoleåret, så de lærere, der indgår i studieområdet ret hurtigt kan forudsætte, at eleverne besidder de it-kvalifikationer, der er en forudsætning for arbejdet.

Elevernes arbejde med it vil efterfølgende kunne integreres i det faglige samspil i studieområdet og i fagene. Og efterhånden som alle elever opnår træning i brug af it, vil de gennem lærernes forskellige tilrettelæggelsesformer kunne redegøre for, hvordan it understøtter arbejdet med de faglige opgaver.

Skolerne kan for at afdække de it-kvalifikationer, som eleverne rent faktisk møder med fx foretage en it-spørgeskemaundersøgelse (jf. kapitel 8 Bilag: It-spørgeskema") og/eller en screening af elevernes it-kvalifikationer fra folkeskolen (jf. kapitel 8 Bilag: "It og folkeskolen"). På den baggrund bliver det muligt at vurdere opkvalificeringens omfang.

Screeningen kan udformes, så den rummer forhold inden for tekstbehandling, opsætning og grafisk præsentation af information, regneark, præsentation af information samt informationssøgning. Man kan vælge at differentiere opgaverne, så de dygtige elever også får nogle udfordringer fra starten.

#### Skolernes biblioteksfunktion

De fleste skoler har efterhånden fået etableret en biblioteksfunktion og fået ansat biblioteksfagligt personale, men der kan fortsat være meget forskellige forhold tilstede for denne funktion. Men de steder, hvor relationen mellem bibliotekar og undervisere fungerer i forhold til undervisningssituationen, kan det være en god ide at inddrage bibliotekaren i samarbejdet. Boksen viser, hvordan bibliotekaren evt. kan indgå i samarbejdet.

#### **Bibliotekskundskab og informationssøgning**

- Rundvisning på skolens eget bibliotek og/eller det lokale folkebibliotek
- At kunne finde materialet 'fra skærm til hylde' – DK5 systemet og evt. lokale opstillinger
- At kunne foretage opslag i forskellige materials former for registre: kronologisk, alfabetisk, navne, titel, stikord mv.
- Det valgte biblioteks hjemmeside og on-line søgesystem
- [www.bibliotek.dk](http://www.bibliotek.dk)
- Skoda
- Handelsskolernes Internetvejviser
- Statistikbanken
- Internetsøgninger
- Kildekritik
- Udarbejdelse af en kildefortegnelse

Gruppen for informationskompetence, Handelsskolernes Biblioteksforening.

#### Informationssøgning

Der kan arbejdes med at udbygge elevernes anvendelse af konferencesystemer og med målrettet informationssøgning. Informationssøgning indgår som en central del af arbejdet med emneforløb.

#### **Søgetekniske forhold i forbindelse med informationssøgning, når der arbejdes med emneforløb**

- Emneord (synonymer, hierarki, stavemåder, sprog)
- Søgeprofil
- Afgrænsning
- Trunkering
- Booleske operatorer

Gruppen for informationskompetence, Handelsskolernes Biblioteksforening.

Den følgende boks kan give lærerne konkrete indfaldsvinkler til arbejdet med at træne eleverne i informationssøgning i forbindelse med emnearbejdet. Lærerne kan i samarbejde med eleverne opstille nogle vurderingskriterier for, hvornår de oplysninger, man kan finde på nettet, er troværdige.

#### **Skrivopgave.dk**

[http://www.skrivopgave.dk/gode\\_links/linksamlinger](http://www.skrivopgave.dk/gode_links/linksamlinger)

En pædagogisk og virtuel vejledning i informationssøgning til elever i grundskolens ældste klasser og ungdomsuddannelserne. Sprogligt og indholdsmæssigt rettet til denne gruppe. Indeholder små filmsekvenser der kan understøtte vejledningen. Udviklet af bibliotekerne i København, Gentofte, Roskilde og Herning, med det formål at sætte fokus på informationssøgningsprocessen.

NB! Det er ikke en opgavecentral.

<p><b>BibTeach Biblioteksundervisernes toolbox</b>  <a href="http://www.bibteach.dk/">http://www.bibteach.dk/</a>  Et projektsamarbejde udført af bibliotekarer ved Herning Centralbibliotek og Det nordjyske Centralbibliotek. Kursusmaterialet tager udgangspunkt i en forståelsesorienteret pædagogisk "Hands-on" strategi udviklet af cand.psych. Bjarne Herskin.  Her er meget konkret hjælp til undervisning i informationssøgning og praktiske vejledninger til f. eks. brug af Power Point.</p>
<p><b>InfoTutor</b>  <a href="http://a500.hha.dk/InfoTutor/index.htm">http://a500.hha.dk/InfoTutor/index.htm</a>  Hjælp til informationssøgning og opgaveskrivning. Udviklet af bibliotekerne på Handelshøjskolen i Kbh. og Århus og Syddansk Universitetsbibliotek i Odense. Målgruppen er primært studerende på de erhvervsøkonomiske uddannelser, men flere ting kan fint bruges til undervisning på HHX.</p>
<p><b>Google-Guide på dansk</b>  <a href="http://www.bibliotek.kk.dk/soeg_bestil_forny/googleguide">http://www.bibliotek.kk.dk/soeg_bestil_forny/googleguide</a>  Bibliotekar og underviser Erik Nicolaisen Høy har oversat, bearbejdet og videreudviklet denne guide til Google. Her kan man følge, hvad der sker, når man søger på forskellige måder.</p>
<p><b>Udveje</b> : undervisningsforløb med SkoDa / redaktion: Frank Bach Jensen, Ulla Gjørting ; grafik/vignetter: John R. Mirland. - [Kbh.] : UNI-C, 2001. - 152 sider : ill. (nogle i farver) ISBN: 87-7252-271-2  Bogen indeholder beskrivelser af forskellige undervisningsforløb, hvis eneste fælles træk er, at man benytter SKODA og hermed også træner evnen til informationssøgning. Faktabokse med tekniske, praktiske tip.</p>
<p><b>Statistikbanken- en nem vej til viden</b>  Man kan gratis rekvirere klassesæt af denne vejledning hos Danmarks Statistik Tlf:3917 3917.</p>
<p><b>Klassifikationssystemet DK5</b>  <a href="http://www.kb.dk/kb/dept/nbo/da/samlinger/dk5/oversigt/">http://www.kb.dk/kb/dept/nbo/da/samlinger/dk5/oversigt/</a>  Det Kongelige Biblioteks oversigt over emnetallene i DK5  <a href="http://www.emu.dk/gsk/skolebib/uv/dk5.html">http://www.emu.dk/gsk/skolebib/uv/dk5.html</a>  EMU (Elektronisk Mødested for Undervisningsverdenen) har lavet denne hovedopstilling af DK5 systemet, men siden indeholder også en linkoversigt ordnet efter DK5.</p>

Kilde: Gruppen for informationskompetence, Handelsskolernes Biblioteksforening

### Faglig formidling

Det kan være hensigtsmæssigt at arbejde med it som værktøj, både når eleverne foretager deres skriftlige optegnelser af enhver art og ved opbevaring af materialet. Da eleverne skal samle deres dokumentationer i en arbejdsportfolio kan det være hensigtsmæssigt, at arkiveringen heraf kan foregå elektronisk i fx Fronter, Blackboard eller andre systemer, som en skole måtte have. Det betyder, at eleverne ikke 'glemmer' deres materialer, de kan hentes frem, læses og redigeres, uanset om eleverne sidder derhjemme eller befinder sig på skolen.

Ved mundtlig formidling af et arbejde kan der anvendes elektronisk præsentation som fx Power-Point. I forbindelse med emneforløb i studieområdet skal eleverne træne deres anvendelse af værktøjet, således at det er en positiv understøttelse af den mundtlige præsentation i forbindelse med det løbende arbejde og senere ved den mundtlige prøve. Der kan i samarbejde med eleverne opstilles vurderingskriterier til den gode mundtlige formidling med brug af elektronisk præsentation, hvor mundtlig fremstilling og it gensidigt understøtter hinanden.

## 4.4 Fagligt samspil

### Læreplanen anfører, at:

*"Studieområdet del 1 omfatter en uddannelsestid på minimum 250 timer.*

*Fagene indgår med følgende omtrentlige fordeling af den samlede uddannelsestid:*

- virksomhedsøkonomi og afsætning: tilsammen ca. 90 timer*
- international økonomi, samtidshistorie og samfundsfag: tilsammen ca. 60 timer, heraf udgør samfundsfag mindst 25 timer*
- dansk og fremmedsprog: tilsammen ca. 35 timer*
- matematik: mindst 25 timer*

*Desuden indgår it med mindst 25 timer og undervisning inden for motion, sundhed og bevægelse med mindst 15 timer."*

Det faglige samspil i studieområdet del 1 er organiseret i tre hovedområder: det erhvervsøkonomiske område, det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område samt det kulturelle område. Endvidere indgår it, en sproglig og kommunikativ dimension samt motion, sundhed og bevægelse.

Inden for det erhvervsøkonomiske område organiseres arbejdet primært som et samspil mellem virksomhedsøkonomi B/A, afsætning B/A og matematik C. Endvidere indgår forløb med innovative temaer.

Inden for det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område organiseres arbejdet primært som et samspil mellem fagene samfundsfag C, samtidshistorie C, international økonomi B/A og matematik C.

Inden for det kulturelle område organiseres arbejdet primært som et samspil mellem fagene dansk A, engelsk A / 2. fremmedsprog, samtidshistorie B og international økonomi B/A.

I forbindelse med den sproglige og kommunikative dimension organiseres arbejdet som et samspil mellem dansk og fremmedsprog. Der henvises, for uddybning heraf, til de nævnte fags vejledninger under Fagligt samspil.

Der skal arbejdes inden for et hovedområde og på tværs af flere hovedområder. Når der arbejdes på tværs af flere hovedområder, vil der følgelig opstå andre faglige konstellationer end de nævnte. Det vil som udgangspunkt altid være de opstillede kompetencemål for et emneforløb, der afgør, hvilke fag der indgår i forløbet.

Samlet indgår de tre hovedområder med mindst 185 timer. Fordelt på de tre hovedområder indgår det erhvervsøkonomiske område med mindst 90 timer, det samfundsfaglige og samfundsøkonomiske hovedområde med mindst 60 timer og det kulturelle område med mindst 35 timer, heraf tages også timer til den sproglige og kommunikative dimension. Øvrige timer er fordelt på matematik C med mindst 25 timer, på it med mindst 25 timer og motion, sundhed og bevægelse med mindst 15 timer.



#### 4.4.1 Samarbejdsmodeller

Fagligt samspil er en arbejdsform, der på en gang er rettet mod produktion af viden inden for et emne og mod synliggørelse af og refleksion over fagenes særlige måder at producere viden på.

Ved planlægningen af et fagligt samspil mellem et antal fag kan lærerteamet gøre sig overvejelser over, hvordan de kan tilrettelægge undervisningen, således at eleverne udvikler deres evne til at overføre fagligt metodisk viden og færdigheder fra en enkeltfaglig sammenhæng til et samspil mellem flere fag i studieområdet del 1.

Lærere og elever skal generelt indstille sig på, at elevprodukterne i starten kan være af en ringere kvalitet end ved et arbejde i faget, fordi eleverne vil forbruge megen energi på selve overførslen (transaktionen) af begreber fra den enkeltfaglige sammenhæng til den flerfaglige sammenhæng. Lærerne kan modvirke denne tendens ved ikke blot at træne eleverne i at *anvende* fagligt metodiske betragtninger i faget, men også ved at lære dem at *reflektere* over deres brug af faglige metoder og begreber i den enkeltfaglige sammenhæng. Først da udvikler eleverne en forudsætning for at overføre de fagligt metodiske betragtninger til andre faglige sammenhænge.

Helt konkret skal eleverne vide, hvordan og hvorfra man spørger i et fag som fx dansk, før de kan anlægge et (dansk)fagligt perspektiv på en flerfaglig problemstilling. Eleverne skal således lære at kunne overføre fagligt metodiske betragtninger fra et fag til en flerfaglig problemstilling. De skal også indstille sig på, at overføring af metoder og begreber fra en enkeltfaglig sammenhæng til nye sammenhænge er en krævende erkendelsesmæssig proces, og den forudsætter arbejdsindsats og udholdenhed fra deres side.

Når lærere og elever vælger en bestemt samarbejdsform, gøres det under hensyn til uddannelsens formål, de faglige mål og elevernes forudsætninger. De opstillede faglige delmål for et konkret forløb vil invitere bestemte fag til at indgå i et samarbejde. De pågældende fags lærere kan efterfølgende diskutere, hvordan emneforløbet kan skrues sammen under hensyn til elevforudsætninger, uddannelsens formål og valg af samarbejdsform. Men i sidste ende skal det være praktisk muligt at udvikle og gennemføre undervisningsforløbene.

Det faglige samspil kan udfoldes på flere måder fra parallelforløb over hierarkiske forløb til formel og funktionel faglighed (jf. kapitel 8 Bilag ”Undervisningsprincipper”). Spørgsmålet om samspil mellem fag kan ikke ses, som et spørgsmål om et enten - eller, men snarere sådan, at alle de fire nævnte former for samspil kan indgå både for at supplere hinanden og som led i udviklingen af progression i uddannelsen og undervisningen. Funktionel faglighed vil dog først blive dominerende i studieområdet del 2.

## 5. Evaluering

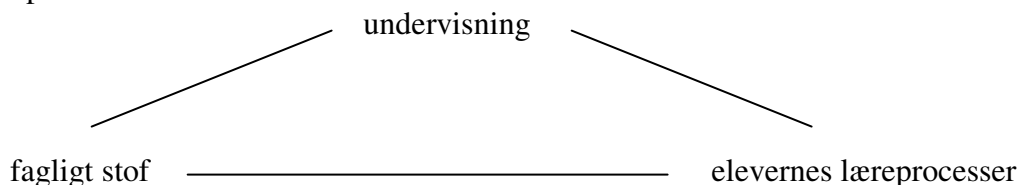
### Læreplanen anfører, at:

*"Den løbende evaluering skal sikre, at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet samt i forhold til deres udvikling fra folkeskoleelever til gymnasieelever. Den skal stimulere den individuelle og fælles refleksion over udbyttet af undervisningen. Den løbende evaluering skal dels foregå i tilknytning til studieområdets arbejdsprocesser, dels løbende via forskellige evalueringsformer i fagene for at sikre, at eleverne også når de faglige mål gennem arbejdet i studieområdet. Den løbende evaluering bygger på elevernes skriftlige arbejder, herunder såvel arbejdsprocesser som produkter, og hvad eleverne i øvrigt har arbejdet med i løbet af studieområdet."*

### 5.1 Den løbende evaluering

I forbindelse med arbejdet i studieområdet del 1 skal der foregå en løbende evaluering. Den løbende evaluering skal sikre, at eleverne reflekterer over deres faglige udvikling i sammenhæng med progressionen i fagene og i studieområdet. Formålet er, både at elever, lærere og skole holdes informeret om udbyttet af undervisningen, og at eleverne får værktøjer til registrere og regulere deres faglige læring. Begge evalueringsformål skal ses som bidrag til det overordnede mål for grundforløbet, at eleverne udvikler sig fra folkeskoleelever til gymnasieelever.

Den løbende evaluering vil have fokus på *relationen* mellem undervisningen, det faglige stof og elevernes læreprocesser.



Den løbende evaluering sigter mod, at der etableres et fælles rum for fortløbende refleksion over undervisning og læreprocesser. Den kan være både mundtlig og skriftlig. Megen uformel evaluering foregår mundtligt, når læreren vejleder og understøtter individuelle og gruppevise arbejdsprocesser, eller når elevpræstationer i timerne kommenteres af lærer og kammerater. Mundtlig evaluering kan også foregå mere formelt organiseret som i mentorsamtaler, i såkaldte dialogrum eller i form af gensidig elevrespons. Løbende skriftlig evaluering kan have karakter af lærer- og elevrespons til skriftlige udkast og refleksionsskrivninger.

## **Refleksion - et nøgleord i løbende evaluering**

### Refleksionsaktiviteten

En sproglig aktivitet, hvor eleverne bearbejder handlinger, læsning, oplevelser og forbinder dem med allerede indvundne erfaringer og eksisterende forståelsesmønstre.

Kollektiv udfoldelse af refleksion gennem:

- Dialoger
- Respons

Individuel udfoldelse af refleksion gennem:

- Refleksionsskrivning

Refleksion i tilknytning til processen:

- Eleverne reflekterer over, hvordan arbejdsprocessen forløber
- Målet er at styrke elevernes læreprocesser

Den opsamlende refleksion:

- Eleverne reflekterer over, hvad de har lært i et givent forløb.
- Målet er at bidrage til elevernes identitetsdannelse og identitetsudvikling.

### Refleksion som tekstgenre

Tekster, der er produkter af refleksionsaktiviteten.

Refleksion forbinder teori og praksis og er central for faglige læreprocesser, fordi den er et medium for elevernes forståelse og regulering af deres egen læring. Den kan udfoldes *kollektivt* gennem dialoger og respons og *individuel* gennem refleksionsskrivning. Den kan knyttes til *processen*, og den kan have en mere *opsamlende* funktion.

De to former for refleksion kvalificerer hinanden. *Refleksionen under processen* er et værktøj til at formulere og generalisere erfaringer, der igen testes og justeres, når eleverne befinder sig i nye praksissituationer. Denne type refleksion giver indhold og dokumentation til den opsamlende refleksion. *Den opsamlende refleksion* fungerer som en slags 'time-out' for undervisnings- og læreprocesser, hvor eleverne billedligt talt træder ud af undervisningen og evaluerer arbejdsprocesser og faglige fremskridt i samspillet mellem undervisning og egen indsats.

### **Model for opsamlende refleksioner**

- Hvad har du lært under forløbet?
- Hvordan hænger det sammen med dit forhåndskendskab til emnet og denne opgavetype?
- Er det, hvad du forventede at lære?
- Hvad har du mere brug for at lære om emnet/opgaven?
- Hvad vil du foretage dig for at komme til at lære dette?

Kathleen Blake Yancey: "Reflection in the Writing Classroom", 1998, Utah State University Press.

Refleksion bruges både om selve refleksionsaktiviteten og om tekstgenren, dvs. de tekster, der er produkter af refleksionen. Man skal som underviser være opmærksom på, at tekstgenren refleksion ikke nødvendigvis er kendt af eleverne, og at det vil være nødvendigt at lære eleverne at skrive refleksioner, fx ved at udvikle modeller for gode refleksioner sammen med eleverne.

### **3-2-1-model for refleksion**

Læreren kan bede eleverne om at gøre sig følgende overvejelser:

- Nedskriv 3 ting, du har lært i forløbet.
- Nedskriv 2 ting, der er værd at bringe videre til andre forløb.
- Nedskriv 1 ting, du vil ændre.

At skrive refleksionstekster har som mål at udvikle elevernes indsigt i og kontrol med egen læring. En generel model for gode refleksioner vil derfor fokusere på elevernes indsigt i

- egen læreproces (skriveprocessen, læse-/studieprocessen)
- det faglige emne (hvilken ny faglig forståelse arbejdet med opgaven har bibragt eleverne)
- det faglige værktøj (hvordan arbejdet med genre, disponering mv. har fungeret)
- kvaliteten af eget arbejde (evaluering af både proces og produkt, sans for egne styrker, kritisk indsigt i svagheder, evne til at se handlemuligheder i forhold til svagheder).

I det følgende skitseres nogle eksempler på refleksionsskrivninger, der på forskellig måde sammenkobler elevernes egen læreproces, det faglige emne, det faglige værktøj og kvaliteten af deres eget arbejde

Refleksionsskrivning kan have form af timereferater, som alle eller en elev ad gangen udarbejder. Den medvirker til at fastholde forløbets faglige indhold, metode og udbytte. Den elev, der er referent, læser sin skrivning højt for klassen næste gang, eleverne mødes om det videre forløb.

### **Timereferat**

- Hvad var emnet?
- Hvad var sammenhængen med tidligere lektion om emnet?
- Hvad var de 5 vigtigste faglige pointer?
- Hvordan blev der arbejdet?
- Hvad var din vurdering af timerne?

Refleksionsskrivningens fokus er både det faglige udbytte og bevidsthed om læreprocessen.

## Bevidsthed om læreprocessen

Eksempler på refleksionspunkter:

- Hvordan har jeg forberedt mig?
- Hvilke nye begreber har vi gennemgået?
- Hvilke faglige pointer er vi nået frem til i dag?
- Hvad har jeg lært om emnet i dag?
- Hvordan hænger dagens undervisning sammen med tidligere undervisning om emnet?
- Hvordan har jeg arbejdet? Hvordan har min egen indsats været?
- Hvad kunne jeg have gjort for, at min egen læring og deltagelse var blevet mere tilfredsstillende for mig?
- Hvilke situationer og fremgangsmåder lærer jeg noget ved – og hvornår får jeg ikke noget ud af undervisningen?

Gennem arbejdet med individuelle refleksionsskrivninger øves eleverne i at fokusere på det fagligt metodiske indhold i et givent forløb og at reflektere over deres egen individuelle læring. Men også det læringsarbejde, der finder sted i samarbejde med andre, herunder gruppeprocesser og læringskultur i klassen, inddrages i refleksionsskrivningen.

## Eksempel på refleksionstekst

*Elevrefleksion over gendigtningen af Juliane Preisler: "Du lille"*

### Hvad synes jeg om skriveopgaven?

Jeg synes, at det var en god opgave. Jeg lærte noget *mere* om, hvordan man kan beskrive personer. Hvordan de ser ud, hvad de gør, og hvad de tænker. Det gør historien lidt mere spændende og nemmere at leve sig ind i. Jeg blev også bedre til at skrive direkte tale ind i historien uden at gøre den kedelig. Det har jeg nemlig altid haft svært ved, fordi jeg synes, at den direkte tale gør det svært at få så meget handling og beskrivelse med, og det nedsætter spændingen. Jeg har derfor sjældent brugt direkte tale.

### Hvordan fungerede min responsgruppe?

Jeg synes, at den fungerede godt, og at jeg fik en del relevante ting at vide.

### Hvad fik jeg ud af responsen?

Jeg synes, at responsen er en rigtig god hjælp til at forbedre sit arbejde. Det er dejligt at få nogle gode råd til forbedringer, mens man kan bruge det til noget. Jeg er helt enig i, at hvis man først får kommentarerne, når man er færdig, så får man jo ikke mulighed for at bruge dem og se, hvordan det ville lyde, hvis man ændrede noget hist og her.

Astrid 1.g dansk, 2001

Refleksionsskrivning i timer i tilknytning til de igangværende processer er således et redskab til ideudvikling, fokusering, tænkeprocesser og refleksion. Den består typisk af små tænkeskrivninger om tekster, emner, faglige diskussioner samt opsamlinger af arbejdsprocesser og timeforløb. Refleksionsskrivning som en mere opsamlende funktion skrives typisk uden for timerne eller i 'time out'-sekvenser i undervisningen. Her vil fx være tale om refleksioner over læreprocesser og fagligt udbytte af forløb og opgaver, kommentarer til undervisningen, grundigere overvejelser over en tekst eller et emne, reaktioner på tilbagelevering af en opgave.

## Typen af refleksionsskrivning

### Ideproducerende tænkeskrivning

- Hurtigskrivning (fri og fokuseret)
- Brainstorming
- Mindmap

### Læse-skrivning

- Notere citater/konkrete steder og skrive reaktioner og kommentarer
- Skygge en person, et begreb, en problemstilling i teksten, notere tekststeder og kommentere

### Kollektiv skrivning

- Timereferat
- Plan for og referat af fagligt gruppearbejde
- Fælles mindmap over et emne, en tekst, en diskussion
- Fælles brainstorming over et emne

### Systematisk undersøgende skrivning

- Journalisternes hv-spørgsmål (hvem, hvad, hvor, hvordan, hvornår, hvorfor, med hvilke konsekvenser)
- Registreringsskrivning (Hvad jeg ved / Hvad jeg tror jeg ved / Hvad jeg gerne vil undersøge nærmere)
- Argumenter for og imod en påstand
- Formulering af et generelt udsagn ud fra et sæt konkrete data

### Evaluerende skrivning

- Refleksion over undervisning og arbejdsprocesser
- Refleksion over egen indsats i relation til udbytte
- Respons på kammeraters produkter
- Evaluering af egne produkter
- Refleksion over sammenhængen mellem tidligere lært stof og nyt stof
- Stille spørgsmål der peger frem mod videre studier i fag eller område
- Refleksion over arbejdsformer og læring
- Evalueringsskrivning i slutningen af en time
- Evalueringsskrivning i slutningen af et forløb
- 'Time out'-skrivning midt i en time over hvor vi er, og hvordan vi kunne komme videre

Det vil oftest ikke være nødvendigt, at læreren i undervisningsforløbet læser og forholder sig til de refleksionsskrivninger, som eleverne skriver i timerne. Refleksionsskrivninger i tilknytning til afsluttede forløb udgør imidlertid et stykke fagligt identitetsarbejde for eleverne og lægger derfor i højere grad op til lærerrespons.

Afgørende er, at den løbende evaluering integreres i forløbene og bliver en styrkelse af det faglige arbejde. Evaluering bør ikke have karakter af ikke-faglig aktivitet, der kan udgøre en ekstra belastning for eleverne.

Den løbende evaluering vil typisk finde sted i tilknytning til et emneforløb i studieområdet, men vil normalt også finde sted i forhold til hvert enkelt af de tre hovedområder for at evaluere elevernes arbejde med at opnå de faglige mål for disse. Endvidere kan lærerteamet, hvis der er besluttet arbejdes

med de overordnede mål som forskellige studiemetoder, arbejdsformer mv., også vælge særskilt at evaluere graden af beherskelse af disse hos eleverne.

I den løbende evaluering indgår alle produkter og processer, der iværksættes i undervisningen. I forhold til det skriftlige arbejde indgår såvel reflektionsskrivninger og evalueringsskrivninger som egentlige skrivninger i forbindelse med forløbene. Også produkter og processer i andre medier som fx lyd og billede indgår naturligvis, hvis der har været arbejdet med disse.

De involverede lærere sørger for, at de afsluttende evalueringer af de forskellige forløb i studieområdet bliver tilgængelige for alle klassens/holdets lærere, så de faglærere, der forestår et kommende emneforløb eller arbejder med eleverne i fagene, kan tage bestik heraf i forbindelse med den videre undervisningsplanlægning. Det betyder samtidig, at alle lærere til enhver tid kan følge progressionen i og imellem de forskellige forløb som helhed, og hvordan eleverne udvikler sig fagligt. Endvidere kan faglærerne via forskellige evalueringsformer i fagene sikre sig, at eleverne også når de faglige mål gennem arbejdet i studieområdet. Det kan i den sammenhæng være en fordel at lade evaluering være it-baseret.

### 5.1.1 Evalueringsfunktioner

Evaluering har to forskellige funktioner.

	<b>Summativ evaluering</b>	<b>Formativ evaluering</b>
<b>Formål</b>	Dokumenterer kompetencer med henblik på certificering og kontrol.	Giver feedback med henblik på handling.
<b>Retning</b>	Bagudrettet med fokus på det afsluttede.	Fremadrettet med fokus på læreprocessen.
<b>Relation til undervisning</b>	Isoleret fra undervisningen, efterfølgende.	Integreret i undervisningen.
<b>Kontrakt</b>	Den evaluerede fremviser sit bedste, skjuler fejl og uafklarede forhold. Den evaluerende holder afstand som neutral dommer. Fejl ses som mangler i forhold til mål og idealprodukt.	Den evaluerede fremviser det ufuldstændige, det ufærdige og fejlene. Den evaluerende involverer sig for at understøtte ændring og udvikling. Fejl ses som potentialer for udvikling og læring.

I de gymnasiale uddannelser har der traditionelt været lagt hovedvægt på den summative evaluering, men gymnasireformen lægger op til en styrkelse af den formative evaluering for at udvikle elevernes læringskompetence og dermed give dem bedre forudsætninger for at opnå gode resultater ved afsluttende evalueringer.

Mens summativ evaluering er udskilt fra undervisningen, er formativ evaluering integreret i undervisningen. Hvis formativ evaluering skal opfylde sin læringsfremmende funktion, er det nødvendigt, at

der er en helt entydig kontrakt mellem lærer og elever, sådan at både lærer og elever opfatter evalueringsaktiviteten som formativ, og eleverne ikke fejlagtigt tror, at de underlægges summativ vurdering.

Formativ evaluering er feedback, der gives undervejs i arbejdsprocesser for at understøtte elevernes arbejde med at udvikle et godt fagligt produkt. Kvalificeret feedback er 'task-involving', dvs. retter sig mod den konkrete opgave og giver eleverne et stillads for det videre arbejde. Den gør fx opmærksom på et problem og giver vejledning i at løse det. Oftest vil mere overordnet vejledning være mest udviklende for eleverne, eftersom den vil sætte dem selv på arbejde med at løse problemet konkret. Såkaldt 'ego-involving' feedback lægger vægt på at rose generelt og give personlig opbakning. Formålet er her at styrke elevernes selvværd, men den har ikke umiddelbart dokumenterbar virkning på det faglige arbejde.

Formativ evaluering har som mål, at eleverne udvikler indsigt i vurderingskriterier for kvalitet i faglige produkter og processer og derved bliver i stand til at evaluere både kammerater og sig selv. Derfor er refleksion over vurderingskriterier en central aktivitet både for den enkelte elev og i klassen.

Eksempel på vurderingskriterier ved respons på mundtlig fremstilling	
Læg mærke til	Dine kommentarer
<p><u>Indhold og substans</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Står indholdet dig klart?</li> <li>• Er det væsentlige kommet med?</li> <li>• Er der relevante eksempler?</li> <li>• Er der argumentation for synspunkter?</li> <li>• Skelner oplægsholderen mellem egne og andres (teksternes) synspunkter?</li> <li>• Husker oplægsholderen at angive kilde</li> </ul> <p><u>Form</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er oplægget klart og overskueligt (fx gennem brug af tavle, OH eller planche med stikord og holdepunkter?)</li> <li>• Taler oplægsholderen tydeligt?</li> <li>• Er tempoet passende?</li> <li>• Er oplægget velformuleret (fx gennem sammenhængende fremstilling samt præcist ordvalg)?</li> <li>• Er oplægget inspirerende (fx i kraft af personligt engagement, øjenkontakt, relevante eksempler, variation i tempo og stemmeleje)?</li> </ul> <p><u>Struktur</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesseskabende indledning?</li> <li>• Afslutning med opsummering/konklusion?</li> </ul>	

Arbejdet med at udvikle vurderingskriterier for en produktgenre som fx et mundtligt oplæg eller en faglig rapport giver eleverne en forståelse af, hvad det vil sige at lære i faget. Hvis læreren blot melder kriterier ud, er der en risiko for, at eleverne ikke forstår disse. Det kan være mere frugtbart, at det sæt af vurderingskriterier, der på et givet tidspunkt udvikles i klassen, ikke er helt fuldstændigt, men til



gengæld repræsenterer den indsigt, eleverne besidder her og nu. Vurderingskriterier kan efterfølgende videreudvikles i en kollektiv faglig læreproces.

Når der foreligger sådanne eksplicit aftalte vurderingskriterier, har eleverne et værktøj at evaluere sig selv og hinanden med. Eleverne kan i grupper og derefter på klassen diskutere kriterier for fx en god mundtlig præsentation og opstille en liste over vurderingskriterier. Når de efterfølgende giver hinanden respons på mundtlige præsentationer, kan de efter behov revidere og videreudvikle kriterierne. En anden mulig arbejdsmodel er at foretage studier af allerede foreliggende eksempler på fx rapporter, elevtekster eller evt. professionelle tekster med henblik på at udvikle kriterier for den gode elevrapport.

### **Eksempel på vurderingskriterier udviklet over 2 år**

#### Det gode mundtlige oplæg

Evalueringskriterier udviklet i 1.x

3. Tal højt, tydeligt og frit
4. Tal ikke i fagsprog
5. Varier sprog og stemmeføring
6. Sproglig økonomi - drop ordgejl
7. Brug kroppen: gestik – bevægelse
8. Hold øjenkontakt til publikum
9. Stil spørgsmål til publikum
10. Vær engageret

#### Det gode mundtlige oplæg

Reviderede vurderingskriterier udviklet i 2.x efter bl.a. undervisning i argumentationsteori

Indhold:

- Klart fokus
- Klar struktur
  - Fx de 4 faser: den definerende, den konstaterende, den vurderende, den handlingsregulerende
  - Fængende åbning
  - Udgang, så lytteren ved, at oplægget er færdigt og får noget at tænke over
- Interessant og lærerigt for målgruppen
- Argumentation for synspunkter

Sprog:

- Tale med virkemidler fx brug af retoriske spørgsmål, støtte i PowerPoint
- Indrette sit ordforråd efter modtagergruppen
- Sproglig økonomi

Fremtræden:

- Tale højt, tydeligt, i roligt tempo frit og varieret
- Have publikumskontakt via øjne og sprog
- Bruge sin krop
- Engagement

Når der arbejdes i studieområdet del 1, må lærerne etablere rum for formativ evaluering, og summative evalueringsaktiviteter må skilles ud og skubbes hen til de relevante afsluttende faser i emneforløbene. Det vil ofte være en fordel at udskyde den summative evaluering så længe som muligt, sådan at produkter og processer holdes åbne for fortsat forbedring.

Refleksionsskrivning, mentorsamtaler, dialogrum og portfolioevaluering er bud på løbende evalueringsformer med formativt potentiale, der integrerer evaluering og undervisning, og som etablerer rammer for refleksioner over læreprocesserne og undervisningen hos elever og lærere. Logskrivning rummer de nævnte potentialer, der er indeholdt i refleksionsskrivning, hvorfor det ikke behandles yderligere her, mens der for yderligere inspiration kan henvises til "Mentorsamtaler" og "Dialogrum" i kapitel 8 Bilag.

