Engelsk i gymnasiale uddannelser

- engelskkompetencer på A-niveau
- kvalitetsarbejde på stx, hhx og htx

2004

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Engelsk i gymnasiale uddannelser

© 2004 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger

Bestilles hos:
Danmark.dk's netboghandel
Telefon 1881
www.danmark.dk/netboghandel

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-168-4

Indhold

Forord 3

1 Resumé 5

2 Indledning 9

2.1 Formål 9
2.2 Evalueringens organisering 10
2.3 Dokumentationsgrundlaget 11
2.4 Rapporten 13

3 Præsentation af uddannelserne 15

3.1 Uddannelsernes lovgrundlag 15
3.2 Adgang og formål 16
3.3 Væsentlige ligheder og forskelle 16
3.4 Tilgang og overgangsmønstre 19

4 Niveau af engelskkompetencer 21

4.1 Indledende om niveaubegrebet 21
4.2 Afgangsniveauet 22
4.3 Profil 27
4.4 Elevforudsætninger 40
4.5 Sammenhænge, vurderinger og anbefalinger 46

5 Kvalitetsarbejde 55

5.1 Indledende om kvalitetssikring og -udvikling 55
5.2 Evaluering 64
5.3 Kompetenceudvikling 68
5.4 Lærersamarbejde 70
5.5 Studie- og ordensregler 73

5.6 Vidensgrundlag 75
5.7 Strategi og ledelse 77
5.8 Vurderinger og anbefalinger 79

Appendiks

Oversigt over rapportens anbefalinger 87
Kommissorium 93
Evalueringsgruppen 97
Testens metode 99
Oversigt over uddannelsernes lovgrundlag 105
Uddannelserne efter reformen 107
Oversigt over obligatoriske fag på uddannelserne pr. 2003 109

Rapporter fra EVA 111

Forord

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, fremlægger i denne rapport evalueringen af engelskfaget i de treårige gymnasiale uddannelser.

Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2003 og er gennemført i forlængelse af den evaluering af engelsk i grundskolen som EVA offentliggjorde i oktober 2003. Begge evalueringer vil i 2005 indgå i en evaluering af sammenhænge og overgange i faget engelsk på langs i det danske uddannelsessystem.

Evalueringen vurderer elevernes engelskniveau på tværs af stx, hhx og htx. Desuden vurderer evalueringen hvordan skolerne med udgangspunkt i den eksisterende praksis omkring evaluering, efteruddannelse, samarbejde mv. kan udvikle kvalitetssystemer der lever op til gymnasiereformens krav om at undervisningsprocesser og -resultater fremover skal kunne dokumenteres. Vi forventer at rapportens anbefalinger kan inspirere og kvalificere arbejdet med at implementere reformen.

På grund af de store ændringer som de gymnasiale uddannelser står over for, går rapporten ikke så tæt på undervisningen og den fagdidaktiske praksis. I stedet kobles elevernes afgangsniveau til elevernes indgangsforudsætninger og til uddannelsernes særlige profil og rammer. Vi håber at rapporten kan inspirere til faglige drøftelser og initiativer på skolerne landet over.

Arnt Lykke Jakobsen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

1 Resumé

Denne evaluering har haft et dobbelt sigte. For det første har den vurderet elevernes engelskniveau på tværs af stx, hhx og htx. Afgangsniveauet er blevet vurderet i lyset af elevernes indgangsforudsætninger og af uddannelsernes særlige profil og rammer.

For det andet har evalueringen afdækket og vurderet hvordan skolerne arbejder med at sikre og udvikle kvaliteten i engelskundervisningen. Evalueringen har set på hvordan skolerne med udgangspunkt i den eksisterende praksis omkring evaluering, efteruddannelse, samarbejde mv. kan udvikle kvalitetssystemer der lever op til reformens krav om at undervisningsprocesser og -resultater fremover skal kunne dokumenteres.

Overordnet konklusion

Faget engelsk står stærkt på alle tre uddannelser. Det er populært blandt eleverne og varetages altovervejende af fagligt kompetente, ansvarlige og engagerede lærere. Evalueringen viser desuden at uddannelsernes respektive profiler skinner tydeligt igennem i både fagbilag og i den praktiske undervisning. Forskellene i profil og fagbilag gør imidlertid en sammenligning af elevernes afgangsniveau vanskelig. Sammenligneligheden kompliceres yderligere af at eksamensopgaverne på A-niveau har en ulig sværhedsgrad. Htx-opgaven vurderes at være nemmest, mens hhx-opgaven vurderes at være sværest. Sammenligneligheden mellem uddannelserne kunne med fordel øges hvis eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne, således at rammerne og sværhedsgraden harmoniseres. En sådan harmonisering bør kunne foretages samtidig med at uddannelsernes profiler bevares.

Generelt for bedømmelsen af skriftlige eksamensopgaver gælder at der i det almene gymnasium lægges stor vægt på den sproglige korrekthed, mens der på de erhvervsgymnasiale uddannelser i højere grad fokuseres på den kommunikative kompetence. Med de eksisterende forskelle in mente viser evalueringen at afgangskaraktererne i engelsk på A-niveau er stort set sammenlignelige for matematiske studenter, sproglige studenter og htx'ere, mens nogle hhx'ere bedømmes mildere.

Samtidig viser evalueringen at studenterne fra de erhvervsgymnasiale uddannelser, først og fremmest hhx, på en række områder har de sværeste betingelser i forhold til at opnå et højt afgangsni-

veau: De kommer med de laveste karakterer fra grundskolen, færre kommer direkte fra 9. klasse, uddannelsesniveauet blandt deres forældre er lavere, og de bruger mest tid på erhvervsarbejde ved siden af undervisningen. Hertil kommer at en række rammebetingelser er dårligst på hhx, bl.a. er holdstørrelsen på hhx væsentlig højere end på de øvrige uddannelser.

Ved siden af forskelle i elevbedømmelsen på tværs af uddannelserne viser evalueringen at forskellene inden for de enkelte uddannelser er så store at det kun i begrænset omfang giver mening at tale om et fælles A-niveau. Der er derfor behov for tydelige progressionsplaner i forhold til A- og B-niveau og for operationaliserbare kompetencemål på de to niveauer. Desuden bør eksamenskravene i højere grad afspejle niveauforskellene. Især er det ønskværdigt at der defineres et klart minimumsniveau.

Med hensyn til kvalitetsarbejdet viser evalueringen at der er store forskelle på hvilke udfordringer skolerne står over for. På de almene gymnasier og en del af erhvervsgymnasierne tegner evalueringen et billede af en kompetent og engageret ledelse med god føling for kvaliteten af undervisningen. Der mangler imidlertid systematik og procedurer for at denne føling med sikkerhed kan omsættes til handling, og for at skolerne kan leve op til reformens krav om dokumentation.

På en del af erhvervsskolerne er man længere fremme med arbejdet med at systematisere kvalitetsarbejdet. Evalueringen giver imidlertid indtryk af at denne systematisering af arbejdet først og fremmest finder sted i skolernes strategiske ledelse og kun i begrænset omfang er forankret i organisationen og den daglige praksis. Der er derfor på tværs af uddannelsestyperne et generelt behov for at den daglige ledelse sammen med lærerne overvejer hvordan man med udgangspunkt i eksisterende god praksis kan formulere handlingsanvisende politikker for det fremtidige kvalitetsarbejde.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Elevpotentialet skal udnyttes bedre

- Engelsklærerne på alle tre uddannelser bør rette opmærksomheden mod et evt. uudnyttet potentiale blandt eleverne og tilrettelægge undervisningen, undervisningsmaterialerne og undervisningsformen med henblik på en bedre udnyttelse af dette potentiale.

Anbefalingen er formuleret på baggrund af et tydeligt billede af at progressionskurven i engelsk er relativt flad. Mange elever kommer med rigtig gode forudsætninger i engelsk, men oplever, blandt andet på grund af en meget stor niveauspredning blandt eleverne, at de ikke får udfordringer nok i engelsk. En måde at udnytte dette potentiale ville være at lærerne i højere grad end det er tilfæl-

det i dag udvikler og afprøver forskellige former for undervisningsdifferentiering og variation af undervisningsformer der tager udgangspunkt i den enkelte elevs behov og potentiale. Dette kræver naturligvis at skolerne skaber de nødvendige rammer herfor.

Engelsk skal tænkes internationalt

- Undervisningsministeriet bør forsøgsvis give eleverne på de internationale linjer mulighed for at aflægge en internationalt anerkendt test i engelsk.

Anbefalingen skal ses i lyset af at de internationale klasser og linjer kun adskiller sig lidt fra de almindelige klasser, og at eleverne i de internationale klasser klarer sig dårligere end de øvrige elever i de discipliner som er blevet testet i forbindelse med evalueringen. Ikke desto mindre vurderes muligheden for internationale test at være en regulær styrkelse af niveauet som med fordel kan udbredes til alle elever på A-niveau hvis forsøget viser sig at være en succes. Anbefalingen indebærer naturligvis at lærerne der underviser klasser med mulighed for at aflægge internationale test, i et vist omfang tilrettelægger undervisningen herefter.

Mange forhold kan indgå i det fremtidige systematiske kvalitetsarbejde på skolerne. Evalueringen peger på nogle af disse forhold hvoraf to vurderes som helt centrale, nemlig evaluering og kompetenceudvikling.

Der skal arbejdes med evalueringskulturen

- Skolens samarbejdsorgan bør vedtage retningslinjer for undervisningsevaluering på skolerne. Retningslinjerne skal give ledelsen adgang til evalueringsresultaterne.

Anbefalingen kan udmøntes på flere måder. Man kan vælge at give ledelsen direkte adgang til elevernes evalueringsskemaer i de enkelte fag eller til lærernes konklusioner på gennemførte undervisningsevalueringer. I den forbindelse anbefales det at der tydeligere end det i dag er tilfældet skelnes mellem evaluering af undervisningen og evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Alternativt, hvis man ønsker at bevare undervisningsevalueringen som et spørgsmål mellem lærer og elever, kan man vælge at supplere med andre typer af undervisningsevaluering som kommer til ledelsens kendskab, fx en udvidelse af de eksisterende elevevalueringer på skole- eller afdelingsniveau der typisk går under betegnelser som elevevalueringer, trivselsundersøgelser, tilfredshedsundersøgelser blandt elever mv.

Kompetenceudvikling skal tænkes strategisk

- Ledelsen bør tænke kompetenceudvikling tættere sammen med udviklingen af organisationen og den pædagogiske praksis, herunder skolens mål og prioriteringer.

Anbefalingen indebærer at ledelsen sætter behovene og mulighederne for kompetenceudvikling i system så den enkelte lærers kompetenceudvikling ses i forhold til en overordnet vurdering af skolens behov. Kompetenceudvikling må betragtes som både en ret og en pligt som den enkelte lærer ikke kan vælge til og fra efter lyst. Tilsvarende har ledelsen en forpligtelse til at sikre at alle lærere deltager i den nødvendige kompetenceudvikling. MUS er et oplagt redskab til at afklare og diskutere behovet for kompetenceudvikling og bør derfor gennemføres regelmæssigt og systematisk. MUS kan med fordel kvalificeres ved at den enkelte lærers kompetenceudvikling diskuteres i relation til undervisningsplanlægning, undervisningsevaluering mv.

Om anbefalingerne

Anbefalingerne er givet af en ekstern, faglig ekspertgruppe med henblik på at sikre en god udvikling af uddannelserne i almindelighed og engelskfaget i særdeleshed. Anbefalingerne er ekspertgruppens prioritering af de mange mulige anbefalinger som kunne formuleres ud fra det omfattende dokumentationsgrundlag. Anbefalingerne er rettet mod forskellige ansvarlige med tilknytning til de tre uddannelser. Mange anbefalinger ligger tæt op ad den reform der skal træde i kraft på gymnasieområdet fra sommeren 2005, men de repræsenterer også et supplement til reformen og er blandt andet tænkt som inspiration ved implementeringen af reformen.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end der indgår i dette resumé. Anbefalingerne indgår i rapportens afsnit 4.5 og 5.8, der også indeholder uddybende begrundelser for de anbefalinger der er nævnt i resumeet. Desuden er anbefalingerne samlet i appendiks A hvor de er ordnet i forhold til adressat.

2 Indledning

Denne evaluering afdækker og vurderer elevernes afgangsniveau i engelsk på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser og belyser de treårige gymnasiale uddannelsers arbejde med kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af faget engelsk.

Evalueringen blev sat i gang i af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) i efteråret 2003 og omfatter de treårige gymnasiale uddannelser i Danmark, dvs.:

- Uddannelsen til studentereksamen (stx)
- Uddannelsen til højere handelseksamen (hhx)
- Uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx).

2.1 Formål

Formålet med evalueringen fremgår af kommissoriet der findes i rapportens appendiks B.

Evalueringen har et todelt formål:

1. Evalueringen skal afdække og vurdere afgangsniveauet af elevernes engelskkompetencer på tværs af de tre treårige gymnasiale uddannelser.
2. Evalueringen skal afdække og vurdere hvordan skolerne arbejder med at sikre og udvikle kvaliteten i engelskundervisningen.

Ad 1. Niveau
Evalueringen afdækker og vurderer elevernes afgangsniveau på A-niveau på tværs af uddannelserne. Afgangsniveauet vurderes dels i forhold til de respektive uddannelsers særlige profil, dels i forhold til elevernes indgangsniveau og forudsætninger. I den forbindelse har EVA rekvireret specialudtræk fra Undervisningsministeriets Statistikinformationskontor (SIK) vedrørende elevers afgangs- og karakterniveau ved overgangen fra grundskolen til de respektive gymnasiale uddannelser.

Ideen med at koble elevernes afgangsniveau med profil, indgangsniveau, rammer og i et vist omfang undervisningsprocesser er at give input til den fagdidaktiske dialog på skolerne. Formålet er ikke at postulere entydige årsags-/virkningseffekter, men at lægge op til en faglig drøftelse af mulige sammenhænge, og at skærpe opmærksomheden om at elevernes resultater kan være et spejl af mange forhold, herunder den undervisning de har modtaget.

Ad 2. Kvalitetsarbejde
Evalueringen afdækker og vurderer skolernes redskaber til kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af engelskfaget og hvordan engelsklærerne anvender disse redskaber i den daglige praksis. Evalueringen belyser dermed også samspillet mellem ledelse og lærere om kvalitetsarbejde.

Evalueringsrapporten bygger på dokumentation som er indsamlet før gymnasiereformen, men er skrevet med et fremadrettet sigte. Evalueringsgruppens anbefalinger til skolernes kvalitetsarbejde ligger tæt op af reformens tanker, men er også tænkt som et supplement hertil. Anbefalingerne er således udarbejdet med det klare formål at indgå i gymnasiernes arbejde i forbindelse med implementeringen af reformen. Ikke mindst resulterer evalueringen af uddannelsernes kvalitetsarbejde i en fremadrettet vurdering af hvilke redskaber og systemer skolerne har brug for hvis de skal leve op til reformens krav om at undervisningsprocesser og -resultater skal kunne dokumenteres. Dokumentationen skal bruges både indadtil i skolens arbejde med kvalitetssikring og udadtil i formidlingen af skolens resultater.

2.2 Evalueringens organisering

I forbindelse med evalueringen er der nedsat en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringsrapportens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Lektor Arnt Lykke Jakobsen, Copenhagen Business School (formand)
- Rektor Kurt Møller Pedersen, Ikast Gymnasium og Hf-kursus
- Kvalitets- og markedsføringschef Lars Michael Madsen, Randers Tekniske Skole
- Rektor Lis Petersen, International Business College i Kolding, Handelsgymnasiet
- Adjunkt Maria Allström, Fyrisskolen i Uppsala og Uppsala Universitet.

En nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer findes i appendiks C.

EVA's projektgruppe ved evalueringskonsulent Rikke Sørup og evalueringsmedarbejder Louise Nordestgaard har haft det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen.

Til evalueringen udvalgte EVA 12 skoler som hver især har gennemført en selvevaluering i de første måneder af 2004. Skolerne er valgt ud fra følgende kriterier:

- Ingen skole må tidligere have deltaget i en selvevaluering initieret af EVA.
- Der må kun indgå én amtskommunal skole fra hvert amt.
- Der skal være geografisk spredning inden for hver af de tre skoletyper. Af praktiske hensyn er der i hver af fire byer udvalgt tre skoler – en af hver type.

Den treårige gymnasiale uddannelse på følgende skoler blev udvalgt:
- Falkonergårdens Gymnasium og Hf-kursus, Køge Gymnasium, Skive Gymnasium og HF samt Aabenraa Gymnasium og HF
- Niels Brock på Frederiksberg, Køge Handelsskole, Skive Handelsskole og Aabenraa Business College
- Teknisk Erhvervsskole Center på Frederiksberg (TEC), Erhvervsuddannelsescenter Sjælland i Køge (EUC Sjælland), Skive Tekniske Skole og Erhvervsuddannelsescenter Syd i Aabenraa (EUC Syd).