Fokus i det følgende afsnit er på portfolio, da det udgør grundlaget for portfolioprøven og delvist for rapportprøven, hvor der skal indgå et refleksionsafsnit.

### 5.1.2 Portfolioevaluering

En portfolio er ganske enkelt en fysisk og/eller elektronisk mappe, der indeholder det arbejde, eleverne har lavet i løbet af studieområdet del 1. Portfolioevaluering udgør dermed den samlede ramme for evalueringsaktiviteten i løbet af studieområdet. Portfolio er en evalueringsform, der sigter mod at integrere evaluering i undervisningen og give eleverne en aktiv rolle i evalueringen.

Refleksionsskrivninger over proces og mere opsamlende forløb står centralt her.

#### **Eksempel på model for portfolio**

- I arbejdsportfolien samles systematisk elevarbejder af forskellig slags, som viser elevernes anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for de faglige områder, der har været arbejdet med.
- De enkelte produkter fastholdes helt indtil fx midtvejs i studieområdet del 1, som uafsluttede og åbne for forbedringer. De bedømmes således ikke med karakter eller slutkommentar, men der gives respons på udkast fra kammerater eller lærere. Respons og produkter lægges i portfolien (formativ evaluering).
- Refleksionstekster af forskellig slags indgår. Eleverne reflekterer i portfolien over faglige produkter, læring og arbejdsprocesser.
- Til præsentationsportfolien udvælger eleverne, efter de i læreplanen fastlagte kriterier, de arbejder, der skal bedømmes og begrunder deres valg. Der indgår altid, ud over færdiggjorte opgaver, arbejder, der dokumenterer læreprocesser og selvevaluering.
- Selvevaluering trænes systematisk gennem respons, omskrivninger, udvikling og anvendelse af vurderingskriterier for tekster, diskussion med kammerater og lærer om udvælgelse af og begrundelser for tekster, refleksionsnotater.
- Præsentationsportfolien indgår sammen med elevernes præstation under prøven i den helhedsbedømmelse, som udgør grundlaget for den endelige bedømmelse. Helhedsbedømmelsen foretages i forhold til de vurderingskriterier, som er anført under bedømmelseskriterier i læreplanen.

Med inspiration fra Mi'janne Juul Jensen og Ellen Krogh (2003): *Portfolioevaluering*. Gymnasiepædagogik nr. 40. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Portfolioevaluering bygger på tre grundprincipper: *indsamling/dokumentation, selektion og refleksion*.

### Inksamling og dokumentation i arbejdsportfolier

Eleverne *saml*er i en arbejdsportfolio som *dokumentation* alle produkter, der udarbejdes i tilknytning til emne- og kursusforløb, dvs. både opgaver og opgavebesvarelser, udkast til opgaver, refleksionsskrivninger, noter fra timerne, lyd- og billedokumentation mv. Princippet er, at arbejdsportfolien repræsenterer elevernes løbende produktive arbejde i studieområdet del 1.

Arbejdsportfolien skal først og fremmest ses som en dokumentation af en læreproces. Det betyder, at eleverne, lige indtil den enkelte opgave eller opgaveløsning udvælges til bedømmelse, må have mulighed for at forbedre opgaver og opgaveløsninger. Der gives feedback, der retter sig mod elevernes besvarelse af den stillede opgave, og som kan befordre elevernes videre arbejde. Responsen kan fx foregå ved at stille spørgsmål, udfordre til videre arbejde med konkrete tekststeder, opgaver eller problemstillinger, måske give en modelløsning og lade eleverne arbejde videre med andre problemer derudfra.

Det kan anbefales at inddrage eleverne i gensidig respons og evaluering af både udkast og mundtlige og skriftlige præstationer. Kammeratevaluering er et trin på vejen til at opnå selvevalueringskompetence. Gensidig respons og evaluering gør det nødvendigt med fælles overvejelser i klassen over, hvad der karakteriserer gode tekster, opgaver, præstationer, sådan at eleverne har et ekspliciteret sæt af vurderingskriterier at evaluere ud fra (jf. bokse med 'Eksempler på vurderingskriterier').

### Selektion af de bedste eksempler til præsentationsportfolier

Lærerne udarbejder en samlet liste over det materiale, som er produceret i studieområdet del 1 frem til prøvetidspunktet. Eleverne får således et samlet overblik over, hvilken faglig og studiemæssig udvikling de har gennemløbet i perioden.

Materialelisten udgør elevernes grundlag for udvælgelsen til deres præsentationsportfolier. Eleverne anfører i en indledning i præsentationsportfolien, hvad der eventuelt måtte mangle i deres materialesamling og en begrundelse herfor.

Lærerne opstiller i tilknytning til den samlede materialeliste de kriterier, der skal ligge til grund for elevernes udvælgelse. Kriterierne er udfoldet i læreplanens afsnit Prøve på grundlag af portfolio. Det er nødvendigt, at eleverne har en klar forståelse af, hvad det er, de skal dokumentere igennem deres materialeudvælgelse. Det kan derfor anbefales at organisere udvælgelsesprocessen på klassen med mulighed for lærervejledning.

Når eleverne har fået sammensat deres præsentationsportfolio, skal de i portfolien skriftligt reflektere over deres faglige og studiemæssige udvikling i løbet af studieområdet del 1. Det kan fx gøres ved at stille dem en række konkrete spørgsmål med reference til det faglige arbejde, herunder de faglige kompetencemål for de tre hovedområder og de overordnede mål for studieområdet del 1. De udvalgte materialer, begrundelsen for hvorfor noget mangler og elevernes besvarelse af de stillede spørgsmål udgør deres præsentationsportfolio.

Det kan være givtigt mindst en gang i løbet af 1. semester at lade eleverne prøve at udvælge materiale til en præsentationsportfolio og i den sammenhæng gøre sig nogle overvejelser over udviklingen i det

faglige arbejde og arbejdsprocesserne. Det fungerer samtidig som et led i elevernes løbende selvevaluering af periodens faglige arbejde, og det kan udgøre et grundlag for justering af det videre forløb.

### **Studieområdet del 1 – en midtvejsøvelse**

#### Eksempel på instruktionsskrivelse til præsentationsportfolio

Arbejdsportfolio-mappen rummer de materialer, som du har udarbejdet frem til efterårsferien.

1. Anfør, hvad din mappe indeholder i forhold til den opgivne liste.  
Hvis du mangler noget, forklar hvorfor.
2. Faglige kompetencer  
Vælg 2 tekster, der på hver sin måde dokumenterer dine faglige kompetencer  
Begrund dine valg:
  - 1) Hvad viser de to tekster om dine faglige kompetencer?
  - 2) Hvad er godt, og hvad kunne blive bedre?Vær konkret i din begrundelse og giv konkrete eksempler som dokumentation.
3. Kernestof  
Vi har frem til nu i det kulturelle område arbejdet med begrebet kultur, nation og identitet i et historisk lys samt fremmedsproglig kultur
  - 1) Gør rede for, hvilke problemstillinger det har affødt i forhold til dit arbejde med stoffet.
  - 2) Hvilke metoder har du taget i anvendelse, og fra hvilke fag har du hentet dem?
4. Overordnede kompetencer  
Vælg 2 tekster, der på hver sin måde dokumenterer dine overordnede kompetencer
  - 1) Anfør, hvilke studiemetoder, herunder brug af it, som du har anvendt, og hvordan det har understøttet dit arbejde med stoffet.
  - 2) Anfør, hvordan de valgte arbejdsformer har understøttet dit arbejde med stoffet.
5. Faglig og personlig udvikling  
Hvordan vurderer du, at du har udviklet dig gennem det faglige arbejde frem til nu. Du skal kommentere følgende:
  - 1) Hvilke af de opstillede mål vurderer du, at du har nået?
  - 2) Hvad er du blevet bedre til?
  - 3) Hvad skal du gøre noget ved?

I den følgende boks er endnu et eksempel på en instruktionsskrivelse til eleverne.

### **Studieområdet del 1 - en øvelse**

#### Eksempel på instruktionsskrivelse til præsentationsportfolio

I din portfoliomappe skal der ligge:

1. Din afkrydsede liste over de skrivelser du har liggende i din mappe. Hvis du mangler nogle, forklar da hvorfor.
2. Produkter og refleksionsskrivelser

- Et helt emneforløb indeholdende dine idéudkast, dit forarbejde, 1. udkast, responsark, det endelige produkt og evaluering
- Refleksionsskrivninger

### 3. En begrundelse for, hvorfor du netop har valgt de pågældende skrivninger.

Her gælder det om at være så konkret som muligt, når du argumenterer.

- Det bedste emneforløb er typisk det, du har fået mest ud af at arbejde med. Oftest vil det indeholde det bedste slutprodukt, men det kan også være det emneforløb, hvor du fx lige pludselig fik alting til at falde på plads, fordi du fandt frem til en klar skriveide og dermed blev klogere på det at formulere dig skriftligt.
- De bedste refleksionsskrivninger er dem, der er åbnende, igangsættende, og som bringer dig i dialog med emnet/problemstillingen/teksten. De indeholder derfor centrale tanker om selve emnet/ problemstillingen/teksten eller tanker, hvor du gør dig overvejelser over problemstillingen/emnet/ teksten.
- Den bedste evalueringsskrivning er den, hvor du mest præcist og konkret får sat ord på din nye viden, indsigt eller erkendelse.

### 4. Personlige overvejelser over følgende:

- Hvad er jeg siden studieområdet del 1's start blevet bedre til fagligt og i forhold til min udvikling fra folkeskoleelev til gymnasieelev?
- Hvad har jeg haft sværest ved fagligt og i forhold til udviklingen af min studiekompetence gennem mit arbejde i studieområdet del 1?
- Hvad vil jeg sætte mig som mål det næste halve år, når jeg skal fortsætte med min studieretning?

Med inspiration fra Mi'janne Juul Jensen og Ellen Krogh (2003): *Portfolioevaluering*. Gymnasiepædagogik nr. 40. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

## Digitale portfolier

Portfolioevaluering er ikke bundet til en bestemt teknologi. Om eleverne samler deres materialer i en fysisk mappe, en digital mappe eller en kombination af begge former, må bero på den enkelte skoles/teams vurdering.

Det kan være hensigtsmæssigt at indrette digitale portfolier, fordi det forenkler både indsamling og opbevaring af materiale og mulighederne for at gøre portfolier tilgængelige for forskellige læsere. Digitale portfolier kan endvidere indeholde både tekst, lyd, billede og film, og de gør det muligt at arbejde med særlige digitale organiseringsformer som fx hypertext. Herigennem kan arbejdet med digitale portfolier bidrage til udviklingen af elevernes it-kompetence.

Det er vigtigt at være opmærksom på de særlige problemstillinger, som digitale portfolier rejser. For det første er der spørgsmålet om åbenhed og tilgængelighed. For at give eleverne et selvstændigt ansvar i evalueringsprocessen og en reel indflydelse på, hvad der indgår i bedømmelsen, bør den digitale portfolioramme indrettes, således at det er elevernes, evt. klassens, beslutning, hvilke dele af arbejdsportfolien der skal være tilgængelige for lærere og kammerater. For det andet er det vigtigt, at den digitale platform for portfolierne er så enkel og fleksibel, at den understøtter og ikke spænder ben for portfolioarbejdet. Kravene til it-kompetence og softwarebeherskelse må således ikke vanskeliggøre elevernes arbejde med portfolierne.

## 5.2 Prøveformer

Ved afslutningen af studieområdet afholdes en intern individuel mundtlig prøve. Prøven er *intern*, hvilket betyder, at prøven er et lokalt anliggende under medvirken af censorer fra egen skole. Prøven er *individuel*. Eleverne kan således ikke gå til prøve i grupper, uanset hvilken prøveform de vælger.

Der kan vælges mellem *to prøveformer*. Hvilken af de to prøveformer, der vælges, bestemmes af skolen. Der vælges samme prøveform for en hel klasse/et helt hold, men der vælges ikke nødvendigvis den samme prøveform for samtlige klasser/samtlige hold på en skole. Skolen kan således på forhånd beslutte at lægge sig fast på en bestemt prøveform, der skal dække et hold/samtlige klasser på skolen, men den kan også beslutte at overlade det til de enkelte lærerteam at vælge prøveform.

Teamet udarbejder *en skriftlig undervisningsbeskrivelse* for studieområdet del 1. Beskrivelsen skal indeholde, hvilke undervisningsforløb der har været gennemført i den enkelte klasse eller hold, samt anføre anvendt litteratur og andet undervisningsmateriale, således at der sikres et entydigt eksaminationsgrundlag. Den af Undervisningsministeriet udarbejdede skabelon anvendes hertil.

### 5.2.1 Intern mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af rapport

#### **Læreplanen anfører, at:**

*"Eksaminanden vælger de fagområder, der skal indgå i rapporten. Opgavetitel udarbejdes i et samarbejde mellem en eller flere af teamets lærere og eksaminanden. Rapporten har et omfang på højst 6 normalsider pr. elev. Rapporten udarbejdes i slutningen af studieområdet del 1 og skal normalt foreligge senest 14 dage før prøven. Eksaminator og censor skal samlet have kompetence inden for de fagområder, der indgår med størst vægt.*

*Rapporten består af en behandling af opgavens faglige problemstilling. Den indeholder refleksioner over de anvendte faglige metoder, de enkelte fags bidrag til udfoldelse af problemstillingen samt over arbejdsform og arbejdsproces. Den skal desuden indeholde nogle sammenfattende refleksioner over eksaminandens faglige og studiemæssige erfaringer i løbet af studieområdet del 1.*

*Der afsættes ca. 4½ side til redegørelse for det faglige indhold og ca. 1½ side til øvrige nævnte forhold.*

*Eksaminationstiden er ca. 20 minutter pr. elev. Der gives ingen forberedelsestid.*

*Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation og fremlæggelse af centrale forhold i rapporten med efterfølgende samtale."*

Der er tale om en individuelt udarbejdet rapport, der bygger på deltagelse af minimum to fag. Eleverne vælger selv, om de vil skrive inden for fagområder i tilknytning til et bestemt hovedområde eller vælge fagområder på tværs af flere hovedområder. Elevernes valg af fagområder vil sandsynligvis udmøntes i en interesse for at arbejde med nogle bestemte emner, som kan være styret af alt fra det tidligere arbejde i løbet af studieområdet del 1. Et væsentligt kriterium for det endelige valg af emne må være, at det indeholder centrale elementer fra de deltagende fag. For at nå frem til den endelige

emnefastlæggelse indgår en vejledningsfase, hvor eleverne får mulighed for eventuelt at opsøge yderligere materiale, udvælge og afgrænse, hvad der skal arbejdes med i løbet af skriveugen.

Eleverne udarbejder i samarbejde med en eller flere af teamets lærere en opgavetitel, der er dækkende for de valgte fagområder og emne. Gennem samarbejdet får eleverne tilgodeset deres ønsker til det kommende arbejde, og læreren vil kunne sikre det faglige niveau. Opgavetitlen skal være formuleret præcist, da den er identisk med problemstillingen/problemformuleringen. Men eleverne skal selvfølgelig have mulighed for at disponere deres besvarelse, i den udstrækning opgavetitlen levner rum herfor.

Opgaven må ikke overlappes elevernes tidligere opgaver i studieområdet del 1. Man kan godt forestille sig, at flere elever ønsker at skrive om det samme emne. Der skal derfor være mulighed for at formulere flere forskellige opgavetitler inden for samme emne. Endelig skal der ved formuleringen af opgavetitlen tages hensyn til den skrivetid, der reelt er til rådighed.

Rapporten fungerer som grundlag for den interne mundtlige prøve, men det er væsentligt, at rapportskrivningen også bliver en positiv og fremadrettet erfaring for eleverne. Derfor kan det anbefales i den indledende fase at lade eleverne samarbejde i grupper om at give hinanden respons på udkast, ligesom eleverne skal have mulighed for lærervejledning. Men da rapporten imidlertid udgør den enkelte elevs prøvegrundlag, er det vigtigt, at den repræsenterer et selvstændigt elevarbejde. Derfor skal lærernes vejledning ikke gå i detaljer og løse konkrete skriveproblemer for eleverne, men have karakter af en mere overordnet feedback, som udfordrer eleverne til selvstændig problemløsning.

Man kan inddele processen med udarbejdelse af rapport i forskellige faser:

Faser	Elev	Lærer/-e	Kalender (2006 / 2007)
<b>Før rapportudarbejdelse</b>			
Fase 1: Valg af fag- områder og emne	Søger, udvælger og præsenterer ideer og udspil til fagområder og emner	Faglærer/-e Vejleder/-e	Fx uge 47
Fase 2: Formulering af opgavetitel	Kommer med udspil til og samarbejder med lærerne om at få formuleret den præcise opgavetitel	Faglærer/-e Vejleder/-e	Fx 1 til 2 dage
<b>Rapportudarbejdelse</b>			
Fase 3: Skriveuge	Individuel besvarelse af opgavetitel	Vejleder/-e	Fx 4 - 5 dage
<b>Evaluering</b>			
Fase 4: Forberedelse til mundtlig prøve	Forbereder mundtlig præsentation af rapport med fremhævelse af styrker ved rapporten	Eksaminator og censor drøfter, hvilke af rapportens problemstillinger eksaminanden skal uddybe	Hjemmearbejde

Fase 5: Mundtlig prøve	Eksaminand Præsentation Dialog	Eksaminator - censor Bedømmelsen er en helheds- vurdering af eksaminandens rapport og den mundtlige præstation	Fx 1-2 dage
---------------------------	--------------------------------------	---	-------------

Rapporten skal udarbejdes mod slutningen af studieområdet del 1, således at rapporten foreligger 14 dage før prøven. I skemaet gives et eksempel på faserne i forløbet. Men det vil selvfølgelig være betinget af, på hvilket tidspunkt skolen ønsker, at studieområdet del 1 skal afsluttes.

Inden den mundtlige prøve drøfter eksaminator og censor, hvilke af rapportens problemstillinger eksaminanden skal uddybe under den mundtlige prøve.

Det er teamet selv, der udpeger de eksaminatorer, der skal indgå i den mundtlige prøve. Det er skolens afgørelse, hvem der skal fungere som interne censorer. Eksaminator og censor skal samlet have kompetence inden for de fagområder, der indgår med størst vægt.

Eleverne redegør for opgavens faglige problemstillinger og forklarer, hvordan de faglige metoder på hver deres måde bidrager til at besvare problemstillingen, samt hvordan de enkelte fag medvirker hertil. Endvidere kommenterer eleverne de netop gennemlevede arbejdsprocesser, og hvordan arbejdsformen har understøttet arbejdet med de faglige problemstillinger. Dette perspektiveres til elevernes generelle erfaringer med studieområdet del 1.

Der afsættes ca. 4½ side til redegørelse for det faglige indhold og ca. 1½ side til øvrige nævnte forhold.

### Eksamination

Eksaminationstiden er ca. 20 minutter pr. elev og indbefatter votering. Der gives ingen forberedelsestid.

Eksaminanden medbringer sin rapport i prøvelokalet samt evt. materialer i tilknytning til præsentationen. Ønsker eksaminanden at anvende elektronisk præsentation, er det tilladt, hvis det er praktisk muligt for skolen. Det er vigtigt på forhånd at gøre eleverne opmærksom på, at præsentationen fungerer bedst, hvis der ikke læses direkte op fra et manuskript. Eksaminandens mundtlige præsentation har en varighed af ca. 5 minutter. Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation og fremlæggelse af centrale forhold i rapporten med efterfølgende samtale mellem eksaminator og eksaminand. Censor kan inddrages i eksaminationen.

Der gives en intern prøvekarakter på baggrund af en helhedsvurdering af eksaminandens rapport og mundtlige præstation under eksaminationen. Prøvekaraktern er medtællende i elevens standpunktskarakterer.



## 5.2.2 Intern mundtlig prøve på grundlag af portfolio

### **Læreplanen anfører, at**

*"Eksaminanden udvælger materiale til sin præsentationsportfolio, så den bredt omfatter arbejder inden for og på tværs af de tre hovedområder og udarbejder en skriftlig begrundelse for sit valg. Præsentationsportfolien afleveres normalt 14 dage før prøvens afholdelse. Eksaminator og censor skal samlet have kompetence inden for de fagområder, der indgår med størst vægt.*

*Præsentationsportfolien skal dokumentere faglige og overordnede kompetencer, arbejdsprocessen i et skriftligt forløb, samt refleksioner over anvendte faglige metoder arbejdsformer og arbejdsprocesser. Den skal desuden indeholde nogle sammenfattende refleksioner over eksaminandens faglige og studiemæssige erfaringer løbet af studieområdet del 1*

*Eksaminationstiden er ca. 20 minutter. Der gives ingen forberedelsestid.*

*Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation og fremlæggelse af sin præsentationsportfolio med efterfølgende samtale."*

Lærerteamet udarbejder en samlet liste over alt det materiale, som eleverne ved slutningen af studieområdet skal have liggende i deres arbejdsportfolier. Eleverne udvælger efterfølgende, ud fra den opstillede liste, det materiale, som de vurderer, udgør de bedste eksempler til deres præsentationsportfolio.

Lærerne instruerer eleverne om de kriterier, der skal ligge til grund for udvælgelsen. I løbet af studieområdet har teamet sørget for, at eleverne kan leve op til kriterierne. Lærerne vejleder eleverne under udvælgelsen af arbejder til præsentationsportfolien, så eleverne får valgt deres arbejder bredt i studieområdet.

Eleverne kan dokumentere faglige og overordnede kompetencer gennem fx udvælgelsen af forskellige typer af faglige produkter, test eller lignende.

Eleverne kan dokumentere arbejdsprocessen i et skriftligt forløb, når de fra et emneforløbs start til slut udvælger de materialer, der er produceret i forløbet som fx idéskrivning, mindmap, faglige refleksioner foretaget gennem forløbet, notater foretaget i timerne og en afsluttende evaluering af de valgte arbejdsformer og/eller en test af, om de har nået de faglige mål mv. Hermed får de dokumenteret de forskellige elementer, der er indgået i arbejdsprocessen. "Et skriftligt forløb" behøver ikke at bestå af traditionelle produkter som synopsis eller rapport. Det kan godt være produkter som plancher, video, PowerPoint mv. Eleverne udvælger her et helt arbejdsforløb og får dermed signaleret deres faglige hovedinteresse.

Eleverne kan dokumentere deres refleksioner over anvendte faglige metoder, når de fx i tilknytning til et emneforløb skriftligt gør sig nogle overvejelser om, hvilke metoder de har haft i anvendelse, og hvordan de har anvendt dem. De kan tilsvarende dokumentere deres refleksioner over arbejdsformer og

arbejdsprocesser, når de fx i tilknytning til de løbende evalueringer kommenterer, hvad der fungerede og omvendt ikke fungerede for dem.

I mange situationer foregår overvejelser over faglige forhold eller arbejdsformer mundtligt. Nu må man som lærer sikre, at fx de sidste 5 minutter af en time ind imellem anvendes til, at eleverne får deres overvejelser herom ned på skrift og får lagt dem ind i deres mappe.

Eleverne skal desuden, når de har udvalgt deres arbejder til præsentationsportfolien, skriftligt gøre sig nogle sammenfattende overvejelser, hvor de reflekterer over deres faglige og studiemæssige erfaringer i løbet af studieområdet. De skriver her kort om, hvordan de har oplevet deres udvikling fra folkeskoleelever til gymnasieelever på henholdsvis det faglige område og det studiemæssige område. De anfører fx, hvad de har lært fagligt, der rækker ud over den viden og de faglige mål, de besad ved afslutningen af folkeskolen. Tilsvarende skriver de om deres studiemæssige udvikling. Er de fx blevet bedre til at håndtere forskellige arbejdsformer, kan de håndtere de forskellige arbejdsprocesser i et forløb, er de blevet bedre læsere, og er der nogle studiemæssige metoder, de har haft særlig gavn af.

Skolen/teamet beslutter selv det kvantitative omfang af præsentationsportfolien. Det følgende skema viser et eksempel på, hvordan en præsentationsportfolio kan sammenstilles. I eksemplet indgår et antal tekster bestående af et helt emneforløb, tekstuddrag, test og refleksionsskrivninger.

<b>Eksempel på præsentationsportfolio</b>			
<b>Materialer Kulturelt område</b>	<b>Materialer Samf.område</b>	<b>Materialer Erhvervsøk. område</b>	<b>Materialer Område på tværs</b>
Et skriftligt forløb: - forarbejder - respons - omskrivning - produkt - evaluering	Et tekstuddrag - fx en konklusion, hvor sammenhænge mellem deltagende fag er beskrevet	To test - fx fra forskellige tidspunkter i et emneforløb med en forklaring på den faglige udvikling	
Refleksionsskrivning - fx om eleverne har opnået de faglige kompetencer		Refleksionsskrivning - fx over sammenhængen mellem teori og praksis	Refleksionsskrivning - fx over elevernes brug af arbejdsformer

Præsentationsportfolien kan disponeres som vist i boksen nedenfor. Punkt fire rummer her de materialer, som eleverne har udvalgt efter de nævnte kriterier i læreplanen.

**Eksempel på disponering af præsentationsportfolien**

1. Forside
2. En kommenteret indholdsfortegnelse, der indeholder elevernes begrundelser for deres valg af de enkelte tekster
3. Den samlede fortegnelse over, hvilke tekster der er indeholdt i arbejdsportfolien med elevernes forklaring på, hvilke de mangler
4. De af eleverne udvalgte materialer
5. En skrivning, der rummer elevernes personlige overvejelser omkring deres faglige og studiemæssige udvikling i løbet af studieområdet del 1

Præsentationsportfolien skal mod slutningen af studieområdet del 1 sammensættes, så den foreligger 14 dage før prøven. Hvornår teamet påbegynder processen hermed vil selvfølgelig være betinget af, på hvilket tidspunkt skolen ønsker, at studieområdet del 1 afsluttes.

I perioden frem til mundtlig prøve kan processen med portfolio opdeles i forskellige faser:

Faser	Elev	Lærer/-e	Kalender (2006/ 2007)
<b>Arbejdsportfolien</b>			
<b>Fase 1:</b> En samlet fortegnelse  Kriterier for udvælgelse		Lærerteamet: Udarbejder en samlet materialefortegnelse  Opstiller kriterier for udvælgelse (jf. læreplan)	Fx uge 49
<b>Fase 2:</b> Overblik	Elev Etablerer overblik over samtlige materialer  Begrunder skriftligt, hvad der måtte mangle	Vejleder/-e	Fx ½ dag
<b>Præsentationsportfolien</b>			
<b>Fase 3:</b> Udvælgelse Skrivning	Elev Foretager sin udvælgelse på baggrund af de opstillede kriterier  Formulerer en kort begrundelse for de valgte skrivelser  Formulerer sine overvejelser omkring sin faglige og studiemæssige udvikling	Faglærer/-e Vejleder/-e	Fx 1 ½ dag
<b>Evaluerings</b>			
<b>Fase 4:</b> Forberedelse til mundtlig prøve	Elev Forbereder sin mundtlige præsentation til prøven	Eksaminator og censor drøfter, hvilke af portfolioens problemstillinger, eksaminanden skal uddybe	Hjemmearbejde

<b>Fase 5:</b> Mundtlig prøve på grundlag af portfolio	Eksaminand Præsentation Dialog	Eksaminator/censor Dialog Bedømmelse: en helheds-vurdering af eksaminandens portfolio og den mundtlige præsentation	Fx 1 – 2 dage
---	--------------------------------------	---	---------------

Skolen udpeger de interne censorer, mens lærerteamet udpeger de relevante eksaminatorer. Eksaminator og censor har samlet en kompetence inden for de fagområder, der indgår med størst vægt i præsentationsportfolien.

Man kan forestille sig følgende tre grupperinger af lærere, der deltager i prøven som henholdsvis eksaminator og censor.

1. Afsætnings- og virksomhedsøkonomi-læreren indgår som henholdsvis eksaminator/censor, når det erhvervsøkonomiske område dominerer.
2. Samfundsfags- og matematik-læreren, alternativt samtidshistorie-/international økonomi-læreren, indgår, når det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område dominerer.
3. Dansk- og fremmedsproglæreren, alternativt samtidshistorielæreren, indgår, når det kulturelle område dominerer.

Ved elevvalg af et helt skriftligt forløb på tværs af flere hovedområder vil andre lærerkonstellationer kunne forekomme. I sidste ende er det skolens beslutning, hvordan prøven bemandes.

Inden den mundtlige prøve drøfter eksaminator og censor, hvilke dele af præsentationsportfoliens områder og problemstillinger eksaminanden skal uddybe under prøven.

Eksaminandens præsentation kan i uprioriteret rækkefølge rumme fx en kort begrundelse for sit valg af materiale til præsentationsportfolien, en redegørelse for nogle faglige problemstillinger i præsentationsportfolien samt en redegørelse for egen faglige udvikling i løbet af studieområdet del 1, herunder brug af forskellige arbejdsformer og studiemetoder.

Men generelt overlades det til den enkelte skole at beslutte, hvordan den ønsker at organisere prøven, og elevernes udvælgelse af deres præsentationsportfolio.

#### Eksamination

Eksaminationstiden er ca. 20 minutter pr. elev og indbefatter votering. Der gives ingen forberedelsestid.

Eksaminanden medbringer sin præsentationsportfolio i prøvelokalet samt evt. materialer i tilknytning til sin præsentation. Ønsker eksaminanden at anvende elektronisk præsentation, er det tilladt, hvis det er praktisk muligt for skolen. Det er vigtigt på forhånd at gøre eleverne opmærksom på, at præsentationen fungerer bedst, hvis der ikke læses direkte op fra et manuskript. Eksaminandens

mundtlige præsentation har en varighed af 5-7 minutter. Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation og følges op med en samtale mellem eksaminator og eksaminand. Censor kan inddrages i eksaminationen.

Der gives en intern prøvekarakter på baggrund af en helhedsvurdering af eksaminandens portfolio og mundtlige præstation under eksaminationen. Prøvekaraktern er medtællende i elevens standpunktskarakterer.

### 5.3 Bedømmelseskriterier

#### 5.3.1 Intern mundtlig flerfaglig prøve på grundlag af rapport

##### Læreplanen anfører, at:

*"Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til studieområdet del 1's mål. Eksaminanden skal herunder kunne:*

- *redegøre for projektets faglige problemstillinger, herunder metodeanvendelse og de deltagende fags bidrag til udfoldelse af problemstillingerne*
- *gøre sig overvejelser over den teoretiske og praktiske sammenhæng i projektet*
- *redegøre for, hvordan forskellige metoder har medvirket i løsningen af problemstillingen*
- *reflektere over sin faglige udvikling i løbet af studieområdet, herunder brug af forskellige arbejdsformer og studiemetoder*
- *formidle sit arbejde*

*Bedømmelsen sker på grundlag af en helhedsvurdering."*

I bedømmelsen indgår i hvor høj grad eksaminanden kan opfylde studieområdet del 1s mål. Endvidere bedømmes eksaminanden på sin evne til at redegøre for, demonstrere forståelse af og formidle projektets problemstillinger samt reflektere over sin faglige udvikling – på et elementært niveau. Med formuleringen om, at eksaminanden skal forholde sig til den teoretiske og praktiske sammenhæng i projektet, samt til hvordan forskellige faglige metoder indgår i arbejdet, knytter bedømmelseskriterierne an til studieområdet del 1's formål, hvor det blandt andet hedder: I studieområdet fremmes elevernes evne til *"at producere viden om praktisk-teoretiske problemstillinger af almen, økonomisk og samfundsmæssig karakter"* og længere nede *"I studieområdet udvikler eleverne deres evne til at sammenholde viden og metoder fra forskellige fag..."* og gøre *"...refleksioner over egen studiepraksis"*.

### 5.3.2 Intern mundtlig prøve på grundlag af portfolio

#### Læreplanen anfører, at:

"Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til studieområdet del 1's mål. Eksaminanden skal herunder kunne:

- begrunde sit valg af materiale
- redegøre for faglige problemstillinger, herunder metodeanvendelse
- reflektere over sin faglige udvikling i løbet af studieområdet, herunder brug af forskellige arbejdsformer og studiemetoder
- formidle sit arbejde.

Bedømmelsen sker på grundlag af en helhedsvurdering."

I bedømmelsen indgår, i hvor høj grad eksaminanden kan opfylde studieområdet del 1's mål. Endvidere, bedømmes eksaminanden på sin evne til at begrunde sit valg, redegøre for og formidle faglige problemstillinger samt redegøre for sin faglige udvikling – på et elementært niveau. Med formuleringen om at eksaminanden skal forholde sig til faglige problemstillinger og metodeanvendelse, knytter bedømmelseskriterierne an til studieområdet del 1's formål, hvor det blandt andet hedder: "I studieområdet udvikler eleverne deres evne til at sammenholde viden og metoder fra forskellige fag ... og gøre "refleksioner over egne studiepraksis".

### 5.3.3 7-trinsskalaen

Eleverne bedømmes fra og med august 2006 efter 7-trinsskalaen.

I den skematiske oversigt vises, hvad 7-trinsskalaen modsvarer i forhold til ECTS og 13-skalaen, men også hvilke krav der stilles til præstationen på et givet trin i skalaen.

NY skala	ECTS	GL.skala	Betegnelse	Beskrivelse
12	A	13 11	Den fremragende præstation	der demonstrerer <i>udtømmende opfyldelse</i> af fagets mål, med <b>ingen eller kun få uvæsentlige mangler</b>
10	B	10	Den fortrinlige præstation	der demonstrerer <i>omfattende opfyldelse</i> af fagets mål, med <b>nogle mindre væsentlige mangler</b>
7	C	8 9	Den gode præstation	der demonstrerer <i>opfyldelse</i> af fagets mål, med <b>adskillige mangler</b>

4	D	7	Den nogenlunde præstation	der demonstrerer <i>en mindre grad af opfyldelse</i> af fagets mål, med <b>adskillige væsentlige mangler</b>
02	E	6	Den tilstrækkelige præstation	der demonstrerer <i>den minimalt acceptable grad</i> af opfyldelse af fagets mål.
00	Fx	5 03	Den utilstrækkelige præstation	der ikke demonstrerer <i>en acceptabel grad af opfyldelse</i> af fagets mål.
-3	F	00	Den ringe præstation	den <i>helt uacceptable</i> præstation.

Her følger et eksempel på karakterbeskrivelse for studieområdet del 1 for tre udvalgte karakterer

## 7-trinsskala

## Studieområdet del 1

Karakter	Beskrivelse	Mundtlig intern prøve på grundlag af portfolio (ÅK)
12	Fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler	Eleven kan systematisk og med ingen eller få uvæsentlige mangler redegøre for faglige problemstillinger i sin præsentationsportfolio og reflektere over sin anvendelse af faglige metoder, arbejdsformer og studiemetoder samt reflektere over sin faglige og studiemæssige udvikling, herunder sin brug af arbejdsformer og studiemetoder, i løbet af studieområdet del 1. Eleven kan besvare uddybende spørgsmål med kun uvæsentlige mangler.
7	God præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med adskillige mangler	Eleven kan på en sammenhængende måde med adskillige mangler redegøre for faglige problemstillinger i sin præsentationsportfolio, og for hvordan fag og metoder bidrager hertil samt redegøre for sin faglige udvikling, herunder sin brug af arbejdsformer og studiemetoder, i løbet af studieområdet del 1. Eleven kan med adskillige mangler besvare uddybende spørgsmål.

02

Tilstrækkelig præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable opfyldelse af fagets mål.

Eleven kan på en usammenhængende og usikker måde og med et beskedent kendskab til faglige problemstillinger i sin præsentationsportfolio redegøre herfor, og beskrive hvordan fag og metoder bidrager hertil samt beskrive sin faglige udvikling, herunder sin brug af arbejdsformer og studiemetoder, i løbet af studieområdet del 1. Eleven kan i mindre grad besvare uddybende spørgsmål.

Der henvises for yderligere viden om 7-trinsskalaen til bekendtgørelsen samt til den vejledende informationspjece herom.

## **6. Organisering af grundforløbet, herunder studieområdet del 1**

Det er en forudsætning for at kunne udarbejde forløb, hvor fagene indgår i et samspil, at lærerne samarbejder i team. Afsnit 6.1 skitserer forskellige modeller for en teamorganisering i grundforløbet, herunder i studieområdet del 1 samt redegør for forskellige forhold i relation til teamets samarbejdsrelationer.

### **6.1 Teamorganisering i studieområdet del 1**

Hhx-bekendtgørelsen pålægger skolerne at etablere grundforløbsteam og team for hver studieretningsklasse. Men det kan også gøres efter andre kriterier, og skolen kan lade de forskellige team fungere i kortere eller længere tid. Skolerne stilles således relativt frit med hensyn til teamdannelse.

Der kan således være flere måder at organisere lærerne på. Skolerne kan fx sammensætte et lærerteam for grundforløbet, opløse det og organisere lærerne på andre måder i studieretningerne. Skolerne kan sammensætte lærerteam, der følger klassen/klasserne gennem alle tre år. Skolerne kan etablere midlertidige task-baserede team til varetagelse af bestemte opgaver i forbindelse med undervisningens planlægning for de tre hovedområder i studieområdet del 1, it, sproglig kommunikativ dimension og sundhed. Afgørende for organiseringen af lærerne er imidlertid, at den enkelte lærer er med i så få team som muligt, da mødeaktiviteten ellers let kan tage overhånd.

Det følgende tager udgangspunkt i en organisering af team i grundforløbet og i studieområdet del 1.

#### **6.1.1 Den horisontale model**

Den horisontale model, hvor teamsamarbejdet omfatter alle klasser på en årgang, kan efter reformen kun etableres for grundforløbet.



## Et grundforløbsteam

*Alle klasser på 1.år 1. semester*

Lader man et team stå for organiseringen af grundforløbet, kan det have den fordel, at man kan tilrettelægge større sammenhængende forløb for alle klasser med eventuel forskudt afvikling. Alle elever vil efter grundforløbet have været gennem de samme forløb i studieområdet del 1, således at elevers klasseskift i forbindelse med deres justering af studieretning kan foregå mere uproblematisk.

Det betyder, at lærerne i fx 3-årige fag som dansk og engelsk mere præcist vil vide, hvilke faglige delmål eleverne har nået, og til dels hvilket stof eleverne har arbejdet med i emneforløbene. Lærerne kan følgelig ved studieretningsstart efter jul bruge energien på at videreudvikle progressionen i elevernes studiemæssige kompetencer, der knytter sig til elevernes overgang fra gymnasieelever til studerende gennem det kommende 2 ½ år.

Ulempen kan være, at der på nogle skoler kan blive tale om et meget stort team, hvor reelt alle lærere kan indgå. Man kan løse det ved at lade lærere med flest timer i grundforløbet være spydspidser i teamet. Men på de større skoler kan man evt. vælge at organisere sig i flere grundforløbsteam.

### Taskbaserede team

Man kan udvide modellen med et grundforløbsteam ved også at nedsætte et antal task-baserede team med fokus på studieområdet del 1. De taskbaserede teamlærere er typisk grundforløbslærere, der har specialiseret sig i bestemte aspekter af deres fag eller fagets muligheder for at spille sammen med andre fag. Dog skal man være opmærksom på, at fagene samtidshistorie og international økonomi også skal indgå i studieområdet del 1, selvom de først formelt starter i studieretningsforløbet. Det kan derfor overvejes, om en lærer fra hvert af disse fag skal indgå i de relevante task-baserede team.

Grundforløbsteamet har det overordnede ansvar for, at undervisningsplanlægningen udmøntes i studieplanen som planlagt og aftalt med skolen.

Task-baseret team 1 Det erhvervsøkonomiske område	Task-baseret-team 2 Det samfundsfaglige / samfunds- økonomiske område	Task-baseret- team 3 Det kulturelle område	Task-baseret team 4 På tværs af de tre hovedområder
--	--	---	---

Lærerne organiseres i tre task-baserede team, der hver især dækker studieområdet del 1s tre hovedområder: det erhvervsøkonomiske område, det samfundsfaglige / samfundsøkonomiske område og det kulturelle område samt i et team, der forpligter sig på at udvikle forløb på tværs af de tre hovedområder.

Modellen forudsætter, at man planlægningsmæssigt opfatter samtlige elever i studieområdet del 1 organiseret som et hold. De fire team udarbejder en forløbsplan for deres hovedområde eller for team 4's vedkommende på tværs af flere hovedområder og planlægger de konkrete forløb, herunder hvilke studiemetoder, arbejdsformer, skriftlige arbejder mv., der kan indgå. En hovedansvarlig fra hvert af de fire team plus en repræsentant for grundforløbsteamet mødes og udarbejder den samlede plan for

studieområdet, herunder hvordan fagene og andre forhold i grundforløbet har sammenhæng med arbejdet i studieområdet del 1.

De fire task-baserede team kan være midlertidige. De opløses efterhånden som emneforløbene bliver planlagt, og lærerne indgår efterfølgende i grundforløbsteamet. En anden mulighed kan være også at lade de fire team stå for gennemførelse og justering af emneforløbene sammen med eleverne. Det forudsætter, at der i den samlede planlægning af studieområdet del 1 er taget højde for en forskudt afvikling af emneforløbene.

Modellen kan videreudvikles til også at omfatte task-baserede team, der varetager planlægningen af og evt. gennemførelsen og justeringen af den sproglige og kommunikative dimension, it, sundhed mv. Disse team vil typisk nedsættes for en kortere periode, da afviklingen heraf med fordel kan placeres så tidligt som muligt i studieområdet del 1 fx perioden fra august til efterårsferien. Begrundelsen for en tidlig placering er, at der er tale om at give eleverne et fundament for it og det sproglige arbejde i fagene. Om skolen også ønsker at give eleverne et 'fundament' for sundhed på dette tidspunkt kan diskuteres.

Task-baseret team It	Task-baseret team Sproglig kommunikativ dimension	Task-baseret team Sundhed	Task-baseret team Mv.	Task-baseret team Mv.
-------------------------	--	------------------------------	--------------------------	--------------------------

Det er karakteristisk for de task-baserede team, at de har fokus på udvikling og planlægning af den indholdsmæssige dimension i studieområdet del 1. Denne organiseringsform kan som nævnt understøttes af et grundforløbsteam, bestående af en repræsentant fra hvert task-baseret team, der har det overordnede og koordinerende ansvar for hele grundforløbet.

Modellen har sin styrke i, at lærerne udnytter hinandens stærke sider i den fælles indholdsmæssige udvikling og planlægning af emneforløbene. De skoler, der ikke har haft lærerteam, eller hvor lærerteam ikke har fungeret som selvstyrende team, kan måske have særligt gavn af denne model.

#### Kerneteam

De lidt større skoler kan måske opleve det problematisk med kun ét grundforløbsteam. De kan supplere med oprettelsen af kerneteam eller en mentorordning om hver klasse bestående af fx tre lærere. Lærernes opgave er implementering af emneforløb mv. og i den forbindelse at følge de enkelte elevers udvikling af deres faglige og personlige kompetencer gennem grundforløbet.

Den sammensatte model kunne se ud som følger:

<b>Model for teamorganisering skole X</b>					
Ét grundforløbsteam					
Task-baseret team 1 VØ-område	Task-baseret team 2 SAMF-område	Task-baseret team 3 KULT-område	Task-baseret team 4 IT	Task-baseret team 5 SUNDHED	Task-baseret team 6 MV.

Kerneteam 1 a	Kerneteam 1 b	Kerneteam 1 c	Kerneteam 1 d	Kerneteam 1 e	Kerneteam 1 f
------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

I modellen dækker et kerneteam én klasse, men man kan selvfølgelig vælge at lade et kerneteam omfatte to eller flere klasser. Hvert kerneteam består af fx 2-3 kernelærere eller spydspidser. Deres opgave er at iværksætte gennemførelsen og justeringen af den indholdsmæssige udvikling og planlægning, der har fundet sted i de task-baserede team.

I grundforløbsteamet sidder en repræsentant fra hvert af de task-baserede team og fra hvert kerneteam. De planlægger og koordinerer inden for det samlede studieområde og mellem studieområde og fag.

### 6.1.2 Den vertikale model

En tredje model er at lade lærerne være organiseret i team omkring de grundforløbshold, der leder frem til de pågældende studieretningsklasser i studieretningsforløbet, således at det samme team tager sig af både det første ½ år og de efterfølgende 2½ år. Det vertikalt organiserede team kan på nogle skoler få ansvaret for 3 klasser, på andre skoler måske for 6 klasser.

Et team	Et team
<i>En klasse på 3.år</i>	<i>En klasse på 3.år</i>
<i>En klasse på 2.år</i>	<i>En klasse på 2.år</i>
<i>En klasse på 1. år, herunder grundforløbet</i>	<i>En klasse på 1.år, herunder grundforløbet</i>

Hvert lærerteam er organiseret, så de arbejder sammen om en klasse på alle tre årgange. Fordelen er, at man i fællesskab kan tilrettelægge et 3-årigt uddannelsesforløb med fokus på

- progressionen imellem de enkelte år
- samspillet mellem fagene i studieretningsforløbene
- progressionen i arbejdsformerne

Desuden kan man lettere organisere, at ældre elever er tutorer for yngre årgange.

En ulempe kan være, at det kan være svært at få lærerkabalen til at gå op, så man kun er tilknyttet et team. Man kan for at undgå, at lærerne bliver tilknyttet flere team, udvide teamsamarbejdet til at omfatte to studieretningsklasser og to grundforløbshold, altså 6 klasser. En anden ulempe kan være, at de forskellige team fungerer atomiseret i forhold til hinanden ikke mindst i studieområdet del 1.

Atomiseringen kan organisatorisk betyde, at alle elever fx skal anvende pc'ere i de samme perioder. Det kan måske også vise sig vanskeligere at overtage hinandens elever efter den endelige justering af studieretning, fordi teamene har haft en meget forskellig vægtlægning i deres arbejde med eleverne. Den vertikale model kan måske fungere bedst på skoler, der allerede har teamdannelse, og hvor disse team fungerer som selvstyrende team.

### Faglærerteam

Med studieområdet del 1 stiller reformen allerede fra uddannelsens start udvidede krav til fagligt samspil og dermed krav om samarbejde på tværs af faggrænser. Samtidig medfører den ændrede læreplansstruktur med øget fokus på faglige kompetencemål og progression i tilrettelæggelse af undervisningen, at der kan blive behov for at opprioritere faggruppernes arbejde.

Faglærerne kan fx have nytte af at diskutere fagets målformuleringer, få opstillet delmål for faget og få diskuteret de forskellige måder, som målene kan opfyldes på. Endelig kan der være behov for at diskutere, hvilken rolle det enkelte fag kan spille, når det skal samarbejde med de øvrige fag i uddannelsen, når faget fx indgår i studieområdet del 1, i studieområdet del 2 og i de udbudte studieretninger.

Diskussion af fagets mål og delmål kan være særligt relevant for de 3-årige fag, da der kan komme nye elever ind i klassen efter grundforløbet, og der fx skal afholdes årsprøver efter hvert uddannelsesår. Men uanset hvor mange år et fag løber over, kan der i forbindelse med større emneforløb være et behov for, at faglærerteamet medvirker til at opstille faglige delmål, diskuterer hvad der med fordel kan indgå i kursusforløb og diskuterer, hvilke tilrettelæggelsesformer der vil være de mest hensigtsmæssige for at udvikle elevernes faglige kompetencer.

### 6.1.3 Teamets samarbejdsrelationer

Et teamarbejde vil være forbundet med forskellige samarbejdsrelationer. Formålet med teamarbejdet er først og fremmest at tilrettelægge undervisningen, så alle elever får de bedst mulige betingelser for at nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence. Det gøres blandt andet ved at få skabt et miljø i hver enkelt klasse, hvor der er optimale muligheder for at lære noget, og hvor man socialt har det godt sammen. Men der skal også etableres nogle rammer for teamarbejdet fra skolens side. Dermed bliver samarbejdsrelationen ledelse og team central. Og endelig skal lærerne internt i teamet udvikle nogle rammer for at få samarbejdet til at fungere så optimalt som muligt.

#### Ledelse og teamarbejde

Ledelsen beslutter, ifølge hhx-bekendtgørelsen § 51, stk. 2, hvilke opgaver der tillægges de enkelte lærerteam med hensyn til udvikling, planlægning, gennemførelse og evaluering, og har som opgave at støtte en organisationskultur, som gør lærersamarbejde til en uomgængelig del af lærerrollen.

Skolens ledelse iværksætter etablering af team og/eller videreudvikling af teamarbejdet, herunder udformningen af de overordnede rammer for arbejdet i team. Opstilling af klare rammer for teamarbejdet foregår i et samarbejde mellem ledelse og lærere, så alle ved, hvilke retningslinier der arbejdes efter.

**Rammer for teamarbejde vil typisk omfatte:**

- Organiseringen af teamstrukturen
- Maksimumsgrænser for, hvor mange team en medarbejder kan deltage i
- Beskrivelse af teamets overordnede opgaver og funktioner
- Retningslinjer for ledelsens rolle i teamarbejdet
- Retningslinjer for beslutningskompetence mellem ledelse og team
- Retningslinjer for evaluering af arbejdet i det enkelte team
- Retningslinjer for dialog og erfaringsudveksling mellem de forskellige team
- Retningslinjer for fagfordelingen med udgangspunkt i hensynet til studieretninger og teamarbejde

Det er imidlertid ikke nok, at rammerne for teamsamarbejde bliver grundigt beskrevet; det kan være mindst lige så centralt, at ledelsen er opmærksom på at udvikle de nødvendige kompetencer, så lærerne kan håndtere deres teamarbejde og medvirke til, at skolen formulerer en langsigtet teamkompetenceudvikling.

Nøgleordene i forholdet mellem ledelse og team er synlighed, supervision og sparring. Ledelsen skal udøve 'tæt-på' ledelse og skal kunne håndtere såvel pædagogiske som personalemæssige felter. Det bliver med reformen ledelsens opgave på en anden måde end hidtil at være pædagogisk medspiller i forhold til de enkelte team.

Med reformen flyttes mere ansvar ud i lærerteam, hvilket nødvendiggør en formaliseret løbende kontakt mellem team og ledelse. Hermed kan det sikres, at det enkelte teams arbejde koordineres med skolens øvrige indsatsområder og målsætning. Ledelsen kan ud fra pædagogiske begrundelser uddelegere ansvar for løsning af relevante opgaver til det enkelte team. Når uddelegeringen er besluttet, må ledelsen ikke alene respektere teamets autonomi og ret til at træffe afgørelser inden for de fastsatte rammer, men også stille de nødvendige ressourcer til rådighed. Det kan være ressourcer i form af kompetenceudvikling, men også i form af tid og rum til arbejdet i team - også fysiske rum som gode mødelokaler med nødvendige faciliteter.

På kort og på lidt længere sigt er det målet, at skolen opnår en synlig pædagogisk ledelse i forhold til arbejdet i de enkelte team.

### En synlig pædagogisk ledelse

- Tager kontakt med det enkelte team gennem deltagelse i møder på eget initiativ eller efter teamets ønske, coacher teamet samt afholder teamudviklingsamtaler (TUS)
- Samtaler med teamet om undervisningen og diskuterer teamets tilrettelæggelse og evaluering af studieplanen
- Stiller krav til teamet om målsætning, handlingsplan og evaluering
- Er igangsætter af koordineringen af arbejdet i de forskellige team fx gennem møder med repræsentanter for hvert team og er aktiv i erfaringsopsamling og erfaringsformidling
- Medvirker til, at principielle spørgsmål debatteres i plenum, herunder også med til at igangsætte pædagogiske dage om centrale emner, som kan bidrage til den fortsatte skoleudvikling og kan inspirere til nye tiltag i teamene
- Er ansvarlig for, at teamarbejde tilgodeses i forbindelse med fagfordelingen og skemaplanlægningen
- Hjælper teamet med at håndtere konflikter
- Sørger for at kvalificere lærerne til at samarbejde gennem efteruddannelse og konsulentstøtte og sikrer gode læringsvilkår for teamet

Den pædagogiske ledelses opgave er at understøtte, at teamarbejdet kan føre til en højnelse af kvaliteten i skolens arbejde. Derfor står dialogen mellem individ, team og organisation centralt i arbejdet. Ledelsens opgave bliver at skabe rammer for erfaringsudveksling samt visioner for skolen som helhed.

### Lærerne og teamsamarbejde

Teamsamarbejde er et længerevarende, forpligtende samarbejde om løsningen af forskellige opgaver i forbindelse med undervisningen. Man kan imidlertid skelne imellem forskellige niveauer i lærersamarbejdet. Man kan tale om lærersamarbejde i traditionel forstand som den ene yderlighed og det lærende team som den anden. Imellem de to yderpunkter findes der endnu to niveauer, som man kan gennemløbe i forbindelse med et lærersamarbejde. Det, der adskiller de fire niveauer, er de arbejdsmaal, som man opstiller for samarbejdet, således at kompleksiteten i arbejdsmaal stiger frem mod det lærende team.

LÆRERSAMARBEJDE	UDVIDET LÆRERSAMARBEJDE	LÆRERTEAM	DET LÆRENDE TEAM
Arbejdsmaal: <ul style="list-style-type: none"><li>• I henhold til hhx-bekendtgørelsen</li></ul>	Arbejdsmaal: <ul style="list-style-type: none"><li>• Udviklingsmaal for eleverne</li></ul>	Arbejdsmaal: <ul style="list-style-type: none"><li>• Udviklingsmaal for eleverne</li><li>• Udviklingsmaal for lærerrollen</li></ul>	Arbejdsmaal: <ul style="list-style-type: none"><li>• Udviklingsmaal for eleverne</li><li>• Udviklingsmaal for lærerrollen</li><li>• Udviklingsmaal for teamet</li></ul>

Margrethe Wind m.fl. (1998): Målettet udviklingsarbejde. Uddannelse nr. 9

Reformen lægger op til, at skolerne som et minimum organiserer teamene som 'udvidet lærersamarbejde', idet lærergrupperne skal arbejde med udviklingsmaal for eleverne. Indirekte peges der dog på 'lærer-team', idet lærerne for at kunne tilrettelægge samspillet mellem fagene og progressionen heri

samt progression i arbejdsmetoder uundgåeligt må forholde sig reflekterende til egen lærerfaglighed og egne kompetencer. Hermed kan teamet være med til at fremme en tidssvarende lærerfaglighed.

#### Lærerfaglighedens tre kompetenceområder

1. Fagspecifikke kompetencer
2. Fagdidaktiske kompetencer
  - Læreplanskompetence
  - Undervisningskompetence
  - Læringsafdækningskompetence
  - Evalueringskompetence
  - Samarbejdskompetence
  - Professionel udviklingskompetence
4. Pædagogiske og almenpædagogiske kompetencer

Fremtidens uddannelser (2004), Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr. 2

Ifølge boksen må en god underviser besidde fagspecifikke -, fagdidaktiske – samt pædagogiske og almenpædagogiske kompetencer. Hæftet ”Fremtidens uddannelser” peger også på lærende team som organiseringsgrundlaget i fremtidens skoler, der opfatter sig som lærende organisationer.

Hensigten på længere sigt er således, at skolerne forankrer lærerteam i kolonne 3 eller 4. Lærersamarbejde inden for kolonne 1 og 2 har fokus på aktiviteter relateret til eleverne, og dermed HVAD man samarbejder om, mens team i kolonne 3 og 4 også forholder sig reflekterende til egen lærerrolle og samarbejdsrelationer, og dermed HVORDAN man samarbejder. Et professionelt team vil have en høj grad af opgaveorientering og en høj grad af relationsorientering, hvor der i lige udstrækning skal være fokus på elevernes læringsmiljø og på teamets egen kultur. En definition på et team bliver ud fra disse forudsætninger:

*”Et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med elevernes faglige og personlige læreproces, ligesom teamet af lærere bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer”.*

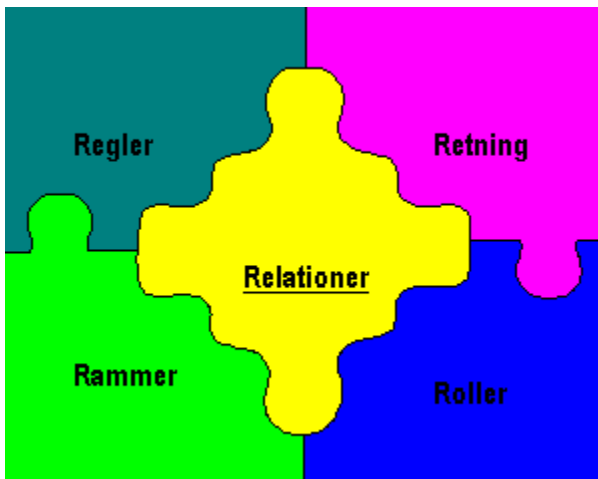
Dibbern Andersen, O., Petersson, E. (1998): Fra teamarbejde til teamlæring.

Denne definition lægger ikke op til standardudformninger af arbejdet. Der vil indbyrdes imellem skolerne og inden for den samme skole være forskelle på, hvordan et team griber arbejdet an. Endvidere vil skolerne befinde sig på forskellige niveauer med hensyn til teamarbejde.

Fælles for et teamarbejde er, at arbejdet med fordel kan tage udgangspunkt i at fastlægge teamets ambitionsniveau og de forventninger, teammedlemmerne har til arbejdet, herunder hvad teamsamarbejdet skal omfatte, og hvad der er målet hermed. Et sådan diskussion foretages hvert år. Da der ofte vil være tale om et længerevarende samarbejde, rettes fokus også på lærernes egen samarbejdskultur og indbyrdes relationer, før lærerteamet fastlægger mål og aktiviteter rettet mod eleverne.

#### Teamets 5 R'er

Lærerteamet kan strukturere arbejdet ved at inddrage teamets 5 R'er: relationer, regler, roller, retning og rammer med henblik på at få fastlagt en plan for teamarbejdet i forbindelse med det første møde.



Kilde: Vagn Strandgaard m.fl. "Det samarbejdende menneske"  
- teambuilding for Den lærende organisation, Industriens Forlag,  
1996

### Relationer

Det overordnede sigte med at diskutere relationer i teamet er at skabe åbenhed og tillid mellem teammedlemmerne. Det kan være af stor betydning for samarbejdet, at lærerteamet når frem til en afklaring af de enkelte teamdeltageres antagelser og holdninger for at skabe en åben og tillidsfuld atmosfære. Lærerne kan orientere om hinandens fag og de berøringsflader, der er mellem fagene. Relationerne kan styrkes ved at anvende en struktureret gruppesamtale, hvor alle kommer til orde. Lærerne repræsenterer ofte forskellige interesser i forhold til gennemførelse af en given indsats eller forskellige holdninger til en given problemstilling. Som forberedelse har hver deltager individuelt reflekteret over problemstillingen – ofte ved at tage stilling til nogle spørgsmål. Hver lærer fremlægger sine oplevelser, erfaringer og vurderinger uden kommentarer og afbrydelser fra kolleger. Når alles synspunkter er blevet hørt, forholder teamlærerne sig til hinandens synspunkter ved at stille uddybende spørgsmål, og til slut i konsensusfasen tages en fælles beslutning.

### Regler

En mødekultur oparbejdes for at sikre effektive møder og stabilitet i arbejdet. Hyppige møder kan give et bedre samarbejds-klima, således at alle hele tiden er orienteret om, hvad der sker. Teamlærerne kan aftale en klar rollefordeling, så det på forhånd er fastlagt, hvem der gør hvad. Dagsorden udarbejdes af teamkoordinatoren før møderne, så de enkelte deltagere kan forberede sig til møderne. Referat udarbejdes af alle møder i teamet. Af hensyn til teamets stabilitet bør mødekulturen evalueres løbende. Lærerteamet fastlægger etiske spilleregler for, hvordan de samarbejder. Det giver en mulighed for at håndtere de problemer og konflikter, der måtte opstå. Fx bør teamet diskutere, hvordan interne konflikter i teamet håndteres, og hvad usolidarisk adfærd over for teambeslutninger er, og hvordan sådanne situationer klares. Desuden er det centralt at skabe 'rum' og udviklingsmuligheder for alle i teamet.



## Roller

For at udnytte de enkelte læreres stærke sider bedst muligt, diskuteres de roller og funktioner, som er naturlige for de enkelte teammedlemmer. Det betyder, at teamarbejdet kan styrkes, fordi de udnytter bredden og forskelligheden i de enkelte deltageres forudsætninger. Der kan skelnes mellem fire centrale roller, der er vigtige for, at teamet kan opretholde sin dynamik.

### De fire roller

#### Producentrollen:

- handlingsorienteret, præstationsbehov, engagement i pædagogik, viden og interesse

#### Administratorrollen:

- rationelle analytiske evner, systematik, ordenssans, rutiner

#### Entreprenørrollen:

- kreativitet, risikovillighed, stædighed, konsekvens

#### Integratorrollen:

- social energi, politisk sans

Kilde: Dibbern og Petersson, "Fra teamsamarbejde til teamlæring" (1998)

Teamlederens rolle og funktion skal være velbeskrevet. Det kan være svært at få et lærerteam til at fungere produktivt, hvis ikke det afklares, på hvilken måde ledelse af arbejdet i gruppen skal foregå. Det kan i værste fald betyde et enormt spild af tid, energi og arbejdshumør. Derfor kan det være nødvendigt at have en teamleder selv i et nok så lille team.

Man kan arbejde systematisk med teamledelse ved på et møde at bede teammedlemmerne i punktform beskrive egne forventninger til teamlederen, således at der bliver en fælles afklaring af dennes funktion. Primært må det være teamlederens rolle at interessere sig for helheden: teamets mål, mening og retning. Teamlederen er ansvarlig for at bevare et helhedsoverblik og med jævne mellemrum opsummere teamets arbejde og komme med status over, hvor teamet er i forhold til struktur, indhold og proces. Teamlederen sørger endvidere for at fremme gruppens ressourcer. Teamlederen arbejder på lige fod med de andre i teamet, dog vil det ofte være teamlederen, der har kontakt til de andre team på skolen og til skolens ledelse.

Teamlederen er ikke nødvendigvis mødeleder. Teamet skal på tilsvarende vis diskutere, hvilke funktioner mødelederen skal tillægges. At være mødeleder vil typisk gå på skift.

### **Mødelederens funktioner er at sikre,**

- at der foreligger en dagsorden til mødet
- at der er klarhed om, hvem der skal forberede hvilke punkter
- at der opsummeres, hvad der skal nås på mødet
- at tiden disponeres
- at drøftelsen af dagsordenens punkter fastholdes
- at alle teammedlemmers synspunkter bliver hørt
- at kommunikationen bliver klar og tydelig
- at interessemodsætninger og konflikter bliver synliggjort og undersøgt
- at der træffes beslutninger
- at der følges op på truffede beslutninger

Det kan variere fra skole til skole, hvordan teamlederfunktionen defineres, og hvordan teamlederen udpeges. Nogle steder vil teamlederen have linjelederfunktion, dvs. en slags lederfunktion med ansvar for personaleforhold og budget. Andre steder vil teamlederen være udpeget som tovholder af skolens ledelse eller måske være valgt af teamet selv for en periode. Og endelig kan man nogle steder vælge at arbejde med kollektiv selvledelse. Hver ledelsestype har sine styrker og svagheder. Færrest svagheder vil en medarbejdende horisontal teamleder have, hvis funktion vil gå på skift i teamet. Det vil medvirke til at øge den enkeltes ansvarlighed over for teamet, og det vil sikre, at alle får mulighed for at tilegne sig de kompetencer, der ligger i teamlederrollen.

### **Retning**

Som udgangspunkt for en drøftelse af teamets retning og mål kan begreber som fx læring, elevansvar, elevindflydelse, klasserumskultur diskuteres og holdes op mod de skoletildelte ressourcer til teamarbejde. Efter denne indledende afklaring af de enkelte deltagers grundantagelser fastlægges målsætningerne og arbejdsopgaverne i teamet og dermed fastlægges ambitionsniveauet for samarbejdet.

### **Rammer**

Teamet dokumenterer i studieplanen planlægning, gennemførelse, evaluering og justering af undervisningen for den enkelte klasse. Studieplanen udgør den overordnede ramme for planlægning af samspil mellem fagene og øvrige bekendtgørelsesfastsatte planlægningsmæssige opgaver.

Det professionelt arbejdende team vil også udarbejde en arbejdsplan for teamets samlede arbejde. Brug af planlægningsmodeller og etablering af normer for planlægning er et skridt på vejen til at opbygge et fælles sprog og samtidig et grundlag for en bedre udnyttelse af tiden på teammøderne. Hensigten hermed er at få rum til samtalen om de fælles indholdsmæssige opgaver.

**Det første teammøde kan fx fastlægge følgende aktiviteter:**

- Datoer for teammøder for 1. semester
- Stillingtagen til, om teamkoordinatorrollen skal gå på skift blandt teamdeltagerne
- Beslutte antal emneforløb og øvrige aktiviteter i studieområdet
- Datofastlæggelse af emneforløb mv.
- Fordeling af de forskellige opgaver, og hvem der står som ansvarlig for disse
- Mv.

Administrative opgaver i teamet

Det kan diskuteres, i hvor høj grad det enkelte team skal påtage sig administrative opgaver. Den ene yderlighed er et team, der fungerer som en selvstyrende enhed med varetagelse af fx skemalægning, timeregnskab, lærerfravær og vikarordning, elevfravær og forældrekontakt, hvor en til to teamkoordinatorer udfører det administrative arbejde. I denne model kan en tilknyttet tap'er til hvert team fungere som en aflastning i forhold til de administrative opgaver. Det forudsætter typisk, at alle lærerne kun deltager i et team.

Den anden yderlighed, og vel sådan som det fungerer på de fleste skoler, er, at teamet påtager sig så få administrative opgaver som muligt. Denne model harmonerer med reformens intention om at styrke fagligheden, fordi den tilgodeser teamets udviklingsorienterede funktion og dets fokus på det konkrete faglige samarbejde om undervisning og læring samt de fælles refleksioner herover. Der vil her opstå et udstrakt samarbejde mellem team og ledelse/kontor om fx skemalægning, vikardækning og elevfravær.

Teamøvelser

Da studieområdet er et organiseret samspil mellem fag, kan teamarbejdet tage udgangspunkt i en refleksion over fagene for ad den vej at diskutere nye tilgange til fagligheden og muligheder for samspil. Teamet kan starte med en fælles læsning af læreplanerne, og efterfølgende kan lærerne dykke længere ned i de fagligheds- og læringsbegreber, der ligger i fagene. Herigennem opnås en større fortrolighed med den ændrede læreplansstruktur, med hinandens fag samt med mulighederne for at kunne indgå i et samspil.