2.3 Dokumentationsgrundlaget

Evalueringen bygger på et større dokumentationsmateriale der er indsamlet for at belyse elevernes afgangsniveau i engelsk og kvalitetsarbejdet på skolerne på tværs af de tre skoletyper. Dokumentationen omfatter de omtalte 12 selvevalueringsrapporter, besøg på de 12 selvevaluerende skoler, en test af udvalgte engelskkompetencer blandt 3. års elever med engelsk på A-niveau samt en ækvivalensvurdering af eksamensopgaver og -besvarelser fra sommereksamen 2003. I det følgende beskrives dokumentationen nærmere.

2.3.1 12 selvevalueringsrapporter

De udvalgte skoler gennemførte hver især en selvevaluering og skrev en selvevalueringsrapport i perioden januar – marts 2004. Selvevalueringerne er gennemført på baggrund af informationsmøder i de fire byer og en skriftlig vejledning. Vejledningen til selvevalueringen findes på www.eva.dk.

EVA anbefalede skolerne at selvevalueringen blev gennemført i samarbejde mellem engelsklærergruppen, ledelsen og repræsentanter for eleverne (én elev fra hhv. 1., 2., og 3. årgang, på stx dog to 3. årselever – én fra hver linje).

Skolerne fulgte denne anbefaling om end de tilrettelagde arbejdet på forskellige måder. Der er forskelle i både selvevalueringsprocesserne og i selvevalueringsrapporterne. Selvevalueringsprocesserne adskiller sig bl.a. ved antallet af møder, hvor meget eleverne og ledelsen har været inddraget i processen, og hvor meget kontakt selvevalueringsgruppens medlemmer har haft til deres bagland. Der er generel sammenhæng mellem proceskvalitet og rapportkvalitet. Det er desuden

evalueringsgruppens klare oplevelse at selvevalueringsprocessen har været positiv og fremmende på de skoler hvor man havde afsat tid og kræfter til processen.

2.3.2 Besøg på 12 skoler

I perioden 13.-20. april 2004 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de 12 skoler der deltog i evalueringen. Besøgsgruppen gennemførte separate møder med selvevalueringsgruppen, engelsklærergruppen, elever fordelt på de tre årgange og med ledelsen. EVA havde bedt om at møde elever fra alle årgange og for stx's vedkommende begge linjer. Det var imidlertid op til skolerne at udpege disse elever, og der er således ikke tale om et repræsentativt udsnit.

Besøgene har suppleret og nuanceret selvevalueringsrapporterne og i enkelte tilfælde modificeret dele af selvevalueringsrapporterne. Analyser og konklusioner bygger derfor på det samlede billede som besøg og selvevalueringsrapporter har bidraget til.

2.3.3 Test af udvalgte engelskfærdigheder blandt 3. års elever

I april 2004 blev i alt 1.905 elever fordelt på 121 tilfældigt udvalgte skoler (stx sproglig linje, stx matematisk linje, hhx og htx) med engelsk på A-niveau testet i udvalgte engelskfærdigheder på deres respektive skoler over hele landet.

Testen var udarbejdet i samarbejde mellem EVA, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og en gruppe på tre engelsklærere fra hhv. stx, hhx og htx. Gruppen af engelsklærere blev udpeget af fagkonsulenterne i engelsk og bestod af:

- Birthe Tandrup, Frederiksborg Amtsgymnasium
- Bente Lidang, Hillerød Handelsskole
- Marianne Breving, HTX Næstved (EUC-Sjælland).

Testen varede 140 minutter og bestod af fire delelementer:

- En læsehastighedstest (udarbejdet af DPU)
- En læseforståelsestest (udarbejdet af DPU)
- En grammatiktest (udarbejdet af de tre engelsklærere nævnt ovenfor)
- Et spørgeskema om baggrundsoplysninger (udarbejdet af EVA).

TNS Gallup var ansvarlig for at analysere og afrapportere testen. Gallups rapport var EVA i hænde i maj 2004 og foreligger som bilag til denne rapport. Bilagene kan ses på www.eva.dk. Appendiks D giver en mere udførlig præsentation af metoden bag gennemførelsen af testen.

2.3.4 Ækvivalensvurdering af eksamensopgaver og -besvarelser

I slutningen af november 2003 nedsatte EVA et ækvivalenspanel med tre medlemmer:

- Lektor Arnt Lykke Jakobsen, Copenhagen Business School
- Professor Bent Preisler, Roskilde Universitetscenter
- Prorektor Karen Margrethe Lauridsen, Handelshøjskolen i Århus.

Panelets opgave var at ækvivalensvurdere eksamensopgaver og -besvarelser fra studentereksamen 2003 på tværs af stx (sproglig og matematisk linje), hhx og htx. Mere konkret var opgaven at

- vurdere de 4 skriftlige opgaver til sommereksamen 2003
- vurdere 36 eksamensopgavebesvarelser (9 eksamensopgaver fra hver af de 4 uddannelser, hvoraf tre var bedømt til karakteren 6, tre var bedømt til karakteren 8, og tre var bedømt til karakteren 10)
- sammenligne indhold og niveau på tværs af uddannelserne.

Sammenligningen af besvarelserne på tværs af udannelserne er svær fordi opgaverne er så forskellige. Alligevel fungerer ækvivalensvurderingen som et godt supplement til testen idet den tilføjer aspektet 'uddannelsens profil'. Desuden tilføjer den en kvalitativ vurdering af elevernes skriftlige formuleringsevne. Elevernes lytte- og talefærdigheder indgår ikke i evalueringens dokumentationsmateriale.

De anonymiserede opgaver stammer af praktiske grunde fra de selvevaluerende skoler, men kobles ikke direkte til selvevalueringsrapporter eller besøg. Samtlige opgaver og besvarelser er (besvarelser af) standardopgaver. EVA og evalueringsgruppen er imidlertid opmærksom på at der i det almene gymnasium gennemføres standardforsøg hvor opgavetyperne er anderledes.

Resultatet af ækvivalensvurderingen blev rapporteret skriftligt til EVA i marts 2004 og foreligger som bilag til evalueringsrapporten. Bilagene kan ses på www.eva.dk.

2.4 Rapporten

Dette afsnit præsenterer indholdet af de følgende kapitler og giver en introduktion til rapportens anbefalinger.

2.4.1 Rapportens opbygning

Kapitel 3 giver en kort præsentation af de treårige gymnasiale uddannelser. Kapitlet beskriver uddannelsernes lovgrundlag og formålet med de tre uddannelser. Desuden præsenterer det væsentlige ligheder og forskelle mellem uddannelserne samt tilgange og overgangsmønstre.

Kapitel 4 sammenligner elevernes afgangsniveau i engelsk på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser. Afgangsniveauet perspektiveres i forhold til uddannelsernes profiler, herunder indhold og rammer, og de forudsætninger eleverne kommer med.

Kapitel 5 belyser de treårige gymnasiale uddannelsers arbejde med kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af faget engelsk. Det eksisterende arbejde betragtes i lyset af gymnasiereformens nye krav til kvalitetsarbejde.

Endelig findes som appendiks en oversigt over anbefalingerne, evalueringens kommissorium, en nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer, en uddybende beskrivelse af den anvendte metode i analysen af testen, en oversigt over uddannelsernes lovgrundlag, en oversigt over obligatoriske fag på tværs af uddannelserne *efter* reformen og en oversigt over obligatoriske fag på tværs af uddannelserne pt.

2.4.2 Anbefalinger og opfølgning

Kapitel 4 og 5 er to meget selvstændige dele af rapporten med forskellige primære målgrupper. Kapitel 4 om engelskkompetencer vil primært være af interesse for engelsklærerne, mens kapitel 5 om kvalitetsarbejdet primært vil være af interesse for skolernes ledelser. Begge kapitler indeholder imidlertid anbefalinger rettet mod forskellige niveauer i det gymnasiale uddannelsessystem, fra lærere over ledelse til Undervisningsministeriet. Anbefalingerne indgår i afsnit 4.5 og 5.8 hvor de er fremhævet med kursiv og en pil (➢). Desuden er anbefalingerne samlet i appendiks A.

Vurderingerne og anbefalingerne tager afsæt i dokumentationen, og anbefalingerne er evalueringsgruppens bud på en god udvikling og sikring af kvaliteten af engelskfaget. Anbefalingerne er formuleret bredt så de kan give inspiration til en lang række stx-, hhx- og htx-uddannelser. Der er store forskelle mellem de tre gymnasiale uddannelser, og der er også store forskelle de enkelte skoler imellem. Hver enkelt skole må derfor vurdere anbefalingernes relevans i forhold til skolens konkrete situation.

De 12 selvevaluerende skoler skal ifølge bekendtgørelse om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv. (BEK nr. 1117 af 28.12.2001) følge op på evalueringsrapportens anbefalinger. De tolv skoler skal hver udarbejde en plan for opfølgningen og offentliggøre den i elektronisk form inden for et halvt år fra evalueringsrapportens offentliggørelse.

3 Præsentation af uddannelserne

Danmark har i dag fire gymnasiale ungdomsuddannelser: det almene gymnasium (stx), højere forberedelseseksamen (hf), højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). Hf er toårig som den eneste af de fire uddannelser. Hf defineres i lighed med stx som en almengymnasial uddannelse, mens hhx og htx defineres som erhvervsgymnasiale uddannelser.

Dette kapitel præsenterer de treårige gymnasiale uddannelser, der er omfattet af evalueringens kommissorium, dvs. stx, hhx og htx. Indledningsvis beskriver kapitlet kort uddannelsernes lovgrundlag. Herefter redegør det for uddannelsernes formål, for væsentlige ligheder og forskelle mellem uddannelserne og afslutningsvis for tilgange til uddannelserne og overgange til videregående uddannelser.

3.1 Uddannelsernes lovgrundlag

De treårige gymnasiale uddannelser reguleres dels på baggrund af et uddannelsesspecifikt lovgrundlag, dels på baggrund af et generelt lovgrundlag for alle gymnasiale uddannelser i Danmark. Appendiks E giver en oversigt over det gældende lovgrundlag for uddannelserne.

Lovgrundlaget ændres fra 1. august 2005 når gymnasiereformen træder i kraft. Bl.a. vil de treårige gymnasiale uddannelser fremover blive reguleret på baggrund af en fælles lov, nemlig lov om institutioner for uddannelsen til studentereksamen (lov nr. 98 af 18. februar 2004). Herudover har Folketinget vedtaget lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) (lov nr. 95 af 18. februar 2004) og lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx) (lov nr. 96 af 18. februar 2004) der ligeledes træder i kraft 1. august 2005.

Appendiks F indeholder en kort oversigt over væsentlige ændringer som følger af de nye love. Endelig skal det nævnes at der sideløbende med denne evaluering arbejdes med bekendtgørelserne til lovene, herunder fagspecifikke læreplaner.

3.2 Adgang og formål

Alle unge der har opfyldt folkeskolens undervisningspligt og en række nærmere fastsatte krav, har retskrav på at blive optaget på en gymnasial uddannelse, med mindre den afgivende grundskole i forbindelse med elevens uddannelsesplan har henstillet til at eleven gennemfører en optagelsesprøve. Hvis det er tilfældet, har den skole hvor eleven har søgt om optagelse, pligt til at tilbyde eleven en optagelsesprøve.

Uddannelsesbekendtgørelserne beskriver uddannelsernes formål. Ifølge stx-bekendtgørelsen er det overordnede formål for stx:

> *Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almendannelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse.*

Ifølge hhx-bekendtgørelsen er det overordnede formål for hhx at:

> *… give en almen og merkantil erhvervsgymnasial uddannelse, der giver eleverne adgang til videregående uddannelser.*

Ifølge htx-bekendtgørelsen er det overordnede formål for htx at:

> *… give en almen og teknologisk erhvervsgymnasial uddannelse, der gennem teoretisk og værkstedsmæssig undervisning giver eleverne adgang til videregående uddannelser.*

Stx, hhx og htx defineres med andre ord først og fremmest som studieforberedende ungdomsuddannelser selvom det af uddannelsesbekendtgørelserne fremgår at hhx og htx også indgår:

> *… som del af et grundlag for erhvervsmæssig beskæftigelse og giver adgang til afkortet erhvervsuddannelse.*

Uddannelsesbekendtgørelserne for hhx og htx fastlægger dermed en sammenhæng mellem hhx/htx og de erhvervskompetencegivende merkantile og teknologiske erhvervsuddannelser. Elever fra erhvervsuddannelserne kan nemlig skifte til hhx/htx og vice versa efter nærmere fastsatte betingelser. En tilsvarende mulighed har elever på stx ikke.

3.3 Væsentlige ligheder og forskelle

Det samlede system af gymnasiale uddannelser i Danmark omfatter i dag fire uddannelser: hhx, htx, stx og hf. Hhx og htx har siden hhv. 1972 og 1988 været adgangsgivende til de videregående

uddannelser på linje med stx og hf, men først i 1990 blev de to uddannelser formelt defineret som gymnasiale uddannelser.

De gymnasiale uddannelser er forskellige, jf. formålsbeskrivelserne, men på det strukturelle plan er der adskillige lighedspunkter. På tværs af stx, hhx og htx er der følgende ligheder der først og fremmest er et resultat af lovændringer i 1994 og dertilhørende bekendtgørelser fra 1995:

- Optagelsesbetingelser
- Valgfagsstruktur, herunder kravet om to valgfag på højt niveau
- Principper for niveauplacering af fag (A-, B- og C-niveau)
- Tidsmæssig udstrækning
- Prøve- og eksamensstruktur (fx antal prøver)
- Beståelseskrav
- Formelle adgangsmuligheder til videregående uddannelsesinstitutioner
- Krav til lærerne om uddannelse på kandidatniveau.

Samtidig har stx, hhx og htx en række træk som adskiller dem. Først og fremmest fordi hhx og htx er erhvervsgymnasiale uddannelser, mens stx er en almengymnasial uddannelse. Dernæst betyder den institutionelle tilknytning at de erhvervsgymnasiale uddannelser udbydes på selvejende erhvervsskoler som finansieres gennem taxametertilskud fra staten – til forskel fra de almengymnasiale uddannelser der typisk gennemføres på skoler som, frem til strukturreformen træder i kraft, ejes af amterne.

De forskellige ejerforhold medfører forskellige finansieringsforhold, og der er fx store forskelle på hvor mange penge der bruges på at uddanne en hhx-student og en stx-student. Der er dog også forskelle mellem hhx på den ene side og htx på den anden side fordi der i taxametertilskuddet er medtænkt en vurdering af uddannelsens indhold og de krav der stilles til eksempelvis udstyr. Desuden er der lokalt og regionalt betingede forskelle på skolernes økonomi. Hertil kommer nogle overenskomstmæssige forskelle på hvorledes lærernes arbejdstid beregnes og aflønnes. Disse forskelle besværliggør en systematisk sammenligning, og det ligger umiddelbart uden for evalueringens kommissorium at vurdere rimeligheden af de eksisterende økonomiske forhold.

Hhx og htx har således nogle fællestræk i kraft af uddannelsernes erhvervsgymnasiale profil der adskiller dem fra stx, men de treårige gymnasiale uddannelser kan også beskrives ved hver deres profil:

- *Hhx's merkantile profil* kommer til udtryk i en økonomisk-kulturel dannelsesprofil, en række virksomheds- og samfundsøkonomiske fag samt en toning af de almene fag i overensstemmelse med uddannelsens merkantile profil. Uddannelsen sigter mod en bred vifte af videregående uddannelser især inden for det merkantile område.

- *Htx's teknologiske profil* kommer til udtryk i en teknologisk-kulturel dannelsesprofil, en række teknologiske og naturvidenskabelige fag samt en toning af de almene fag i overensstemmelse med uddannelsens teknologiske profil. Uddannelsen sigter mod en bred vifte af videregående uddannelser især inden for det teknologiske og naturvidenskabelige område.
- *Stx's almene profil* kommer til udtryk i en almen dannelsesprofil og en alsidig fagrække inden for humaniora – for matematisk linje også inden for naturvidenskab – der sigter mod en bred vifte af videregående uddannelser.

3.3.1 Fagrækken

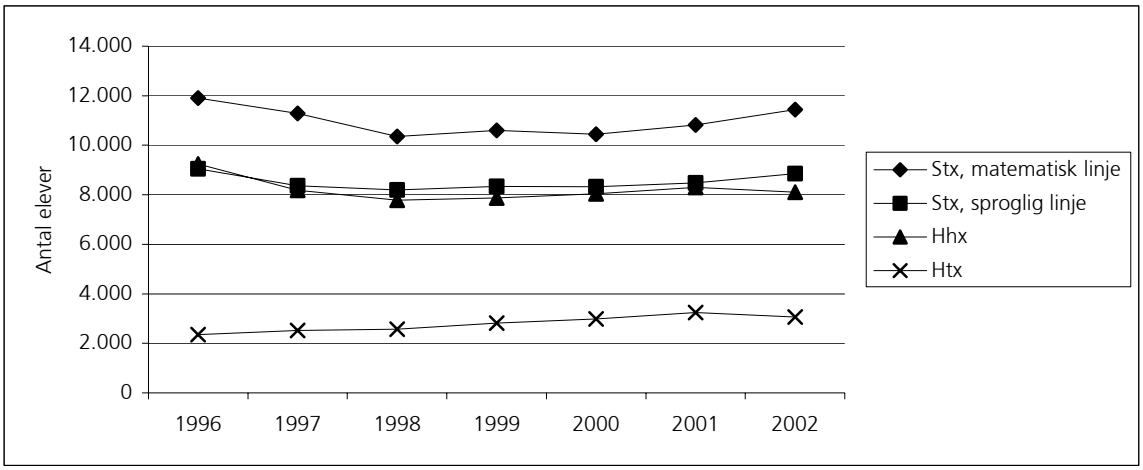
Nogle fællesfag findes på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser, mens de mere profilorienterede fag er specifikke for uddannelserne. Dansk og engelsk er som de eneste fag obligatoriske på tværs af alle tre uddannelser – og desuden på samme niveau idet alle elever på stx, hhx og htx skal have dansk på A-niveau og engelsk på mindst B-niveau.