<b>Teamøvelse om fagligheds- og læringsbegreb</b>	
<b>Mål</b>	Lærerteamet skal kunne <ul style="list-style-type: none"><li>- opnå kendskab til de forskellige fags læringsbegreber, kompetencemål og principper for undervisningstilrettelæggelse</li></ul>
<b>Omfang</b>	1/2 pædagogisk dag

<b>Indhold</b>	<p><b>Individuel refleksion</b></p> <p><i>Dit faglighedsbegreb</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad er det, der karakteriserer 'et bestemt fag' sammenlignet med andre fag på hhx-uddannelsen?</li> <li>- Hvad er det centrale i faget?</li> <li>- Hvor ser du fagets muligheder for at udvikle elevernes studiekompetence?</li> <li>- Hvor ser du fagets muligheder for samspil med andre fag</li> </ul> <p><i>Dit læringsbegreb</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvad vil det sige at lære i 'faget'?</li> <li>- Hvordan sker læringen mere konkret i 'faget' (pædagogiske metoder og organiseringsformer)?</li> <li>- Hvordan ser du (og eleverne), hvad eleverne lærer, og om eleverne lærer?</li> </ul> <p><b>Parvis samtale i teamet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortæl på skift om jeres tanker og overvejelser i forbindelse med ovenstående spørgsmål.</li> <li>- Diskuter dernæst berøringsflader (ligheder) som forskelle i jeres fagligheds- og læringsbegreb.</li> </ul> <p><b>Fælles drøftelse i teamet</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Konklusionerne på de parvise samtaler fremlægges.</li> <li>- Teamet diskuterer, hvad de forskellige fagligheds- og læringsbegreber betyder for samarbejdet.</li> </ul>
----------------	---

Øvelser bygget op over modellen individuel refleksion, delerunde hvor hver person udtaler sig uden kommentarer og afbrydelser fra de øvrige deltagere og efterfølgende fælles drøftelse, er et af det lærende teams arbejdsredskaber for at sikre god kommunikation i kollektive læringsprocesser. Teamøvelser af denne art vil skærpe den enkelte lærers overblik over egne og kollegers fag, deres berøringsflader og muligheder for samspil mellem fagene.

Teamets tilrettelæggelse af forløb i studieområdet del 1 kan træne den enkelte lærer i at kunne foretage didaktiske overvejelser, begrunde stofvalg, arbejdsmetoder, vurderingskriterier mv.

## 7. Paradigmatiske forløb

Studieområdet del 1 har fokus på elevernes overgang fra folkeskoleelever til gymnasieelever og på at etablere nye tilgange til fagligheden. Der skal følgelig arbejdes bevidst med at nå de opstillede faglige mål, men også med at nå de overordnede mål for studieområdet del 1.

Da der med den seneste reform på hhx blev stillet krav om, at lærerne skulle tilrettelægge et antal projektperioder og andre former for tværgående undervisning hvert skoleår, har skolerne gradvist udviklet forskellige traditioner herfor, og opfindsomheden har været stor, når der skulle findes på emner til tværfaglige samarbejder. Da det ikke er ideer hertil skolerne mangler, er der i det følgende

valgt at udfolde nogle få eksemplariske eksempler, så hvert hovedområde og områder på tværs af de tre hovedområder bliver belyst. Det er imidlertid ikke intentionen, at det udfoldede forløb under et hovedområde skal dække samtlige mål inden for et sådant.

De paradigmatiskke eksempler følger læreplansskabelonen: Formål, mål, indhold/stof, didaktik, tilrettelæggelse og evaluering. Tilrettelæggelsessiden er yderligere detaljeret i arbejdsformer, produktformer, studiemetoder, it og forløbsplanlægning af de enkelte temadage. Intentionen hermed er at inspirere lærerteamet til at arbejde mere bevidst med kompetencemål, tilrettelæggelsesside og evaluering. Det er op til de enkelte lærerteam, om de vil udfolde en lignende detaljeringsgrad ved udvikling af egne emneforløb. Men det kan være en god øvelse for at kunne håndtere intentionerne med reformen.

Arbejdet med emneforløb skal foregå med progression gennem studieområdet del 1. Eksemplerne i kapitlet er ikke opstillet ud fra en sådan progression. En sådan må lærerteamet selv udvikle gennem deres samarbejde om en klasse/et hold med nogle helt bestemte elevforudsætninger.

## **7.1 På tværs af flere hovedområder**

I studieområdet del 1 skal der også arbejdes på tværs af de tre hovedområder. Derfor er der udarbejdet to eksempler herpå. Det ene har titlen 'Virksomheden i lokalsamfundet/i Danmark' og kan fungere som et introduktionsforløb til handelsskolens fag og dermed til studieområdet del 1. Det andet eksempel er en skitsering af en case-ramme for et forløb, hvor alle tre hovedområder også indgår. Det kan eventuelt gennemføres mod afslutningen af studieområdet del 1 og give et yderligere grundlag for elevernes valg af studieretning.

Man skal i eksemplet ikke lade sig afskrække af, at målformuleringerne virker meget omfattende, men der er udelukkende tale om, at eleverne skal have et indledende kendskab til disse og på et helt elementært niveau.

### 7.1.1 Virksomheden i lokalsamfundet/ i Danmark

<p style="text-align: center;"><b>Virksomheden i lokalsamfundet / i Danmark</b> Introduktion til handelsgymnasiets fag og hovedområder</p>
--

<p><b>Formål</b></p>	<p>Formålet med emneforløbet er, at eleverne med virksomheden som omdrejningspunkt får et kendskab til handelsekonomi og profil. Der anlægges en virksomhedsøkonomisk, en samfundsfaglig / samfundsøkonomisk og en kulturelt orienteret synsvinkel på virksomheden. Der arbejdes på et elementært niveau med, hvilke teorier og metoder der kendetegner de tre hovedområder og fagene inden for hvert hovedområde. Endvidere orienteres indledende om områdernes videnskabsmæssige forankring i henholdsvis samfundsvidenskab og humaniora.</p> <p>Eleverne skal gennem mødet med de involverede fag, metoder og arbejdsformer udvikle deres evne til at reflektere over egen tilegnelse af et stof samt have etableret et indledende grundlag for deres valg af studieretning.</p>
<p><b>Mål</b></p>	<p>Eleverne skal på et helt elementært niveau kunne</p> <p><b>De overordnede mål</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificere, hvordan fagene hver især metodisk og indholdsmæssigt indgår i de enkelte hovedområder</li> <li>- redegøre for kendetegn ved et hovedområde og kunne anføre, hvilket videnskabsområde det henfører til</li> <li>- reflektere over de i forløbet anvendte arbejdsformer.</li> </ul> <p><b>Det erhvervsøkonomiske område</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anvende viden om virksomhedens branche- og markedsforhold til at diskutere og vurdere virksomhedens strategiske muligheder</li> <li>- læse forskellige statistiske fremstillinger på et elementært niveau.</li> </ul> <p><b>Det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- redegøre for aktuelle samfundsmæssige problemstillinger, der kan øve indflydelse på udviklingen i en konkret valgt virksomhed</li> <li>- redegøre for, hvordan nationale og internationale økonomisk-politiske forhold kan påvirke udviklingen i den valgte virksomhed</li> <li>- læse forskellige statistiske fremstillinger på et elementært niveau.</li> </ul> <p><b>Det kulturelle område</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opnå kendskab til et kulturbegreb (i meget forenklet form) og kunne gøre sig overvejelser over sammenhængen mellem kultur, individ og menneskesyn</li> <li>- sammenholde viden om kultur og menneskesyn med en given virksomhedskulturs ditto</li> <li>- foretage analyse af mindre eksempler på virksomhedens interne og eksterne kommunikation.</li> </ul>

<b>Indhold/stof</b>	<p><b>Det erhvervsøkonomiske område:</b>  <u>Hovedspørgsmål: Hvad er en virksomhed?</u>  Branchebeskrivelser og analyser.  Strategier.  Statistik, herunder grafer, tabeller, indeksering, %-vis vækst mv.</p> <p><b>Det samfundsfaglige/-økonomiske område:</b>  <u>Hovedspørgsmål: Hvilke samfundsmæssige forhold har indflydelse på en virksomhed?</u>  Demografiske problemstillinger, sociologiske problemstillinger, politiske problemstillinger og økonomiske problemstillinger.  Nationale økonomisk-politiske indgreb og internationale hændelser (fx oliekriser og international konjunkturudvikling).  Statistik, herunder grafer, tabeller, indeksering, %-vis vækst mv.</p> <p><b>Det kulturelle område:</b>  <u>Hovedspørgsmål: Hvilken rolle spiller virksomhedskulturen for menneskesyn og kommunikation i en virksomhed?</u>  Hofstedes kulturbegreb - muligheder og begrænsninger, når et alment kulturbegreb anvendes på virksomhedskultur  Analysebegreber i tilknytning til intern og ekstern kommunikation</p>
<b>Didaktik</b>	<p>Forløbet tager udgangspunkt i <i>det induktive princip</i>, hvor eleverne udarbejder et mindmap på baggrund af deres egen viden, erfaringer og holdninger til de tre hovedspørgsmål (jf. stof) i tilknytning til virksomheden. Dette arbejde systematiseres og underbygges fagligt med inddragelse af de involverede fags metoder, modeller og teorier.  Elevernes refleksion opstår ved, at de grundantagelser, som de indledningsvist var i besiddelse af sættes i forhold til deres ny viden, som den fremkommer igennem forløbet. Det induktive princip suppleres med <i>det deduktive undervisningsprincip</i> i forbindelse med kortere introducerende kurser til de tre hovedområder, således at de får kendskab til de enkelte hovedområders fagligt metodiske tilgang til arbejdet med virksomheden.</p>
<b>Arbejdsformer</b>  <b>Produktformer</b>  <b>Studiemetoder</b>  <b>It</b>	<p>Læreroplæg i kombination med pararbejde og klassesdiskussion  Gruppesarbejde om faglig skrivning og skrivning af gruppedagbog</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig skrivning som opsummering af arbejdet med et hovedområde</li> <li>- Gruppedagbog som opsummering af erfaringer med arbejdsformer både i forhold til det faglige arbejde og i forhold til studiemetoder - 'hvad er jeg blevet klogere på'.</li> <li>- Mundtlig formidling</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Notattagning</li> <li>- Mundtlig udtryksfærdighed / formidling</li> <li>- Gruppearbejdsformen, herunder gruppedagbog</li> <li>- Gruppepræsentationer, herunder responsgivning på indhold, form og struktur</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationssøgning på internettet og i opslagsværker på skolens bibliotek i samarbejde med bibliotekar</li> </ul>

<p><b>Tilrettelæggelse</b></p>	<p>Omfang: 30 lektioner (5 dage) – en sammenhængende uge Emneforløbet er en konkret virksomhed i nærområdet / i DK. Forløbet forudsætter, at der er hjemmearbejde</p> <p><u>Temadag 1</u> <b>Introduktion til alle tre hovedområder</b> 1 time Introduktion til notatagning og mundtlig formidling. Eleverne inddrages i grupper, der fungerer i forhold til faglig skrivning og skrivning af gruppedagbog som afslutning på hver temadag. 1 time Formål med emneforløbet. Brainstorm (tænkeskrivning) over, hvilke elementer, der efter elevernes mening indgår i en virksomhed. Eleverne udarbejder efterfølgende et mindmap over en virksomhed ud fra de 3 hovedspørgsmål og på baggrund af deres tænkeskrivning. 3 timer En times præsentation af hvert hovedområdes fagligt metodiske kendetegn, herunder af de fag der hører ind under området. Notatagning i praksis i forbindelse med præsentation af et hovedområde. 1 time Diskussion i grupper af dagens faglige og arbejdsmæssige forløb med justering af det udarbejdede mindmap og justering af notater gennem fælles gruppevis faglig skrivning.</p> <p><u>Temadag 2</u> <b>Det erhvervsøkonomiske område</b> 1 time Introduktion til gruppearbejdsformen, herunder gruppedagbog. 1 time Læreroplæg om identifikation af relevante branchemæssige problemstillinger. Eleverne tager notater til brug for faglig skrivning. 1 time Læreroplæg om identifikation af virksomhedens strategiske muligheder. Eleverne tager notater til brug for faglig skrivning. 2 timer Klassediskussion og vurdering af virksomhedens strategiske muligheder, herunder parvis arbejde med forskellige statistiske fremstillinger. En elev fra hver gruppe er referent. 1 time Faglig skrivning og gruppedagbog, herunder 'hvad har jeg lært i dag', har arbejdsformerne understøttet min indlæring.</p> <p><u>Temadag 3</u> <b>Det samfundsfaglige/samfundsøkonomiske område</b> 1 time Introduktion til informationssøgning. 2 timer Læreroplæg om identifikation af relevante samfundsmæssige problemstillinger og disse relateres til de samfundsfaglige kerneområder. Eleverne tager notater til brug for faglig skrivning. Pararbejde om informationssøgning på nettet indgår i forhold emnet. Klassediskussion om løsningsforslag til de fundne problemstillinger. 2 timer Læreroplæg om identifikation af relevante nationale og internationale økonomisk-politiske forhold, og disse relateres til det samfundsøkonomiske fagområde. Eleverne tager notater til brug for faglig skrivning. Pararbejde om forskellige statistiske fremstillinger indgår. Klassediskussion om eventuelle løsningsforslag diskuteres. 1 time</p>
--------------------------------	---



	<p>Faglig skrivning og gruppedagbog, herunder 'hvad har jeg lært i dag', har arbejdsformerne understøttet min indlæring.</p> <p><u>Temadag 4</u>  <b>Det kulturelle område</b>  1 time  Introduktion til gruppepræsentationer og responsgivning på indhold, form og struktur.  2 timer  Læreroplæg om kulturbegrebet, individ og menneskesyn. Gruppediskussion om kulturbegrebet, dets begrænsninger og muligheder, når det anvendes på virksomhedskultur.  2 timer  Kommunikation i en virksomhed, herunder analyse af eksempler på intern og ekstern kommunikation. Hver arbejdsgruppe får et kommunikationseksempel. Hvis virksomhedens kommunikation også forekommer på engelsk / tysk kan sådanne eksempler indgå.  1 time  Faglig skrivning og gruppedagbog.</p> <p><u>Temadag 5</u>  <b>Evaluering</b>  1 time  Individuel test af fagligt indhold og læring, herunder hvordan de valgte arbejdsformer har understøttet arbejdet.  1 time  Gruppediskussion med henblik på mundtlige gruppefremlæggelser.  3 timer  Mundtlig gruppefremlæggelse med responsgivning. Grupperne fremlægger deres forståelse af fagene og de tre hovedområder samt anfører, hvilket videnskabsområde hovedområderne forankres i.  1 time  Klassediskussion om, hvordan de her ved hhx start kan se, hvordan de tre hovedområder er afspejlet i skolens udbud af studieretninger. Der er tale om en indledende diskussion, der fortsætter igennem studieområdet del 1.</p>
<p><b>Evaluering</b></p>	<p>Evaluering indgår som en integreret del af undervisningen i form af</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faglig skrivning i grupper (kan evt. indgå i de pågældende fags skriftlige afleveringer)</li> <li>- Test af indhold og læring</li> <li>- Elevfremlæggelser evalueres mundtligt efter responskema</li> <li>- Gruppedagbøger vurderes af teamets lærere (evt. udpegede lærere) og diskuteres efterfølgende med klassen.</li> </ul>

Introduktionsforløbet om virksomheden er tænkt placeret helt i starten af studieområde del 1 og fungerer som en indledende introduktion til den gymnasiale kultur, men det kan selvfølgelig placeres senere og justeres efter et teams konkrete behov. Formålet er fra starten at bevidstgøre eleverne om, at fagligt metodiske kompetencer og studiekompetence er et særligt kendetegn ved det gymnasiale system og samtidig gøre eleverne bekendt med de særlige kendetegn ved hhx-fagene og de hovedområder, som fagene er forankret i: det virksomhedsøkonomiske, det samfundsfaglige/-økonomiske og det kulturelt orienterede område. Her kan de pågældende områders forankring i henholdsvis samfundsvidenskab og humaniora introduceres for eleverne.

Vælger man at tage udgangspunkt i en konkret virksomhed i lokalområdet, kan man evt. udvide forløbet med en dag, hvor virksomheden besøges, og hvor der leveres foredrag af en ledelses- og en medarbejderrepræsentant.

Forløbet lever op til kravene om, at man ikke blot skal samarbejde inden for et hovedområde, men også på tværs af disse. Hvis man vælger at gentage et sådant forløb med inddragelse af alle tre hovedområder i en udvidet form mod slutningen af studieområdet del 1, vil lærersamarbejdet til fulde have levet op til dette krav. Det fagligt metodiske arbejde med de tre hovedområder vil kunne foregå mere reflekteret, og der vil kunne etableres en mindre dialog omkring den videnskabsmæssige forankring af fag og hovedområder og betydningen heraf for den måde fag i bestemte hovedområder vinkler deres arbejde.

Eleverne kan efter et udvidet forløb om virksomheden reflektere over deres faglige og læringsmæssige udvikling og sammenholde den med mindmap, faglige skrivelser og gruppedagbog udarbejdet i studieområdet del 1s startforløb om virksomheden. Forløbet vil kunne give eleverne en indføring i fagene på hhx og dermed fungere som et delgrundlag for deres senere valg af studieretningsfag og valg af, hvad de ønsker at skrive projektopgave i, hvis lærerteamet har valgt intern mundtlig prøve på grundlag af rapport. Er der valgt intern mundtlig prøve på grundlag af portfolio lægger eleverne deres materialer i arbejdsportfolien.

#### 7.1.2 Case-ramme med virksomheden som omdrejningspunkt

I dette forslag arbejder eleverne som afslutning på studieområdet del 1 med en case, hvor alle tre hovedområder: det erhvervsøkonomiske område, det samfundsfaglige/-økonomiske område og det kulturelle område indgår. Arbejdet kan medvirke til at give eleverne et mere endeligt grundlag for valg af studieretningsfag.

I forbindelse med et case-arbejde skal lærerteamet gøre sig de samme overvejelser som ved øvrige skitserede forløb: Hvilke faglige mål skal eleverne nå, hvordan skal case-arbejdet tilrettelægges, herunder graden af lærerstyring, og hvilke evalueringsformer skal indgå.

Casen kan tage udgangspunkt i en lokal virksomhed, gerne forholdsvis ung (dvs. etableret inden for de seneste 5-6 år), da problemstillinger i tilknytning til opstart af virksomhed så kan inddrages. Casen kan tage afsæt i en akut begivenhed i tilknytning til en konkret virksomhed og udfolde diverse problemstillinger herfra.

Men den kan fx også tage sit afsæt i virksomhedens overvejelser i forbindelse med en eventuel eksport til et nyt marked. I forbindelse med sidstnævnte udgangspunkt kan det erhvervsøkonomiske område belyse konkurrencesituationen, virksomhedens strategi i forhold til det nye marked, kompetence i forhold til det nye marked mv. Det samfundsfaglige/-økonomiske område kan belyse konjunkturudviklingen på det pågældende marked, mulige handelshindringer (kvantitativt / kvalitativt), herunder valutarestriktioner mv. Det kulturelle område kan belyse målgruppen i forhold til virksomhedens hidtidige målgrupper, herunder demografi, livsstil, kulturbarrierer, virksomhedskulturen på det pågældende marked, muligheder for markedsføring mv. Casen kan opbygges af følgende elementer:

- En kort historie om virksomheden, suppleret med websiden
- Artikler om virksomheden
- Materiale fra virksomheden:
  - regnskaber
  - organisationsplan
  - eksempler på reklamer
  - personalepolitik
- Eventuelt oplysninger om konkurrenter
- Statistik om branchen
- Lokal statistik, arbejdsløshed mv.
- Økonomiske nøgletal vedrørende virksomhedens eksportlande

De nævnte elementer i casen kan som diverse links placeres på skolens intranet, så eleverne på denne måde kan bevare overblikket over materialet frem for at skulle holde styr på en stor mængde papirer.

Man skal i opbygningen af casen have for øje, at den rummer alle tre hovedområder, og at den i tid er placeret inden studieområdet del 2, hvor arbejdet med erhvervs-case forløber. Derfor skal casen være mindre kompleks og omfangsrig end erhvervs-casen.

En case kan beskrives ud fra forskellige dimensioner. I nedenstående figur ses, hvilke dimensioner en case typisk beskrives ud fra, og hvilket niveau erhvervs-casen befinder sig på (vist med "●" på skalaen). Generelt skal der ved opbygningen af casen til studieområdet del 1 tages højde for, at casen skal være mere lukket end erhvervs-case og med færre begreber. Den skal ikke være nær så omfangsrig og fremstillingen skal være mere enkel og overskuelig og indeholde færre informationer.

Dimension	Skala		
Casegruppe	Åben	◀ ● ▶	Lukket
Analytisk	Let	◀ ● ▶	Vanskelig
Begrebsmæssigt	Simpel/få	◀ ● ▶	Kompleks/mange
Længde	Kort	◀ ● ▶	Lang
Organisering	Struktureret	◀ ● ▶	Ustruktureret
Information	Tilgængelig	◀ ● ▶	Utilgængelig
Informationer	Få	◀ ● ▶	Mange
Fremstilling	Enkel	◀ ● ▶	Kompleks
Casegrundlag	Fiktion	◀ ● ▶	Virkelighed

Der arbejdes herefter med case-virksomhedens problemstillinger i forhold til de tre hovedområder. Der stilles spørgsmål inden for og på tværs af områderne, så eleverne opnår en forståelse af sammenhængen mellem de forskellige emner. Spørgsmålene udformes, således at eleverne opfordres til at analysere det vedlagte materiale, herunder anvende statistiske eller grafiske metoder, samt dokumentere deres svar/forslag til svar ved hjælp af materialet.

De opstillede spørgsmål til casen afhænger af den valgte virksomhed og dens situation. I det følgende skitseres en række mulige vinklinger som et case-arbejde om virksomheden kan rumme inden for hvert af de tre hovedområder. Fx:

#### Det erhvervsøkonomiske område

- konkurrencesituation
- virksomhedens økonomiske situation
- virksomhedens målgruppe
- virksomhedens organisation
- virksomhedens strategi

#### Det kulturelle område

- en analyse af virksomhedens webside
- en analyse af artikler i diverse mediers omtale af virksomheden
- en analyse af virksomhedens reklamer sammenholdt med målgruppe(-r)
- en analyse af virksomhedens interne og eksterne kommunikation
- på baggrund af de foretagne analyser at vurdere, hvilket billede virksomheden ønsker at give af sig selv. Hvordan ser omverdenen på virksomheden
- en image-undersøgelse af virksomheden, herunder hvilket billede de forskellige interessenter (kunder/leverandører/ansatte/myndigheder) har af virksomheden og betydningen af et godt image
- virksomhedens eksportlande, herunder betydningen af kulturforskelle i forbindelse med en lancering af produktet i et andet land

#### Det samfundsfaglige/-økonomiske område

- en analyse af virksomhedens betydning for lokalsamfundet, herunder antal arbejdspladser, uddannelsesniveau og indkomstniveau, arbejdsløshed, infrastruktur mv., og omvendt hvilken indflydelse lokalsamfundet har haft for fremkomsten og væksten af den nye virksomhed, herunder lokalpolitik, mulighed for at rekruttere uddannet arbejdskraft, infrastruktur mv.
- forekomsten af beslægtede virksomheder, mulige underleverandører og/eller aftagere (industrikløkke). Endvidere kan virksomhedens strategi og vækstplaner (fremskrivningsparametre mv.) inddrages
- virksomhedens følsomhed over for ændringer i de samfundsøkonomiske forhold, herunder generelle konjunkturændringer, olieprisstigninger mv. Diskussion af konjunktur-følsomme / konjunktur-ufølsomme forhold
- en analyse af den økonomiske udvikling i virksomhedens eksportland(e), herunder en analyse af den økonomiske vækst, arbejdsløsheden, inflationen, betalingsbalancens løbende poster og den offentlige budgetsaldo. Med baggrund i analysen at vurdere, hvordan den økonomiske

udvikling i eksportlandet/-landene kan forventes at påvirke virksomhedens fremtidige eksportmuligheder

Arbejdet på tværs af de tre hovedområder kan fx omhandle statistisk bearbejdning af data, illustration af data ved hjælp af grafer, grafiske aflæsninger mv. inddrages. Ligeledes vil elevernes anvendelse af it (informationssøgning, informationsbearbejdning, rapportskrivning/præsentation, kommunikation) indgå her. Men generelt vil eleverne skulle arbejde med at etablere sammenhænge mellem deres viden og analyser om de forskellige problemstillinger fra hovedområderne for at kunne danne sig et helhedsbillede af virksomheden. Dette arbejde kan samtidig give eleverne et grundlag for en eventuel dialog med den pågældende virksomhed.

Forløbet kan inkludere et besøg på virksomheden. Der bør her være tale om 'det kvalificerede virksomhedsbesøg', som klart adskiller sig fra 'sodavandsbesøget' på to vigtige områder:

- eleverne har gennem arbejdet med casen fået en stor forhåndsviden om virksomheden og kan derfor stille kvalitativt bedre spørgsmål. Placeres besøget midt i caseforløbet, kan eleverne efterfølgende arbejde videre med oplysningerne fra besøget
- man kan inddrage virksomheden aktivt ved inden besøget at sende udvalgte analyser af centrale forhold i virksomheden udarbejdet af eleverne. Analyserne kan fungere som grundlag for den dialog, som eleverne ønsker at have med virksomheden

Virksomhedsbesøget bliver således både forpligtende for eleverne og forpligtende for virksomheden.

## **7.2 Det erhvervsøkonomiske område**

### **7.2.1 Pris**

Emneforløbet 'Pris' løber over 3 ½ ikke nødvendigvis sammenhængende dage. Der indgår såvel faglige refleksioner over indlærte begreber som skriftlige øvelser, hvor begreberne trænes. Den virkelighedsnære forankring nås her gennem arbejdet med en artikel om en konkret virksomhed og dennes prispolitik. Elevernes mere sammenhængende refleksion over og evaluering af forløbet er mundtlig. Evalueringen omhandler alle facetter af pris, som er behandlet i forløbet, og den foregår ved, at eleverne forbereder et antal spørgsmål til en inviteret gæstelærer, og ved at elever og lærer gennemfører en afsluttende opsummerende diskussion, som afrunder forløbet.

<b>Pris</b>	
<b>Formål</b>	<p>Formålet med emneforløbet er, at eleverne opbygger et fagligt begrebsapparat, får kendskab til modeller og metoder inden for det erhvervsøkonomiske område og får fremmet deres evne til at præsentere viden om problemstillinger af virksomhedsøkonomisk karakter.</p> <p>Eleverne skal udvikle evnen til at sammenholde viden og metoder/begreber fra forskellige fag samt opøve evnen til at se, hvordan fagene hver for sig indgår i forhold til arbejdet med problemstillinger om emnet 'pris'. Forløbet skal bidrage til at kvalificere elevernes valg af studieretning.</p>
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal inden for de overordnede mål kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificere, hvordan fagene indholdsmæssigt og metodisk indgår i arbejdet med forskellige problemstillinger og hvordan de hver især kan være med til at skabe sammenhæng og overblik</li> <li>- reflektere over deres brug af forskellige arbejdsformer</li> <li>- redegøre for, hvad de har lært i arbejdet med emnet 'pris' i forhold til de faglige mål</li> <li>- anvende begreber/modeller på virkelighedsnære problemstillinger</li> </ul> <p>Eleverne skal inden for det erhvervsøkonomiske område kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anvende viden om virksomhedens branche- og markedsforhold til at diskutere og vurdere virksomhedens prisstrategi</li> <li>- anvende viden om en virksomheds målgruppe til at diskutere og vurdere virksomhedens prisfastsættelse</li> <li>- anvende viden om virksomhedens økonomiske forhold til at diskutere og vurdere prisens indflydelse på virksomhedens resultat</li> <li>- kunne gennemføre modelleringer af problemstillinger inden for emnet samt kunne anvende modeller til problemløsning</li> <li>- anvende regneark til kalkulationer</li> </ul>
<b>Indhold/stof</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prisen som parameter</li> <li>- prisen som indtægtsgrundlag i virksomheden</li> <li>- målgruppebeskrivelse</li> <li>- dækningsbidragsanalyse</li> <li>- priskrig</li> <li>- funktionsbegrebet og matematisk modellering</li> </ul>
<b>Didaktik</b>	<p>Arbejdet veksler mellem det deduktive og det induktive undervisningsprincip. Det induktive princip praktiseres, når eleverne tager udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger – her en artikel om en konkret virksomhed. Det deduktive princip praktiseres, når begreber og modeller introduceres for eleverne, og der trænes opøvelse af færdigheder.</p>
<b>Arbejdsformer Produktformer</b>	<p>Læreroplæg – klasseundervisning Mindre gruppearbejder Individuelle øvelser Gæsteforelæsning Besvarelser af 2 opgaver, der dokumenterer elevernes tilegnelse af begreber i virksomhedsøkonomi og afsætning samt vedrørende modellering og it. Opstilling af et antal fagligt funderede spørgsmål til gæsteforelæsningen til dokumentation af mål vedr. diskussion af prisstrategi, prisfastsættelse og prisens indflydelse på virksomhedens resultat.</p>

<b>Studiemetoder</b>	Notatteknik Aktiv lytning Refleksion over brug af forskellige arbejdsformer og egen læringsstil, herunder om de valgte arbejdsformer har understøttet arbejdet.
<b>It</b>	Regneark
<b>Evaluering</b>	Mindre skriftlige øvelser To afleveringsopgaver Læreriagttagelse af elevaktivitet i forbindelse med gæsteforelæsning
<b>Tilrettelæggelse</b>	<p><u>Omfang</u> 19 timer fordelt over fire, men ikke nødvendigvis sammenhængende, dage.</p> <p><u>Temadag 1 (virksomhedsøkonomi B)</u> Emne: <i>Prisen som beslutningsparameter for virksomheden</i> 1 time Eleverne introduceres til forløbet. Klassediskussion, hvor prisfastsættelse diskuteres og problematiseres ud fra et konkret eksempel fra en virksomhed 3 timer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bidragskalkulationen</li> <li>- aktivitetsbudgettet</li> <li>- optimering af dækningsbidrag under hensyn til forskellig pris og omkostningsforhold</li> </ul> <p>Der veksles mellem læreroplæg og mindre øvelser til begrebsindlæring.</p> <p>½ time Eleverne diskuterer parvis deres forståelse af de gennemgåede begreber, og hvad de har lært om emnet. Klassediskussion, hvor eleverne melder tilbage fra deres diskussioner. 1 ½ time Hver elev udarbejder på grundlag af en mindre problemløsningsopgave ud fra et forlæg en besvarelse, der fungerer som elevens individuelle faglige refleksion over dagens emne.</p> <p><u>Temadag 2 (matematik C, virksomhedsøkonomi B)</u> Emne: <i>Modeller og it</i> 1 time Klassediskussion med repetition af faglige begreber og sammenhænge samt lærergennemgang af opgave fra temadag 1. 2 ½ time Grundlæggende regneark og modellering ved hjælp af regneark, hvor der veksles mellem begrebs- og metodeindlæring samt mindre øvelser. 1 ½ time Hver elev udarbejder på grundlag af en lukket case ud fra et forlæg en besvarelse, der fungerer som elevens individuelle faglige refleksion over, hvordan it anvendes til modellering af et praktisk orienteret problem inden for emnet 'pris'. Endvidere noterer eleverne ½ side om, hvordan arbejdsformerne har understøttet den faglige tilegnelse af emnet.</p> <p><u>Temadag 3 (afsætning B)</u> Emne: <i>Prisen som konkurrenceparameter</i> ½ time Klassediskussion med repetition af faglige begreber og sammenhænge fra temadag 1 og 2. Lærergennemgang af opgave fra temadag 2.</p>

	<p>1 time Der tages udgangspunkt i en artikel om en konkret virksomhed og dennes prispolitik for at etablere en virkelighedsnær forankring af arbejdet. Eleverne opstiller artiklens problemstillinger i relation til 'pris' og laver på den baggrund en fortegnelse over, hvilke begreber og forhold i øvrigt der er behov for at indhente yderligere viden om. Eleverne søger i grupper yderligere oplysninger om virksomheden og branchen og de opstillede problemstillinger.</p> <p>3 timer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prisen som parameter, herunder prisstrategi og prisfastsættelse</li> <li>– målgruppebeskrivelse</li> <li>– priskrig</li> </ul> <p>Læreroplæg om begreber/modeller og sammenhænge mellem disse veksler med øvelser, hvor eleverne inddrager informationer fra artiklen og deres egne søgeresultater.</p> <p>½ time Klassediskussion i forbindelse med etablering af begrebslige sammenhænge, og hvordan disse hænger sammen med virksomhedens problemstillinger. Diskussion af, hvad de har lært om den givne problemstilling i forhold til de faglige mål.</p> <p><u>Temadag 4 (1/2 dag)</u> Emne: <i>Gæstelærer – refleksion/evaluering</i></p> <p>1 time Gruppearbejde med opstilling af spørgsmål til gæsteforlæser, hvor begreberne fra de tre foregående dage inddrages. Grupperne diskuterer, hvordan de vil praktisere aktiv lytning.</p> <p>1½ time Gæsteforelæsning ved praktiker (virksomhedsleder el. lign.), der kan se begrebet 'pris' både fra en position internt i virksomheden og fra en position i forhold til afsætning og markedsforhold. Foredraget skal handle om praksis. Eleverne stiller spørgsmål, som skal dokumentere beherskelse af de indlærte begreber</p> <p>½ time: Afrundende diskussion af, hvordan fagene hver især og sammen indgår i arbejdet med problemstillinger i relation til 'pris'. Endvidere diskuteres, hvad de har lært i arbejdet med emnet 'pris' i forhold til de faglige mål.</p>
--	--

## 7.3 Det samfundsfaglige/-økonomiske område

### 7.3.1 Danmark i EU

Forløbet 'Danmark i EU' er foruden de faglige mål kendetegnet ved at have fokus på samarbejdsprocesser. Eleverne vil skulle arbejde med gruppeorganisering, grupperoller og gruppedialog. Elektronisk gruppedagbog står centralt, og i den nedfældes de faglige opsummeringer i forlængelse af hver temadag. Endvidere indgår arbejde med informationssøgning og kildekritik. Faglige refleksioner understøttes af refleksioner over, hvordan arbejdsformerne har understøttet arbejdet med emnet. Endelig er der fokus på responsgivning i forbindelse med mundtlig fremlæggelse af gruppens arbejde den sidste dag. Forløbet starter med en relativt høj lærerstyring, men de sidste 2 dage løsnes dette, og eleverne får mulighed for at arbejde under delvis lærerstyring med et selvvalgt emne.



<b>Danmark i EU</b>	
<b>Formål</b>	Formålet med emneforløbet er, at eleverne opbygger faglige begreber og metoder inden for det samfundsfaglige/-økonomiske område og fremmer deres evne til at præsentere viden om problemstillinger af samfundsmæssig og samfundsfaglig karakter. Endvidere skal forløbet bidrage til at kvalificere elevernes valg af studieretning.
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal inden for de overordnede mål kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificere, hvordan hvert fag indholdsmæssigt og metodisk indgår i arbejdet med forskellige problemstillinger og bidrager til det faglige samspil, samt hvordan fagene hver især er med til at skabe sammenhæng og overblik</li> <li>- reflektere over brug af gruppearbejdsformen</li> </ul> <p>Eleverne skal inden for <i>det samfundsfaglige/-økonomiske område</i> kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anvende viden om og begreber fra økonomi, politologi og samtidshistorie til at identificere og diskutere aktuelle samfundsmæssige problemstillinger</li> <li>- anskue de aktuelle samfundsmæssige problemstillinger i relation til Danmarks medlemskab af EU</li> <li>- dokumentere politiske og økonomiske problemstillinger ved anvendelse af relevant materiale</li> <li>- foretage informationssøgning og informationsbehandling som grundlag for dannelse af ny viden</li> <li>- formidle resultatet af et selvstændigt arbejde, der belyser et samfundsfagligt eller et samfundsmæssigt emne</li> </ul>
<b>Indhold/stof</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- udviklingen i Danmarks relation til EF/EU</li> <li>- samfundsmæssige mål og midler</li> <li>- centrale politiske ideologier og politiske partier med særlig vægt på partiernes holdning til EU</li> <li>- beskrivende statistik</li> </ul>
<b>Didaktik</b>	<p>Der arbejdes med den fagligt metodiske del af forløbet på et introducerende niveau. Der tages udgangspunkt i elevernes egen viden, erfaringer og holdninger til emnet som herefter systematiseres og underbygges fagligt gennem arbejdet med fagenes indhold og metoder, modeller og teorier.</p> <p>Elevernes refleksion opstår ved, at deres indledende forestillinger om emnet sættes i forhold til deres ny viden i løbet af hver temadag. Eleverne vil dermed erfare, hvordan fagene indholdsmæssigt og metodisk på hver sin måde bidrager til en større sammenhængende forståelse af emnet.</p> <p>Arbejdet er organiseret i grupper for at træne elevernes samarbejdsevne.</p>
<b>Arbejdsformer</b>	Læreroplæg – klassediskussion Gruppearbejde
<b>Produktformer</b>	Mundtlig præsentation af et afgrænset selvstændigt gruppearbejde Gruppedagbog til opsummering af 'hvad har vi lært i dag', og til refleksion over, hvorvidt arbejdsformerne har understøttet indlæringen.
<b>Studiemetoder</b>	Mindmap Gruppearbejdsformen, herunder gruppeorganisering, grupperoller og gruppedialog Gruppepræsentationer, herunder responsgivning på indhold, form og struktur
<b>It</b>	Informationssøgning, herunder søgning i elektroniske databaser Konferencesystemet, herunder mappe til elektronisk gruppedagbog

<b>Evaluering</b>	<p>Evaluering indgår som en integreret del af undervisningen i form af</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gruppefremlæggelser evalueres mundtligt efter responskema</li> <li>- Gruppedagbøger vurderes af teamets lærere (evt. udpegede lærere) og diskuteres efterfølgende med grupperne med henblik på at justere kommende forløb.</li> </ul>
<b>Tilrettelæggelse</b>	<p>Omfang 30 klokke timer organiseret som 5 hele sammenhængende dage.</p> <p>Temadag 1 Emne: <i>Udviklingen i Danmarks relation til EU</i> 1 time Studiemetode - introduktion til gruppeorganisering, grupperoller, gruppedialog og gruppedagbog. 2 timer Læreroplæg, hvor faglige begreber introduceres. 2 timer Gruppevis informationssøgning og studier om emnet med notatagning. 1 time Gruppefremlæggelser som faglig opsummering på klassen om, hvad de har arbejdet med og fundet frem til, samt om arbejdsformen har understøttet deres indlæring. Grupperne lægger deres opsummering i mappen i skolens konferencesystem.</p> <p>Temadag 2 Emne: <i>Samfundsøkonomiske mål og midler</i> 1 time Studiemetode - fortsat om grupperoller og gruppedialog. 2 timer Læreroplæg, hvor faglige begreber introduceres. 2 timer Gruppevis informationssøgning og studier om emnet med notatagning. 1 time Gruppefremlæggelser som faglig opsummering på klassen om, hvad de har arbejdet med og fundet frem til, samt om arbejdsformen har understøttet deres indlæring. Grupperne lægger deres opsummering i mappen i skolens konferencesystem.</p> <p>Temadag 3 Emne: <i>Centrale politiske ideologier og politiske partier med særlig vægt på partiernes holdning til EU</i> 1 time Studiemetode – diskussion af problemstillinger i tilknytning til informationssøgning, og hvordan den bliver mere præcis, herunder kildekritik. 2 timer Læreroplæg, hvor faglige begreber introduceres. 2 timer Gruppevis informationssøgning og studier om emnet med notatagning. 1 time Gruppefremlæggelser som faglig opsummering på klassen om, hvad de har arbejdet med og fundet frem til, samt om arbejdsformen har understøttet deres indlæring. Grupperne lægger deres opsummering i mappen i skolens konferencesystem.</p> <p>Temadag 4 Emne: <i>Beskrivende statistik og start på gruppearbejde om et valgt samfundsfagligt eller samfundsøkonomisk emne</i></p>

	2 timer Lærergennemgang af metoder og værktøjer fra beskrivende statistik. 1 time Grupperne vælger selv emne og diskuterer sammenhæng mellem emnevalg og faglige delmål. Lærergodkendelse af emnevalg, så det sikres, at arbejdet med emnet får relation til og understøtter de faglige delmål. 3 timer Gruppearbejde om det valgte samfundsfaglige eller samfundsøkonomiske emne.  Temadag 5 3 timer Fortsat gruppearbejde om det samfundsfaglige eller samfundsøkonomiske emne. 2 timer Mundtlige gruppepræsentationer med responsgivning. 1 time Grupperne opsummerer på responsgivning og lægger det i gruppedagbogen.
--	---

### 7.3.2 Tag temperaturen på samfundsøkonomien

Forløbet 'Tag temperaturen på samfundsøkonomien' adskiller sig fra det tidligere beskrevne forløb ved, at de konkrete forløbsbeskrivelser for temadagene kun er medtaget i stikordsform. Der er også i dette forløb fokus på såvel faglige som overordnede mål.

Under mål er anført delmål i forhold til læreplansmålene for det samfundsfaglige/-økonomiske område. Under didaktik er det strukturerende princip i dette forløb: metode, relevans og faglighed. 'Metodefokus' med henblik på metodernes anvendelse på aktuelle problemstillinger; 'relevans' så lærerne holder sig for øje, at elevengagement og aktivitet er forudsætningen for at tilegne sig kompetencemålene; og 'faglighed' for at bringe eleverne ud af den vildfarelse, at det blot at have en personlig mening om emnet ikke er tilstrækkeligt, hvis de ikke bygger deres argumentation på faglig viden, metoder, redskaber og et fagligt sprog.

Da fagene international økonomi og samtidshistorie ikke starter 1. semester, skal der i arbejdet med området eventuelt trækkes lærere herfra ind til at varetage denne side af forløbet.

Den løbende evaluering lægger op til brug af portfolio, da de to af fagene først kommer på banen i studieretningsforløbet, og der skal bygges videre på de mål, som eleverne har arbejdet med i studieområdet del 1.

**Tag temperaturen på samfundsøkonomien**

<b>Formål</b>	Formålet er, at eleverne gennem arbejdet inden for det samfundsfaglige / samfundsøkonomiske område skal have udfordret og udbygget deres viden om den danske velfærdsstat, de samfundsøkonomiske mål og balanceproblemer i samfundsøkonomien. Eleverne skal introduceres til de samfundsvidenskabelige fag og til samfundsvidenskabelig metode. Desuden skal forløbet give eleverne tilstrækkelig viden til at forstå og vurdere aktuelle politiske og samfundsøkonomiske begivenheder. Forløbet skal medvirke til at kvalificere elevernes valg af studieretning.
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal inden for de overordnede mål kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificere, hvordan fagene indholdsmæssigt og metodisk indgår i arbejdet med forskellige problemstillinger, samt hvordan de hver især er med til at skabe sammenhæng og overblik</li> <li>- redegøre for, hvad de har lært i arbejdet med en given problemstilling i forhold til de faglige mål</li> <li>- reflektere over, hvordan arbejdsformerne understøtter deres indlæring</li> </ul> <p><i>Eleverne skal inden for det samfundsfaglige/-økonomiske område kunne:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- redegøre for, hvad der kendetegner den danske velfærdsstat samt kunne diskutere, hvilke pres der vil være på denne fremover</li> <li>- redegøre for de samfundsøkonomiske mål og for, hvilke samfundsøkonomiske balanceproblemer der kan opstå</li> <li>- redegøre for udviklingen i Danmarks økonomiske balanceproblemer gennem de seneste ca. 30 år</li> <li>- redegøre for, hvad de faglige begreber dækker over og have forståelse for, hvad der måles (begrebsafklaring)</li> <li>- fremskaffe og bearbejde relevant datamateriale og gengive dette i en læsevenlig og formålstjenlig form (metode)</li> <li>- anvende relevant datamateriale til beskrivelse af udviklingen i og sammenhængene mellem udviklingen i forskellige makroøkonomiske nøgletal (analyse )</li> <li>- have forståelse af anvendelsesområder og begrænsninger på disse for den beskrivende statistik</li> <li>- gøre rede for målkonflikter og prioriteringer mellem målene.</li> </ul>
<b>indhold/stof</b>	<p>Det danske velfærdsamfund – opbygning og udvikling  Samfundsøkonomiske mål og balanceproblemer.  Målkonflikter  Politiske ideologier og de samfundsøkonomiske hovedmål?? Procentregning, indekstal og beskrivende statistik  I forløbet er der fokus på begrebsafklaring, informationssøgning, præsentation af talmateriale og kendskab til samfundsfag/økonomi som videnskab</p>
<b>Didaktik</b>	<p><b>METODE</b>  Den samfundsfaglige metode indebærer, at der anvendes begreber / modeller / teorier fra sociologi, politologi og økonomi til at beskrive og analysere aktuelle problemstillinger i den virkelige verden.</p> <p><b>RELEVANS</b>  Udfordringen ligger i første omgang i at gøre emnet interessant og nærværende for eleverne.  Brainstorming med udgangspunkt i en avisartikel, et klip fra en tv-avis som afsæt for en diskussion om samfundsøkonomiske mål og problemstillinger.  Gruppearbejde, hvor hele avisen 'støvsuges' for samfundsøkonomiske problemstillinger.  Det suppleres med diskussioner om, hvilken betydning de opstillede problemstillinger har for 'mig og min økonomi' i dag og i fremtiden.  Herved sammenkædes elevernes individuelle problemer med de samfundsmæssige</p>

	<p>problemstillinger som en integreret del af undervisningen.</p> <p><b>FAGLIGHED</b></p> <p>Alle elever 'kan sige noget' og 'har en mening' om samfundsøkonomi. Udfordringen ligger i at give eleverne viden, redskaber og sprog til at kunne formulere sig kvalificeret om problemstillingerne. Klicheer og postulater skal erstattes af præcise fremstillinger, der bygger på talmateriale og faglige begreber. De skal lære at opstille hypoteser og kunne indgå i saglige diskussioner på grundlag af fakta. (se boks nedenfor). Det er ikke ensbetydende med, at konklusionerne altid er entydige.</p>
<b>Arbejdsformer</b>	<p>Der veksles mellem forelæsninger/læreroplæg og klassesdiskussion, hvor lærerne skal bidrage med struktur og begreber og invitere eleverne til at komme med ideer, forklaringer og løsningsforslag</p> <p>Gruppearbejdet skal understøtte elevernes arbejde med at sammenkæde begreber, ideer, forklaringer og løsningsforslag, så de kan undersøge, hvordan det forholder sig i praksis</p> <p>Arbejdsformerne skal understøtte arbejdet med at udvikle elevernes bevidsthed om, hvad der er klicheer, og hvad der er samfundsfag samt generelt fremme elevernes interesse for området.</p>
<b>Studiemetoder</b>	<p>I de team, hvor man vælger at lade en lærer (fx samfundsfaglæreren) varetage undervisningen, kan det være nødvendigt at invitere en historielærer / international økonomilærer til at holde mini-gæsteforelæsninger. Formålet hermed er dels at få profileret de enkelte fag skarpt og dels at præsentere forelæsningsformen for eleverne.</p> <p>Læsestrategier og lektielæsning (fx at lære, når figurer er vigtigere end selve teksten)</p> <p>Notatformer</p> <p>Mindmap</p> <p>Refleksion over talbehandling og præsentationsformer (procentregning, indeks, grafer, beskrivende statistik)</p>
<b>It</b>	<p>Informationssøgning (bibliotek, håndbøger, statistikker, internet )</p> <p>Talbehandling og grafer vha. regneark eller lign.</p>
<b>Evaluerig</b>	<p>Da forløbet omfatter nogle delmål i forhold til international økonomi B, som eleverne først får som obligatorisk fag efter ½ til 1 år, vil det være relevant at anvende portfolioevaluering. Man kan således starte undervisningen i IØ B med at genopfriske begreber og teorier fra studieområdet del 1.</p> <p>En portfolio inden for det samfundsfaglige / samfundsøkonomiske område kunne indeholde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Samfundsøkonomiske mål i læsevenligt materiale</li> <li>• Plancher om det danske velfærdssamfund <ul style="list-style-type: none"> <li>- kendetegn</li> <li>- fordele/ulemper for individ og samfundsøkonomi</li> <li>- pres på velfærdsstaten i fremtiden</li> </ul> </li> <li>• Parlør: Udsagn oversat fra kliche til samfundsfagligt udsagn</li> <li>• Samfundsfagligt mini-leksikon over begreber</li> <li>• Samfundsvidenskabelig metode (oversigt/"formelsamling")</li> <li>• Synopsis: Hvad er temperaturen i dansk samfundsøkonomi?</li> </ul> <p>Endvidere bør portfolien rumme refleksioner over anvendte arbejds- og studiemetoder.</p>

Som det fremgår af forløbet, anføres en overordnet forløbsstruktur med nogle generelle overvejelser over, hvad der kan indgå. Man skal efterfølgende med sit team udforme en detaljeret forløbsbeskrivelse, samt tage stilling til hvilket omfang forløbet skal have. Det følgende er et forslag til

en tematisering over fire dage og med en angivelse af dagenes helt overordnede struktur. De relevante lærere i teamet skal selv konkretisere dagene, evt. møblere rundt på dem samt finde materialer, så det pågældende team får opfyldt kravene til deres særlige forløb.

<b>Forløbsbeskrivelse</b> <b>Teamet starter med en konkretisering af, hvordan temadagene skal forløbe</b>	
<b>Temadag 1 (fx)</b>	Emne: <i>Det danske velfærdssamfund og de samfundsøkonomiske mål</i> (samf/iø) Intro til forløb: Udarbejdelse af mindmap evt. ud fra tv-indslag eller lignende Studiemetode: Lektielæsning og læsestrategier samt notatformer Læreroplæg: Metode- og begrebsafklaring Gruppearbejde: grupperne arbejder med selvvalgte avisartikler – de introducerede begreber diskuteres i forhold hertil Mundtlige gruppefremlæggelser: som faglig opsummering af gruppediskussioner Refleksion over, hvordan metode- og begrebsafklaring føjer en yderligere dimension til deres mindmap fra dagens start.
<b>Temadag 2 (fx)</b>	Emne: <i>De politiske partiers holdninger og løsningsforslag til at nå de samfundsøkonomiske mål</i> (samf) Dagens indhold: Studiemetode (gruppearbejdsformen) – læreroplæg – gruppearbejde – gruppefremlæggelser af plancher over de forskellige politiske partiers holdninger og løsningsforslag Refleksion over, hvordan arbejdsformerne de to temadage har understøttet elevernes læring
<b>Temadag 3 (fx)</b>	Emne: <i>Samfundsøkonomiske nøgletal - metodedag</i> (matm) Dagens indhold: Studiemetode (værktøjer til informationssøgning) - informationssøgning - læreroplæg kombineret med øvelser i metoder/værktøjer – gruppeudarbejdelse af beregninger i beskrivende statistik – mundtlig fremlæggelse inklusiv diskussion af valgt præsentationsform i relation til formål Refleksion over, hvilke faglige mål eleverne har nået samt problemstillinger i relation til informationssøgning.
<b>Temadag 4 (fx)</b>	Emne: <i>Hvad er følgelig temperaturen på samfundsøkonomien?</i> Studiemetode: Krav til synopsis Individuel skrivning med time-out, hvor eleverne kan diskutere med hinanden i et afgrænset tidsrum. Eleverne anvender dagen til at udarbejde deres portfolio, der skal indeholde de nævnte 6 punkter under evaluering.

Boksen nedenfor demonstrerer med eksempler, hvor let det er for eleverne blot at levere nogle meninger om samfundsfaglige forhold og måske selv tro på, at de faktisk besidder viden på området. Eksemplerne, som ikke decideret rækker ind over det skitserede forløb, kan anvendes til at tydeliggøre for eleverne, at forskellige samfundsfaglige udsagn kan dække over klicheer og postulater. De skal lære, at udsagn om fx ”Der er mange hjemløse på gaden” bygger på forskellige ræsonnementer. Teamet kan evt. arbejde videre med idéen ud fra andre udsagn som fx ”Der er altid arbejde til dem, der vil”.

Eksempler på, hvad der er samfundsfaglige udsagn, eller hvad der ikke er nogle sådanne.

**”Der er mange hjemløse på gaden”**

'Det ser grimt ud'.	Æstetisk vurdering, der ikke støtter sig på samfunds-faglige begreber – IKKE samfundsfag!
'Det skader turismen, og dermed handelsbalancen, fordi det ser grimt ud'.	Et økonomisk ræsonnement - ER samfundsfag!
'Det er synd for dem'.	Moralsk vurdering - IKKE samfundsfag!
'Hjemløsheden er udtryk for en ulige fordeling, der kan skabe politisk og social uro'.	Politisk ræsonnement – ER samfundsfag!
'Hjemløsheden er farlig, fordi den kan skabe kriminalitet'.	Dette ræsonnement bygger på sociologiske forklaringer - ER samfundsfag!
'Det skader den økonomiske vækst, fordi disse mennesker ikke kan udnytte deres potentiale til at producere og forbruge'.	Økonomisk ræsonnement – ER samfundsfag!
'De hjemløses vilkår kan ses som en konsekvens af denne samfundsgruppes manglende ressourcer til at sætte egne interesser igennem i de politiske beslutninger om fordelingen af velfærden i samfundet'.	Politologisk argument – ER samfundsfag!

[http://www.maribo-gym.dk/sa/samfundsfag\\_ellerej.htm](http://www.maribo-gym.dk/sa/samfundsfag_ellerej.htm)

## 7.4 Det kulturelle område

Når der arbejdes inden for det kulturelle område vil elevernes kulturelle og interkulturelle kompetence generelt blive styrket. Det indbefatter, at der både skal arbejdes i forhold til de opstillede faglige kompetencemål, men også med at udvikle elevernes forståelse af sig selv som individer og borgere i et demokratisk samfund. Eleverne skal have styrket deres evner til at kunne forholde sig analytisk, reflekterende og ansvarligt over for deres omverden og deres egen udvikling. De skal kunne udvise forståelse for menneskers forskellighed på baggrund af personlige, sociale og kulturelle faktorer. Den interkulturelle kompetence er i spil, hvad enten eleverne bevæger sig rundt i det multi-kulturelle danske samfund, er på ferie i udlandet eller skal forhandle en kontrakt med en udenlandsk virksomhed.

### 7.4.1 Skitse til kulturforløb med indbygget progression

Arbejdet med det kulturelle område kan organiseres på flere måder. En model kan være at organisere det i fire mindre emneforløb eller faser, hvor hvert forløb udvikler sig med progression i forhold til de tidligere forløb. Progressionen i forløbene bevæger sig fra elevernes egen kerne, via personlighed, adfærd, kropssprog og livsstil, ud i nærmiljøet i klasserumskulturen / skolekulturen og videre ud i lokalområdets kultur og den nationale kultur for til sidst at bevæge sig ud i det internationale lag. Arbejdet med den nationale kultur og historiske betragtninger i den forbindelse vil både kunne ligge i studieområdet del 1 og i studieområdet del 2, mens arbejdet med det internationale og globale lag vil stå centralt i forbindelse med arbejdet med det internationale område i studieområdet del 2.

### Kultur-forløb med indbygget progression

Forløb 1: Kultur, individ og menneskesyn

Fokus på begrebsafklaring, belysning af en individuel dimension fx personlighed / identitet / selvforståelse / livsstil / adfærd / kropssprog / læringsstil

Forløb 2: Nærmiljøet

Fokus på tilhørsforhold i nærmiljøet som udtryk for en kollektiv dimension - herunder fx klasserumskultur/ samarbejdsøvelser/ kommunikation/ refleksion over skolemiljø og gymnasial kultur/ virksomhedskultur - herunder intern og ekstern kommunikation/ markedsføring/ reklame

Forløb 3: Dansk kultur i en nutidig og historisk belysning

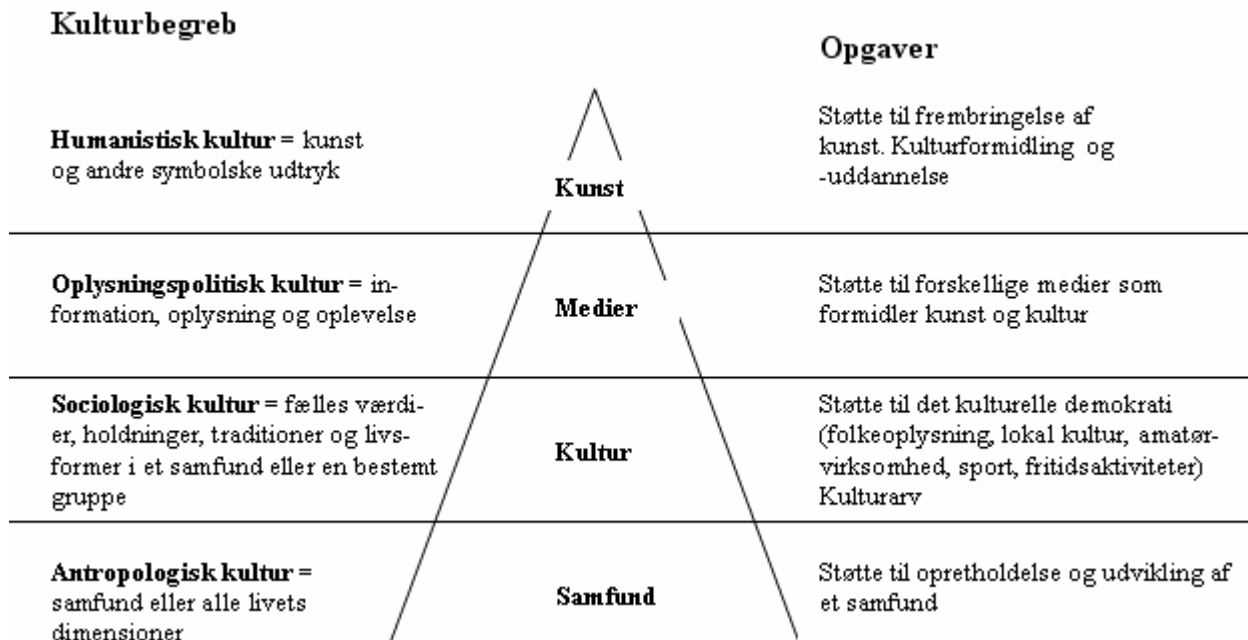
Fokus på nationalkulturen som udtryk for en kollektiv reference - herunder danskernes selvforståelse/ nationalitetsfølelse før og nu / kulturfænomener før og nu/ takt og tone / omgangsformer / kulturiagttagelser i Danmark / amerikanisering

Forløb 4: Kulturelle forskelle mellem lande og tværkulturel forståelse

Fokus på mødet med fremmedsproglige kulturer og – herunder nationalkultur og virksomhedskultur i lande repræsenterende de fremmedsprog, eleverne arbejder med / stereotyper – generaliseringer / fjendebilleder og fremmedhad / indvandrer kulturer i Danmark

#### 7.4.2 Skitse til forløb med fokus på kulturbegreber

Et forløb om kultur kan lade de forskellige kulturbegrebers indfaldsvinkler være styrende for fase-opbygningen af forløbet.



Kilde: En forenklet fremstilling af P. Duelund "Den danske kulturmodel. En idepolitisk redegørelse", 1995



Kulturmodellen præsenterer fire forskellige kulturbegreber i en pyramideform. Det er med til at illustrere det enkelte kulturbegrebs rækkevidde og dets sammenhæng med bredden i statens kulturpolitik. Begreberne på de forskellige niveauer i pyramiden udelukker ikke gensidigt hinanden, og de 'lavere' begreber i pyramiden kan rumme elementer fra begreberne ovenover i sig. Det *humanistiske* kulturbegreb er det snævrere. Det lægger vægt på produktion af kvalitetskunst og kultur og på denne produktions egenverdi. Et sådant kulturbegreb kan typisk blive kritiseret for at være elitært. Det *oplysningspolitiske* kulturbegreb er noget bredere og lægger vægt på spredning, oplysning og oplevelse af kultur. Et oplysningspolitisk kulturbegreb associeres gerne med et ønske om at udvikle samfundets identitet og fælles værdier, men det er selve formidlingen af kunst og kultur, som er i fokus. Det *sociologiske* kulturbegreb vil fokusere på kultur som fælles værdier, holdninger, traditioner og livsformer i et samfund eller en bestemt gruppe. Et sociologisk kulturbegreb har som formål at fremme et deltagende demokrati og fokusere på deltagelse og aktiviteter. Det *antropologiske* kulturbegreb er det bredeste kulturbegreb, og det lægger vægt på, at alle sider af livet og samfundet er kultur. Når forløbet tilrettelægges, kan lærerne vælge at dykke ned i det ene af niveauerne, udfolde det og diskutere det særlige ved netop dette kulturbegreb. Lærerne kan også vælge at strukturere arbejdet ud fra alle niveauerne, således at tekster og problemstillinger vurderes med samtlige kulturbegreber i spil. På hvert niveau kan der arbejdes med den historiske dimension samt med inddragelse af en fremmedsproglig og erhvervsmæssig vinkel.

#### 7.4.3 Skitse til forløb om kulturforståelse og nationale kulturer

Et forløb kan tage sit udgangspunkt i elevernes egen kulturforståelse i kombination med en uddybende forståelse af nationale kulturer. Det kan organiseres som tre sammenhængende temadage og fungere som optakt til et efterfølgende parallellforløb i de involverede fag. Temadagene er overvejende tilrettelagt efter det induktive princip for at skabe motivation og for at kunne tage udgangspunkt i elevernes forforståelse og viden om emnet, mens det deduktive undervisningsprincip fortrinsvist forekommer i parallellforløbene i fagene. Der kan vælges en høj grad af lærerstyring den første temadag, mens de to efterfølgende dage kan foregå som en mere elevstyret fordybelse i delemner inden for begrebet kultur. Hver temadag kan tage sit afsæt i elevernes egen viden, erfaringer og holdninger og kan afsluttes med refleksioner over dagens arbejde og nye indsigter.

### **Forløb om kulturforståelse og nationale kulturer**

Temadag 1: Kultur – kultur i teori og praksis

Elevernes forforståelse af begrebet kultur sammenholdes med teori herom

Kulturobservationer – kultur i praksis

*Temadag 2: Dansk nationalkultur i nutidig og historisk belysning*

Elevernes forforståelse af, hvad det vil sige at være dansk suppleres med viden om danskernes historiske bagage og analyser af enkelte historiske og nutidige udtryk for dansk kultur, herunder kan der inddrages eksempler danskhed i en mere og mere international verden, fx politikernes udtalelser efter 9. september 2001, retorikken om de danske soldater i Irak, som den kommer til udtryk i dagspressen eller senest naturkatastrofen i Asien 2004 og mediernes behandling af samme samt den danske befolknings reaktion herpå.

*Temadag 3: Fremmedsproglige kulturfænomener*

Elevernes forforståelse og eventuelle fordomme om fremmedsprogede kulturer følges op med et arbejde med fremmedsproget materiale vedrørende kulturelle nationaltræk og stereotyper og generaliseringer, konsekvenser for dansk samhandel med de valgte nationer

*Parallelforløb*

Faglig fordybelse kan fortsættes i fagene med afsluttende evaluering af hele forløbet

Vælger teamet at videreudvikle dette forløb, skal lærerne være opmærksom på, at det antropologiske kulturbegreb anvendes. Det valgte kulturbegreb ser i modsætning til det æstetiske kulturbegreb mere fordomsfrit og bredt på kulturbegrebet i betydningen, at alle skaber og bruger kultur, samt at kultur er noget, man er. Kultur bliver her relationer omfattende alle livsdimensioner. Kulturobservationerne foretaget ud fra etnografisk metode træner og udvikler elevernes færdigheder i at iagttage og at blive bevidste om kulturfænomener i omverdenen tæt på dem.

#### **Kulturobservation**

##### *Forberedelse*

Kollektivt i klassen - Man definerer og fordeler emner, der skal undersøges. Hvis man undersøger en by, kan eleverne fx iagttage byens rum (forskellige gadetyper, arkitektur og byggematerialer, transportmidler, butikstyper, farve, dufte samt personerne i gadebilledet), pladser (rum, personer, adfærd, folks opmærksomhedsgrad på omgivelserne), busstoppsteder (personer fordelt på køn, alder, adfærd, skønnet erhverv og mål med turen), mennesker i gadebilledet (køn, alder, adfærd, grad af opmærksomhed på omgivelserne, kontakt med hinanden, subgrup-per, erhverv), natur i byens rum (fugle og andre dyr, planter, vejret).

##### *Gennemførelse i felten*

Pararbejde - Eleverne iagttager: Hvad foregår der? Foregår der noget andet end forventet? Hvad er den dybere mening med det, der foregår? Hvilken mening lægger jeg i det? Hvilken mening lægger deltagerne i det? I hvilken grad er det, der foregår, specifikt for en by af denne art? Ud over at iagttage kan man deltage i dagliglivet og skaffe sig informationer, tage notater og analysere det iagttagede.

##### *Formidling*

Formidling - Kulturiagttagelserne og analyserne formidles fx mundtligt i form af dramatisering, mime, mundtligt oplæg støttet af tegninger/ bykort/ lydoptagelser eller fx skriftligt i rapport- eller fiktionsform.

#### 7.4.4 Kultur og fordomme i et nutidigt og historisk lys

Forløbet har titlen ”Kultur og fordomme i et historisk og nutidigt lys” og gives her som et eksempel på et udfoldet forløb, der dækker samtlige mål i det kulturelt orienterede område og kan vælges, hvis man ønsker, at kulturområdet dækkes i et mere sammenhængende stræk. Forløbet omhandler national identitet, kulturelle forskelle mellem lande samt tværkulturel forståelse. Forløbet er organiseret med en temadag, der fungerer som optakt til arbejdet. Den efterfølges af parallelundervisning i fagene, og hele forløbet afsluttes med tre sammenhængende temadage.