Ud over de obligatoriske fag kan eleverne vælge mellem en række valgfag. Mange valgfag er de samme på tværs af uddannelserne, om end indholdet varierer. Lighederne mellem uddannelserne vil altså typisk være flere end blot de to fællesfag, engelsk og dansk. Der er en række nærmere fastsatte og uddannelsesspecifikke bestemmelser om hvor mange valgfag eleverne skal vælge, og hvilke niveaukrav der gælder. Appendiks G viser hvilke fag der er obligatoriske på uddannelserne i den nuværende ordning.

3.4 Tilgang og overgangsmønstre

Herunder redegøres for forskelle i uddannelsernes størrelse og elevgrundlag.

Figur 1
Tilgang af elever til stx, hhx og htx fra 1996 til 2002



Kilde: Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor (SIK)

Figur 1 viser tilgangen af elever til stx, hhx og htx i perioden fra 1996 til 2002. Figuren viser at uddannelserne har meget forskellige størrelser, og at der i perioden 1996 – 2002 har været større og mindre udsving i elevtilgangen til de treårige gymnasiale uddannelser.

Stx optager langt størstedelen af de i alt ca. 31.000 unge der hvert år søger en af de fire uddannelsesretninger, nemlig ca. 20.000 elever pr. år (ca. 65 %) fordelt på 143 gymnasier. Heraf optager matematisk linje ca. 11.000 elever pr. år, og sproglig linje ca. 9.000 elever pr. år.

Hhx optager omkring 8.000 elever pr. år (ca. 26 %) fordelt på lidt mere end 50 skoler, hvortil kommer ca. 3.000 på det etårige forløb for elever der har en gymnasial uddannelse i forvejen. Den etårige hhx nedlægges dog fra 1. august 2005 og indgår ikke i denne evaluering.

Optaget på htx er i sammenligning relativt beskedent. Med et optag på lidt over 3.000 elever pr. år (ca. 9 %) fordelt på omtrent 40 skoler er htx den mindste gymnasiale uddannelse i Danmark. Til gengæld har htx som den eneste af de gymnasiale uddannelser oplevet en stigning i elevtilgangen

i hele perioden 1996 – 2001 på trods af mindre ungdomsårgange. I 2002 oplevede htx dog et lille fald i tilgangen af elever.

Endelig viser figur 1 at såvel stx som hhx oplevede et større fald i elevtilgangen i perioden 1996 – 1998. Matematisk og sproglig linje havde dog i 2002 igen omtrent samme tilgang af elever som i 1996, mens elevtilgangen til hhx er stagneret omkring niveauet i 1998.

Som nævnt er alle de gymnasiale uddannelser adgangsgivende til videregående uddannelser. Der er dog store forskelle i det reelle søgemønster studenterne imellem. Dette fremgår af tabel 1.

Tabel 1
Mønstre for overgange til videregående uddannelser, studenterårgang 2001

	Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx
Kort videregående udd.	8 %	6 %	17 %	21 %
Mellemlang videregående udd.	22 %	26 %	14 %	27 %
Lang videregående udd.	51 %	39 %	20 %	25 %
I alt	0,811 %	71 %	0,511 %	0,733 %

Kilde: Rådet for de Gymnasiale Uddannelser: De gymnasiale uddannelsers profil, 2004

Tabellen viser at matematiske studenter i væsentlig højere grad end de øvrige studenter begynder på en videregående uddannelse. Således er 81 % af de studenter der i år 2001 afsluttede en matematisk studentereksamen, tre år efter indskrevet på en videregående uddannelse, mens det tilsvarende tal for studenter der afsluttede en sproglig studentereksamen eller en htx-eksamen, er hhv. 71 og 73 %. Kun halvdelen af studenterne med en hhx-eksamen er begyndt på en videregående uddannelse.

Mange studenter – især fra hhx – tager en ikke-videregående uddannelse, typisk en erhvervsuddannelse, fx i en bank eller et revisionsfirma der typisk kun ansætter elever med en gymnasial uddannelse. I tabel 1 er der ikke taget hensyn til at disse studenter sideløbende eller efterfølgende kan tage en videregående uddannelse, fx HD.

4 Niveau af engelskkompetencer

Ved den skriftlige studentereksamen i engelsk på A-niveau i 2003 skilte en halv karakter htx-eleverne, der med et gennemsnit på 7,4 lå lavest, fra de sproglige stx-elever, der med et gennemsnit på 7,9 lå højest. Formålet med at belyse afgangsniveauet på tværs af uddannelserne er dels at vurdere om denne forskel er reel, dvs. om karakterne er sammenlignelige på tværs af uddannelserne, dels i givet fald at vurdere hvorfor der er denne forskel på karakterniveauet.

Dette kapitel handler derfor om niveauet af udvalgte engelskkompetencer på A-niveau på tværs af de tre treårige gymnasiale uddannelser. Det drejer sig først og fremmest om de skriftlige kompetencer som i evalueringen er blevet afdækket i en test og en ækvivalensvurdering af eksamensopgaver og -besvarelser. Mundtlige kompetencer blev berørt i selvevalueringsrapporter og besøg, men er ikke blevet kortlagt systematisk. Selvevalueringer og besøg medvirker i dette kapitel til at nuancere og perspektivere resultaterne af den øvrige dokumentation.

Afsnit 4.1 præsenterer nogle overvejelser og vilkår i forhold til det at evaluere "niveau". Elevernes afgangsniveau som det fremgår af testen og ækvivalensvurderingen, behandles i afsnit 4.2 mens afsnit 4.3 og 4.4 behandler forhold som resultaterne må sættes i forhold til. Endelig indeholder afsnit 4.5 evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger som går på indholdet af afsnittene 4.2, 4.3 og 4.4.

4.1 Indledende om niveaubegrebet

Den centrale brug af betegnelsen "niveau" er fastsat af Undervisningsministeriets meritbekendtgørelse. A betegner det højeste gymnasiale niveau, og C det laveste. Niveauerne anvendes ved merit mellem ungdomsuddannelserne og ved optagelse på videregående uddannelser. Niveau er imidlertid ikke et absolut mål for elevernes slutkompetence. Det er heller ikke fast tilknyttet en bestemt elevaktivitet målt i timer, men betegner en kombination af disse forhold.

Begrebet niveau optræder dog i det eksisterende system i to betydninger. Dels er der til ethvert forløb i et fag knyttet et af bogstaverne A, B eller C, dels optræder nogle fag på stx enten som fag på mellemniveau eller som fag på højt niveau. Der er ikke noget fast forhold mellem bogstav-

betegnelserne og mellemniveau/højt niveau. Fx fører et begyndersprog efter tre år efter de gældende regler til betegnelsen B-niveau, men det tæller som et fag på højt niveau.

I forbindelse med reformen af de gymnasiale uddannelser forenkles niveaubetegnelserne så begreberne mellemniveau og højt niveau udgår, og bogstavbetegnelserne A, B og C bevares. Niveaubestemmelsen vil efter alt at dømme fortsat ske på baggrund af en samlet vurdering af fagenes mål, af elevaktiviteten målt i timer og af hvorvidt faget afsluttes med en obligatorisk prøve, men dog således at antallet af elevtimer vægtes højere i niveaubestemmelsen.

Elevernes afgangsniveau på tværs af de tre uddannelser kan ikke belyses og vurderes fyldestgørende hvis det betragtes separat. Afgangsniveauet må derimod ses i lyset af uddannelsernes respektive profiler og elevernes forudsætninger ved uddannelsesstart, jf. evalueringens kommissorium.

Uddannelsernes overordnede profiler er præsenteret i afsnit 3.2. Afsnit 4.3 går tættere på engelskfagets profil på hver af de tre uddannelser, herunder centralt fastsatte og lokalt definerede rammer for undervisningen. Da disse rammer indtil 2005 er forskellige for undervisningen på sproglig og matematisk linje, bliver de to linjer behandlet hver for sig i den følgende analyse. I evalueringsgruppens anbefalinger der er fremadrettede mod situationen efter gymnasiereformen, vil opdelingen naturligvis ikke indgå.

Elevernes forudsætninger belyses i afsnit 4.4 ved elevernes baggrund og karakterer fra grundskolen. Desuden inddrages forældrenes uddannelsesbaggrund fordi der er sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesbaggrund og deres børns præstationer i gymnasiet. Desuden er det relevant at se på hvordan man kommer fra indgangsniveau til afgangsniveau, eller med andre ord at belyse progressionen i det treårige forløb.

B-niveauet indgår som en forudsætning for A-niveauet selvom det ikke har nogen særskilt plads i evalueringens kommissorium pga. de store forandringer som især dette niveau står over for i forbindelse med reformen, jf. appendiks F.

4.2 Afgangsniveauet

Inden for de på forhånd definerede niveauer beskrevet ovenfor måles den enkelte elevs niveau vha. karakterer. Skolerne er ved lov forpligtet til at offentliggøre karaktergennemsnit på deres hjemmesider. Fra centralt hold er landsgennemsnittet for de almene gymnasier og hhx offentliggjort, mens man for htx's vedkommende er henvist til de enkelte skolers hjemmesider.

Med dette forbehold in mente lå karakterniveauet ved skriftlig eksamen i juni 2003 på 7,9 for de sproglige studenter, på 7,8 for de matematiske studenter, på 7,6 for hhx'erne og på 7,4 for htx'erne (beregnet på baggrund af 21 skolers oplysninger). Karaktererne er imidlertid givet for forskellige opgaver. Testen og ækvivalensvurderingen som behandles i dette afsnit, er forskellige forsøg på at se bag om disse karakterer.

4.2.1 Test

I forbindelse med denne evaluering har EVA fået gennemført en test der måler 3. årselevers forståelse af skriftlige engelske tekster, deres læsehastighed og deres grammatiske færdigheder. Testens overordnede resultater fremgår af tabel 2. Procenttallene for læseforståelse og grammatik er udtryk for hvor mange procent af disse testopgaver eleverne på de respektive uddannelser løser korrekt mens procenttallet for læsehastighed er udtryk for andelen af læste linjer i procent. Et væsentligt aspekt ved testen var at afdække forskelle mellem dansk- og engelskkompetencer for at kunne vurdere om elevernes forudsætninger for engelsk var ens. Derfor er resultaterne af læseforståelsestesten og læsehastighedstesten oplyst for hhv. danske tekster og engelske tekster.

Tabel 2
Testresultater fordelt på uddannelse og sprog

		Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx	I alt
Læseforståelse	Dansk	84 %	82 %	79 %	82 %	82 %
	Engelsk	79 %	78 %	73 %	77 %	77 %
Læsehastighed	Dansk	40 %	41 %	43 %	42 %	42 %
	Engelsk	32 %	30 %	29 %	31 %	30 %
Grammatik	Engelsk	74 %	74 %	69 %	69 %	71 %

Kilde: Test af udvalgte engelskfærdigheder i gymnasiale uddannelser

Tabel 2 viser at forskellene uddannelserne imellem er på maksimalt 6 procentpoint. Med hensyn til læsehastighed viser testen at hhx-eleverne har den laveste læsehastighed på engelsk (29 %), mens matematikerne har den højeste (32 %). Forskellene i grammatiktesten og læseforståelsestesten er større. I grammatiktesten er der en forskel mellem det almene gymnasium på den ene side og erhvervsgymnasierne på den anden side. Stx-eleverne løser i gennemsnit 74 % af de grammatiske opgaver rigtigt, mens eleverne fra hhx og htx løser gennemsnitligt 69 % af opgaverne rigtigt. I forhold til læseforståelse viser tabel 2 at de matematiske elever, de sproglige elever og htx-eleverne ligger tæt på hinanden med hhv. 79 %, 78 % og 77 % rigtige svar, mens hhx-eleverne skiller sig ud med 73 % rigtige svar.

Den videre statistiske analyse af en række baggrundsvariablers betydning for elevernes testscore viser at uddannelsesretningen (stx (mat.), stx (spr.), hhx eller htx) har betydning for elevernes score i grammatiktesten og læsehastighedstesten, mens uddannelsesretningen spiller en mindre rolle i forhold til scoren i læseforståelsestesten sammenlignet med en række øvrige baggrundsvariabler. I analysen af enkelte baggrundsvariables betydning for testscoren kan det altså ikke udelukkes at andre faktorer spiller ind, men den anvendte analyse rangorder enkeltfaktorernes selvstændige betydning for elevernes testscore. Denne rangordning fremgår af appendiks D.

På et mere detaljeret niveau viser testen at eleverne med kun 62 % rigtige besvarelser samlet set har sværest ved grammatiske opgaver i brugen af præpositioner, og nemmest ved opgaverne i ordstilling hvor de løser 82 % af opgaverne. Forskellene mellem stx og de erhvervsgymnasiale uddannelser er størst i opgaver i kongruens og tællelighed og mindst i opgaver i brugen af adjektiver.

Teksterne er ikke tilpasset uddannelsernes profiler. Alligevel kunne man antage at der ville fremstå en sammenhæng mellem tekstgenre og indhold på den ene side og uddannelsens profil på den anden side. Testresultaterne kan dog ikke bekræfte hypotesen. En detailanalyse af testresultaterne viser at htx-eleverne ligger på niveau med eller bedre end de matematiske elever i testens fire korte tekster med få spørgsmål tilknyttet, mens de taber distance på de to længste tekster med mange tilknyttede spørgsmål. Heraf er den ene en skønlitterær tekst, mens den anden er en populærvidenskabelig tekst.

En anden antagelse kunne være at elevernes læseforståelse på engelsk ville stå i et fast forhold til deres læseforståelse på dansk. Forskellen mellem dansk og engelsk testscore er mindst for de sproglige elever med fire procentpoint og størst for hhx-eleverne med seks procentpoint. De matematiske elever og htx-eleverne ligger i midten med hver en forskel på fem procentpoint. Der er således tale om små forskelle, både sprogene imellem og uddannelserne imellem. Resultatet svarer dog til testens overordnede billede af at hhx-eleverne er svagere i den engelske tekstforståelse end de øvrige elever.

De relative forskelle i læsehastighed viser en skærpet version af samme billede idet hhx-eleverne læser hurtigst på dansk, men langsomst på engelsk. Den relative forskel mellem hhx-elevernes læsehastighed på hhv. dansk og engelsk er på 14 procentpoint. Til sammenligning er forskellen hos de matematiske elever på kun otte procentpoint og på 11 procentpoint hos de sproglige elever og htx-eleverne. Forskellen på dansk og engelsk fremstår altså tydeligere i læsehastighedstesten end i læseforståelsestesten hvor tid ikke var en væsentlig faktor. Dette billede fastholdes selvom der korrigeres i forhold til kontrolspørgsmål hvor forståelsen af det læste afprøves. Det forholder sig altså ikke sådan at de hurtigste læsere gennemsnitligt laver flere fejl.

Testen viser desuden at der er en stærk sammenhæng mellem elevernes resultater i testens enkeltdele, dvs. jo højere score i læseforståelse, des højere score i grammatik og læsehastighed.

4.2.2 Ækvivalensvurdering

I forbindelse med evalueringen har EVA nedsat et ækvivalenspanel, som har foretaget en sammenlignende, kvalitativ analyse af 36 eksamensbesvarelser fra sommereksamen 2003 i engelsk A, jf. afsnit 2.3.4. I dette afsnit præsenteres de resultater der handler om niveauets sammenlignelighed på tværs af uddannelserne.

Ækvivalenspanelet vurderer at der på tværs af uddannelserne ikke er meget store absolutte forskelle mellem elevbesvarelser bedømt med samme karakter. Ækvivalenspanelet vurderer dog at nogle af de hhx-besvarelser det havde til rådighed, er blevet bedømt efter en mildere skala.

Panelet fremhæver selv at vurderingen skal ses i lyset af panelets vurdering af opgaverne. Her vurderer det at hhx-opgavesættet er mere krævende end de øvrige af flere grunde. Heraf fremhæves især:

- Baggrundsmaterialet er mere omfattende, sprogligt krævende og på to sprog.
- Opgaverne krydser sprog (resuméet af den engelske tekst skal skrives på dansk, og den engelske formidlingsopgave skal skrives på baggrund af flere baggrundstekster, heraf én dansk). Panelet vurderer at dette øger risikoen for interferensmotiverede fejl.
- Hhx-eleverne skal, ligesom htx-eleverne, demonstrere evne til skriftlig kommunikation i flere genrer end stx-eleverne.

Til gengæld vurderer panelet at især oversættelsesopgaven i htx-opgavesættet er lettere end på de øvrige uddannelser, dels fordi den er kortere, dels fordi den er tæt knyttet til baggrundsteksten. Eleverne vil derfor kunne hente mange gloser og udtryk direkte i teksten. Den vurderede sværhedsgrad afspejles også i at htx-eleverne kun har fire timer til at løse opgaven, mens alle andre elever har fem timer til rådighed.