<b>”Kultur og fordomme i et nutidigt og historisk lys”</b>	
<b>Formål</b>	<p>Eleverne skal gennem arbejdet med ”Kultur og fordomme i et nutidigt og historisk lys” have udfordret deres egne fordomme gennem indsigt i egen kulturbaggrund og gennem mødet med personer fra andre kulturer.</p> <p>Eleverne skal med udgangspunkt i deres egen individuelle forforståelse, viden og holdninger opnå forståelse af, at de gennem tilegnelse af forskellige faglige indfaldsvinkler såvel indholdsmæssigt som metodisk kan opnå et mere nuanceret billede af sig selv som bærer af en bestemt kulturel baggrund og ikke mindst et mere nuanceret billede af mennesker fra andre kulturer.</p> <p>Det er endvidere formålet, at de får kendskab til, hvordan fagene hver især indgår i et sådant arbejde i det kulturelle område, og hvordan fagene tilsammen giver en bedre helhedsforståelse af problemstillingen. De skal igennem forløbet afprøve nogle fagligt relevante studiemetoder og forskellige arbejdsformer, så de oplever, at arbejdet med emnet kvalificeres.</p>
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal inden for de overordnede mål kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificere, hvordan fagene hver især metodisk og indholdsmæssigt indgår i det kulturelle område</li> <li>- redegøre for kendetegn ved hovedområdet og referere til det videnskabsområde, det henhører til</li> <li>- reflektere over, hvad de har lært i arbejdet med kultur og fordomme</li> <li>- reflektere over de i forløbet anvendte arbejdsformer</li> </ul> <p>Dansk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- redegøre for egen kulturbaggrund og analysere udtryk for denne</li> <li>- analysere ældre og nyere udtryk for dansk identitet og dansk kulturs møde med fremmede kulturer</li> <li>- redegøre for og diskutere sprogets betydning for dansk identitet</li> <li>- anvende tekstanalysemetoder</li> <li>- udarbejde en mindre skriftlig rapport inden for fast afstukne rammer</li> </ul> <p>Engelsk/tysk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- forstå og kunne forholde sig til eksempler på autentisk engelsk-/tysksproget materiale om kulturelle og samfundsmæssige forhold</li> <li>- drage sammenligninger mellem dansk og engelsk/amerikansk/tysk kultur</li> <li>- skelne kulturelle nationaltræk og særkender fra stereotyper og generaliseringer</li> <li>- udtrykke sig mundtligt på engelsk/tysk i en præsentation af det pågældende engelsk-/tysksprogede lands kulturelle og samfundsmæssige forhold</li> <li>- give mundtlig respons ud fra skema over responspunkter</li> <li>- udtrykke sig skriftligt på <i>engelsk</i> om kulturelle forskelle</li> <li>- med udgangspunkt i en kort skriftlig synopsis indgå i en mundtlig kommunikation på tysk om takt og tone i tysk forretningskultur</li> </ul> <p>Samtidshistorie</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- redegøre for kulturbegrebet</li> <li>- anvende kildekritisk metode på materiale om indvandrere- og flygtningestrøm til Danmark</li> </ul>
<b>Indhold/stof</b>	<p><b>Dansk</b> Et afgrænset udvalg af ældre og nyere tekster fra fx 1800-tallet og frem med fokus på en indkredsning af dansk identitet og kultur, og hvorledes man har mødt og møder fremmede kulturer. Der arbejdes med tekstanalytiske begreber på grundlag af relevante faglige metoder</p> <p><b>Engelsk</b> <i>Nyere tekster og materiale om kulturdefinitioner, generaliseringer, stereotyper og amerikanisering.</i> Der arbejdes med tekstanalytiske begreber på grundlag af relevante faglige metoder.</p> <p><b>Tysk</b> Nyere tekster og materiale om fordomme, generaliseringer, stereotyper, takt og tone i tysk forretningskultur, tiltaleformer. Der arbejdes med tekstanalytiske begreber på grundlag af relevante faglige metoder.</p> <p><b>Samtidshistorie</b> Materiale om indvandrere- og flygtningestrøm og lovgivning i den forbindelse Der arbejdes med kildekritisk metode og kulturteori.</p>
<b>Didaktik</b>	<p>Forløbet tager udgangspunkt i <i>det induktive princip</i>, hvor eleverne på baggrund af egen viden, erfaringer og holdninger udarbejder plancher. Endvidere finder princippet anvendelse senere i forløbet, hvor eleverne foretager kulturobservationer samt interviewer et antal herboende udlændinge. Refleksionen skabes ved, at de grundantagelser, som eleverne indledningsvist var i besiddelse af relateres til deres ny viden erhvervet gennem forløbet. Refleksionen understøttes således af det faglige arbejde og gennem inddragelse af andre aktiviteter som fx gæstelærere og små ekskursioner. Tilsammen medvirker det til at bringe elevernes grundantagelser i spil. Det deduktive princip finder anvendelse, når der introduceres til og trænes i arbejdet med fagenes metoder på tekster og materiale, og her igennem sikres den faglige fordybelse. Refleksionen skabes ved, at eleverne erfarer, at fagene fagligt og metodisk besidder en række fælles kendetegn. Lærerne skal i forbindelse med parallelundervisningen understøtte, at fagenes forskellige bidrag opleves som en helhed, og at de praktiske elementer i forløbet understøttes af faglig metode.</p>
<b>Arbejdsformer</b>	<p>Læreroplæg – klassediskussion Gruppesarbejde (pararbejde, diskussionsgruppe, arbejdsgruppe) Gæstelærere Field research: Ekskursion/ praktisk forløb hvor eleverne foretager observationer og indhenter oplysninger uden for skolens område</p>
<b>Produktformer</b>	<p>Plancher Mindmap Skriftlige skriveøvelser - dansk Skriftlig opgave – engelsk Synopsis-skrivning til situationsspil / dialog – tysk Udarbejdelse af spørgeramme Gruppedagbog Rapport</p>
<b>Studiemetoder</b>	<p>Notatskrivning Lektielæsning</p>

<b>It</b>	<p>Læsestrategier Mundtlig formidling og feedback på grundlag af responsark Gruppetagbog Introduktion til synopsis Rapportgenren</p> <p>Elektronisk mindmap Informationssøgning Konferencesystem - gruppedagbog og rapporten lægges ind under fanen studieområdet del 1 og i den til forløbet oprettede mappe: Det kulturelle område. Digitale billeder – PowerPoint</p>
<b>Tilrettelæggelse af forløbet</b>	<p><b>Omfang</b> 1 temadag – opstart af emneforløb Parallelundervisning i fagene 2-3 uger 3 sammenhængende temadage Herunder tildeles samtidshistorie 1 temadag (= 6 timer), da eleverne først møder faget på 2. år og/eller 3.år. Dansk kan gennem sit tekstvalg i 1800-tallet understøtte de historiske betingede fjendebilleder.</p>
<b>Temadag 1</b>	<p>Elevforberedelse: et afgrænset materiale om Danmark og danskhed 2 timer Med udgangspunkt i egne erfaringer og holdninger udarbejder eleverne i grupper punkter til fælles plancher over danskernes syn på hhv. danskere, tyskere, englændere og/eller amerikanere samt evt. andre nationaliteter. Plancherne præsenteres i plenum på fremmedsproget – evt. på dansk, hvis der har været arbejdet med nationaliteter uden for fremmedsprogfagernes område. 3 timer På basis af egne erfaringer samt billeder/ film om Danmark og danskhed og tekstmaterialer diskuterer eleverne i grupper danskhed, dansk kultur og nationalitetsfølelse. Resultaterne af gruppernes diskussioner organiseres i mindmap, der udarbejdes elektronisk og afleveres til dansk læreren via e-mail. 1 time Foredrag ved ekstern gæstelærer om aspekter af dansk kultur</p>
<b>Parallelundervisning</b>	<p>Dansk Engelsk Tysk</p>
<b>Temadag 2</b>	<p>Samtidshistorie Elevforberedelse: Materiale om kulturteori 2 timer Under inddragelse af elevernes elektroniske mindmaps fra introduktionen til forløbet (temadag 1) gennemgås kulturteori. Der arbejdes med kulturbegrebet på en / flere mindre cases 2 timer Eleverne løser parvis en informationssøgningsopgave vedrørende udviklingen i indvandringen og flygtningetilstrømningen til Danmark og undersøger lovgivningen på området. 2 timer Eleverne udarbejder en spørgeramme med henblik på interviews af herboende indvandrere vedrørende kulturforskelle og mødet med dansk kultur.</p>

<b>Temadag 3</b>	<p>Lærergennemgang af skema til anvendelse ved kulturobservationer efter etnografisk metode. Ekskursion, hvor eleverne i arbejdsgrupper foretager kulturiagttagelser og interviews blandt herboende indvandrere ud fra den udarbejdede spørgeramme. Eleverne dokumenterer deres kulturobservationer med digitalt kamera - billederne indgår i deres materiale og som undervisningsobjekter, man senere kan drage frem. Det vil sige, at it-delen styrkes, det samme gør elevernes forståelse af, hvordan de også kan dokumentere deres iagttagelser.</p> <p>Kulturobservationer og interviews kan foregå på sprogskole for indvandrere, et nærliggende asylcenter og på udvalgte steder i nærområdet eller i nærliggende byer. Resultaterne af dagens arbejde bearbejdes og sammenholdes med en eller flere teorier om kultur. Gruppediskussioner om, hvordan kulturteori medvirker til at strukturere kulturobservationerne.</p>
<b>Temadag 4</b>	<p>1 ½ time Gruppediskussion med refleksioner over,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hvordan samspillet mellem fagene har medvirket til at skabe større sammenhæng og overblik</li> <li>- hvordan de anvendte studiemetoder og arbejdsformer har understøttet arbejdet med emnet.</li> <li>- om eleverne vurderer, at de har nået de opstillede mål</li> <li>- om eleverne har fået et mere nuanceret syn på kultur og fordomme.</li> </ul> <p>En person fra hver gruppe tager notater af diskussionen med henblik på rapporten. Læreren kan opstille yderligere rammer for diskussionsgruppen.</p> <p>4 ½ time Arbejdsgrupperne udarbejder en rapport, hvor deres bearbejdning af materiale fra temadag 3 og centrale forhold fra gruppediskussionerne indgår. Eleverne har gennem hele forløbet ført gruppedagbog, hvor de vigtigste faglige pointer og problemstillinger i tilknytning til arbejds- og gruppeprocesser er blevet skrevet. Hovedpunkterne herfra skrives ind i rapporten i et særskilt afsnit placeret sidst i denne.</p> <p>Rapporten har et omfang på ca. 3-5 sider. Der arbejdes også med rapporten i parallelundervisningen i faget dansk. Dansk læreren gennemlæser og evaluerer rapporten. Resultatet formidles til øvrige medvirkende lærere i teamet.</p>
<b>Evaluering</b>	<p>Evaluering indgår som en integreret del af undervisningen i form af</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- skriftlige skriveøvelser / opgaver</li> <li>- synopsis- og rapportskrivning</li> <li>- gruppedagbog indgår i rapporten</li> <li>- elevfremlæggelser evalueres efter responsskema</li> </ul> <p>Evaluering kan evt. præciseres yderligere af de enkelte fag i forbindelse med parallelundervisningen</p>

I ovennævnte forløb skal ved anvendelse af et andet fremmedsprog end tysk udarbejdes en tillempet undervisning hertil. Der indgår en række studiemetoder i forløbet, men det er ikke ekspliciteret, hvordan de indgår i temadagene, men kun i forhold til parallelundervisningen i fagene, så lærerteamet skal diskutere, hvordan de lægger dem ind og får dem trænet med eleverne, hvis de ønskes inddraget mere eksplicit i temadagene.

Forløbet er udformet som 4 temadage, hvor dag 1 udgør optakten til forløbet. Den efterfølges af parallelundervisning i fagene. Boksen giver eksempel på, hvordan parallelundervisning på forskellig måde i fagene kan understøtte arbejdet med emnet, sådan at man får tilgodeset en varieret brug af arbejdsformer, produktformer og studiemetoder.

### Parallelundervisning i fagene

#### *Alle fag*

Der arbejdes med fortsat træning af notatskrivning, lektielæsning og læsestrategier.

#### *Dansk*

Rapportgenren og de særlige krav hertil i dette forløb introduceres.

Krav til gruppearbejde, herunder arbejdsgruppens særlige beføjelser.

Klassediskussion med udgangspunkt i elevernes mindmaps fra temadagen. De udgør grundlaget for en afklaring af danskhedens karakteristika. Fokusområdelæsning: "Dansk identitet, sprog og kultur" indkredser danskheden gennem inddragelse af ældre og nyere tekster. Andre kulturelle udtryk kan inddrages.

En forståelse af det danske sprog som en central del af danskernes identitet som mennesker, som borgere i den danske nation og som medlemmer af en eller flere grupper inddrages i forløbet.

Skriftlige skriveøvelser og rapport indgår.

Der veksles mellem klasseundervisning, pararbejde og arbejdsgruppen.

#### *Engelsk*

Orientering om gruppedagbog og kravene hertil.

Repetition af mundtlig formidling og krav hertil - responsgivning

Emnekredslæsning: "Awareness of Culture" med bl.a. definitioner på kultur og forskel mellem kulturelle generaliseringer og stereotyper. Endvidere behandles den stigende "amerikanisering" på verdensplan.

Eleverne arbejder parvis og fremlægger på engelsk forskellige problemstillinger i tilknytning til amerikaniseringen på verdensplan, og der gives feedback ud fra responsark.

Individuel skriftlig afleveringsopgave, hvor eleverne på grundlag af forskellige cases skriver om, hvordan generaliseringer og stereotyper viser sig på forskellig måde.

#### *Tysk*

Introduktion til synopsis.

Emnekredslæsning: "Kultur und Vorurteile – Was ist typisch deutsch?". Der læses tekster om stereotyper, generaliseringer og fordomme om Tyskland og tyskere. Klassediskussion, hvor historiske forhold inddrages som mulige forklaringer herpå. Endvidere arbejdes der parvis med takt og tone, herunder tiltaleformer, og med forskelle mellem tysk og dansk forretningskultur.

Ud fra læreroplæg om synopsis-skrivning udarbejder eleverne parvis en synopsis til et situationsspil eller en dialog (evt. telefonsamtale). Dialogerne fremføres for klassen, som giver feedback ud fra responsark.

## 7.5 Motion, sundhed og bevægelse

### 7.5.1 Introduktionsforløb og logbog

Forløbets formål præsenteres, og der redegøres for de enkelte elementer:

- Forløbets opbygning i tre moduler á 4 timer:
  - \* Fysisk træning, hvor omdrejningspunktet er idrættens fysiske indhold

- \* Kropsudtryk, hvor der arbejdes med rytme, bevægelse, identitet og kropsbeherskelse
- \* Samarbejde og boldspil, hvor der tages udgangspunkt i idrættens sociale aspekter
- Logbogen og dens anvendelse

Hver elev har en logbog, og logbogen har en central plads i forløbet. Det foreslås, at den udleveres til eleverne i første time, og at der instrueres grundigt i dens formål og brug (se vejledningen til logbogen nedenfor). Evt. kan eleverne selv udfærdige den i forbindelse med it-modulet, men det kræver, at i hvert fald dele af dette modul ligger før begyndelsen på forløbet motion, sundhed og bevægelse.

Ud over introduktionen til det praktiske forløb vil det være nærliggende med en introduktion til det brede sundhedsbegreb, evt. med udgangspunkt i en diskussion af hvad sundhed er.

For yderligere inspiration til forløb og aktiviteter henvises til vejledningerne for idræt stx/C, hf/C samt valgfag/B, der har en fælles samling af paradigmatisk eksempler på forløb.

Forløbets omfang ca. 60 minutter.

### 7.5.2 Fysisk træning

Formålet er at lære eleverne, hvordan man kan måle og forbedre styrke og kondition både i forbindelse med fitness generelt og sportsspecifikt. Eleverne skal i den forbindelse afprøve forskellige træningsmetoder og test.

Forløbets omfang ca. 240 min

#### **Eksempler på aktiviteter**

##### Styrke

*Lokale/materiale: En hal med basis gymnastikredskaber.*

- Introduktion til udførelse af muskeløvelser.
- Cirkeltræning. Her bruger eleverne deres egen krop som modstand for at arbejde med dynamisk muskelstyrke for de store muskelgrupper. Eleverne vælger øvelse for hver muskelgruppe, hvor de fx kan gennemføre 3 serier med 10 gentagelser i et relativt hurtigt tempo.
- En "cirkel" styrke test. Eleverne bliver testet med fx 10 øvelser/stationer, hvor der arbejdes i eksempelvis 45 sekunder og dernæst holdes pause i 45 sekunder. Hver gentagelse = 1 point.

##### Kondition

- Lokale/materiale: Skov/park/udendørsområde. Til testen, en hal hvor eleverne kan løbe mellem 2 linier 20m fra hinanden. DIFs "Yo-Yo testene" CD rom/CD.
- Eleverne arbejder med fartleg og intervaltræning for at få "løbeoplevelser" samt for at lære, hvordan de kan forbedre deres VO2 max niveau.
- Eleverne bliver testet med 1) "Cooper" test. Hvor langt kan man løbe i 12 min. og 2) udholdenheds / interval "Yo-Yo" test.
- Almindelig løb – med moderat puls (dauerlauf)



### 7.5.3 Kropsudtryk

Formålet er at stimulere elevernes kropsforståelse. Der arbejdes med rytme, identitet, bevægelse og kropsbeherskelse. Der er to veje at gå, men de to bør ikke nødvendigvis udelukke hinanden:

Forløbets omfang ca. 240 min

#### A. Kroppen i bevægelse

Det handler om at danse, lege, eksperimentere og udtrykke sig med kropslig bevægelse. Eleverne får igennem forløbet indblik i de forskellige måder, vi kan bruge kroppen på og udvikler alsidig kropsbrug. Herved opnår eleverne forståelse for andre og ens egen ageren i forskellige situationer.

#### **Eksempler på aktiviteter**

Der kan arbejdes med koreografier men også spontanitet og improvisation. Eleverne kan arbejde ud fra Labans bevægelsesprincipper samt med forskellige bevægelsesformer og udtryk (det kraftfulde/elegante, feminine/maskuline osv.) til forskellig slags musik. Desuden vil kampsport eksempelvis capoiëra (brasiliansk kampdans) og stunt være aktiviteter, som indeholder elementer af rytme, smidighed, styrke og kropsbeherskelse.

#### Kroppen i balance

Modulet skal give eleverne indblik i, hvordan man gennem afspænding og træning kan

- modvirke stress og spændinger
- få overskud, balance og større velvære
- komme i form uden at blive overbelastet

Eleverne arbejder med kropsholdning, bevægelse og afspænding. Her opnår eleverne viden om korrekt kropsholdning, siddestilling og løfte-bæreteknik samt indblik i øvelser, der styrker kroppen, løsner og forebygger muskelspændinger. Alt i alt skal eleverne lære, hvordan de bedst muligt bruger kroppen.

#### **Eksempler på aktiviteter**

Gymnastik, dans, øvelser med store træningsbolde, yoga og afspænding

### 7.5.4 Boldspil og samarbejde

Formålet er at give indsigt i, at idræt også kan handle om samarbejde, fællesskab og forståelse for egne og andres forcer og forskelligheder.

I dette modul arbejdes der gennem diverse boldspil med emner som kommunikation, relationelle færdigheder, teambuilding og gruppeudvikling.

### Eksempler på aktiviteter

Det praktiske forløb, der som bekendt skal være det centrale, kan med fordel tage udgangspunkt i den række af lettilgængelige, relevante og afprøvede småspil og øvelser, der er på markedet.

Samlet set kan et forløb skitseres som i det følgende. Man bør dog justere forløbet, så det passer til de faciliteter, der er til rådighed samt til egne og elevernes forudsætninger.

Lektion 1 og 2 (2x 60 min.)

- a. Introduktion til forløbet
- b. Kommunikation
- c. Samarbejde
- d. Gruppeudvikling

Lektion 3 og 4 (2x 60 min.)

- e. Justering af spil
- f. Holdtaktik
- g. Kamp
- h. Opsamling

Inspiration er hentet hos Anders Halling og Per Fibæk Laursen "Boldspilundervisning – Fra boldbasis til teambold", Odense, 1999 og hos Stig Eiberg Hansen og Peder Siggaard "Boldbasis – en praktisk håndbog", København, 2000

#### 7.5.5 Brobygningsforberedelse

Formålet med lektionen er, at eleverne får undersøgt mulighederne for at dyrke motion/idræt i lokalsamfundet. Via de tre moduler fysisk træning, kropsudtryk og samarbejde og boldspil, skulle eleverne gerne være motiveret til at prøve noget nyt.

Eleverne finder, gerne i grupper á 3-4, via internettet/telefonbogen/kommunekontoret eller lign., en idrætsgren/aktivitet de ønsker at stifte bekendtskab med. Derefter aftales besøg/prøvetræning.

Det bør være en idrætsgren/aktivitet, som den enkelte elev ikke dyrker i forvejen, så eleverne får en større indsigt i udbudet af aktiviteter.

Besøget skal være gennemført inden afslutningen på forløbet motion, sundhed og bevægelse, og det foregår uden for skoletiden. Det er bedst, at besøget/prøvetræningen foregår efter de tre moduler er afsluttet, men det vil afhænge af den enkelte lærers planlægning, om det kommer til at foregå parallelt med de øvrige moduler.

Det kunne være en mulighed, at de enkelte grupper udfærdiger en elektronisk præsentation, fx PowerPoint, om deres besøg. Samtlige elevers præsentationer vil hermed være tilgængelige elektronisk og dermed virke som inspiration for alle.

Forløbets omfang ca. 240 min

#### 7.5.6 Opsamling og logbog

Lektieforberedelse er en besvarelse af samtlige af logbogens punkter. (se vejledning til logbogen)

### Præsentation af brobygningsforløb

Udvalgte grupper præsenterer korte oplæg om deres besøg i idrætsforeninger/fitnesscentre mv.

Ud fra de forskellige beretninger dannes et billede af de mange muligheder, der er for fysisk udfoldelse samt et billede af det danske idrætsliv. Det kan her diskuteres, hvordan idrætsbilledet gennem tiden har ændret sig samt befolkningens idrætsvaner.

### Evaluering af det samlede forløb

Ud fra logbogen diskuteres udbyttet af det samlede forløb. Desuden skal eleverne tage stilling til, hvordan det står til med deres sundhed.

Herved kan afslutningen på forløbet dels betragtes som en selvevaluering, eleverne foretager gennem logbogen, dels som en opsamling/afrundning i klassen, hvor forløbet og det brede sundhedsbegreb diskuteres. Samtidig bør der orienteres om eventuelle muligheder for at vælge idræt som valgfag på C- eller B-niveau eller at gå til frivillig idræt på skolen.

Forløbets omfang ca. 60 min

Bilag: Logbog

Logbog til Motion, sundhed og bevægelse

#### **Forside:**

- Navn:
- Alder:
- Klasse:

#### **Side 1: Livsstil**

- Ryger du? Hvor mange cigaretter om ugen ca.?
- Drikker du? Hvor mange genstande om ugen ca.?
- Har du fritidsinteresser? Hvilke?
- Har du fritidsarbejde? Ca. hvor mange timer om ugen?
- Hvor mange timers søvn får du om natten ca.?
- Har du af og til problemer med at falde i søvn?
- Er du glad og tilfreds med dit liv?
- Har du ofte hovedpine?
- Har du ofte ondt i ryggen?
- Har du ofte mavebesvær?
- Har du ofte svært ved at nå det du skal?
- Er du ofte irritabel eller nærtagende?
- Er du ofte bekymret og usikker?
- Har du ofte lyst til at isolere dig?
- Er du ofte i dårligt humør?

#### **Side 2: Kost- og motionsvaner**

- Hvad spiser du typisk til morgenmad?

- Hvad spiser du typisk til frokost?
- Hvad spiser du typisk til aftensmad?
- Hvad spiser du af mellemmåltider?
- Hvad er din sundhedsmæssige vurdering af dine kostvaner? (spiser du for lidt/ for meget, sundt/usundt)
- Lever din kost op til anbefalingerne? \*
- Hvor meget tid bruger du ca. på idræt og motion om ugen?
- Hvor meget tid bruger du ca. på transport til fods eller cykel om ugen?

\* Eleverne kan prøve at registrere deres kost en dag. Derefter vurderes vha. cd-rommen ”Ram på biologien” i forbindelse med biologiundervisningen, om kosten lever op til anbefalingerne. Basal ernæringslære og kilojouleberegning introduceres kort, men grundet forløbets tidsmæssige begrænsninger kan der ikke bruges for meget tid på det.

### **Side 3: Fysik og fysisk træning**

- Højde:
- Vægt:
- BMI:
- Kondital:
- Andre resultater og oplevelser fra den fysiske træning

### **Side 4: Kropsudtryk**

- Beskriv her specielle oplevelser og følelser knyttet til dette moduls kropsarbejde. Hvordan var det at bevæge kroppen på forskellige måder?

### **Side 5: Boldspil og samarbejde**

- Beskriv her gruppeoplevelser, iagttagelser og følelser omkring det at samarbejde og at være på et hold. Hvad var din rolle på holdet? Hvordan oplevede du denne rolle? Formåede dit hold at udvikle brugbar kommunikation og at gøre hinanden gode? Hvorfor? Hvorfor ikke?

### **Side 6: Ekskursion**

Her beskrives oplevelser tilknyttet elevernes besøg i idrætsforeninger/fitnesscentre:

- modtagelse (instruktører/trænere/andre udøvere)
- socialt klima
- pris/kontingent
- personligt udbytte

### **Side 7: Det samlede forløb/evaluering**

Her beskrives udbyttet af det samlede forløb. Desuden skal eleverne tage stilling til fremtidige livsstilskost og motionsvaner.

- Hvordan står det til med min sundhed (fysisk, psykisk og socialt)?
- Har forløbet ændret ved mit syn på idræt og sundhed? I bekræftende fald på hvilken måde?
- Hvilket modul havde særlig interesse?

- Hvor ligger mit motionspotentiale? Dvs. hvilken form for idræt/motion passer til mig?
- Hvad vil jeg nu? (i forhold til min sundhed: livsstil, kost og motion)

## **8. Bilag**

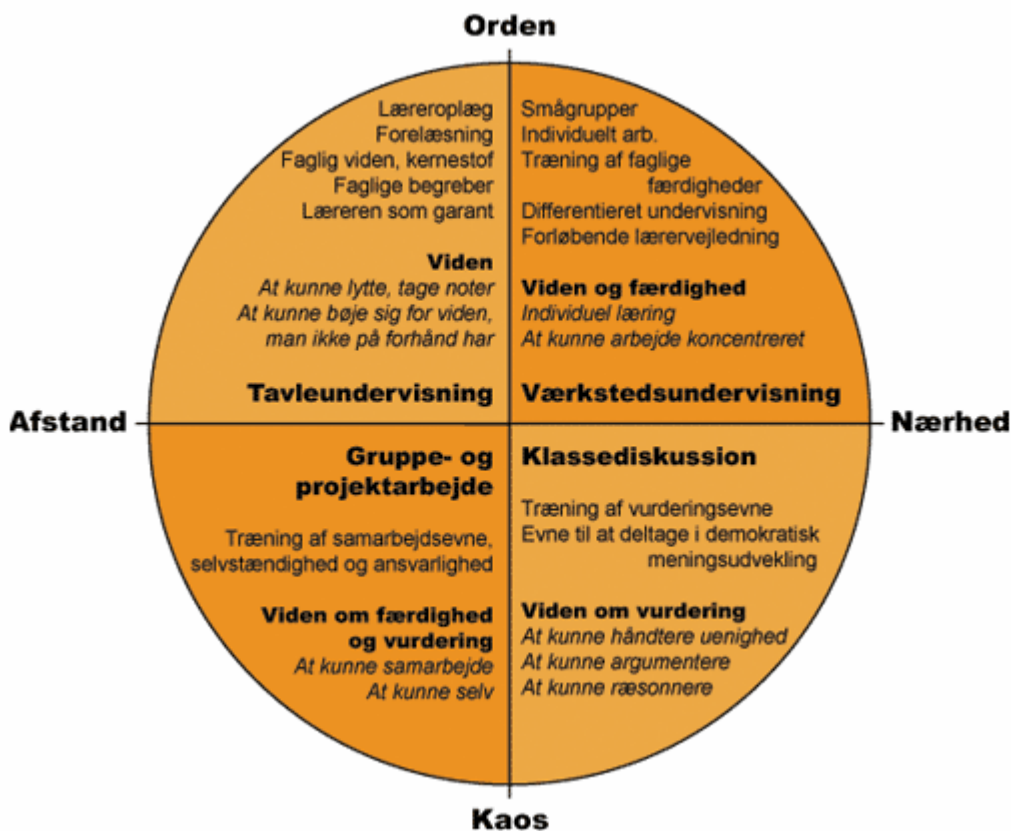
Kapitel 8 rummer et antal bilag, hvor særlige forhold i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen i studieområdet del 1 er udfoldet. I den løbende tekst i kapitel 1-5 er markeret, hvis der findes et uddybende bilag til de behandlede problemstillinger. . Der udfoldes nogle emner for den særligt interesserede læser.

Bilagene er organiseret *alfabetisk*.

### **8.1 De fire læringsrum**

For at sikre, at eleverne i studieområdet del 1 møder forskellige arbejdsformer kan teamet eventuelt inddrage følgende model, der illustrerer, hvilke kompetencer man kan forvente, at eleverne udvikler i de forskellige undervisnings- og arbejdsformer, og lærerens og elevernes forskellige opgaver i tilknytning hertil.

Eleverne kender naturligvis alle de undervisningsformer, som indgår i modellen, ved studieområdets start, men det er ikke ensbetydende med, at de har bevidsthed om, hvad de forskellige arbejdsformer reelt kræver af dem, endsige har forstået lærerens rolle og opgaver i de tilsvarende undervisnings- og arbejdsformer. Det drejer sig derfor om for lærerne at gøre arbejdet i de forskellige 'rum' tydeligt for eleverne, sådan at de lærer, hvilke opgaver og roller de skal påtage sig.



Kilde: Steen Beck og Birgitte Gottlieb "Elev/student", Gymnasiepædagogik nr. 31, 2001

I det følgende vil benævnelserne 'rum' blive anvendt:

- Rum 1: Tavleundervisning
- Rum 2: Værkstedsundervisning
- Rum 3: Klassediskussion
- Rum 4: Gruppe- og projektarbejde

I modellen angiver den vandrette akse lærerens 'afstand' til eleverne. Hvis der er 'afstand', er lærerens opgaver primært udledt i forhold til undervisningens indhold – stoffet. Hvis der er 'nærhed' er lærerens opgaver primært defineret i forhold til elevernes læreprocesser. Den lodrette akse angiver, at når faget og stoffet, dvs. undervisningens indhold, er i centrum, er der en høj grad af (lærer-) styring i undervisningsrelationen, i modellen benævnt 'orden', og omvendt, når problemstillingen eller sagen er i centrum, er der lav lærerstyring, benævnt 'kaos'.

I 'rum 1' får eleverne mulighed for som et minimum at tilegne sig en faglig viden. Faget er i centrum, og eleverne bliver præsenteret for det faglige 'kernestof', de faglige begreber og metoder. Eleverne må som deltagere i dette læringsrum kunne lytte, tage noter og 'bøje sig' for faglig viden. Eleverne må så at sige acceptere, at 'faget' er noget, de skal forholde sig til og tilegne sig viden om.

Læreren er her den faglige garant og autoritet. Men læreren må også være i stand til at tydeliggøre meningen med at være i netop dette læringsrum, dvs. kunne demonstrere fagets gyldighed eller udsagnskraft i forhold til uddannelsen. Overført til hhx-uddannelsen kan man sige, at i dette rum må

læreren – ud over at præsentere kernestof og begreber - kunne sandsynliggøre over for eleverne, hvordan de enkelte fag understøtter uddannelsens samlede målsætning. Lærerne må således være i stand til at øve og træne elevernes forudsætninger for at være deltager i 'rummet', hvis eleverne ikke har disse forudsætninger. Arbejdet her vil typisk være enkeltfagligt, men det faglige samspil kan være meningsfuldt, fx i forbindelse med parallellforløb (jf. 4.4 Fagligt samspil og kapitel 8. Bilag "Parallellforløb, hierarkiserede forløb, formel faglighed, funktionel faglighed")

'*Rum 2*' er undervisningens øverum, hvor eleverne tilegner sig viden og færdigheder. Udgangspunktet er fortsat det faglige stof, men det skal øves og trænes i forhold til elevernes forudsætninger. Derfor er differentiering en væsentlig metode eller organisationsform i øverummet. Dette rum giver mulighed for, at eleverne tilegner sig faglig viden og færdigheder, men der må tillige arbejdes med, at det kan kræve anstrengelse og udholdenhed at lære noget. I øverummet skal der med andre ord ikke kun arbejdes med, hvad der skal læres, men også med hvordan der skal læres. Arbejdet her vil være enkeltfagligt, da eleverne typisk træner og øver sig i metoder og teknikker, men det faglige samspil kan fx organiseres som forløb, hvor fagene er hierarkiserede (jf. 4.4 Fagligt samspil og kapitel 8. Bilag "Parallellforløb, hierarkiserede forløb, formel faglighed, funktionel faglighed"). Eleverne kan øve sig i at anvende stof og metoder fra et fag som støtte for et andet eller flere andre fag og at kunne skabe sammenhænge og se forskelle mellem fag.

'*Rum 3*' er samtalens rum, hvor elevernes selvstændige, kritiske og vurderende tilegnelse af viden og indsigt er i fokus. Lærerens rolle er at være hjælperen i denne proces. Det er i dette rum, at eleverne skal lære at skelne mellem meninger og kundskaber, og det er også her, at eleverne kan tage kritisk stilling til, hvad der skal læres, hvordan og hvorfor det skal læres. I forbindelse med det faglige samspil i studieområdet er dette rummet, hvor elevernes evne til at skabe helheder og sammenhæng mellem fagenes enkelte elementer og mellem fagene samt i relation til uddannelsens samlede målsætning kan trænes. Det sker ikke nødvendigvis af sig selv, læreren skal være hjælper i denne proces (jf. 4.4 Fagligt samspil og kapitel 8. Bilag under "Parallellforløb, hierarkiserede forløb, formel faglighed, funktionel faglighed").

'*Rum 4*' er rummet for projektarbejdet eller det udvidede gruppearbejde, hvor eleverne over tid selvstændigt bearbejder og vurderer faglig viden og indsigt. Det er rummet for det mere selvstændige arbejde. Her er deltagerstyring central, og eleverne har det primære ansvar for det faglige niveau. Centrale spørgsmål i dette 'rum' er både, hvad der skal læres, hvordan og hvorfor der skal læres. Karakteren af og målet med det faglige samspil er identisk med '*rum 3*', men man kan skelne og sige, at i opgaveprojektet mellem flere fag 'stiller' læreren eleverne opgaven for at skabe helhed, da opgaveprojektet ofte er resultat af et fagligt 'sammenskud' (jf. 4.4 Fagligt samspil og kapitel 8. Bilag "Parallellforløb, hierarkiserede forløb, formel faglighed, funktionel faglighed"). I det problemorienterede projekt er det afgørende, at eleverne kan eller kan lære at skelne mellem helhedernes enkeltdele og vælge relevante fag og metoder.

Set i forhold til studieområdet del 1 vil undervisningen være foregået som en vekselvirkning mellem alle fire rum, dog vil '*rum 4*', hvor projektarbejde og deltagerstyring er centralt, ikke nødvendigvis komme til fuld udfoldelse på uddannelsens første halve år, da eleverne gradvist skal erhverve evnen til at reflektere over, hvad der læres, hvordan der læres, og hvorfor der læres. Eleverne har i studieområdet del 1 nået at få kendskab til deres egen rolle og lærerens rolle i de forskellige rum og dermed til,

hvordan der foregår et samspil mellem viden, færdigheder og udvikling af faglige kompetencer afhængig af, hvilket 'rum' eleverne befinder sig i.

## 8.2 Dialogrum

Torben Spanget Christensen har i et forskningsprojekt udviklet en mundtlig evalueringsform i undervisningen, som beskrives som dialogrum. Den omtales her som et eksempel på mere en formaliseret mundtlig evaluering.