Det fremgår desuden af panelets vurderinger at den sproglige, herunder den grammatiske, korrekthed vægtes højere på stx end på hhx/htx hvor den samlede bedømmelse i højere grad vurderes ud fra kommunikative kriterier. I besvarelserne på det almene gymnasium laves der færre grammatiske fejl, så på det punkt understøtter ækvivalensvurderingen den forskel i grammatisk kunnen som testen påviste mellem stx på den ene side og hhx/htx på den anden side.

Ækvivalenspanelet uddyber vurderingen inden for kategorierne "besvarelser på det udmærkede niveau (karakteren 10)", "besvarelser på mellemtrinnet (karakteren 8)" og "besvarelser på laveste bestående niveau (karakteren 6)".

Om besvarelser på det udmærkede niveau konkluderer panelet:

> *Sammenfattende om dette høje niveau kan det ud fra det undersøgte materiale siges, at niveauet på de to stx-linjer er meget nært sammenfaldende. […] Sammenligningen mellem stx-niveauet og niveauet på htx og hhx er vanskeligere, dels pga. af de anderledes opgavetyper og valgmuligheder, dels på grund af den selvstændige vægtning af besvarelsernes kommunikative vellykkethed som supplement til vurderingen af deres sproglige korrekthedsniveau. […] besvarelserne på htx [bliver] hjulpet på vej af opgavernes samling omkring et enkelt fagligt tema og af den direkte mulighed for overførsel af sproglige udtryk fra baggrundsmaterialet til de tekster eleverne skal producere, men det høje sprogniveau der demonstreres i 10-besvarelserne rummer et væld af elementer, der ikke blot kan kalkeres fra et forlæg. Uanset den støtte, der måtte ligge i opgavens udformning, er det derfor […]panelets vurdering, at 10-niveauet på htx er i god overensstemmelse med 10-niveauet på stx.*
>
> *Det er vores vurdering at hhx-opgavesættet er mere krævende end de øvrige* (jf. ovenfor, red.) *[…] Det er måske derfor ikke så underligt, at det er i hhx-besvarelserne, der forekommer flest sproglige fejl på 10-niveauet (for mange, efter vores opfattelse, i ét tilfælde). På den anden side må det være idealet, at den meget positive ambition om at udvikle evnen til at kommunikere relevant efter tekstgenre og situation ledsages af en ambition om ikke at slække på krav til ortografi, grammatisk korrekthed og til leksikal og idiomatisk præcision og nuancering.* (Ækvivalensvurdering, s. 31)

Om besvarelserne på mellemtrinnet konkluderer panelet følgende:

> *Sammenfattende om 8-niveauet kan det siges, at et 8-tal på htx opnås, hvis en elev demonstrerer evne til trods en del sproglige fejl at kommunikere sit indhold igennem til 8. Besvarelserne til 8 på hhx synes bedømt efter en mildere skala. Fælles for htx- og hhx-opgaverne er, at mængden af sprogfejl på 8-niveauet begynder at accelerere og aggravere. Karakteren 8 kræver ikke meget på htx i henseende til sproglig korrekthed og virker i den henseende endnu billigere på hhx. Her er der en tydelig tendens til at være tilgivende over for fejl i det sproglige, hvis blot kommunikationen, ikke mindst i den lange delopgave, vurderes at ligge til et 8-tal. Det betaler sig at forsøge at kommunikere et fagligt indhold.*
>
> *Her er linjen på stx (mat.) og måske i endnu højere grad på stx (spr.) en anden. På stx (mat.) kan karakteren 8 godt være resultatet af et essay til 9 eller måske 10, der vidner om en overbevisende skriftlig fremstillingsevne, et fornuftigt resumé til 8 eller 9 og en sløj oversættelse til 5 eller 6. På stx (spr.) kan en sløj oversættelse også knalde den samlede karakter et pænt stykke ned, hvilket muligvis giver bedre mening end på stx (mat.). På stx (spr.) synes et 8-tal ellers at blive givet for en besvarelse, der uden at have et stort antal fejl er lidt tynd i indhold, ordforråd og idiomatik. Her er der ingen belønning for at kommunikere et fagligt indhold, med mindre det gøres sprogligt korrekt. Der er derfor en tendens til, at eleverne som strategi vælger at holde sig til det sikre (og jævne) frem for at vove det større, de måske brækker halsen på.*

8-niveauet udgør dermed en skala, der går fra de forsigtige, lidt indholdstamme, men pænt korrekte præstationer (typisk stx (spr.)) til de uforfærdede, indholds- og budskabsorienterede, der møver derudaf uden smålige korrekthedshensyn (typisk hhx). (Ækvivalensvurdering, s. 32)

Om besvarelserne på det laveste bestående niveau konkluderer panelet følgende:

På 6-niveauet er alle besvarelser (med en enkelt meget speciel undtagelse) overordentlig fejlbehæftede. Resuméerne udelader vigtige indholdselementer. Oversættelsesopgaverne løses så utilfredsstillende, at hele opgavetypen virker problematisk i forhold til denne gruppe af præstationer. Den lange delopgave er ofte kun på omkring 300-400 ord og alligevel så fuld af elementære fejl og leksikale og pragmatiske ubehjælpsomheder, at man veksler mellem at tage sig til hovedet og at have svært ved at følge tankegangen. Fire af de tolv vurderede opgaver på dette niveau burde være dumpet efter […]panelets vurdering (fordelt med 1 på htx, 1 på hhx og 2 på stx (mat.)), men dybden i et 6-tal er så stor på alle fire gymnasiale uddannelser, at der ikke er grundlag for at mene, at 6-niveauet generelt er højere eller lavere på nogle af uddannelserne. (Ækvivalensvurdering, s. 32 ff.)

Ækvivalensvurderingen tyder således på at karakterskalaen ikke udnyttes til fulde. Især er det påfaldende at de reelle krav for at opnå karakteren seks og dermed bestå en eksamen på A-niveau er meget uklare hvorved betegnelsen A-niveau udvandes.

4.3 Profil

De danske gymnasiale uddannelser skal alle være almendannende og studieforberedende. Uddannelserne har som følge heraf en betydelig fællesmængde. Samtidig har uddannelserne dog hver især en række karakteristika der bl.a. kan relateres til deres særlige profil. Afgangsniveauet i engelsk på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser må som nævnt netop ses i sammenhæng med uddannelsernes forskellige profiler. I det følgende afdækkes og sammenlignes derfor engelskfagets profil på hver af de tre treårige gymnasiale uddannelser, herunder de centralt fastsatte og lokalt definerede rammer for undervisningen i faget.

4.3.1 Mål og indhold

Dette afsnit præsenterer ækvivalenspanelets vurdering af målbeskrivelser for engelskundervisningen på de treårige gymnasiale uddannelser. Grundlaget for sammenligningen er de gældende bekendtgørelser og fagbilag. Parallelt med denne evaluering udarbejdes som bekendt nye bekendtgørelser og læreplaner hvilket naturligvis vil betyde ændringer af mål- og indholdsbeskrivelserne også for engelskundervisningen. Det gymnasiale uddannelsessystem vil dog fortsat bestå af fire ungdomsuddannelser med hver deres profil. Derfor vil betragtninger vedrørende niveau og profil også være relevante når de nye bekendtgørelser træder i kraft.

På baggrund af ækvivalensvurderingen af målbeskrivelserne konkluderer ækvivalenspanelet at der på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser er tale om i hvert fald delvist sammenlignelige målbeskrivelser for så vidt angår det sproglige kompetenceniveau der tilstræbes. Målene fremgår af tabel 3.

Tabel 3
Målbeskrivelser for elevernes kompetenceniveau på tværs af uddannelserne

	Målbeskrivelser for elevernes kompetenceniveau på engelsk A		
	Htx	Hhx	Stx (begge linjer)
Kendskab til sprog	Indsigt i det engelske sprogs system; videreudvikle sproglig viden og bevidsthed.	Øge sproglig viden og bevidsthed.	Almen sprogbevidsthed; forståelse af det engelske sprogs brug af ordklasser, bøjningssystem og syntaks.
Kendskab til tekstgenrer	Kendskab til forskellige tekstgenrer inden for det tekniske, teknologiske, naturvidenskabelige og almene område.	Der læses fiktion og sagprosa; nyere litteratur inden for genrerne roman, novelle, drama og poesi; aktuelle tekster (formuleret indirekte gennem pensumanvisninger).	Der læses et varieret udvalg af skønlitteratur: Roman, novelle, poesi og drama skal være repræsenteret. Desuden læses et antal sagprosatekster af forskellig type og sværhedsgrad, f.eks. avisartikler, biografier og interview [formuleret indirekte via pensumanvisninger].

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Målbeskrivelser for elevernes kompetenceniveau på engelsk A		
	Htx	Hhx	Stx (begge linjer)
Kendskab til kultur, samfund, historie og profilviden	Indsigt i karakteristiske sider af det engelsksprogede områdes kulturelle, samfundsmæssige, historiske og teknologiske forhold samt til sprogområdets placering i international sammenhæng; relatere sin egen kulturelle, historiske og samfundsmæssige baggrund til sprogområdets forhold.	Øge kulturel viden og bevidsthed; analysere og vurdere sproglige, kulturelle, samfundsmæssige og erhvervsmæssige forhold i større sammenhænge i engelsksprogede lande; udbygge viden om kulturelle, samfundsmæssige og erhvervsmæssige forhold i de fremmedsprogede områder; fremme forståelsen af og bevidstheden om fremmede kulturer.	Kendskab til kultur, samfund og historie.
Sprogfærdighed (tale og skrive)	Bruge sproget flydende, varieret og præcist både mundtligt og skriftligt,	Forstå nuanceret og varieret sprog i tale; udvikle lytte-, tale-, læse- og skrivefærdigheder på fremmedsproget; udtrykke sig mundtligt og skriftligt i et nuanceret og varieret sprog i kommunikative sammenhænge af almen, samfundsmæssig og erhvervsmæssig art; deltage aktivt i kommunikative sammenhænge af almen, samfundsmæssig og erhvervsmæssig art; udbygge sproglig kompetence.	Udtrykke sig flydende og varieret med en høj grad af idiomatisk korrekthed og præcision samt med fornemmelse for stillag; sikker og nuanceret beherskelse af det engelske sprog, aktivt såvel som passivt; (forståelse og) beherskelse af det engelske sprogs brug af ordklasser, bøjningssystem og syntaks samt opnå et udbygget såvel aktivt som passivt ordforråd; færdighed i skriftlig fremstilling, således at den bliver forståelig, korrekt samt flydende og præcis.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Målbeskrivelser for elevernes kompetenceniveau på engelsk A		
	Htx	Hhx	Stx (begge linjer)
Sprog-færdighed (læse, forstå og vurdere)	Læse, forstå og forholde sig til tekster af teknisk, teknologisk, naturvidenskabelig og almen art.	Forstå nuanceret og varieret sprog i skrift [og tale]; udvikle lytte-, tale-, læse- og skrivefærdigheder på fremmed-sproget.	Solid læsefærdighed; intensiv læsning af tekster.
Tekst-analyse	(Jf. ovenfor)	Færdighed i at analysere og perspektivere autentiske fiktions- og sagprosatekster.	Opnå færdighed i at analysere også sprogligt og indholds-mæssigt sværere tekster, moderne såvel som ældre, og kunne anlægge principielle og teoretiske synsvinkler på tekster og emner.

Kilde: Ækvivalensvurdering

På baggrund af analysen af målbeskrivelserne konkluderer panelet at målene for engelskundervisningen på de treårige gymnasiale uddannelser er søgt tonet i overensstemmelse med uddannelsernes respektive profiler. Ligeledes vurderer panelet at de centralt stillede skriftlige eksamensopgaver er relevante i forhold til uddannelsernes profiler og målbeskrivelser af engelskfaget.

Ækvivalenspanelet problematiserer imidlertid at undervisningens mål ofte er meget uklart beskrevet, og panelet stiller spørgsmål ved nogle af undervisningsmålenes overordnede relevans. Og hermed problematiseres eksamensopgavernes overordnede relevans også. Problemet med klarhed og relevans er tydeligst på stx hvor profilen fremstår mindst eksplicit. Både i målbeskrivelserne og i lærernes opfattelse som den blev formuleret på besøgene, er det dog en meget udpræget tendens at "det almene" formidles gennem "det skønlitterære". Ækvivalenspanelet vurderer i den forbindelse at det litterære essays relevans med fordel kan øges ved at arbejde mere med essayopgavens kommunikative potentiale og variationsmuligheder og ved i højere grad at inddrage viden om samfundsforhold (Ækvivalensvurderingen s. 36).

Ækvivalenspanelet stiller endvidere spørgsmål ved oversættelsesopgavens relevans som eksamensdisciplin. Generelt er ækvivalenspanelet bekymret over tendensen til at krydse sprog, jf. afsnit

4.2.2, bl.a. fordi den favoriserer elever med i hvert fald det ene sprog som modersmål og dermed i et vist omfang kan siges at være i modstrid med internationalisering i en større målestok. Konkret viser ækvivalensvurderingen at oversættelsesopgaven fremprovokerer fejl i de bedste elevers besvarelser der ellers ikke begås. I forhold til de svagere elever er opgaverne for svære til at eleverne er i stand til at løse dem meningsfuldt. Ækvivalenspanelet vurderer derfor at opgaverne giver et problematisk grundlag for at vurdere elevernes sprogfærdighed.

Evalueringsgruppen er opmærksom på at der siden 2001 er blevet arbejdet med alternative opgaver i engelsk på højt niveau i det almene gymnasium. Disse opgaver har status af standardforsøg, og adskiller sig bl.a. fra de ordinære opgaver ved at indeholde satellittekster der ikke alle er af skønlitterær karakter. Oversættelsesopgaven er imidlertid i et vist omfang blevet opprioriteret i standardforsøgene fordi den her skal gennemføres uden brug af hjælpemidler.

4.3.2 Centrale rammer

Engelskundervisningen i de treårige gymnasiale uddannelser er underlagt en række centralt fastsatte rammer. Disse rammer omfatter bestemmelser om antallet af undervisningstimer, læse- og eksamenspensummets omfang, antallet af skriftlige afleveringer og eksamensform. Elevernes afgangsniveau må naturligvis ses i lyset af de centralt definerede rammer.

Tabel 4 viser en oversigt over centralt fastsatte bestemmelser for engelskfaget på hver af de treårige gymnasiale uddannelser.

Tabel 4
Oversigt over centralt fastsatte rammer for engelskfaget

	Stx (spr.)	Stx (mat.)	Hhx	Htx
Undervisningstimer, B-niveau	213 timer	187 timer	210 timer	180 timer
Undervisningstimer, A-niveau	127 timer	127 timer	125 timer	130 timer
Læsepensum, B-niveau	500-700 ns.*	500-700 ns.	350 ns.	500 ns.
Læsepensum, A-niveau	400-600 ns.	400-600 ns.	300 ns.	400 ns.

fortsættes næste side …

… fortsat fra forrige side

	Stx (spr.)	Stx (mat.)	Hhx	Htx
Eksamenspensum, B-niveau	125 ns.	125 ns.	140 ns.	125 ns.
Eksamenspensum, A-niveau	125 ns.	125 ns.	180 ns.	125 ns.
Skriftlige afleveringer, B-niveau	15 friere opgaver à 2-4 sider og 29 opgaver à 1-2 sider	4 friere opgaver à 2-4 sider og 8 opgaver à 1-2 sider	14-18 eksamens-lignende opgaver	8-11 standard-opgaver
Skriftlige afleveringer, A-niveau	8 friere opgaver à 4-5 sider og 15 opgaver à 1-1,5 sider	8 friere opgaver à 4-5 sider og 15 opgaver à 1-1,5 sider	8-11 eksamens-lignende opgaver	8-11 standard-opgaver
Eksamensform, B-niveau	M (25 min.) S (4 timer)	M (25 min.)	M (30 min.) S (4 timer)	M (30 min.)
Eksamensform, A-niveau	M (30 min.) S (5 timer)	M (30 min.) S (5 timer)	M (30 min.) S (5 timer)	M (30 min.) S (4 timer)

** ns = normalside.*

Kilde: Uddannelsesbekendtgørelserne og dertil hørende fagbilag.

I det følgende præsenteres og sammenlignes tabellens delelementer nærmere.

Undervisningstimer

Det fremgår af tabel 4 at antallet af undervisningstimer for B-niveau og A-niveau sammenlagt er stort set ens på tværs af uddannelserne. Studenter fra sproglig linje med engelsk på A-niveau har haft flest undervisningstimer i engelsk (340 timer), mens studenter fra htx med engelsk på A-niveau har haft færrest (310 timer). For hhx-studenterne med engelsk på A-niveau er tallet 335 engelsktimer, mens det tilsvarende tal for de matematiske studenter er 314 engelsktimer.

Sammenholdes antallet af undervisningstimer med elevernes testscore, jf. tabel 2 fremstår der ingen umiddelbar sammenhæng.