Dialogrum er en arbejdsform, der har til formål at skabe et fælles rum for en fortløbende refleksion over undervisning og faglige læreprocesser. Arbejdet med dialogrum adskiller sig fra portfolien ved, at den foregår mundtligt, og fra mentorsamtalen ved at være en samtale mellem faglærer og elev i undervisningen, og ved at have fokus på det fag eller den faglighed, som der aktuelt arbejdes med. Dialogrum refererer til en sekvens af to dialogtyper. Den ene dialogtype er en faglig samtale mellem én lærer og én elev som varer max. 5 minutter og foregår i alle elevers påhør. Den anden dialog er fælles for hele klassen og finder sted i umiddelbar forlængelse af den første og relaterer sig til denne. Dialogrum har både et evalueringsformål og et undervisningsformål. Det faglige emne for dialogerne er led i det konkrete igangværende undervisningsforløb, og disse indgår på den måde i den pågældende undervisningstime.

### Dialogrum

- Faglig samtale mellem læreren og én elev om aktuelt fagligt spørgsmål. Max fem minutter. Klassen forsamlet tæt om de to samtalende. Alle kan se, alle kan ses. Mulighed for 'time out', hvor samtaleelev kan konsultere kammeraterne.
- Samtale mellem læreren og hele klassen i umiddelbar forlængelse heraf.

Efter inspiration fra Torben Spanget Christensen (2004): Integreret evaluering – et pædagogisk eksperiment. I K. Borgnakke (red.): *Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium. Gymnasiepædagogik* 47. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Dialogerne foregår inden for ritualiserede rammer, som sikrer respekt om situationen. Dialogen mellem lærer og elev har den samme koncentrerede, ritualiserede, målrettede kvalitet som en eksamenssamtale, men uden den afsluttende karaktergivning. Ved at give mulighed for en kort 'time-out', hvor kammeraterne kan konsulteres, lettes presset på den elev, der indgår i lærer-elevdialogen. I stedet for eksamenssituationens censor lytter hele klassen, som sidder i en fysisk tæt kreds omkring de to samtalende, placeret sådan, at alle kan se og selv kan ses og uden at medbringe andet end sig selv og deres opmærksomhed. Når den første dialog afsluttes, kan alle elever bidrage med indlæg, som relaterer sig til det, der er sagt og sket i lærer-elev-dialogen.

Rammerne for dialogerne udvikles i et samarbejde mellem lærer og klasse og gives dermed også mulighed for fortsat udvikling.

Alle elever er samtaleelev efter tur. Vælger man at arbejde med dialogrum som evalueringsform i studieområdet del 2, bliver dialogrum således en fast didaktisk aktivitet i timerne. Den faglige samtale vil primært have fokus på elevernes videnskobligheder og metode-refleksion, dvs. elevernes evne til at



kombinere fag og metoder i problemløsning og analyse. Den efterfølgende dialog i klassens sociale kreds inddrager resten af klassen i refleksioner over de faglige spørgsmål, som har været taget op i samtalen.

Dialogrum kan generelt medvirke til at øge lærerens og elevernes bevidsthed om det faglige udbytte af samspillet mellem fagene og på den måde også bidrage til nødvendige justeringer af undervisningen.

### 8.3 Egen læringskultur

Lærerteamet kan med fordel i starten af studieområdet del 1 tilrettelægge en temadag, hvor der skal arbejdes med elevernes læring, så de udvikler forståelse af egne læreprocesser, får indsigt i egne ressourcer og kan finde frem til de arbejdsmetoder, der bedst understøtter den enkeltes måde at lære på. Endvidere kan teamet også med fordel lade eleverne arbejde med sammenhængen mellem deres udbytte af undervisningen og klasserumskulturen for at finde frem til, hvad der virker fremmende på deres læring. Det afgørende i forbindelse med disse øvelser er, at de foregår i sammenhæng med et konkret fagligt emneforløb.

<b>Læringsdag</b>	
<b>Formål</b>	Formålet med emneforløbet er, at eleverne udvikler deres forståelse af, hvordan egne læreprocesser kan understøtte arbejdet med at nå de opstillede mål for studieområdet del 1.
<b>Mål</b>	Eleverne skal kunne <ul style="list-style-type: none"> <li>- blive klogere på egne læreprocesser</li> <li>- få indsigt i egne ressourcer</li> <li>- finde frem til de arbejdsmetoder, der passer bedst til den enkeltes måde at lære på.</li> </ul>
<b>Omfang</b>	En temadag
<b>Tilrettelæggelse</b>	<p><i>Fase 1</i> Læreroplæg med præsentation af forskellige opfattelser af læring - deres fordele og ulemper. Læreroplæg med præsentation af de overordnede mål på hhx. Indledende individuel refleksion med efterfølgende diskussion i grupper på baggrund af læreroplæg: Hvad vil det sige at lære, og hvordan gør man?</p> <p><i>Fase 2</i> Læreroplæg om læringsstile med praktisk afprøvning og skriftlig test, så den enkelte elev kan finde sin profil. Læreroplæg om, hvilke arbejdsmetoder der passer bedst til hver læringsstil.</p> <p><i>Fase 3</i> Grupperne udarbejder læringsplakater til ophængning i klassen.</p>
<b>Evaluering</b>	Mundtlig evaluering på baggrund af refleksionsskrivning om udbyttet af temadagen.

Temadagen sætter fokus på det at lære og kan udgøre et grundlag for elevernes første emneforløb. Eleverne opnår en forståelse af, at læring er en aktivitet, der udgår fra dem selv. Desuden får eleverne en forståelse af, at mens viden bliver forældet, er det at lære, hvordan man lærer, en færdighed for livet. Man bliver bedre til at lære, når man ved, hvordan man lærer. Der veksles mellem det deduktive undervisningsprincip, hvor læreren redegør for forskellige læringsstile, og det induktive princip med inddragelse af læringsøvelser.

Eleverne kan også præsenteres for en liste med et overblik over de arbejds- og studiemetoder, der vil blive trænet i løbet af studieområdet del 1. Samtidig reflekterer eleverne over, hvilke arbejdsformer de har benyttet i deres tidligere skoleliv samt erfaringerne hermed, og hvilke arbejdsformer de gerne vil blive ved med at benytte.

#### Øvelse i 'at lære at lære'

Fortæl om en konkret situation, hvor du lærte noget:

- Hvad lærte du?
- Hvordan lærte du? Gjorde du noget? Hvad? Gjorde andre noget? Hvad?
- Hvornår blev du opmærksom på, at du havde lært det?
- Hvorfor lærte du det?
- Hvad mener du, der skal til, for at man lærer noget?
- Hvem skal gøre noget?
- Hvad skal man gøre?
- Hvordan kan man vide, om man har lært det?
- Hvorfor skal man lære noget?

Eleverne udarbejder i grupper plakater over hver af de læringsstile, der er arbejdet med i løbet af dagen, og som de fortsat vil arbejde videre med. Dette arbejde udgør grundlaget for at få samlet op på erfaringerne fra dagen. Hver plakat indeholder svar på spørgsmål til hver læringsstil:

- Hvad gør man?
- Hvad er man god til?
- Hvordan lærer man?
- Hvad kan man?

Plakaterne hænges op i klassen, og dagens indsigt følges op ved de efterfølgende mentorsamtaler og i fagene i grundforløbet.

## 8.4 Gruppearbejdsformen

Forskellige samarbejdsformer vil præge arbejdet i studieområdet, hvorfor det fra studieområdets start er centralt, at eleverne får indarbejdet nogle gode arbejdsvaner og forsynes med effektive værktøjer hertil. Man kunne fx starte med at lade eleverne arbejde parvis en uge ad gangen i alle fag i grundforløbet. Hermed opøves eleverne i nogle generelle samarbejdsformer, og desuden tjener rotationsprincippet et socialt formål. Det kunne udvides til at træne spilleregler i tilknytning til gruppearbejdsformen, som både finder anvendelse i tilknytning til arbejdet i diskussionsgruppen og arbejdsgruppen. Efterhånden vil eleverne lære, at valg af samarbejdsform typisk hænger sammen med målet med opgaven.

Eleverne introduceres for metoder til at planlægge og strukturere et gruppearbejde, fx en procedure for gruppearbejde af kortere varighed og en procedure for gruppearbejde af længere varighed, herunder anvendelse af gruppedagbog og fordeling af forskellige hverv i gruppen (ordstyrer, sekretær, den/de der skal fremlægge) samt fordele og ulemper ved forskellige former for gruppedannelse. Dette kan fx ske på en temadag om projektarbejdsformen.

#### **Metoder og redskaber til et mere effektivt gruppearbejde**

- Gruppedannelse
- Procedure ved gruppearbejde
- Gruppedagbog
- Grupperoller
- Gruppeobservation
- Grupperapportering

Gruppedannelse kan i klasser, der fungerer socialt dårligt, ofte volde problemer, fordi eleverne kun ønsker at samarbejde med dem, der er prestigeværdige ved at samarbejde med, eller med vennerne. Derfor skal lærere og elever fra studieområdet del 1's start diskutere og afprøve forskellige metoder til gruppedannelse.

#### **Metoder til gruppedannelse**

1. Eleverne danner selv grupper.
2. Lærerne danner grupper under hensyntagen til:
  - Køn
  - Faglige forudsætninger
  - Samarbejdsevner
  - Andre forhold
3. Grupperne dannes efter tilfældighedsprincippet:
  - Rækkefølgen i protokollen
  - Tælleprincip
  - Lodtrækning
4. Indsatsgrupper (dvs. eleverne tilmelder sig i forhold til, hvor meget de vil yde)
  - 100 %
  - 75 %
  - 50 %
  - 25 %

Med henblik på at bevidstgøre eleverne om samarbejdsprocesser i gruppearbejdet og gruppemedlemmernes forskellige roller og funktioner kan der laves øvelser med gruppeobservatør, og der kan arbejdes med grupperoller, hvor den enkelte bliver bevidst om sine egne stærke og svage sider i gruppearbejdet.

Endelig præsenteres eleverne for forskellige metoder til skriftlig og mundtlig grupperapportering som udarbejdelse af synopsis, skriftlig rapport, mundtlig fremlæggelse i matrixgrupper, ved et eller flere gruppemedlemmer eller ved brug af forskellige præsentationsteknikker, herunder hjemmesider, præsentationsprogrammer som fx PowerPoint, mere kreative fremlæggelsesmetoder som dramatisering, sketch, rollespil, plancher, tegninger, fotocollager, video mv. eller kombinationer af metoderne.

## 8.5 Introduktions-case

Udvikling af spil (introduktions-case)	
<b>Fag</b>	Alle fag
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- karakterisere hhx-uddannelsens fag på et overordnet niveau</li> <li>- anvende forskellige markedsføringsværktøjer</li> <li>- have kendskab til principperne ved case-arbejdsformen</li> <li>- forstå nødvendigheden af det helhedsorienterede element i undervisningen</li> </ul>
<b>Omfang</b>	2 dage i introduktions-ugen.
<b>Indhold</b>	<p><i>Case-oplæg:</i></p> <p>"Forestil dig, at du er ansat på LOGO Legetøjsfabrik, der har specialiseret sig i at producere legetøj og spil til børn og unge. LOGO Legetøjsfabriks udviklingsafdeling er stedet, hvor alle nye produkter udvikles. Du er ansat som udviklingskonsulent, og din primære opgave består i at udvikle, teste og markedsføre nye spil, der kan sendes på markedet.</p> <p>I løbet af de to dage skal du sammen med de øvrige udviklingskonsulenter i et teamsamarbejde udvikle et spil, der kan spilles af børn og/eller unge.</p> <p>Teamet skal bl.a. løse følgende opgaver:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Finde et godt navn til spillet.</li> <li>• Fastlægge og beskrive målgruppen for spillet.</li> <li>• Fastlægge, hvilken type spil der skal udvikles, og hvilke materialer der er behov for.</li> <li>• Overveje, hvor spillet skal sælges og til hvilken pris.</li> </ul> <p>Spillet skal fremstilles i en spillebar prototype, med brikker, spørgsmålskort og spilleregler. Spillet skal udvikles, således at det er klar til at blive testet."</p> <p><i>Case-forløb:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Efterhånden som grupperne bliver færdige med deres prototype i løbet af dag 2, tester de hinandens spil.</li> <li>• Casen afsluttes med, at grupperne giver hinandens spil point, og en vinder kåres.</li> <li>• Diskussion af, hvilke fag der er indgået som et aktivt element i casen, og hvilke fag der rester, og som evt. mangler en introduktion.</li> </ul>

Da casen er en introduktions-case, bør den afgrænses tidsmæssigt, da eleverne ikke er trænet i at arbejde selvstændigt i starten af skoleåret. Casens problemstillinger er derfor også på et simpelt

niveau, og den kreative proces træder i forgrunden.

## 8.6 It og folkeskolen

På hjemmesiden <http://www.junior-pc-koerekort.dk/slutmaal.asp> kan folkeskolens slutmål læses, jf. nedenstående boks. De anførte slutmål for folkeskoleelevers arbejde med it er yderligere inddelt i trinmål 1, 2 og 3 samt en vejledning til, hvordan der kan arbejdes med it under de enkelte trin. Trinmålene kan læses på hjemmesiden. Trinmål tre er interessant for hhx, da det modsvarer de it-kompetencer, som samtlige elever burde møde med. De udgør derfor ideelt set lærernes udgangspunkt, når de integrerer it i arbejdet i fagene og i studieområdet del 1.

Baggrunden for de øgede krav til folkeskoleelevernes it-kvalifikationer ligger i regeringsgrundlaget for 2001. Det betyder, at ikke alle elever besidder disse ved gymnasireformens start august 2005. Indtil da kan skolerne med fordel hente inspiration på hjemmesiden til en nuancering af de it-krav, skolerne ønsker, at eleverne skal besidde ved afslutningen af grundforløbets studieområde.

### Folkeskolens it-krav

**Digitale undervisningsmaterialer** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge digitale undervisningsmaterialer
- bruge it- og mediebaserede værktøjer i procesorienterede arbejdsformer
- forholde sig til it- og mediebaserede arbejdsformer.

**Logbog og portfolio** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge en digital logbog
- bruge en digital portfolio
- forholde sig til en digital logbog og portfolio.

**Eksperimenter og simulering** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge it- og medieværktøjer til at eksperimentere og simulere med som en del af et læreforløb
- programmere enkle forløb i it- og medieværktøjer
- forholde sig til eksperimenter som en del af læreforløb.

**Elektroniske platforme** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge en elektronisk platform til læring og kommunikation
- forholde sig til læreforløb på en elektronisk platform
- forholde sig til regler og adfærdsnormer på elektroniske platforme.

**Internettet - søgning** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge internettet
- bruge hypertekster
- bruge forskellige søgetjenester
- gøre rede for principperne bag søgetjenester

- opstille og bruge en søgestrategi.

**Internettet - vurdering og udvælgelse af information** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- forholde sig til søgeresultater
- udvælge information i søgeresultater
- analysere søgeresultater
- forholde sig til regler for copyright.

**Databaser** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge digitale databaser.

**Digital dataopsamling** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge digitale dataopsamlingsværktøjer.

**Skabe og producere** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- producere og arbejde med tekster på computeren
- arbejde med tal på computeren
- optage og arbejde med lyd på computeren
- optage og arbejde med billeder på computeren
- optage og arbejde med video på computeren
- producere tekst-, lyd-, billeder, video- og multimedieprodukter ud fra kommunikative, æstetiske og etiske overvejelser.

**Analyse og vurdering** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

overvejelser

- forholde sig til tekst-, lyd-, billede-, video- og multimedieprodukter ud fra kommunikative, æstetiske og etiske overvejelser
- forholde sig til form, indhold og medie i en konkret kommunikationssituation
- forholde sig til it- og medieproducenters formål og hensigt med deres produkter og kommunikation ud fra demokratiske, æstetiske og etiske forhold.

**Offentliggørelse - publicering** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge it- og medieværktøjer til at offentliggøre digitale produkter
- forholde sig til elektronisk offentliggørelse af digitale produkter.

**Kommunikation** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge elektroniske platforme på internettet
- bruge regler og normer for acceptabelt sprogbrug og adfærd på nettet
- vurdere konsekvenser af elektronisk offentliggørelse til alle eller specifikke målgrupper
- forholde sig til information og kommunikation i netbaserede fællesskaber.

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- forholde sig til it- og mediebaserede kommunikationsværktøjers betydning for den enkelte og samfundet.

**Computeren som arbejdsplads** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge en computer som et personligt arbejdsredskab
- bruge et lokalt netværk.

**Sikkerhed** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- forholde sig til sikkerhedsforhold ved brug af computere og netværk
- bruge værktøjer i forbindelse med sikkerhedsforhold
- forholde sig til regler og etik ved computerarbejde.

**Fysisk arbejdsmiljø** Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har udviklet kompetencer, der sætter dem i stand til at

- bruge en rigtig arbejdsstilling ved computerarbejde
- vide, hvordan man forebygger ergonomiske arbejdsskader som følge af computerarbejde.

## 8.7 It-spørgeskema

Eksempel på spørgeskema om it-færdigheder	
Klasse	Navn
Tekstbehandling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Indtastning af råtekst</li> <li>- Valg af skrifttyper, skriftstørrelse, linjeafstand</li> <li>- Brug af redigeringskasterne på tastaturet</li> <li>- Afmærkning af blokke af tekst</li> <li>- Sletning af blokke af tekst</li> <li>- Gemme på elevdisken under 1.x i egen mappe (med dit eget navn) og på diskette</li> <li>- Hente tekst fra egen mappe på elevdisken og fra diskette</li> <li>- Udskrive tekst</li> <li>- Anvende stavekontrol</li> <li>- Anvende elektroniske ordbøger</li> </ul>
Lokalnet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kender skolens lokalnet – dets opbygning og muligheder</li> </ul>
Internet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finde en Web-side ud fra en given adresse</li> <li>- Udføre informationssøgning vha. Altavista Danmark - såvel enkel som avanceret søgning</li> <li>- Gemme Web-sider og downloade filer</li> </ul>
E-mail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sende e-mail - herunder vedlægge fil (alle skal have oprettet personlig e-mail-adresse)</li> <li>- Modtage e-mail, herunder åbne og gemme vedlagt fil</li> <li>- Lave e-mail-liste for hele klassen, listen lægges i klassens mappe</li> </ul>
Regneark	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendskab til opbygningen af et regneark</li> <li>- Kunne indtaste, kopiere, hente, gemme og udskrive data</li> <li>- Lave celleadresse samt kopiere</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fremstille diagrammer (søjlediagram, cirkeldiagram, sumkurve, standardtyper)</li> <li>- Tegne grafer</li> </ul>
Billeder	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hente billeder fra internettet ned i tekstprogram</li> <li>- Indscanne billeder</li> <li>- Betjene digitalt kamera og lagre billederne på harddisken</li> </ul>
Udstyr derhjemme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pc med tekstbehandling</li> <li>- Pc med tekstbehandling som kan fungere sammen med skolens programmer</li> <li>- Internet-adgang/ -adresse</li> <li>- Cd-rom</li> </ul>

Eleverne præsenteres i starten af skoleåret for et spørgeskema angående deres færdigheder i brugen af it. Skemaet indeholder en slags minimumsfortegnelse over de færdigheder, som eleverne skal være i besiddelse af. Eleverne indsætter et 'JA' / 'NEJ' før tankestreg.

Øvelsen kan samtidig give eleverne træning i at bruge skolens elevdisk og intranet. De kan fx få til opgave at finde deres mappe, gemme den og vende tilbage til konferencen. Øvelsen kan udvides ved at lade eleverne komme med deres refleksioner over, hvordan de har det med at bruge it. Deres indlæg skal vedhæftes filen med besvarelsen af spørgeskemaet. Efterfølgende sendes besvarelsen til klassens konference om it-færdigheder.

## 8.8 Klasserumskultur

Øvelsen handler om at etablere en klar klasserumskultur. Lærernes fælles fodslag herom afstresser eleverne ved at overflødigsgøre den konstante afsøgning af grænser.

<b>Klasserumskultur</b>	
<b>(kollektiv læringsadfærd)</b>	
<b>Formål</b>	Eleverne skal i fællesskab skabe et grundlag for en klasserumskultur, der virker fremmende på deres læring.
<b>Mål</b>	Eleverne skal kunne <ul style="list-style-type: none"> <li>- opstille et overskueligt antal regler for klasserumskulturen, der omfatter såvel elever som lærere</li> <li>- udarbejde en vægavis med forslag til en fælles kultur</li> <li>- nå frem til et fælles regelsæt for klassen.</li> </ul>
<b>Omfang</b>	En timeblok på 3 lektioner i starten af studieområdet del 1



<b>Tilrettelæggelse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverne interviewer hinanden to og to om, hvad der skal til for, at klassen bliver et godt sted at være og lære i.</li> <li>- De to elever sættes sammen med to andre og fortæller på skift, hvad deres interviewpartner har sagt.</li> <li>- Gruppen udarbejder en vægavis med samtlige punkter, der har været bragt på bane i gruppen.</li> <li>- Klassediskussion af de forskellige vægaviser.</li> <li>- Vedtagelse af et fælles regelsæt, som hænges op til elever og lærers orientering.</li> </ul>
<b>Evaluering</b>	Eleverne evaluerer mundtligt, om der har været tale om en demokratisk beslutningsproces.

Øvelsen kan udvides til også at omfatte en diskussion af og opstilling af rammer for en evalueringskultur i klassen. Den kan omfatte en diskussion af, hvad en studieplan yderligere skal rumme for at kunne fungere som et operationelt arbejdsredskab for elever og lærere. Endvidere kan den omfatte, hvilke arbejdsformer og studiemetoder det vil være relevant for de enkelte elever at træne. Hermed får øvelser i tilknytning til klasserumskulturen et videre sigte, fordi de samtidig bliver elevernes adgang til indflydelse på undervisningen.

Når klassen ved starten af skolegangen har fået opstillet en række regler for, hvad der skal være styrende for klassemiljøet, skal eleverne løbende gennem studieområdet del 1 evaluere, om de opstillede regler overholdes. Til grund for arbejdet med den løbende justering af regler for klasserumskulturen kan lærerne formulere en række udsagn med relation til klasserumskultur i almindelighed. Eleverne tager efterfølgende i grupper stilling til, hvorvidt de forskellige udsagn passer på klassen.

Gruppernes fremgangsmåde kan her være udarbejdelse af en vægavis med henholdsvis negative udsagn, der passer på klassen, i venstre spalte og positive udsagn i højre spalte. Nederst på vægavisen afsættes plads til målsætningspunkter, som er positive udsagn, som ikke passer på klassen på det aktuelle tidspunkt, men som er ønskelige efterhånden at få indarbejdet på klasseprofilens positivside. Gruppernes vægaviser samles til en fælles for hele klassen. Den endelige målsætning bliver da ud over de ønskelige punkter, der er placeret i planchens målsætningsdel, at fastholde punkterne på klasseprofilens positivside og ændre de forhold, der kommer til udtryk på negativsiden.

### Klasseprofil

Eksempler på udsagn:

- Der er klikedannelse i vores klasse
- Støjniveauet er generelt for højt i vores klasse
- I vores klasse bliver man til grin, hvis man dummer sig
- Vi er gode til at samarbejde
- Alle tør godt sige deres mening i vores klasse
- I vores klasse tænker man mere på, hvad der gavner en selv, end hvad der gavner klassen som helhed
- Vi tager gerne medansvar for, at undervisningen kommer til at fungere bedre

- Der forekommer af og til mobning i vores klasse
- Alle er glade for at gå i klassen
- Gruppearbejde fungerer godt i vores klasse
- Man bliver i vores klasse betegnet som stræber, hvis man tager aktivt del i undervisningen

## 8.9 Konferencsystem

Præsentationen af skolens konferencsystem er udarbejdet som et selvstændigt forløb, hvor eleverne lærer, hvordan det fungerer, og afprøver denne viden gennem en række øvelser. Her spiller kommunikationssituationen i et digitalt system en stor rolle for at lære eleverne at skelne imellem chat mellem kammerater og kommunikation om faglige emner. Introduktionen bør lægges tidligt i skoleåret, så den digitale lagring af forskellige arbejder får forrang.

<b>Konferencsystemer</b>	
<b>Formål</b>	<p>Formålet med dette modul er, at eleverne i starten af uddannelsen introduceres til skolens konferencsystem – ikke blot som et system til lagring af materiale, men også i forbindelse med elektronisk portfolioskrivning, evaluering, test, processkrivninger mv.</p> <p>Eleverne skal udvikle deres evne til at anvende konferencsystemet både som medie til opbevaring af egne arbejder, som platform for vidensdeling og som kommunikationsmedie samt "fælles hukommelse".</p> <p>Det forudsættes, at eleverne kender til relevante informationsteknologiske værktøjer.</p>
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opnå færdighed i at anvende et konferencsystem til kommunikation og samarbejde i forbindelse med både faglige og tværfaglige samarbejder samt casebaserede forløb både individuelt, i mindre grupper og på klassebasis</li> <li>- opnå færdighed i at sortere og strukturere information</li> <li>- anvende en relevant sprogbrug i en kontekstbundet kommunikationssituation</li> </ul>
<b>Stof</b>	Hentes i fagenes læreplaner

<b>Tilrettelæggelse</b>	<p>Som udgangspunkt vil undervisningen være deduktiv, da det er væsentligt, at eleverne opnår en fælles viden om skolens konferencesystem. Eleverne befinder sig her i forelæsningsrummet. Eleverne forpligtes på at orientere sig i systemet med henblik på blandt andet løbende skemajusteringer, lektier, opgaveskrivninger mv.</p> <p>Efterfølgende afprøver eleverne parvis deres viden gennem mindre øvelser. Her befinder de sig i øverummet. Her arbejder eleverne i mindre grupper med øvelser i tilknytning til konferencesystemets redskaber, så de opnår en fortrolighed med systemet, samt evne til at kunne vurdere, i hvilke situationer det er relevant at anvende et konferencesystem som kommunikationsplatform.</p> <p>Elevernes diskuterer, hvilken betydning det har for sprog og kommunikation, når den non-verbale dimension af kommunikationen mangler, herunder betydningen af at føre en samtale med et andet menneske ansigt-til-ansigt.</p> <p>Endelig skal eleverne diskutere den sikkerhedsmæssige dimension ved, at alt materiale opbevares på et elektronisk medie, og at kommunikationen, med de risici der er for virus, hacking og nedbrud, foregår via et elektronisk medie.</p>
<b>It</b>	<p>Følgende forhold skal behandles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skolens konferencesystem</li> <li>- It-sikkerhed ved netbaseret kommunikation</li> <li>- It-sikkerhed, virus, hacking, backup mv.</li> <li>- Digital kommunikation: chat, sms, e-mails, herunder blandingsgenrer, de særlige koder i digital kommunikation, sproglige eksperimenter, kommunikation i skolens konferencerum</li> </ul>
<b>Evaluering</b>	<p>Elevernes anvendelse af konferencesystemet evalueres i forlængelse af de forskellige faser i forløbet:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Præsentation af konferencesystemet</li> <li>- Øvelserne</li> <li>- Diskussion af kommunikationssituationen</li> <li>- Den sikkerhedsmæssige diskussion.</li> </ul> <p>Endvidere bør elevernes arbejde med konferencesystemer indgå som et parameter, der bør evalueres i forbindelse med diverse forløb.</p>

## 8.10 Lærervejledning ved projektførløb

For at lette forberedelsen af de enkelte projekter, kan lærerteamet følge en huskeseddel, der kan anvendes, når projektet skal forberedes. Skemaet anfører et eksempel herpå.

<b>Lærerteamets huskeseddel ved projektførløb</b>	
Introduktion af projektmetode	Udføres af: Ca. dato:
Evt. udlevering af materiale	Skal eleverne have udleveret materialet Hvornår? Hvem?
Vidensindsamling	Hvordan? Hvornår afsluttet?

Faglig introduktion	Skal være afsluttet senest?
Problemformulering	Trænes af: Skal afleveres senest: Hvem skal godkende?
Introduktion af projektmapper	Hvem introducerer og udleverer? Hvor skal de ligge?
Gruppedannelse	Efter hvilke kriterier? Skal være afsluttet hvornår? Hvem?
Samarbejdsaftale	Hvem? Hvornår?
Krav til produkt	Hvilke?
Krav til proces	Hvilke?
Vurdering af produkt	Hvilke kriterier? Hvornår får eleverne respons?
Elevseddel med rammer og krav	Hvem laver den? Hvad skal der stå? Hvornår skal den udleveres?
Elevevaluering og efterbehandling	Hvordan? Hvornår? Hvem?
Plan over lærerforberedelse	Hvem læser projektmapperne? Hvornår?
Lærerdagbog	Hvem laver den? Hvor skal den være?

Projektarbejde (2001). temahæfte nr. 13. Uddannelsesstyrelsen.

Huskedlen kan sikre, at alle grupper modtager vejledning, samt hvornår den foregår. Planlægningen af vejledningsmøderne på forhånd medvirker til, at grupperne kan møde forberedte, og det vil understøtte, at de rent faktisk får planlagt deres arbejde og får etableret en vis progression i deres arbejdsproces. En ulempe ved en sådan fremgangsmåde kan fra et elevsynspunkt være, at de ikke kan få akut hjælp, når problemerne opstår. Omvendt tvinger det eleverne ind i en selvstændiggørende arbejdsproces med casen eller projektet, hvor de selv skal prøve at komme videre i arbejdet. Men man skal være opmærksom på, at eleverne har behov for vejledning i den første fase af arbejdet, så her må lærerne kunne levere en mere opsøgende og struktureret vejledning. Hvordan lærerne fordeler vejledningsarbejdet mellem sig, må aftales indbyrdes mellem de involverede lærere.

Det kan undervejs i et projektforsløb eller et case-baseret arbejde være svært at holde kontakt med alle involverede lærere. Det kan derfor være en god ide at formalisere kommunikationen med en lærerdagbog. Den skal sikre, at alle grupper eller enkeltelever er blevet vejledt, at alle gruppers / enkeltelevers mapper er blevet gennemset, samt at der er blevet overværet møder, således at nogle grupper, der er gode til at gøre opmærksom på sig selv, ikke løber med størsteparten af de afsatte vejledningsressourcer. Der kan også være behov for at notere, fx hvilke grupper der er taget ud af huset, om problemstilling/problemformulering er godkendt, eventuelle problemer der er konstateret. Det vil give den næste projektlærer mulighed for at målrette vejledningen af grupperne. Alle lærere skal således have adgang til dagbogen.

**Eksempel på lærerdagbog ved projektarbejde**

Gruppe	Dato	Dato	Dato	Dato	Dato
1. Overværet møde Set projektmappe Snakket med gruppen					
2. Overværet møde Set projektmappe Snakket med gruppen					
3. Overværet møde Set projektmappe Snakket med gruppen					
4. Overværet møde Set projektmappe Snakket med gruppen					
5. Overværet møde Set projektmappe Snakket med gruppen					

Projektarbejde (2001). Temahæfte nr. 13. Uddannelsesstyrelsen.

### 8.11 Mentorsamtaler

Oprettelse af en mentorordning har primært til funktion at støtte eleverne i deres læreproces og kompetenceudvikling, men den kan også rumme nogle af kontaktlærerens funktioner. Når en mentor indgår i et lærerteam, får han/hun et bedre billede af, hvordan eleverne klarer sig fagligt såvel som socialt. Det kan give basis for en mere frugtbar samtale med eleverne.

Mentorsamtalens fokus er elevernes udbytte af undervisningen i studieområde og fag. Der skal formuleres tydelige krav til eleverne om forberedelse til mentorsamtalerne. Der kan fx være tale om, at der udvælges nogle fokuspunkter, som eleverne har nedskrevet overvejelser over på forhånd.

Det kan anbefales, at der afholdes 2-3 samtaler årligt. Samtalernes indhold og struktur tilpasses efter det tidspunkt, de afholdes, og hvilke aktuelle forhold der gør sig gældende. Samtalerne kan tage udgangspunkt i på forhånd udfyldte skemaer, arbejdsportfolierne eller materiale, der er udvalgt efter særlige formål. Som afslutning på samtalen skriver elev og mentor sammen et kort referat, hvor der formuleres mål for den kommende periode.

#### Eksempler på emner for mentorsamtaler

I uprioriteret rækkefølge:

- Læringsvaner og læringsindsats.
- Status i forhold til faglige kompetencemål.
- Forberedelsesvaner og forberedelsesgrad.
- Mundtligt og skriftligt arbejde.
- Erfaringer med fagligt samspil i studieområdet del 1 og med sammenhængen mellem fag og studieområde.
- Evaluering af egen læringsadfærd, herunder om retningen mod faglige og personlige mål fastholdes.
- Position i relation til elevsamspillet i klassen.
- Målsætning – hvor står du nu, hvor vil du bevæge dig hen?

Mentorsamtalerne vil som regel være baseret på refleksionsskrivning, og referaterne af disse kan danne basis for skrivelser med fokus på elevernes arbejde med kompetencer. Den enkelte elev får herigennem lejlighed til at reflektere over sin faglige og personlige kompetenceudvikling, og lærerteamet får gennem elevernes refleksionsskrivning en fornemmelse for, hvordan den enkelte elev selv vurderer sin udvikling fra gymnasieelev til studerende.

## 8.12 Målrettet informationssøgning

I eksemplet 'målrettet informationssøgning' er der valgt både at opkvalificere eleverne med et kursus efterfulgt af øvelser i informationssøgning og kombinere dette med et flerfagligt emnearbejde. Det forudsætter imidlertid, at it-opkvalificeringen planlægges i sammenhæng med de af teamet planlagte emneforløb i studieområdet del 1. Kombinationen af it-opkvalificering og emnearbejde kan motivere eleverne for at lære teknikkerne, da præcis informationssøgning udgør et fundament for arbejdet med projekter senere i uddannelsen.