Pensum

Tabel 4 viser at læsepensum for B- og A-niveau sammenlagt varierer betydeligt på tværs af de treårige gymnasiale uddannelser. På htx er læsepensummet på 900 ns., på stx sproglig og matematisk linje er det 900-1300 ns., mens det på hhx er på kun 650 ns. Denne forskel skyldes bl.a. at der på hhx lægges mindre vægt på at udvikle færdigheder i ekstensiv læsning end på de andre

uddannelser. Til gengæld er kravene til eksamenspensum på hhx større (320 ns. mod 250 ns. på alle øvrige).

På besøgene mødte evalueringsgruppen en generel kritik af bekendtgørelsens fokusering på sideantal. Flere lærere gav udtryk for at pensumkravene begrænser deres mulighed for fx at gennemføre undervisningsforløb der inddrager mere tidskrævende undervisningsformer, eller inddrage eleverne mere i undervisningens tilrettelæggelse. Særlig udtalt var kritikken på stx hvor mange engelsklærere fandt det svært at honorere pensumkravene – især på A-niveau.

Fagbilagene for engelskfaget på htx og hhx angiver desuden hvor mange sider der som minimum skal læses inden for de forskellige genrer eller emner, jf. afsnit 4.3.1. Inden for de beskrevne rammer har engelsklærerne på de treårige gymnasiale uddannelser frihed til at fastlægge indholdet af engelskundervisningen. På besøgene fremgik det at lærerne er meget opmærksomme på de respektive bekendtgørelsers rammer der dermed sikrer at engelskfaget tones i overensstemmelse med uddannelsernes profil.

Af samtalerne med ledelserne, lærerne og eleverne på de 12 selvevaluerende skoler fremgik det at der inden for de givne rammer alligevel opleves store forskelle på indholdet af engelskundervisningen lærerne imellem. Ledelserne og lærerne på de besøgte skoler gav udtryk for at denne forskellighed er en stor fordel for eleverne fordi de derved møder flere forskellige tilgange til det at undervise. Flere af de elever som evalueringsgruppen talte med på besøgene, stillede sig imidlertid uforstående over for dette synspunkt fordi den enkelte elev ikke nødvendigvis møder flere engelsklærere.

Skriftlige afleveringer og eksamensform

Tabel 4 viser også at de bekendtgørelsesmæssige krav til antallet af skriftlige afleveringer i engelsk afviger på flere måder. For det første er bestemmelserne angivet forskelligt i uddannelsernes respektive bekendtgørelser. På stx er antallet af skriftlige afleveringer fastlagt i bekendtgørelsen, mens bekendtgørelserne for hhx og htx angiver en ramme for hvor mange skriftlige opgaver eleverne skal aflevere i engelsk på hhv. B- og A-niveau.

Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at alle fire besøgte hhx-uddannelser har lagt sig fast på bekendtgørelsens minimumskrav, mens tre af de fire besøgte htx-uddannelser har fastsat antallet af skriftlige afleveringer til over minimum. De fem skoler der har valgt det mindst mulige antal opgaver, begrunder alle beslutningen med økonomiske hensyn.

Endelig viser tabel 4 en betydelig variation mellem uddannelserne hvad angår antallet af skriftlige afleveringer i løbet af hele uddannelsen – især på B-niveau. Det kan til dels forklares med at en-

gelsk B på stx sproglig linje og på hhx afsluttes med en skriftlig og evt. en mundtlig eksamen, mens B-niveau på stx matematisk linje og htx kun afsluttes med en evt. mundtlig eksamen.

Evalueringsgruppen finder det bemærkelsesværdigt at målene er de samme for stx matematisk og sproglig linje til trods for at de sproglige elever har væsentlig mere træning i skriftlig fremstilling på engelsk. På besøgene gav stx-lærerne imidlertid udtryk for at langt størsteparten af de matematiske elever alligevel når op på det krævede kompetenceniveau for skriftlig engelsk på A-niveau.

Det beskedne antal afleveringer på htx og stx matematisk linje og det faktum at hhx-uddannelserne ligger på minimumsgrænsen for skriftlige afleveringer, bruges som væsentligt argument for at omlægning af skriftligt arbejde, således som bekendtgørelserne for stx og hhx/htx foreskriver hhv. foreslår, kun anvendes i meget begrænset omfang. Et enkelt alment gymnasium har tidligere forsøgt at omlægge en del af det skriftlige arbejde til it-baseret undervisning, men de fleste erfaringer går på at lærerne i meget begrænset omfang beder eleverne om at rette egne fejl og evt. aflevere opgaven igen. Evalueringsgruppen finder det beklageligt at den pædagogiske mulighed der ligger i omlagt skriftligt arbejde ikke er mere udbredt i praksis.

4.3.3 Lokale rammer

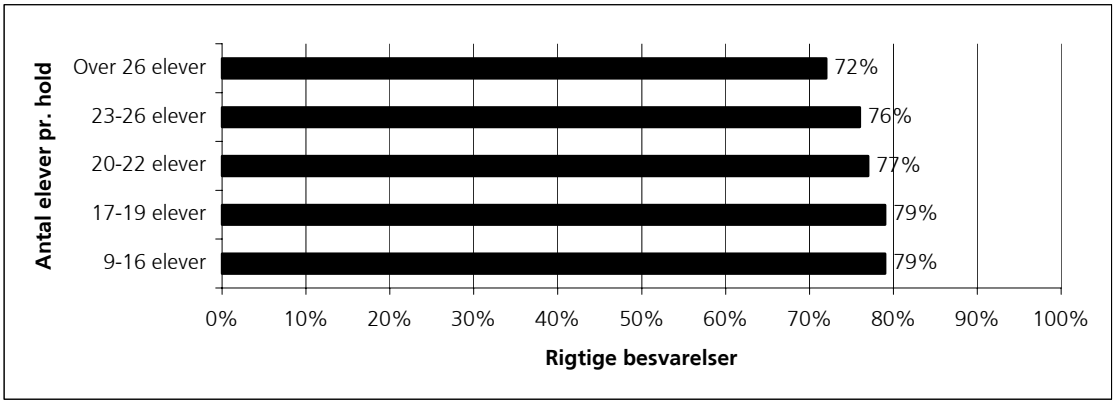
Elevernes afgangsniveau i engelsk må desuden ses i lyset af en række lokale rammer. Det gælder først og fremmest holdstørrelsen, elevernes forberedelsestid og lærernes forberedelsestid og uddannelsesbaggrund. Disse rammer behandles herunder.

Holdstørrelse

Holdstørrelsen fastsættes af skolens ledelse – på stx-uddannelserne sker fastsættelsen dog inden for en ramme som amtet definerer. Ifølge selvevalueringsrapporterne er en holdstørrelse på 32 elever på første år af de erhvervsgymnasiale uddannelser ikke usædvanlig, mens kun ét af de deltagende almene gymnasier har været nødsaget til at bryde grænsen på 28 elever i klassen. A-niveauholdene er typisk mindre. Testen viser dog at A-niveauholdene på hhx er væsentlig større end på de øvrige uddannelser. På hhx er der i gennemsnit ca. 25 elever på A-niveauholdene, mens det tilsvarende tal for stx og htx er 19.

Under besøgene på de 12 selvevaluerende skoler mødte evalueringsgruppen en udbredt bekymring over holdstørrelserne – især på hhx. Engelsklærernes bekymring gik primært på træningen af elevernes mundtlige sprogfærdighed. Eleverne delte denne bekymring, men fremhævede også disciplinære problemer på de store hold. Ifølge TNS Gallup har holdstørrelsen en betydning for de discipliner som indgår i testen, heriblandt læseforståelse. Denne sammenhæng fremgår af figur 2.

Figur 2
Elevernes testscore i læseforståelsestesten i forhold til holdstørrelse



Kilde: Test af udvalgte engelskfærdigheder i gymnasiale uddannelser

Figur 2 viser at elever fra A-niveauhold på 9-19 elever klarer læseforståelsestesten bedst, mens elever fra hold med over 26 elever scorer lavest. Testen viser altså at antallet af elever på holdet har en negativ indvirkning på resultatet i læseforståelsestesten. Testen støtter dermed lærernes og elevernes opfattelse af at store hold har en negativ indvirkning på elevernes færdighedsniveau på en række områder – selvom testen ikke afdækker elevernes færdighedsniveau i mundtlig engelsk.

Store holdstørrelser har været en del af skolernes virkelighed i flere år. Flere lærere beskrev en metode til at arbejde med store hold, nemlig at dele holdet i to grupper der på skift arbejder selvstændigt mens den anden gruppe arbejder med læreren. Lærere og elever er generelt glade for denne form, men lærerne påpeger at den er tidskrævende og svær at forene med de eksisterende pensumkrav.

Evalueringsgruppens besøg på de selvevaluerende skoler viste imidlertid også at situationen er helt modsat på et par af htx-uddannelserne. En af dem har måttet gennemføre lærerfri undervisning, fx i forbindelse med projektforløb, for at kompensere økonomisk for meget små holdstørrelser. Blandt de besøgte skoler var problemet med meget små engelsk A-niveau-hold kun udbredt på htx-uddannelserne.

Elevernes forberedelse

Elevernes forberedelsestid er en anden vigtig ramme for undervisningen i ethvert fag. Tabel 5 viser udvalgte tal fra testens spørgeskema hvor eleverne blev bedt om at angive deres forberedelsestid til hhv. alle fag samlet og specifikt til engelsktimerne, herunder inklusive og eksklusive afleveringer.

Tabel 5
Elevernes forberedelse (N = 393-532)

	Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx
Elever der bruger 10 timer eller mindre om ugen på lektier/forberedelse, inklusive afleveringer, til alle fag	55 %	58 %	79 %	73 %
Elever der bruger 3 timer eller mindre om ugen på lektier/forberedelse til engelsktimerne, INKLUSIVE afleveringer	50 %	34 %	60 %	75 %
Elever der bruger 1 time eller mindre om ugen på lektier/forberedelse til engelsktimerne, EKSKLUSIVE afleveringer	47 %	33 %	57 %	73 %

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i gymnasiale uddannelser

Tabel 5 viser store forskelle på hvor lang tid eleverne bruger på at forberede sig til timerne. Tabellen giver det overordnede indtryk at eleverne i det almene gymnasium bruger længere tid på at forberede sig end eleverne i de erhvervsgymnasiale uddannelser. Inden for denne opdeling viser tabellen interessante forskelle i forhold til engelskfaget.

Matematikerne bruger generelt mest tid på at forberede sig til alle fag, dvs. andelen af matematikere der kan klare sig med 10 timer eller mindre (55 %), er mindre end på de øvrige uddannelser. Til gengæld bruger de sproglige elever mest tid på at forberede sig til engelsktimerne. Et tilsvarende mønster gør sig gældende for de erhvervsgymnasiale uddannelser. Hhx-eleverne bruger samlet set mindst tid på forberedelse idet 79 % nøjes med 10 timers forberedelse om ugen eller mindre. Til gengæld er det htx-eleverne der bruger markant mindst tid på forberedelsen til engelskfaget, både inklusive og eksklusive afleveringer.

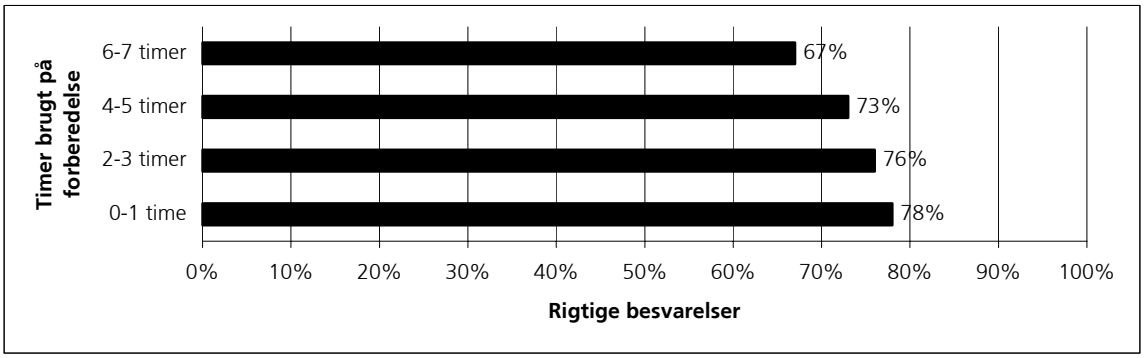
Der er således ikke noget i elevernes forberedelsestid der afspejler at matematikerne og htx-eleverne har et efterslæb i forhold til skriftligt arbejde som ikke var en disciplin på B-niveau. Til gengæld er der noget der tyder på at forberedelsestiden afspejler fagets relative status i uddannel-

serne idet engelskfaget i høj grad er med til at tegne den sproglige almene profil på stx, mens det på htx tydeligt står i skyggen af de teknologisk betonede profilfag.

Dette indtryk blev bekræftet af selvevalueringsrapporter og besøg. Både lærere og elever på samtlige uddannelser er enige om at engelsk er et populært fag som eleverne er glade for at have. Eleverne ser faget som nyttigt, men især på htx er nytteværdien redskabsorienteret idet næsten alle elever mener at det væsentligste formål er at de skal kunne læse engelske lærebøger i deres videre uddannelsesforløb. Tilsvarende er det htx-eleverne der under besøgene tydeligst gav udtryk for at engelsk er et nemt fag i sammenligning med uddannelsens øvrige fag. Eleverne på de øvrige uddannelser fastholder i højere grad at det er individuelt betinget, og især de elever på stx som fandt faget nemt, efterlyste større udfordringer. Derimod ytrede eleverne på htx generel tilfredshed med at faget i et vist omfang er en oase blandt de "hårdere" naturvidenskabelige fag.

Dette tyder på at der i hvert fald nogle steder er et uudnyttet potentiale blandt eleverne, hvad enten dette er udtrykt af eleverne eller ej. Antagelsen bekræftes af testresultaterne der viser en omvendt proportional sammenhæng mellem omfanget af forberedelse til engelsktimerne (eksklusive afleveringer) og testscoren, dvs. jo mindre tid eleverne efter eget udsagn bruger på forberedelse, des bedre klarer de testen. Billedet er tydeligst i forhold til tekstforståelse hvilket fremgår af figur 3.

Figur 3
Elevernes testscore i læseforståelse i forhold til deres forberedelse til engelsktimerne



Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i gymnasiale uddannelser

Man kan tolke figuren således at det er relativt let for de dygtige elever at klare sig godt i engelsk.

Samtidig har eleverne svaret på spørgsmålet: "Hvor mange timer om ugen bruger du på erhvervsarbejde?". Også her er der forskel uddannelserne imellem hvilket fremgår af tabel 6 der viser at hhx-eleverne arbejder flere timer end de øvrige elever.

Tabel 6
Elevernes erhvervsarbejde

	Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx
0-1 timer	43 %	35 %	24 %	40 %
2-5 timer	20 %	18 %	12 %	15 %
6-9 timer	22 %	24 %	27 %	20 %
10 timer eller mere	25 %	23 %	30 %	26 %
N	388	463	466	525

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i gymnasiale uddannelser

Testen viser en sammenhæng mellem erhvervsarbejde og testscore således at de elever der arbejder flest timer om ugen, klarer sig dårligst i testen. Testen viser ingen entydig sammenhæng mellem omfanget af erhvervsarbejde og omfanget af forberedelse.

Lærerne

De eksisterende rammer for lærernes arbejde er dels bestemt centralt, dels aftalt lokalt på skolen. Der er derfor forskelle, både skoletyperne imellem, men også de enkelte skoler imellem. Det ligger uden for evalueringens kommissorium at kortlægge disse rammebetingelser systematisk.

Et interessant forhold er imidlertid lærernes forberedelse hvor de gældende overenskomster i forskelligt omfang lægger op til mulig differentiering imellem lærerne. Besøgsrunden gav imidlertid indtryk af at diskussion af forberedelsestiden er et tabubelagt emne. Kun på en enkelt af de besøgte skoler havde ledelsen stillet forslag om differentiering af lærernes forberedelsestid, men forslaget blev ifølge ledelsen kategorisk afvist af lærernes tillidsrepræsentant.

Der er således heller ikke tradition for at nyansatte lærere får mere forberedelsestid selvom de skal sætte sig ind i nye fagområder. Forholdet synes mest udpræget på de erhvervsgymnasiale uddannelser hvor lærere med cand.mag.-baggrund ansættes til at undervise i merkantilt og teknisk engelsk. De fleste berørte lærere berettede under besøgene at det havde været en stor udfordring. Tidligere skulle nyansatte cand.mag.er på hhx bestå handelsfaglærereksamen, men dette krav faldt bort i 1996, og på htx har et tilsvarende krav aldrig eksisteret. Den teoretiske del af den er-

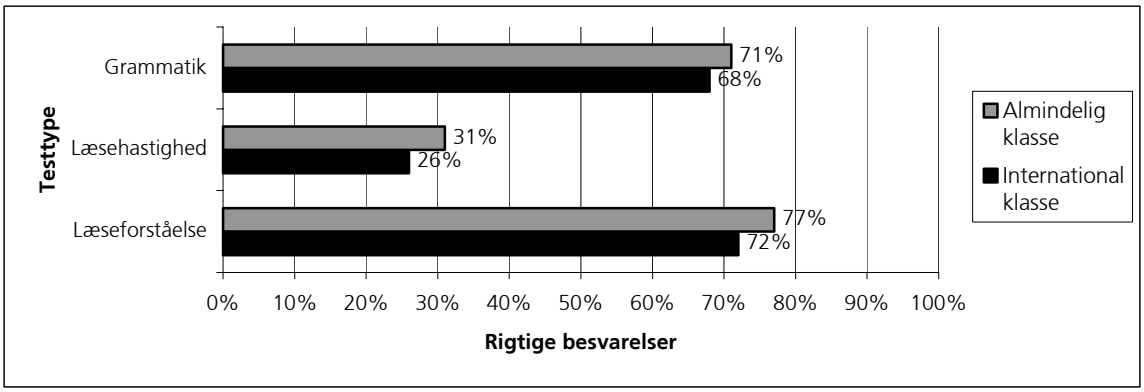
hvervspædagogiske pædagogikumuddannelse indeholder ikke kurser i fagdidaktik. Derved adskiller det erhvervspædagogiske pædagogikum sig for det første fra pædagogikumuddannelsen i det almene gymnasium. For det andet danner den teoretiske del af uddannelsen ikke basis for at udvikle merkantile og tekniske kompetencer inden for engelskfaget.