<b>Målrettet informationssøgning</b>	
<b>Formål</b>	Formålet med dette modul er, at elevernes evne til at foretage kritisk informationssøgning i både elektroniske og ikke-elektroniske kilder udvikles.
<b>Mål</b>	<p>Eleverne skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anvende relevante informationsteknologiske værktøjer i forbindelse med målrettet informationssøgning inden for og på tværs af det erhvervsøkonomiske, det samfundsfaglige/-økonomiske og det kulturelle område samt kunne vurdere hensigtsmæssigheden af forskellige informationsteknologiske værktøjer</li> <li>- vurdere pålideligheden af it-kommunikation i forbindelse med informationssøgning.</li> </ul>
<b>Indhold</b>	Stoffet til et mindre flerfagligt emneforløb hentes i fagenes læreplaner.
<b>Tilrettelæggelse</b>	<p>Som udgangspunkt vil undervisningen være deduktiv, da det er væsentligt, at eleverne opnår en fælles viden om basale begreber og deres anvendelighed i forbindelse med informationssøgning og -vurdering. Eleverne befinder sig her i forelæsningsrummet.</p> <p>Efterfølgende afprøver eleverne deres viden gennem mindre øvelser. Her befinder de sig i øve-rummet. Her trænes søgning og søgestrategier i forhold til elevernes forudsætninger.</p> <p>Eleverne befinder sig nu alle på et på forhånd fastlagt niveau omkring søgning mv. Det særlige kursus heri slutter og munder ud i et mindre, flerfagligt emnearbejde, hvor eleverne i grupper arbejder med søgning og søgestrategier i forhold til et afgrænset emne formuleret på baggrund af de deltagende fags enkeltfaglige indhold. Emnearbejdet bygger her på formel tværfaglighed.</p> <p>Et centralt forhold i arbejdet er, at eleverne opnår at kunne udarbejde og anvende relevante søgestrategier. Endvidere er det også væsentligt, at eleverne kan forholde sig kritisk til de fundne kilder og disses pålidelighed.</p> <p>Eleverne præsenterer deres resultater mundtligt for hinanden.</p>

<b>It</b>	Følgende forhold skal behandles: - Internettet, strukturerede emneindeks, søgerobotter, portaler, søgestrategi, pålidelighed, kildekritik, ophavsretsloven, copyright. - Informationssøgning på biblioteket.
<b>Evaluering</b>	Evalueringen af arbejdet foregår som en løbende proces - som afslutning på præsentation af begreber og disses anvendelse - som afslutning på de mindre øvelser - som refleksion over egen udarbejdet søgestrategi i forbindelse med løsning af en faglig/flerfaglig problemstilling.  Anvendeligheden af den udarbejdede søgestrategi og resultaterne af søgningerne i forhold til deres anvendelse i emnearbejdet fremgår af gruppernes elektroniske præsentationer, som de udarbejder i løbet af deres emnearbejde og fremlægger mundtligt.

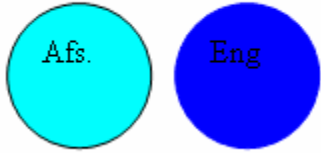
Elevernes arbejde med målrettet informationssøgning kan udvides til at omfatte kildekritik på internet. Der kan udarbejdes en tjekliste til eleverne, så de vænner sig til at forholde sig kritisk over for de kilder, de finder.

<b>KILDEKRITIK PÅ INTERNET</b>
<b>Tjekliste</b>
(besvares med JA/ NEJ)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fremgår det tydeligt, hvem der har skrevet siden?</li> <li>• Er vedkommende kvalificeret til at skrive om emnet?</li> <li>• Fremgår det tydeligt, hvornår siden er oprettet?</li> <li>• Er siden objektiv, dvs. uden stærke holdninger og meningstilkendegivelser?</li> <li>• Er siden fri for klare politiske, ideologiske og kommercielle tilhørsforhold?</li> <li>• Går siden i dybden med emnet?</li> <li>• Bidrager siden med relevante nye oplysninger i forhold til dine andre kilder?</li> <li>• Er sidens links kommenterede, og er de relevante i forhold til sidens indhold?</li> </ul>
<b>Hvis du kan svare NEJ til flere end to af disse spørgsmål, kan du overveje at frasortere kilden! Anvendelsen af kilden kan være problematisk.....</b>

### 8.13 Parallel og hierarkiske forløb, formel og funktionel faglighed

#### Parallelførløb

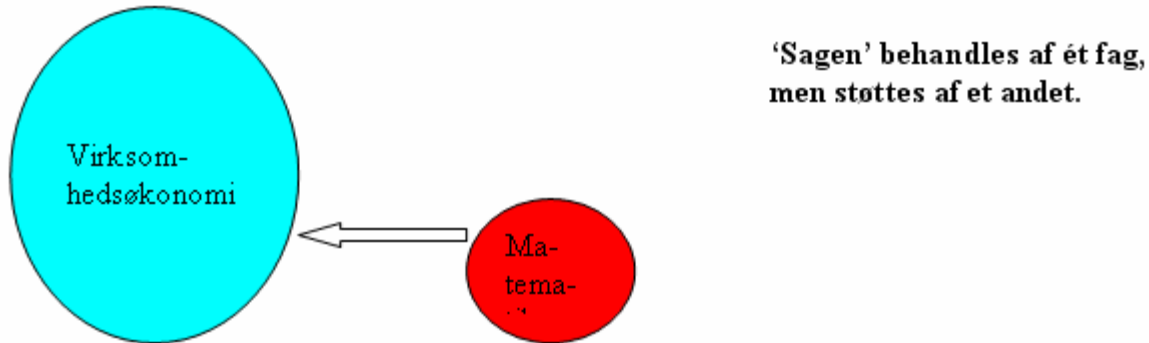
I parallelførløbet tager lærerne udgangspunkt i et fælles emne, hvor emnet bygger på et konkret fagligt indhold fra to eller flere fag. De to fag understøtter hinanden og skaber en helhed i forhold til emnet. De deltagende fag opstiller hver især de faglige delmål, som forløbet vil tilgodese. Man skal imidlertid være opmærksom på, at eleverne typisk bliver overladt til selv at skabe en overføringsværdi imellem fagenes konkrete udfoldelse af emnet, de anvendte metoder og refleksioner over, hvad de har lært. Det kan lærerne imidlertid imødegå gennem en fælles temadag som afslutning på parallelførløbet, hvor det tydeliggøres, hvordan de to fag hver især medvirker til at etablere en større helhedsforståelse af emnet metodisk og indholdsmæssigt.



**'Sagen' behandles af to eller flere fag, parallelt.**

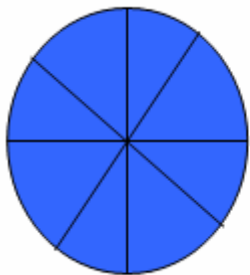


## Hierarkisk forløb



I det hierarkiske forløb understøtter et andet fag arbejdet ved evt. at 'levere' en metode, ved at øve bestemte begreber eller ved at øve eleverne i at kunne se metodiske fællestræk ved fag.

## Formel faglighed



**'Sagen' behandles på baggrund af et 'sammenskud' fra hvert fag, hvor fagene bidrager med – af lærerne - udvalgte emner, stofområder og metoder**

Fagene samarbejder om et emne, en problemstilling eller en opgave. Den formelle faglighed, også kaldet det 'faglige sammenskudsgilde', finder sted, når lærerne ud fra en forståelse af fagenes eller uddannelsens fælles mål udarbejder et undervisningsforløb, hvor de enkeltfaglige dele udgør en samlet helhed. Hvert fag bidrager med deres stof og arbejdsmetode, og lærerne planlægger og koordinerer ud fra, hvilke enkeltfaglige elementer der passer sammen.

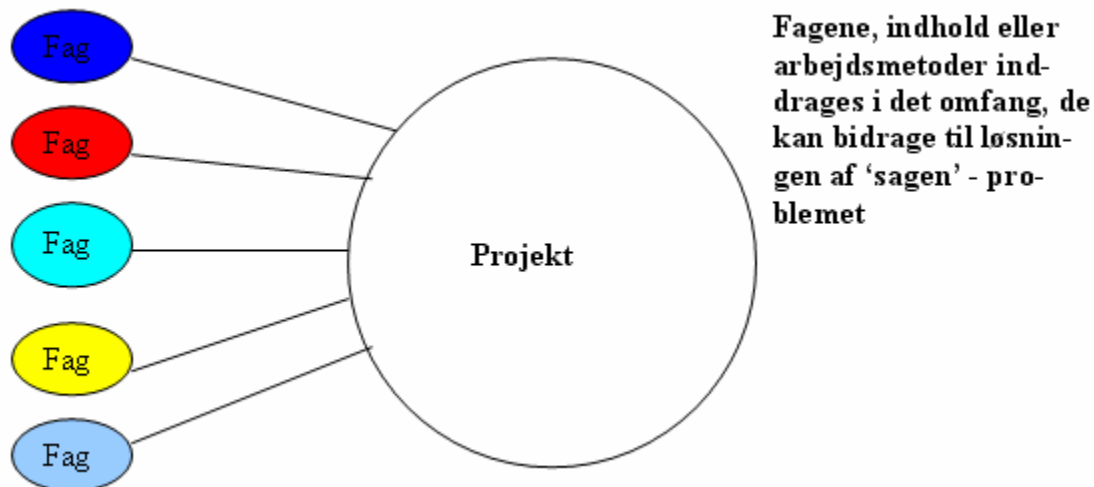
Betegnelsen formel faglighed skyldes, at samspillet mellem fagene i højere grad er konstrueret ud fra enkeltfagenes indhold end ud fra en virkelighedsnær problemstilling. Denne form for samspil sikrer i vid udstrækning, at elevernes arbejde entydigt kan relateres til fagenes mål. I og med at lærerne har

konstrueret et undervisningsforløb vil sådanne undervisningsforløb ofte være lærer- og opgavestyrede og i mindre grad præget af selvstændig elevaktivitet.

Undervisningsaktiviteter, der er karakteriseret ved formel faglighed, veksler typisk mellem emne-/projektarbejder og fagligt metodiske kurser i stof og teorier/metoder, som understøtter det samlede forløb indholdsmæssigt. Elementprincippet kan dominere sådanne forløb, hvis der opstår et misforhold mellem lærernes oplevelse af helhed i den faglige sammenhæng og elevernes forståelse af samme helhed.

Styrken for lærerne er, at de i teamsamarbejdet gør sig fælles overvejelser om, hvad de enkelte fagområder kan bidrage med. Styrken for eleverne kan ligge i, at de arbejder med overskuelige arbejdsopgaver med en vis grad af elevaktivitet i forbindelse med planlægnings-, fremstillings- eller formidlingsmæssige opgaver. Styrken for eleverne ligger også i, at de får en mulighed for at opleve, at fagene ikke nødvendigvis er isolerede størrelser, der er indkapslet i enkeltfag eller i en skoleverden, og dermed får en oplevelse af, at emner og områder fra et fag kan bruges i en anden sammenhæng og i samspil med andre fag.

### Funktionel faglighed



Funktionel faglighed bygger på problemorienterede projekter. Når der i undervisningen arbejdes med en relevant erhvervs- eller samfundsmæssig problemstilling, er der tale om en funktionel faglighed. Problemer fra praksis er i sagens natur ofte knyttet til mere end ét fags genstandsområde, men kan naturligvis godt være knyttet til et enkelt fag. Det er den problemstilling, der arbejdes med, og ikke de enkelte fags indhold eller metoder, der her definerer undervisningens indhold og metode. Det medfører, at arbejdsmetoder, der går helt eller delvist på tværs af fagene, står i centrum for arbejdet, som fx i forbindelse med case-metoden. Denne form for samspil mellem fag knyttes ofte sammen med

projektarbejdsformen og dermed med en høj grad af deltagerstyring. Det medfører, at der også vil være fokus på elevernes selvrefleksion og bevidste overblik over sig selv som lærende individ.

Efterfølgende er det naturligt relevant at relatere elevernes konkrete arbejde og erfaringer med enkeltfagernes indhold og metoder.

### 8.14 Progression i studiemetoder, arbejdsformer og produktformer

Skemaet viser, grundstrukturerne i en mulig progression i studiemetoder, arbejdsformer og produktformer for studieområdet i løbet af uddannelsens 3 år. Her kan lærerne overveje, hvordan de gradvist vil udvikle eleverne fra folkeskoleelever til gymnasieelever og videre til studerende.

#### 1. hhx

Klasse-udvikling	Studiemetoder	Arbejdsformer	Mulige Produktformer
<b>Klassens år</b> Fokus på studieområdet del 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Notatteknik</li> <li>▪ Læsestrategier</li> <li>▪ Gå i dybden med et stof</li> <li>▪ Stille spørgsmål</li> <li>▪ Informationssøgning</li> <li>▪ Formidling af fagligt stof</li> <li>▪ Processkrivning, herunder skrivning som middel til refleksion</li> <li>▪ Indsigt i de taksonomiske niveauer</li> <li>▪ Evaluering, herunder konstruktiv feedback, skr. arb.</li> <li>▪ Refleksion over individuelle og kollektive læringsvaner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forelæsning               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ læreroplæg,</li> <li>▪ gæsteforelæsninger</li> </ul> </li> <li>▪ Klassedialog</li> <li>▪ Individuelt arbejde</li> <li>▪ Gruppesarbejde               <ul style="list-style-type: none"> <li>• par-arbejde,</li> <li>• diskussions-gruppe,</li> <li>• arbejdsgruppe</li> </ul> </li> <li>▪ Projektarbejde 'light' - med høj lærerstyring</li> <li>▪ Case-arbejdsform, herunder problem-casen, system-casen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planche</li> <li>▪ Folder</li> <li>▪ Power-point</li> <li>▪ Rapport (emne-/opgaverapport)</li> <li>▪ Synopsis light</li> <li>▪ Processkrivninger, individuelle og gruppebaserede</li> <li>▪ Formidlingskrivning</li> <li>▪ It-præsentationer</li> </ul>

2. Hhx:

Klasseudvikling	Studiemetoder	Arbejdsformer	Mulige produktformer
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Studiegruppens år</b></p> <p>Her: fokus på studieområdet del 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat studiemetoder fra 1. år</li> <li>▪ Refleksion over individuel og kollektiv læringsadfærd</li> <li>▪ Evaluering</li> <li>▪ Beherskelse af de taxonomiske niveauer</li> <li>▪ Beherskelse af genreskrivning, herunder rapport- og synopsiskrivning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat arbejdsformer fra 1. år</li> <li>▪ Storklasseundervisning</li> <li>▪ Virtuel undervisning (max. 25%)</li> <li>▪ Case-arbejdsform, herunder den åbne case, isbjerg-casen og serie-casen</li> <li>▪ Projektarbejde med delvis lærerstyring</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat produktformer fra 1. år</li> <li>▪ Projektrapport</li> <li>▪ Synopsis</li> <li>▪ Multimedieproduktioner</li> </ul>

3. hhx:

Klasseudvikling	Studiemetoder	Arbejdsformer	Mulige produktformer
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Projektet og eksamens år</b></p> <p>Fokus på studieområdet del 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat studiemetoder fra 1. og 2. år</li> <li>▪ Selvstændig refleksion over individuel og kollektiv læringsadfærd</li> <li>▪ Eksamenslæsning</li> <li>▪ At kunne se virkeligheden bag stoffet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat arbejdsformer fra 1. og 2. år</li> <li>▪ Problemorienteret projektarbejde med lille lærerstyring</li> <li>▪ Individuelle studier under faglig vejledning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortsat produktformer fra 1. og 2. år</li> <li>▪ Projektrapport</li> <li>▪ Synopsis</li> </ul>

## 8.15 Studiemetoder

I emneforløbene skal der ifølge målformuleringen i studieområdet del 1 inddrages en række fagligt relevante studiemetoder for at understøtte elevernes erhvervelse af studiekompetence og deres træning i studiemetodik. Der kan arbejdes med elevernes selvrefleksion og forståelse af sig selv som lærende individer, men også med forståelsen af det læringsarbejde, der sker i samarbejde med andre, herunder fx refleksion over gruppeprocesser og klasserumskulturen. Eleverne får hermed etableret et grundlag for at arbejde med deres svage og stærke sider. Eleverne skal lære at anvende faglige studiemetoder som fx læsestrategier, notattagning og formidling, som kan understøtte deres tilegnelse af fagenes indhold og fagenes metoder.

### Studiemetoder 1. år

- Læsestrategier
- Notattagning
- Stille spørgsmål til et stof og gå i dybden med det
- Indsigt i taxonomiske niveauer
- Informationssøgning (se afsnittet om 'Informationssøgning')
- Processkrivning
- Faglig formidling
- Evaluering – herunder konstruktiv feed-back
- Refleksion over individuelle og kollektive læreprocesser (se kapitel 8 Bilag "Egen læringskultur")

### Studiemetoder 2. og 3. år

- Fortsat studiemetoder fra 1. år
  - Refleksion over individuel og kollektiv læringsadfærd
  - Evaluering
  - Beherskelse af de taxonomiske niveauer
  - Beherskelse af skriftlige genrer, herunder rapport og synopsis
- 
- Fortsat studiemetoder fra 1. og 2. år
  - Selvstændig refleksion over individuel og kollektiv læringsadfærd
  - Eksamenslæsning
  - At kunne se virkeligheden bag stoffet

### Læsestrategier

I studieområdet del 1s emnearbejde trænes eleverne i at kunne afpasse læsehastighed og læsegrundighed efter arten af stof og efter, hvad de skal bruge det pågældende stof til.

### **Læsestrategier**

#### Oversigtslæsning

Man læser kun titel, oversigtsinddeling, kapiteloverskrifter, evt. forord og kikker konklusionen igennem.

#### Skimming (diagonallæsning, lynlæsning)

Man læser ikke hele sætninger, men fanger kun centrale ord, springer alt uvæsentligt over.

#### Hurtiglæsning

Man læser alle sætninger, men uden at standse op undervejs, uden at slå ord op, man ikke forstår. Hurtiglæsning er fx nyttig, hvis man skal samle noget gammelt stof op eller for-/bearbejde et nyt stof.

#### Normallæsning

Almindeligt læsetempo, hvor man læser for at forstå.

#### Nærlæsning

Langsom, omhyggelig læsning af vanskeligt stof, man skal kunne grundigt. Vanskelige ord slås op, vanskelige afsnit genlæses. Der noteres løbende reaktioner og spørgsmål til det læste.

#### Notattagning

Eleverne trænes ligeledes i at lære at bruge notater som et redskab til at kunne bearbejde, sortere, forstå og tilegne sig et stof, og de lærer at blive bevidste om, at det konkrete valg af notatform skal være en konsekvens af den læse- og indlæringsstrategi, man har valgt.

#### **Notatteknikker**

- At skrive læsenotater til et materiale på et særskilt papir, der inddeles hensigtsmæssigt, så der skabes orden både lodret og vandret
- At skrive læsenotater og lave understregning i tekstmateriale
- At skabe overblik over tekstmateriale ved at inddele det i afsnit og give de pågældende afsnit overskrifter

#### **Notater i skemaform**

- At anvende registreringskrivning som notatform i et tredelt skema, hvor første kolonne har overskriften: "Hvad ved jeg om emnet?", anden kolonne: "Hvad tror jeg, jeg ved om emnet?", og tredje kolonne: "Hvad vil jeg gerne vide om emnet?"
- At anvende krydsskema, hvor en række størrelser sammenlignes på tværs af nogle fælles punkter
- At anvende flowdiagram, som især er velegnet til at vise en proces, et tidsforløb eller en rækkefølge
- At anvende netværksskema, trædiagram, mindmap, relationskort og Venn-diagram

#### Fakta- og tænke-spørgsmål

Emneorienteret arbejde stiller krav til elevernes evne til at formulere spørgsmål til stoffet og til problemfelterne. Lærerteamet kan træne eleverne i at stille spørgsmål på forskellige taxonomiske niveauer, så de udvikler bevidsthed om de niveauer, et emnearbejde bevæger sig på. At stille faktaspørgsmål bevæger sig på laveste niveau, hvorimod tænkespørgsmål arbejder ind i et mere, analytisk niveau.

## Spørgsmålstyper

### Fakta-spørgsmål

- Dit spørgsmål kan besvares med få ord
- Svaret står på et bestemt sted i materialet
- Svaret er enten rigtigt eller forkert
- Spørgsmålet begynder ofte med "hvem", "hvad", "hvor" eller "hvornår"

### Tænke-spørgsmål

- Dit spørgsmål kræver som regel et udførligt svar
- Svaret kan ikke gives ud fra et enkelt sted i materialet eller i dine notater
- Der findes ikke nødvendigvis et korrekt svar; men "kritiske" undrespørgsmål fremmer reflekterende tænkning
- Et tænke-spørgsmål begynder ofte med "hvorfor", "hvordan" og "hvad nu hvis..."

## Taxonomiske niveauer

Lærerteamet kan styrke elevernes bevidsthed om taxonomiske niveauer gennem nogle teamtimer eller øvelser i forbindelse med emne- /projektarbejde. Eleverne kan præsenteres for tre trin i behandlingen af et stof: Redegørelse, analyse og perspektivering/vurdering.

Taxonomiske niveauer	
<b>Mål</b>	At eleverne får en forståelse for taxonomiske niveauer
<b>Omfang</b>	2 timer
<b>Indhold</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Eleverne præsenteres for de forskellige niveauer, man kan bevæge sig på i arbejdet med et stof</li><li>- Der arbejdes i grupper med øvelser i at behandle et konkret materiale på disse niveauer</li></ul>

På det nederste trin, trin et, skal man kunne beskrive eller redegøre for, hvad et stof handler om, fx ved at skrive matematiske formler korrekt og læse en tabel eller lave resumé af en tekst. Trin to omfatter en analyse af stoffet for at undersøge, hvordan det hænger sammen og fortolke, hvorfor tingene sker. På trin tre vurderes stoffet, dvs. man får overblik over sagen og diskuterer den. Desuden skal man her også kunne perspektivere stoffet ved at sætte det ind i en større sammenhæng.

## Processkrivning

Det skriftlige arbejde skal bidrage til elevernes kompetenceudvikling. Lærerteamet tilrettelægger emneforløbene i studieområdet del 1, således at elevernes arbejde hermed omfatter træning i skriftlig udtryksfærdighed og formidling af fagligt stof. Gennem det skriftlige arbejde udvikler og dokumenterer eleverne deres færdigheder og viden inden for studieområdet del 1s emnearbejde, ligesom de gennem skriftlig fremstilling får mulighed for at demonstrere overblik over det faglige stof. I forbindelse med det skriftlige arbejde bibringes elever en forståelse af, hvorledes skrivning også kan være en vigtig bestanddel i deres læreproces, og at de kan fastholde deres faglige udbytte gennem skrivning. Skriftligt arbejde bidrager til elevernes fordybelse i faglige problemstillinger.

Processkrivningens arbejdsformer kan anvendes både i forbindelse med elevernes arbejdsprocesser undervejs i studieområdet del 1s emner og i forbindelse med udarbejdelse af de færdige produkter:

<p>Førskrivningsfasen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idéfase (tænkeskrivning, brainstorm, mindmap, rodedispositioner)</li> <li>- Indsamlingsfase (journalistens hv-ord, stofindsamlingskrivninger)</li> <li>- Organiseringsfase (disposition, kassesystem, resumé)</li> </ul> <p>Skrivefase (hurtigskrivning)</p> <p>Redigeringsfase (redigering/ omskrivning på baggrund af respons eller coaching), formidlingskrivning</p>
---

For at give eleverne mulighed for at fordybe sig i skriveprocessen kan det være nyttigt at tilrettelægge temadage eller sammenhængende timer om skrivning. I et sådant skriftligt basiskursus introduceres skriveprocessens forskellige faser, og tekstbehandling inddrages.

<b>Skriftligt basiskursus</b>	
Mål	<p>Eleverne skal kunne</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbejde med faserne i procesorienteret skrivning</li> <li>- Arbejde med skrivningens to grundfunktioner: tænkning og formidling</li> </ul>
Omfang	1 dag eller 2 halve dage med mellemliggende undervisningsforløb
Indhold	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opdeling af skriveprocessen i faser : idefasen, indsamlingsfasen, organiseringsfasen, skrivefasen, redigeringsfasen</li> <li>- Samarbejde om skrivning: del-og-stjæl, coaching, responsgivning</li> <li>- Formidlingsbevidsthed og skrivning som reel kommunikation</li> <li>- Tænkeskrivning og refleksionsskrivning</li> <li>- At anvende tekstbehandling og forstå betydningen af layout</li> </ul>

I forbindelse med processkrivningen præsenteres eleverne for forskellige eksempler på anvendelse af skrivning som middel til læring og refleksion. Tænkeskrivning kan bruges som åbning og refleksionsskrivning som opsummering af et emne eller et projekt. Desuden kan disse skrivegenrer bruges som elevernes redskab for problemfæstning samt tilbagemelding til læreren.

Når eleverne skal starte på et projektarbejde, kan fx *registreringskrivning* være velegnet. Alle skriver ud fra det emne, som gruppen eller klassen skal i gang med, hvad de ved, tror de ved og gerne vil undersøge. Gruppen registrerer den samlede viden om emnet i et ark med tre kolonner. Nogle af spørgsmålene i kolonne nummer to om usikker viden, dvs. hvad de tror, de ved, vil blive besvaret gennem opsamlingen i gruppen, andre må registreres som nødvendige undersøgelsesområder. Kolonne nummer tre er grundlaget for den nærmere planlægning af projektet.

Som forberedelse til projektarbejde kan det være hensigtsmæssigt først at indlægge et kortere sammenhængende forløb om rapportskrivning, hvor man ud over at gennemgå skrivningens forskellige



faser også ser på opbygningen af en rapport med ekstra fokus på problemformulering og konklusion og med gennemgang af krav til formalia som fx kildehenvisning, noter, citatteknik og udarbejdelse af litteraturliste.

### Faglig formidling

I forbindelse med emnearbejde trænes eleverne i mundtlig fremlæggelse af fagligt stof.

#### **Mundtlig formidling**

Elevoplæg om fagligt emne

#### **Formål**

At lære er ikke kun at modtage, dvs. at du læser et stof igennem, tager notater, slår ting op.

At lære er også evnen til at give noget fra sig – at formidle et stof på en måde, som andre forstår. Det er en færdighed, vi bruger livet igennem – og som også anvendes til eksamen.

Du har i løbet af uddannelsens første år trænet mundtlig formidling (diskussion, oplæg/ foredrag). Arbejdet hermed fortsætter i studieområdet del 2. Formålet er

- at skærpe din sproglige udtryksform og præcision
- at skærpe din evne til at lytte og give feedback
- at føle medansvar i forhold til at forstå det, der søges formidlet

#### **Valg af emne**

Emnet for dit oplæg skal ligge inden for det fag, som du har fået tildelt ved lodtrækning. Indfaldsvinklen kan være:

- Dagens lektie (indhold, problemer, relaterede emner....)
- Et aktuelt emne, der falder inden for faget (lad dig inspirere af aviser, tv-avisen eller andet)
- Et selvvalgt fagligt emne

#### **Krav til foredrag/oplæg**

- Det må højst vare 5 min (tilbage melding og diskussion er ikke indbefattet heri)
- Det skal holdes ved tavlen
- Du skal bruge tavle og OH
- Det skal lægge op til diskussion i klassen

#### **Manuskript - formalia**

Inden foredraget skal du udarbejde et manuskript, som styrer dig igennem foredraget

- Brug A-5 papir – det er nemmere at håndtere
- Skriv kun på én side
- Nummerér siderne
- Del papiret i to kolonner: nøgleord og uddybende tekster
- Undgå at læse op fra manuskriptet

#### **Indledning**

En indledning (5-10 % af tiden) skal skabe interesse hos tilhørerne. Den kan bestå af:

- Et interessant spørgsmål
- En personlig erindring eller personlig indfaldsvinkel på stoffet
- Et rammende citat

#### **Indhold / stof**

Denne del udgør 80-90 % af foredragstiden. Du kan vælge:

- at bruge billedsprog, der kan øge tilhørernes nysgerrighed
- at bruge visuelle virkemidler

- at fremhæve det vigtige – gøre pointer og konklusioner klare
- at gøre overgange klare ("Nu har jeg fortalt om de tre vigtigste forhold: 1) ..., 2) ..., 3).... det næste, jeg vil fortælle om, er...)
- at argumentere for synspunkter
- at opgive kilder

Husk: Et monotont foredrag slår tilhørerne ihjel! Derfor skal du stræbe efter at gøre dit stof interessant og skabe en vis variation.

#### **Afslutning**

Afslutningen (5-10 % af tiden) kan indeholde:

- en gentagelse af de vigtigste pointer
- en konklusion i korte, slagfærdige sætninger
- et grundlæggende spørgsmål
- en tilbagevenden til foredragets udgangspunkt

I denne forbindelse kan teamet lave et lille kursus i faglig formidling – eller systematisk fremme elevernes refleksion over faglig formidling ved i alle fag og ved ethvert afsluttet emneforløb at give feed-back ud fra afstemte vurderingskriterier. Sådanne kriterier fungerer bedst, hvis de udvikles i et samarbejde med eleverne, således at de får et medejerskab hertil.

#### **Indhold og substans**

- Står indholdet klart for dig (tilhøreren)?
- Er det væsentlige kommet med?
- Er der relevante eksempler?
- Er konklusioner og pointer tydelige?
- Er der argumentation for synspunkter?
- Skelner oplægsholderen mellem egne synspunkter og andres (tekstens) synspunkter?
- Husker oplægsholderen at angive kilder?

#### **Form**

- Er oplægget klart og overskueligt (fx brug af tavle, OH, PowerPoint eller planche til stikord og holdepunk-ter)?
- Taler oplægsholderen tydeligt?
- Er tempoet passende?
- Er oplægget velformuleret (fx gennem sammenhængende fremstilling samt præcist ordvalg)?
- Er oplægget inspirerende (fx i kraft af personligt engagement, øjenkontakt, relevante eksempler, understøttende kropssprog, variation i tempo og stemmeleje)?

#### **Struktur**

- Er der en interesserisende indledning?
- Er der afslutning med opsummering / konklusion?

Kurset kan tilrettelægges som en temadag, hvis indhold kan være kropssprog, personlighed, forberedelse/ planlægning, præsentationsteknikker, AV-midler samt at give og modtage feed-back.

## 8.16 Undervisningsprincipper

### Helhedsprincippet og elementprincippet

*Helhedsprincippet* indebærer, at undervisningen bygger på arbejde med helheder. Den kan tage udgangspunkt i virksomheden som en helhed af arbejdsopgaver og funktioner. Helhedsprincippet kan fungere på flere forskellige niveauer: i forhold til uddannelsen som sådan, i forhold til flere fag og inden for det enkelte fag. Helhedsprincippet ligger til grund for en tværfaglig tænkning og organisering af undervisning. Projektarbejdsformen og casepædagogikken er også et udtryk for helhedsprincippet.

*Elementprincippet* indebærer, at undervisningen opdeles i overskuelige delprocesser og –elementer. Det er her afgørende, at lærerne understøtter, at der også finder en helhedstænkning sted, således at eleverne ikke vedbliver med at opleve de faglige elementer som usammenhængende, fordi det overlades til dem selv at etablere helheden.

### Det formelle og det funktionelle princip

*Det formelle princip* kommer til udtryk i den klassiske teoriundervisning, hvor eleverne ikke forudsættes at have de nødvendige forudsætninger for selv at kunne arbejde med teorien. Det formelle princip kan have sin styrke ved for eksempel at fremstille faglige problemstillinger uden forstyrrende faktorer eller ved at give elever mulighed for at øve og træne fagligheder i en anden form end i virkeligheden. Her kan der både være tale om mindre øve-træne-aktiviteter og mere omfangsrige eller helhedsorienterede aktiviteter. Det formelle undervisningsprincip gør det muligt at reducere den kompleksitet, som kundskaber og færdigheder optræder med i en arbejdsmæssig situation. Arbejdes der ud fra dette princip, er det væsentligt, at lærerne samtidig understøtter, at kundskaber ikke indkapsles og kun finder anvendelse i skolen, og at eleverne får etableret sammenhænge til praksis.

*Det funktionelle princip* kommer til udtryk, når eleverne arbejder med de faglige problemstillinger, der vedrører en virksomhed, på en sådan måde, at det ligner arbejdsformerne i en virksomhed, jf. de såkaldte simu-modeller eller Young Enterprise. Eleverne lærer ved at gøre noget, ved at udføre arbejdsopgaverne. Erfaringerne fra arbejdet med praktiske opgaver må i givet fald være udgangspunkt for et reflekteret arbejde med uddannelsens teoretiske indhold.

### Det deduktive og det induktive princip

*Det deduktive undervisningsprincip* bygger på en opfattelse af, at der i en undervisningssituation kan finde transformation sted af viden fra en person til en anden, primært fra læreren til eleverne, dvs. at eleverne lærer ved at høre om, hvordan andre har løst problemerne, og i et vist omfang ved selv at afprøve metoder og løsningsmodeller ved at løse opgaver i relation til teorifeltet. Eleverne tilegner sig teoretiske kompetencer, men undervisningen kan opleves som et lukket univers, hvor tilegnelsesprocessen tjener sit eget formål, og hvor det indlærte fortrinsvis skal mobiliseres og udnyttes i en overhørings- eller eksamenssituation.

*Det induktive undervisningsprincip* tager udgangspunkt i elevernes erfaringer og iagttagelser og eksperimenter. Bevægelsen går fra praksis til teori, fra det konkrete til det abstrakte og fra det specielle til det generelle. Eleverne søger at løse et problem gennem dannelse af problemformuleringer og hypoteser og afprøver derefter disse teoretisk eller praktisk. Arbejdsformen kan opleves tidskrævende, og lærere kan være usikre overfor, hvorvidt det lykkes for eleverne at bevæge sig fra det konkrete til det abstrakte niveau i et sådant omfang, at undervisningens mål bliver nået.