Evalueringsgruppen undrer sig på den ene side over den manglende profilering af pædagogikum og på den anden side over de store forskelle mellem de forskellige pædagogikumordninger, set i lyset af at pædagogikumuddannelserne er meritgivende på tværs af uddannelserne. På de deltagende skoler var der imidlertid for få nyansatte lærere til at det kan vurderes hvad konsekvenserne af disse forhold er.

4.3.4 Internationalisering

Internationale sammenhænge spiller en rolle i samtlige bekendtgørelser, men fylder mest i hhx-bekendtgørelsen. Tilsvarende er der også flest hhx-elever (9 %) der i forbindelse med testen angiver at de går i en international klasse eller på en international linje. Selvevalueringsrapporterne viser dog at også flere af stx- og htx-skolerne arbejder med internationalisering på forskellig vis. I den sammenhæng er en hypotese at elever på internationale linjer klarer sig bedre i engelsk end de øvrige elever. Af figur 4 fremgår det imidlertid at det modsatte er tilfældet.

Figur 4
Elevernes testscore i forhold til om de går på en international linje/klasse eller ej



Kilde: Test af udvalgte engelskfærdigheder i gymnasiale uddannelser

At elever der går på en international linje, generelt klarer sig dårligere i testen, skal ses i lyset af at mange internationale linjer bliver defineret som internationale fordi eleverne rejser til udlandet

oftere eller for en længere periode end normalt. Det er bemærkelsesværdigt at eleverne i de internationale klasser klarer sig dårligere end de øvrige i alle testens discipliner.
Evalueringsgruppen vurderer at der ligger en stor udfordring i at se internationalisering i et fagligt bredere perspektiv så der ikke nødvendigvis sættes lighedstegn mellem internationalisering og rejser til udlandet. Desuden vurderer evalueringsgruppen at engelsklærerne har en naturlig og central rolle at spille i forbindelse med internationaliseringstiltag på skolerne. Denne rolle fremstår ikke lige tydeligt på de af de besøgte skoler der arbejder med internationalisering.

4.4 Elevforudsætninger

Et andet perspektiv som afgangsniveauet må betragtes igennem, er de forudsætninger eleverne kommer med, og hvordan man arbejder med disse forudsætninger. Forudsætningerne beskrives i dette afsnit dels gennem elevernes karakterer fra grundskolen, dels gennem elevernes og deres forældres uddannelsesbaggrund.

4.4.1 Karakterniveauet

Tabel 7 viser karaktergennemsnit fra senest gennemførte niveau i grundskolen for alle elever der begyndte på stx, hhx eller htx i 2002. Gennemsnittet er regnet ud på baggrund af både standpunkts- og prøvekarakterer.

Tabel 7
Karaktergennemsnit fra grundskolen for elever optaget i 2002

	Grundskolebaggrund	
	Direkte fra 9. klasse	Direkte fra 10. klasse
Stx (mat.)	9,1	8,6
Stx (spr.)	9,0	8,4
Hhx	8,6	8,1
Htx	8,7	8,2

Kilde: Specialudtræk fra Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor (SIK)

Tabel 7 viser at der på tværs af uddannelserne er forskel på elevernes indgangsforudsætninger målt på karaktergennemsnittet fra grundskolen. En halv karakter skiller karaktergennemsnittet for de elever der i 2002 begyndte på hhx, og som havde de laveste indgangsforudsætninger, fra karaktergennemsnittet for de elever der samme år begyndte på matematisk linje, og som havde de højeste indgangsforudsætninger. Tabel 8 viser de samme elevers karakterer i engelsk.

Tabel 8
Karaktergennemsnit for engelsk i grundskolen for elever optaget i 2002

	Grundskolebaggrund		
	Direkte fra 9. klasse	Direkte fra 10. klasse (10. klasseprøve)	
		Mundtlig	Skriftlig
Stx (mat.)	9,6	8,9	8,2
Stx (spr.)	9,9	9,4	8,5
Hhx	9,0	8,6	7,7
Htx	8,9	8,6	7,8

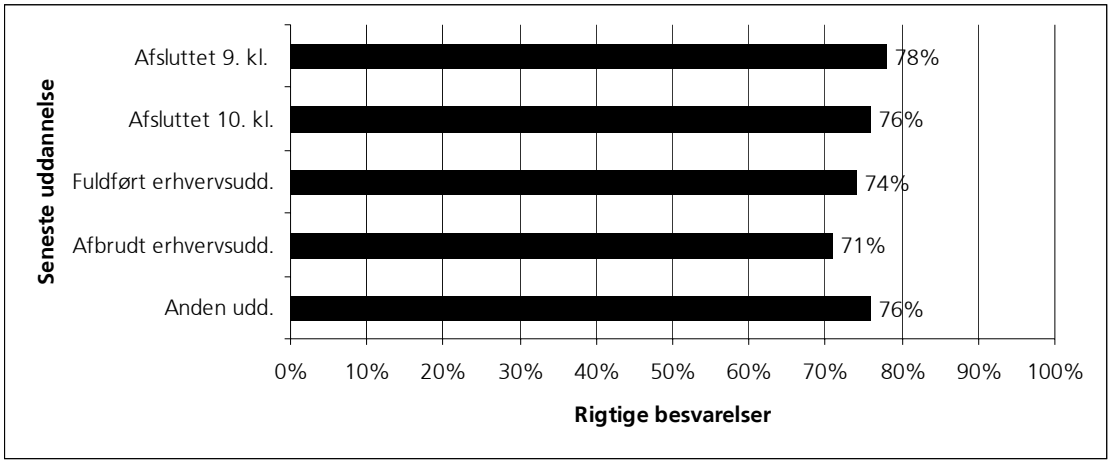
Kilde: Specialudtræk fra Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor (SIK)

Når man alene betragter karaktererne i engelsk, viser tabel 8 at de sproglige elever kommer med de bedste forudsætninger. Forskellen mellem stx på den ene side og hhx og htx på den anden side er også tydeligere når man alene betragter engelskkaraktererne fra grundskolen. En hel karakter skiller de elever der efter 9. klasse starter på sproglig linje i det almene gymnasium, og de elever der efter 9. klasse starter på htx. Variationen i indgangskaraktererne i engelsk er således større end variationen i den afsluttende skriftlige studentereksamen på A-niveau hvor en halv karakter adskilte htx-studenterne (7,4) fra de sproglige studenter (7,9), jf. afsnit 4.2.

4.4.2 Skolebaggrund

Tabel 7 og tabel 8 viser et fælles mønster på tværs af uddannelserne, nemlig at eleverne der kom direkte fra 9. klasse, havde et højere karaktergennemsnit end eleverne der kom direkte fra 10. klasse. Denne sammenligning skal dog tages med det væsentlige forbehold at eleverne der er kommet direkte fra 9. klasse, har taget folkeskolens afgangsprøve, mens næsten alle elever der er kommet direkte fra 10. klasse, har taget folkeskolens 10. klasseprøve der er på et højere niveau. Alligevel er forskellen interessant fordi testen viser at elever der kommer direkte fra 9. klasse, generelt klarer sig bedst i testen. Mønstret er tydeligst i testen af elevernes tekstforståelse som danner basis for figur 5.

Figur 5
Elevernes testscore i tekstforståelse i forhold til deres seneste uddannelse før gymnasiet



Kilde: Test af udvalgte engelskfærdigheder i de gymnasiale uddannelser

Figuren viser en forskel på 7 procentpoint mellem eleverne fra 9. klasse der klarer testen bedst (78 % korrekte svar), og de elever der har en afbrudt erhvervsuddannelse bag sig, og som klarer testen dårligst (71 %). En afbrudt erhvervsuddannelse kan fx være første år af en merkantil grunduddannelse (hg) som en del hhx-elever har gennemført før de startede på hhx. Dette fremgår af tabel 9. Her har eleverne svaret på spørgsmålet: "Hvad var din seneste uddannelse inden du startede på din nuværende gymnasiale uddannelse?".

Tabel 9
Elever med engelsk på A-niveau fordelt på skolebaggrund

	Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx
Afsluttet 9. klasse	57 %	48 %	30 %	40 %
Afsluttet 10. klasse	42 %	51 %	57 %	55 %
Fuldført erhvervsuddannelse	0 %	0 %	2 %	0 %
Afbrudt erhvervsuddannelse	1 %	0 %	7 %	3 %
Anden uddannelse	1 %	1 %	5 %	1 %
N	402	478	486	535

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i gymnasiale uddannelser

Tabellen viser at hhx har den mindste andel af elever der kommer direkte fra 9. klasse og dermed tilhører den gruppe der ifølge figur 5 klarer sig bedst i testen, mens der blandt de matematiske stx-elever er den største andel fra denne gruppe. Tilsvarende viser tabellen at størstedelen af den gruppe elever der klarer testen dårligst, dvs. elever der efter en afbrudt erhvervsuddannelse har påbegyndt en gymnasial uddannelse, befinder sig på hhx.

4.4.3 Forældrenes uddannelsesbaggrund

Ud over forskelle i elevernes egen uddannelsesbaggrund forud for den gymnasiale uddannelse er der også store forskelle på deres forældres uddannelsesniveau. Tabel 10 viser uddannelsesbaggrunden for forældrene til de elever der er født i 1981 og har taget en gymnasial eksamen i 2001.

Tabel 10
Uddannelsesbaggrund for forældre til unge født 1981 og med fuldført gymnasial eksamen i 2001

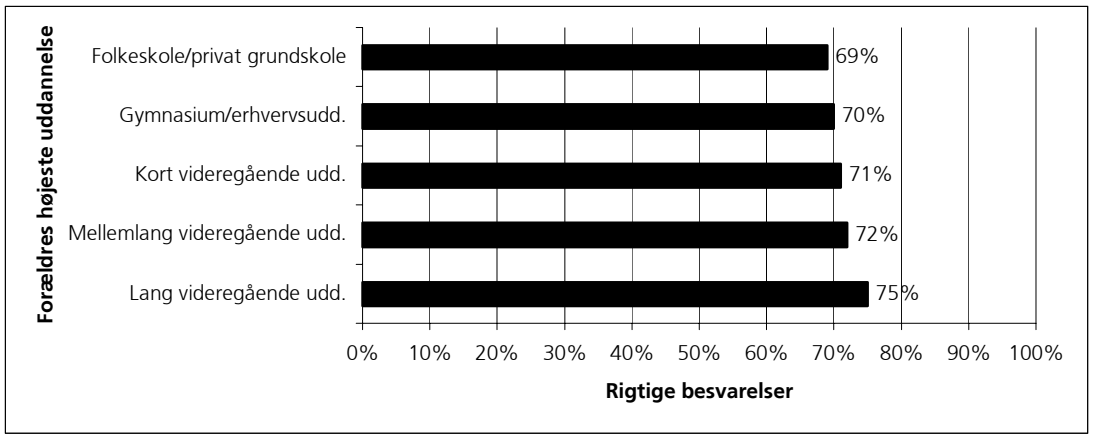
	Stx (mat.)	Stx (spr.)	Hhx	Htx
Uoplyst	2 %	3 %	2 %	2 %
Grundskolen	7 %	9 %	16 %	10 %
Gymnasial uddannelse	3 %	3 %	2 %	2 %
Erhvervsuddannelse mv.	29 %	34 %	52 %	46 %
Kort videregående udd.	7 %	7 %	7 %	8 %
Mellemlang videregående udd.	31 %	30 %	17 %	25 %
Lang videregående udd.	22 %	16 %	4 %	7 %

Kilde: Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor (SIK)

Tabellen viser at omtrent halvdelen af de elever som i 2001 havde fuldført enten hhx eller htx, havde forældre med en erhvervsuddannelse (EUD). Det er interessant i lyset af at flere af de hhx-elever som evalueringsgruppen mødte under besøgene, overvejede at fortsætte med en merkantil erhvervsuddannelse, mens samtlige stx- og htx-elever planlagde en videregående uddannelse, jf. tabel 1 på side 20. Der synes således at være en del mønsterbrydere blandt htx-eleverne. Besøgene supplerede dette indtryk med et indtryk af at der blandt htx-eleverne var mange der meget målrettet og bevidst havde valgt denne uddannelse på baggrund af konkrete videregående uddannelsesplaner, mens stx- og hhx-eleverne i lidt højere grad gav udtryk for at de endnu ikke havde konkrete planer og derfor valgte ud fra familietraditioner, interesse for konkrete fag eller fravalgsmotiver.

Tabellen viser desuden en meget stor forskel på hvor stor en andel af forældrene der har en videregående uddannelse. Af de elever der havde fuldført matematisk stx i 2001, havde over halvdelen forældre med en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Til sammenligning havde kun 21 % af eleverne fra hhx forældre med en mellemlang eller lang videregående uddannelse, mens tallene for htx og sproglig stx var på hhv. 32 % og 46 %. Det er interessant fordi testen viser at desto højere forældrenes uddannelsesniveau er, jo højere bliver deres børns testscore i grammatik. Forskellen viser sig tydeligst ved overgangen fra mellemlang videregående uddannelse til lang videregående uddannelse og fremgår af figur 6.

Figur 6
Elevernes testscore i grammatik i forhold til deres forældres højeste uddannelsesniveau



Kilde: Test af udvalgte engelskfærdigheder i de gymnasiale uddannelser

4.4.4 Niveauspredning og progression

I afsnit 4.2.2 blev udvalgte konklusioner fra ækvivalensvurderingen af eksamensopgaver og -besvarelser præsenteret. Det drejede sig om konklusioner vedrørende niveauforskelle på tværs af uddannelserne. Ækvivalenspanelet forholder sig også til de store forskelle der kan iagttages inden for de enkelte uddannelser. Det gælder forskelle inden for hver karakter, og det gælder forskelle mellem karaktererne. Panelet beskriver bl.a. forskellene således:

> *Læsningen af besvarelserne vurderet til 6 er ikke opmuntrende. Det er tydeligt, at karakterskalaens trin nedefter bliver både bredere og dybere. Problemet på dette niveau er ikke så meget et spørgsmål om ækvivalens på tværs af uddannelserne, som at afstanden i kompetenceniveau fra den elev, der får 6, til den, der får 10, er så stor, at det ikke giver megen mening at tale om, at begge tager engelsk på A-niveau. Vurderet i for-*

hold til internationalt anvendte skalaer, ligger præstationerne til 6 flere trin under præstationerne til 10. 'Engelsk A-niveau' siger kort sagt ikke noget synderligt præcist om det opnåede kompetenceniveau, med mindre det ledsages af oplysning om den opnåede karakter. (Ækvivalensvurdering, side 32)

Ifølge ækvivalenspanelets beskrivelse er problemet lige udtalt på samtlige uddannelser. I disciplinerne som engelsktesten tester, bekræftes billedet idet spredningen, angivet ved standardafvigelsen, er næsten ens på tværs af uddannelserne. Dvs. at elevernes niveau er lige spredt på alle uddannelserne. Også selvevalueringsrapporter og besøg bekræfter at både lærere og elever på uddannelserne oplever en enorm niveauspredning blandt eleverne, især ved starten af uddannelsen.

Overordnet oplever lærerne at der i grundskolen arbejdes meget med den mundtlige dimension, og at eleverne mundtligt er blevet bedre i løbet af de seneste år, om end de ofte overvurderer egne evner. Til gengæld er det meget forskelligt hvad eleverne kan skriftligt, herunder grammatisk og korrekthedsmæssigt, når de begynder i gymnasiet, og niveauet er generelt blevet dårligere. Især på stx, og specielt på den sproglige linje, hvor det korrekthedsmæssige fra starten har høj prioritet, betyder dette forhold at der i starten bruges lang tid på at skabe et grammatisk basisniveau hos alle eleverne. En forudsigelig konsekvens heraf er at de bedste elever oplever at undervisningen foregår på de svagere elevers præmisser og derfor mangler udfordringer.

Ifølge mange lærere bærer arbejdet i begyndelsen af det gymnasiale forløb frugt så spredningen bliver mindre, især på A-niveau. Adskillige elever er imidlertid uenige og fremhæver at engelsk på A-niveau hos en lille gruppe elever vælges som "fravalg", dvs. i mangel af bedre, eller fordi det betragtes som et relativt let fag at bestå. Ifølge mange af de elever som evalueringsgruppen talte med under besøgene, fylder denne gruppe meget på A-niveau. Elevernes frustrationer var her rettet flere steder hen, dels mod lærerne der i et vist omfang stadig bruger meget energi på de svagere elever, dels mod de kammerater der ved deres mangel på engagement og forberedelse og i nogle tilfælde forstyrrende adfærd har en destruktiv indflydelse på undervisningen, og endelig mod skolens ledelse der i mange tilfælde opfattes som langsom til at tage hånd om sådanne problemer, jf. også afsnit 5.5 nedenfor. I samme forbindelse gav nogle lærere på hhx udtryk for bekymring over det faglige niveau når alle elever fremover skal have engelsk på A-niveau, jf. appendiks F.

Givet de store forskelle eleverne imellem er det bemærkelsesværdigt at variation af arbejdsformer og undervisningsdifferentiering kun sker i meget begrænset omfang. De fleste af lærernes erfaringer med undervisningsdifferentiering stammer fra forsøgene med at dele store hold i to grupper, jf. beskrivelsen på side 35. Formålet er her at reducere antallet af elever i klassen, og der er således ikke nødvendigvis tale om differentieret undervisning, skønt principperne for opdeling i nogle tilfælde er elevernes vurdering af eget niveau.

Generelt giver dokumentationsmaterialet evalueringsgruppen indtryk af at lærernes kun i begrænset omfang udnytter mulighederne for variation af arbejdsformer og undervisningsdifferentiering og ikke i tilstrækkelig grad tilrettelægger undervisning i forhold til elevernes forskellige forudsætninger og potentiale. Dette billede blev bekræftet af mange lærere som bl.a. begrundede den meget begrænsede brug af undervisningsdifferentiering med at mundtlig sprogundervisning ikke kan overlades til eleverne selv, og at skolernes fysiske rammer ofte umuliggør undervisningsdifferentiering. Der hvor undervisningsdifferentiering og variation af arbejdsformer rent faktisk blev praktiseret, var både lærere og elever positive.

Som en følge af de store forskelle på elevernes niveau er der tilsvarende stor forskel på hvordan eleverne oplever progressionen i løbet af uddannelsen, herunder overgangen fra B-niveau til A-niveau. Det er bemærkelsesværdigt at der også blandt lærerne er ret store forskelle i opfattelsen af progressionen. Overgangen fra B-niveau til A-niveau beskrives tydeligst ved to forhold:

- Den skriftlige dimension bliver væsentlig opprioriteret på stx matematisk linje og på htx
- Den teknologiske og den merkantile profil bliver opprioriteret på hhv. htx og hhx.

Også på stx bliver profilen skærpet i form af højere krav til analyse- og fortolkningsniveauet og den sproglige korrekthed, og lærerne beskriver samstemmende at teksterne bliver sværere, men da litterær analyse også har været i fokus på B-niveau, oplever en del af eleverne på især stx sproglig linje at A-niveauet er "mere af det samme".

Evalueringsgruppens overordnede indtryk efter besøgene var imidlertid at progressionskurven gennem hele forløbet er relativt flad sammenlignet med flere af uddannelsernes øvrige fag. Ækvivalenspanelet konstaterer at det i uddannelsernes målbeskrivelser er svært at se nogen progression mellem B- og A-niveau ud over forskellen i den skriftlige dimension på htx og stx matematisk linje.

4.5 Sammenhænge, vurderinger og anbefalinger

Ved den skriftlige studentereksamen i engelsk på A-niveau i 2003 adskilte en halv karakter htx-eleverne, der lå dårligst med et gennemsnit på 7,4, fra de sproglige stx-elever, der med et gennemsnit på 7,9 lå højest. Hhx-eleverne og de matematiske stx-elever lå i midten med gennemsnit på hhv. 7,6 og 7,8.

På baggrund af de foregående afsnit vil evalueringsgruppen i dette afsnit forsøge at besvare to forskellige, men dog relaterede spørgsmål om denne forskel.

For det første vurderes det i afsnit 4.5.1 hvorvidt forskellen i karaktererne er udtryk for en tilsvarende forskel i elevpræstationerne. Spørgsmålet der skal besvares, er med andre ord om karaktererne er sammenlignelige på tværs af uddannelserne.

Under forudsætning af at karaktererne er tilnærmelsesvis sammenlignelige, er det for det andet relevant at vurdere om den forskel karaktererne udtrykker, er rimelig og herunder besvare spørgsmålet om hvorfor der er denne forskel i afgangskaraktererne. Det er temaet i afsnit 4.5.2.

Sammen med svarene på spørgsmålene fremlægger evalueringsgruppen en række anbefalinger.

4.5.1 Karakterernes sammenlignelighed

Ifølge ækvivalenspanelet lægger stx hvad det sproglige angår meget vægt på korrekthed, mens de erhvervsgymnasiale uddannelser i højere grad belønner et vellykket kommunikativt indhold. Denne vurdering underbygges både af besøgene og af den prøve i grammatiske færdigheder der indgik i testen af udvalgte engelskkundskaber. Endelig fremgår prioriteringen tydeligt af eksamensopgaverne der på hhx og htx indeholder en kommunikationsopgave i form af et talemanuskript, et forretningsbrev eller tilsvarende.

Ækvivalenspanelet ser overordnet positivt på denne opgavetype, mens det vurderer at det litterære essays relevans for eleverne i det almene gymnasium med fordel kan øges ved at arbejde mere med essayopgavens kommunikative potentiale og variationsmuligheder og ved i højere grad at inddrage viden om samfundsforhold.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at opgavekommissionen på stx, inden for de rammer som den til enhver tid gældende bekendtgørelse fastlægger, fortsætter tendenserne fra standardforsøgene ved at udvide det spektrum af tekster der kan indgå i eksamensopgaven, og desuden overvejer hvordan man kan inddrage kommunikative opgaver i eksamensopgaverne.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at engelsklærerne på stx i undervisningen sætter klarere fokus på at udvikle en bred genrebevidsthed hos eleverne og en bevidsthed om forskellige kommunikative situationer.*

Evalueringsgruppen ønsker imidlertid at tilføje at det på alle uddannelser er vigtigt at eksplicitere hvilke kommunikative situationer der tænkes på, og at de valgte eksamensopgaver bør opfylde en vis grad af realisme. Det er således næppe realistisk at en elev inden for den tid der er til rådighed til eksamen, kan skrive et manuskript til en realistisk tale således som det blev krævet i hhx- og htx-opgaverne fra 2003. Ligeledes ønsker evalueringsgruppen at understrege at der til god kom-

munikation hører en høj grad af overensstemmelse med gængse ortografiske og grammatiske sprognormer.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler derfor at fagkonsulenten og censorerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser lægger større vægt på den sproglige korrekthed i eksamensbesvarelser. Det vil naturligvis stille ændrede krav til engelsklærernes tilrettelæggelse af undervisningen og til den løbende evaluering af elevernes udbytte.*

Med opgavernes forskellighed og den forskellige vægtning af det kommunikative over for den sproglige korrekthed in mente vurderer ækvivalenspanelet at karaktererne for stx sproglig og matematisk linje og htx i væsentlig grad er sammenlignelige, mens nogle hhx-besvarelser er bedømt mildere.

Denne vurdering skal dog ses i lyset af at hhx-opgaven dels er sværere end de øvrige, dels er svært sammenlignelig med de øvrige. En væsentlig årsag til begge forhold er at samtlige delopgaver i hhx-opgaven krydser dansk og engelsk. Forskellen til de øvrige uddannelser er tydeligst i resumeringsopgaven der på hhx skal skrives på dansk. Dette er ikke begrundet i tilgængeligt materiale. Ækvivalenspanelet er generelt skeptisk over for værdien af at krydse sprog, såvel i oversættelsesopgaver som i resumeringsopgaver, dels fordi det forårsager interferensmotiverede fejl, dels fordi det favoriserer elever der har opgavens to sprog som modersmål og første fremmedsprog.

Evalueringsgruppen deler ækvivalenspanelets skepsis. Hvad angår oversættelsesopgaven, er evalueringsgruppen især bekymret over at opgaven ifølge fagpanelets vurdering især i det almene gymnasium kan påvirke den samlede bedømmelse med op til flere karakterer.

Følgende anbefalinger begrundes derfor både med ækvivalenspanelets didaktiske betragtninger og med ønsket om øget sammenlignelighed mellem uddannelserne. Øget sammenlignelighed, som det udtrykkes i anbefalingen, forhindrer ikke at uddannelsernes profiler bliver bevaret.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne således at sværhedsgraden og den tid der er til rådighed, bliver ens på de treårige gymnasiale uddannelser.*
• I den forbindelse bør fagkonsulenterne og opgavekommissionerne i de treårige gymnasiale uddannelser overveje at nedtone det kontrastive element og revurdere oversættelsesopgavens relevans som eksamensdisciplin.

• Censorerne på stx bør, hvis oversættelsesopgaven bibeholdes som eksamensdisciplin, revurdere og nedtone disciplinens relative vægt i den samlede bedømmelse

• Opgavekommissionen på hhx bør udelukkende anvende engelske tekster som udgangspunkt for resumé- og essayopgaver.

• Opgavekommissionen på htx bør tilstræbe at øge sværhedsgraden i eksamensopgaven så den svarer til sværhedsgraden på de øvrige treårige gymnasiale uddannelser. Det forudsætter naturligvis at også tidsrammen øges.

En øget sammenlignelighed på tværs af uddannelserne løser imidlertid ikke det andet væsentlige problem som ækvivalensvurderingen påpegede, nemlig de meget store forskelle inden for uddannelserne, både inden for de enkelte karakterer og karaktererne imellem. Evalueringsgruppen hæfter sig især ved ækvivalenspanelets vurdering af at der mellem et sekstal og et tital er flere niveauers forskel hvis internationale niveauangivelser blev anvendt. Og tilsvarende gav besøgene grund til at antage at en god elev på B-niveau har et højere afgangsniveau end en dårligere elev på A-niveau. Niveaubetegnelsen siger dermed ikke ret meget i sig selv, og evalueringsgruppen finder det derfor bekymrende at elever fremover skal belønnes karaktermæssigt alene for at tage flere fag på A-niveau.

Problemet kan ikke løses alene ved at indføre en ny karakterskala, men evalueringsgruppen vurderer at det er et skridt på vejen hvis en ny karakterskala, som der arbejdes med fra centralt hold i øjeblikket, i højere grad tilstræber en international sammenlignelighed. Herunder er det evalueringsgruppens opfattelse at der er behov for at definere et klart minimumsniveau.

Faget engelsk har i Danmark status af første fremmedsprog ligesom det er tilfældet i mange andre lande. Evalueringsgruppen vurderer at man kan udnytte dette forhold til at anvende en fælles internationalt anerkendt referenceramme til beskrivelse af både niveauer og eksamenskrav, fx Common European Framework der er udviklet af Europarådet. En sådan internationalt anerkendt referenceramme vil formentlig kunne støtte udviklingen af en klarere progressionsplan i faget. Evalueringsgruppen anser udviklingen af en sådan progressionsplan for absolut nødvendig idet definitionen af progressionen fremstår utydeligt i de gældende bekendtgørelser. Fortolkningen af progressionen er derfor meget lærerafhængig og fremstår ikke tydeligt for alle elever.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at de grupper der fremover skal revidere og vedligeholde læreplanerne for engelsk i de gymnasiale uddannelser, tydeliggør hvilke kompetencemål eleverne skal have nået når de afslutter hhv. B- og A-niveau. Målene skal være direkte operationaliserbare for engelsklærerne og kan med fordel defineres med udgangspunkt i internationale standarder.*

Evalueringsgruppen er opmærksom på at denne anbefaling besværliggøres af den nye struktur på især det almene gymnasium, hvor A- og B-niveau kan læses sideløbende. Netop dette forhold er imidlertid med til at styrke behovet for eksplicitte kompetencemål.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de grupper der fremover skal revidere og vedligeholde læreplanerne for engelsk i de gymnasiale uddannelser, sammen med opgavekommissionerne sørger for at eksamenskravene klarere afspejler niveauforskellene mellem B- og A-niveau.*

I forbindelse med diskussionen af internationale standarder har evalueringsgruppen hæftet sig ved at internationale linjer og klasser på de besøgte skoler kun adskiller sig meget lidt fra de almindelige klasser. På de besøgte skoler har engelsklærerne ikke haft en særlig rolle at spille i forbindelse med internationaliseringstiltag, men evalueringsgruppen er af den opfattelse at engelskfaget har en speciel rolle at spille i internationaliseringsrelaterede projekter og aktiviteter. Det er også påfaldende at eleverne på de internationale linjer klarer sig dårligere i alle testens discipliner end de øvrige elever. Evalueringsgruppen vurderer at det ville være et regulært internationaliseringstiltag og en reel styrkelse af de internationale linjer hvis eleverne fik mulighed for at aflægge internationale test i engelsk.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet forsøgsvis giver elever på de internationale linjer mulighed for at aflægge en internationalt anerkendt test i engelsk, fx CAE (Certificate of Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency English) og TOEFL (Test of English as a Foreign Language) der er anerkendt og adgangsgivende til en lang række udenlandske universiteter. Anbefalingen indebærer at lærerne i et vist omfang tilrettelægger undervisningen derefter.*

Forsøget skal naturligvis evalueres, og hvis det er en succes, bør det overvejes at give alle elever med engelsk på A-niveau den samme mulighed. Evalueringsgruppen vurderer at det blandt andet vil give mulighed for at udfordre de elever der især på de almene gymnasier efterspurgte større udfordringer.

4.5.2 Forskelle uddannelserne imellem

Rangordnen af uddannelserne efter deres elevgruppes gennemsnitlige karakter i engelsk forbliver den samme, uanset om man ser på engelskkarakterer i grundskolen eller afgangskarakteren i gymnasiet. Men forskellene mellem uddannelserne bliver mindre undervejs idet en hel karakter skilte den bedste og den dårligste elevgruppe efter 9. klasse mod en halv karakter efter gymnasiet.

På grund af forskellene i vurderingskriterierne sammenfattet ovenfor kan evalueringsgruppen ikke umiddelbart vurdere hvor stor en del af reduktionen der kan tilskrives det forhold at nogle hhx-

besvarelser ifølge ækvivalenspanelet vurderes mildt (muligvis pga. en højere sværhedsgrad) sammenlignet med eksamensbesvarelserne på de øvrige treårige gymnasiale uddannelser. Det er dog bemærkelsesværdigt at reduktionen sker på trods af at erhvervsgymnasierne, og især hhx, har de vanskeligste betingelser på næsten alle de områder som ifølge testen har betydning for elevernes engelskniveau. (Heraf har de tre første en betydning der har større forklaringskraft end uddannelsesretningen, jf. appendiks D). Det gælder både rammebetingelser og elevforudsætninger:

- Holdene på hhx er større end på de øvrige uddannelser
- Eleverne på hhx bruger mere tid på erhvervsarbejde
- Færre elever på htx og især hhx kommer direkte fra 9. klasse
- Færre elever på htx og især hhx har forældre med længerevarende uddannelser.

Elevforudsætningerne er en præmis som skolerne ikke umiddelbart kan ændre på. Det er derfor uheldigt at de samme elever af økonomiske grunde skal have de dårligste rammebetingelser. Det gælder især de store, og på nogle skoler stadig voksende, holdstørrelser som næsten alle lærerne under besøgene opfattede som et af tidens største problemer. Hertil kommer at det skriftlige arbejde er reduceret til et minimum ud fra et økonomisk princip om at begrænse lærernes tidsforbrug på rettearbejde hvorfor hhx-elever med A-niveau skriver og får rettet færre opgaver end elever med A-niveau på de øvrige uddannelser. Evalueringsgruppen finder forskellene bemærkelsesværdige og hæfter sig endvidere ved den usikkerhed der hersker omkring sammenligneligheden af rammevilkår på tværs af uddannelserne.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet iværksætter en generel afdækning af forskelle og ligheder i de økonomiske rammevilkår uddannelsestyperne imellem.*

Evalueringsgruppen mener imidlertid også at en løsning af problemet vedrørende holdstørrelse skal prioriteres højt på skolerne. Den optimale løsning er naturligvis at reducere holdstørrelsen, men hvis dette ikke er økonomisk muligt, vurderer evalueringsgruppen at skolerne må tænke i alternative løsninger.

En alternativ løsning er deling af holdene i timerne som nogle lærere har praktiseret. Evalueringsgruppen vurderer imidlertid at deling kun har den fornødne effekt hvis den tænkes sammen med reel undervisningsdifferentiering og variation af arbejdsformer. Også den store spredning af elevernes niveau peger på et udtalt behov for undervisningsdifferentiering på alle uddannelserne. Evalueringsgruppen er opmærksom på barriererne for variation af arbejdsformer og undervisningsdifferentiering, men vurderer at skolen og lærerne må overvinde dem.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i samarbejde med eleverne i langt højere grad end det er tilfældet pt. afprøver og udvikler forskellige former for variation af undervisningsformer med udgangspunkt i den enkelte elevs behov og potentiale*.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne skaber de nødvendige rammer for øget brug af undervisningsdifferentiering og varierede undervisningsformer.*

På grund af holdstørrelserne er anbefalingerne mest presserende for hhx-uddannelserne. På grund af niveauspredningen er anbefalingerne imidlertid relevante for samtlige uddannelser.

En udvikling og udvidet anvendelse af undervisningsdifferentiering vil formentlig kræve mere forberedelsestid. Evalueringsgruppen har noteret sig en vis berøringsangst på skolerne hvad angår diskussionen af differentieret forberedelsestid. Den har forståelse for problemet, men vurderer at skolerne under alle omstændigheder vil komme til at tage diskussionen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne drøfter mulighederne for differentieret forberedelsestid i relation til holdstørrelse og undervisningens tilrettelæggelse.*

Intet i punktopstillingen ovenfor antyder at htx-eleverne skulle klare sig dårligere til eksamen end hhx-eleverne. Samtidig peger testen på at de faktisk burde klare sig bedre. Ud over den forskel der måtte ligge i bedømmelseskriterierne, kunne en forklaring på forskellen i eksamenskarakterer være at skriftlig engelsk ikke er en eksamensdisciplin på B-niveau på htx. Det samme er en plausibel forklaring på at de matematiske stx-elever ikke klarer sig bedre end de sproglige elever således som testen og nogle forudsætninger lægger op til.

Den manglende skriftlige eksamen på B-niveau betyder en mindre skriftlig arbejdsbyrde på B-niveau på htx og stx matematisk linje og dermed mindre træning forud for A-niveauet. Evalueringsgruppen vurderer at skriftlighed bør spille en større rolle i engelskundervisningen, uanset den gældende eksamensordning. Især vurderer den at der på htx B-niveau er plads til at arbejde mere målrettet med den skriftlige dimension. Elevernes vurdering af begrænset progression i engelskfaget, deres forståelse af engelsk som et relativt let fag og deres begrænsede forberedelse til faget, tyder på at der er basis for at stille større krav til mange htx-elever i den daglige engelskundervisning.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne på htx tilføjer engelskundervisningen en højere grad af skriftlighed.*

Forskellige forhold i evalueringen peger på at også stx har et uudnyttet potentiale i engelsk. Det gælder:

- De gode elever kan klare sig med meget lidt forberedelse.
- Der stilles ens krav til sproglige og matematiske elever på trods af forskelligt omfang af især skriftligt arbejde.
- Der er stor spredning i elevernes niveau, og mange elever mangler udfordringer.
- Fagets progression er ikke ekspliciteret, og mange elever oplever at engelsk på A-niveau bare er mere af det samme.

Evalueringsgruppen finder at der i en tid med stadig større krav til internationale kompetencer ligger en stor udfordring i at udnytte elevernes fulde potentiale. Forhåbningen er dog at mange af de forudgående anbefalinger tilsammen vil medvirke til at løse problemet. Det drejer sig om:

- En bedre udnyttelse af det litterære essays muligheder i det almene gymnasium (s. 47)
- En eksplicitering af kompetencemål og progressionsplan (s. 49)
- En evt. mulighed for at aflægge internationalt anerkendte test (s. 50)
- Udvidet brug af varierende undervisningsformer (s.51).

Implementeringen af flere af disse anbefalinger har imidlertid en indbygget inerti fordi de enten er rettet mod centralt niveau eller er forbundet med en prøvetid.

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at engelsklærerne på alle tre uddannelser retter opmærksomheden mod et evt. uudnyttet potentiale blandt eleverne og inden for bekendtgørelsernes rammer tilrettelægger undervisningen, undervisningsmaterialerne og undervisningsformen med henblik på en bedre udnyttelse af dette potentiale.*

5 Kvalitetsarbejde

Dette kapitel belyser skolernes arbejde med kvalitetssikring og kvalitetsudvikling. De fleste forhold ved dette emne ville kunne gælde for alle skolernes fag, og engelskfaget fungerer altså som eksempel.

Afsnit 5.1 beskriver forskellige sider af kvalitetsbegrebet og præsenterer analysens overordnede udgangspunkter. Afsnit 5.2 til 5.7 indeholder en tematiseret analyse af dokumentationen, og i afsnit 5.8 fremlægger evalueringsgruppen sine vurderinger og anbefalinger om etableringen af kvalitetssystemer ifølge gymnasiereformens krav.

Dokumentationsgrundlaget for denne del af evalueringen består af selvevalueringsrapporter fra de 12 selvevaluerende skoler og efterfølgende besøg på de samme 12 skoler.

5.1 Indledende om kvalitetssikring og -udvikling

Dette afsnit præsenterer dels de gældende regler for skolernes kvalitetsarbejde, dels målene og intentionerne bag disse regler. Under besøgene på nogle af de 12 selvevaluerende skoler gav både lærere og ledelse udtryk for en vis uafklarethed med hensyn til indholdet af begrebet kvalitetssystem. Derfor rummer afsnittet også en detaljeret præsentation af centrale initiativer og forsøg med kvalitetsudvikling i ungdomsuddannelserne i det seneste tiår.

På grundlag af disse præsentationer fremlægger evalueringsgruppen i afsnit 5.1.4 sine overvejelser om de sammenhænge kvalitetsarbejdet kan ses i, og om det overordnede udgangspunkt for evalueringen af kvalitetsarbejde.

5.1.1 Regler og rammer for kvalitetsarbejde

Når gymnasiereformen træder i kraft i august 2005, gøres kravet om intern systematisk kvalitetssikring for første gang til lov på det gymnasiale område. I § 37 i lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) hedder det: "Rektor fastlægger et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering i forbindelse med uddannelsen og undervisningen", og i § 35 i lov om uddannelserne til højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx) hedder det ligeledes: "Skolen fastlægger et

system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering i forbindelse med uddannelsen og undervisningen".

Disse formuleringer følger en udvikling der siden starten af 1990'erne har medført øget fokus på kvalitetsudvikling og kvalitetssikring på hele uddannelsesområdet. Et eksempel er lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv. fra 2001 der pålægger alle uddannelsesinstitutioner at offentliggøre eksamensresultater, evalueringer mv. Et andet eksempel er lov om Danmarks Evalueringsinstitut der resulterede i oprettelsen af et nationalt evalueringsinstitut i 2000 med pligt til at igangsætte og gennemføre evalueringer af uddannelse og undervisning i det danske uddannelsessystem. Uddannelsesinstitutionerne har pligt til at medvirke i evalueringerne.

De nævnte love er eksempler på centrale initiativer der skal støtte eksisterende centrale kvalitetssikringsmekanismer. På det gymnasiale område kan fx nævnes det centrale tilsyn, herunder fagkonsulenterne, og nationale studentereksamener med centralt stillede opgaver og ekstern censur. Desuden rummer det samlede regelgrundlag rammer for og krav om en række forhold der skal sikre en vis minimumskvalitet, jf. appendiks E. Det gælder fx lærerkvalifikationer[1], adgangskrav[2] samt undervisningens tilrettelæggelse, herunder elevindflydelse[3] og evaluering[4]. De respektive bekendtgørelser fastlægger herudover fagenes omfang, mens mål og indhold er beskrevet relativt detaljeret i bekendtgørelsernes fagbilag og de supplerende undervisningsvejledninger – på de erhvervsgymnasiale uddannelser "Råd og vink".

Det at den centrale kvalitetssikring nu suppleres med systematiske kvalitetssikringsmekanismer lokalt på gymnasieskolerne, er en del af en generel udvikling i uddannelsessystemet mod større decentralisering af beslutningerne. Dette er udbredt på erhvervsskolerne, der siden 1991 har været selvejende, men også på de almengymnasiale uddannelser, der er placeret på amtslige institutioner, er der en stigende tendens til større lokalt råderum.

Skolerne skal udmønte lovens krav lokalt, og med ændringen af gymnasiebekendtgørelsen i 1999 blev kravene til undervisningen i de enkelte fag forskudt fra indholdsstyring mod en højere grad af målstyring. Denne udvikling forventes at fortsætte i de læreplaner der udarbejdes i forbindelse med gymnasiereformen.

I Uddannelsesstyrelsens temahæfte "Kvalitetsudvikling i gymnasiet" fra 2001 (s. 22) hedder det:

[1] *Bekendtgørelse af lov om gymnasiet mv. § 20 og bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser § 24.*

[2] *Bekendtgørelse af lov om gymnasiet mv. § 5 og bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser § 1-4.*

[3] *Gymnasiebekendtgørelsen § 8, hhx-bekendtgørelsen § 15-16 og htx-bekendtgørelsen § 10-11.*

[4] *Gymnasiebekendtgørelsen § 20 og bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser § 10.*

Det samlede regelsæt for gymnasiet lægger således mere end nogensinde op til, at den enkelte institution selv træffer bestemmelse om, hvilke arbejdsstandarder der skal gøres gældende, og hvordan de bedst opfyldes. Med denne udstrakte frihed følger en tilsvarende forpligtelse til selv at overvåge, at de institutionelle beslutninger føres ud i livet, og til løbende at revidere praksis, men også ansvaret for at udvikle lokale målsætninger, der bedst muligt svarer til eksterne forandringer, som skolen ikke er herre over.

Med de nye love om uddannelserne til stx og hhx/htx har man nu gjort denne forpligtelse til lov.

5.1.2 Mål og intentioner

I tilknytning til kravet om et kvalitetssystem i forbindelse med gymnasiereformen fremgår det at "undervisningsministeren fastsætter nærmere regler herom". Sådanne regler vil fremgå af bekendtgørelserne som Undervisningsministeriet arbejder med parallelt med denne evaluering. Allerede i bemærkningerne til lovforslagene fremgår det dog hvad der forstås med begrebet kvalitetssystem:

Kvalitetssystemet skal indeholde en procedure for selvevalueringer og løbende kvalitetsudvikling med henblik på fx at sikre, at undervisningen er i overensstemmelse med de fastsatte mål, at der er sammenhæng med de aktuelle behov og erfaringer i de videregående uddannelser, og at lærernes kvalifikationer er ajourført fagligt og pædagogisk. […] På baggrund af selvevalueringerne skal skolerne udarbejde opfølgningsplaner, som indeholder ændringsbehov og operationelle kvalitetsmål.

Selvevaluering spiller en meget væsentlig rolle i forståelsen af kvalitetssystemet. Evaluering er ikke et nyt begreb i gymnasieverdenen, men det er nyt at evalueringen skal systematiseres i form af procedurer, at evalueringen skal sammentænkes med andre centrale forhold, som fx lærernes kompetenceudvikling, og at der skal følges systematisk op. På de almene gymnasier er det desuden nyt at skolerne, dvs. rektor, har ansvaret for – og dermed skal involveres i – evalueringen og opfølgningen.

Især på de almene gymnasier, men også på erhvervsgymnasierne, er der tale om et brud med den eksisterende kultur. Det skyldes at lærerne – typisk med henvisning til "metodefrihed" – selv har været ansvarlige for at tilrettelægge undervisningen og de tilknyttede aktiviteter som evaluering og opfølgning uden væsentlig indblanding fra ledelsens eller kollegernes side. Kravet om kvalitetssystemer er i fin overensstemmelse med den overordnede intention bag reformen om større samspil mellem fagene og dermed mellem faglærerne. Sammen med nye krav om samarbejde om planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning lægges der op til en styrket ledelse på de gymnasiale uddannelser.

I den eksisterende gymnasiekultur vil en ledelse der går tættere på den enkelte lærer, oplagt kunne opleves som øget kontrol. Der er også et element af kontrol i intentionerne bag indførelsen af kvalitetssystemer på de gymnasiale uddannelser. Kontrol skal i den forbindelse forstås i betydningen "dokumentation", idet skolerne ved hjælp af kvalitetssystemerne skal kunne dokumentere at undervisningen lever op til de centralt fastsatte krav og mål. Dokumentationen er dels rettet til undervisningsministeren, der fortsat er ansvarlig for at føre tilsyn med uddannelserne, dels mod skolens interessenter: aftagere, lærere, forældre, elever mfl. Bemærkningerne til loven henviser i den sammenhæng direkte til lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv. (Lov nr. 414 af 6. juni 2002):

> *I overensstemmelse med lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne m.v. skal skolen eller amtsrådet på sin hjemmeside informere om gennemførte aktuelle evalueringer af kvaliteten af skolens undervisning. Undtaget herfra er oplysninger om en enkelt lærers undervisning og evalueringer, hvor alene skolens ansatte har medvirket.*

Kvalitetssystemer kan her være med til at tilvejebringe dokumentation for uddannelsernes kvalitet og dermed supplere og nuancere offentliggørelsen af karaktererne på skolernes hjemmesider i henhold til lov om åbenhed og gennemsigtighed.

Sideordnet med intentionen om mere dokumentation er der bag reformen en intention om løbende kvalitetsudvikling. Skolernes kvalitetssystemer skal sikre en systematisk, løbende og bevidst kvalitetsudvikling. Ud over at sikre og dokumentere at de foreskrevne mål nås, skal skolerne rustes til at diskutere deres praksis og om nødvendigt tilpasse den til udefrakommende ønsker og behov via en systematisk refleksion over egen praksis, nedskrevet i form af procedurer i et kvalitetssystem.

5.1.3 Metode og muligheder

Det fremgår af bemærkningerne til loven at undervisningsministeren ikke vil fastlægge en bestemt metodik for selvevaluering og kvalitetsudvikling, men blot fastsætte nogle krav som den metode skolen vælger, skal leve op til.

Uddannelsessystemet rummer adskillige bud på hvad et kvalitetssystem ville kunne indeholde. Dels i form af love og regler på parallelle og højere uddannelsesniveauer som mere eller mindre direkte har berørt det gymnasiale område, og som vil kunne give inspiration til udviklingen af kvalitetssystemer. Dels i form af tidligere forsøg og initiativer på både det almengymnasiale område og på det erhvervsgymnasiale område. Et udvalg af nyere dato præsenteres nedenfor.

De fleste af disse udviklingsprojekter og initiativer indgår i Undervisningsministeriets projekt fra 1997 "Kvalitet der kan ses" på tværs af uddannelsessektorerne. I forbindelse med dette projekt lanceredes en kvalitetssystematik med følgende indhold:

- Målsætning (hvor vil man hen?)
- Indikator (hvad kan være tegn på kvalitet/målopfyldelse?)
- Kriterium (hvad er målet for kvalitet/hvilket indikatorniveau er ønskeligt?)
- Verifikation (hvordan dokumenteres den opnåede kvalitet?)
- Forudsætninger/rammevilkår for kvalitet.

Standarder og profiler

I 1997 lancerede Uddannelsesstyrelsen udviklingsprogrammet Standarder og profiler for de almengymnasiale uddannelser med følgende begrundelser:

- Institutionerne får anledning til selvkritik og grundlag for intern kvalitetsudvikling, men også til indsigt i centrale standarder og central forvaltning.
- Borgerne får pålidelig information om lokale institutioner, men også om centrale standarder og central forvaltning.
- Politiske instanser får grundlag for at konstatere i hvilket omfang institutionerne når de mål der er fastsat i love og bekendtgørelser, men også for at revurdere centrale standarder og central forvaltning.

Standarder og profiler indeholdt beskrivelser af hvor og hvordan de centralt fastsatte standarder skulle eller kunne fortolkes individuelt på den enkelte skole (profiler). Desuden indeholdt Standarder og profiler konkrete evalueringsredskaber som skulle afprøves i praksis. Disse redskaber faldt inden for områderne:

- Rettigheder og pligter, bl.a. modtagelse på skolen, elevernes aktive deltagelse i undervisning og evaluering
- Særlige indsatsområder, bl.a. lærersamarbejde, lektieværksted og internationalisering
- Elevevalueringer af skolen
- Lærerevalueringer af skolen
- Fakta og resultater, dvs. nøgletal om fag, elever, økonomi m.m.

Afprøvningen blev afrapporteret, og rapporterne indeholdt en del kritik. Kritikken gik ikke på den grundlæggende tankegang om at skoleudvikling er nødvendig og må baseres på interne initiativer baseret på synliggørelse og vurdering af gældende praksis. Kritikken gik i stedet på at projektets indhold var langt fra uddannelsernes kerne, nemlig undervisningen, og at de konkrete redskaber i for høj grad fokuserede på kontrolaspektet på bekostning af udviklingsaspektet.

Kvalitetsudvikling i Gymnasiet (KIG)

I forlængelse af Standarder og profiler udgav Uddannelsesstyrelsen i 2001 Kvalitetsudvikling i Gymnasiet (KIG) der også lagde op til kvalitetsudvikling på institutionsniveau. Heri foreslog man følgende otte udviklingsemner som skolerne kunne vælge at bruge i en systematisk kvalitetsudvikling:

Udvikling af:

- Elevernes faglige kompetencer, fx udbyttet af de enkelte fag og af alle fag samt elevernes og lærernes indsats
- Elevernes generelle kompetencer, fx personlige og sociale kompetencer
- Støtte til elever med særlige behov, fx studievejledning, lektiehjælp og psykologisk rådgivning
- Organiseringen af skolearbejdet, fx pædagogisk variation, studieture og tværfaglige forløb
- Skolekulturen, fx elevkultur, lærerkultur og ledelseskultur
- Lærer- og ledelseskompetencer, fx ekstern og skolebaseret efteruddannelse, personaleledelse og pædagogisk ledelse
- Skolens forhold til omverdenen, fx udlandet, afgivende skoler og aftagerinstitutioner.
- Miljøbevidsthed, fx teoretisk viden om miljøforhold og praktisk hensyntagen til miljøet på skolen
- Ressourcer og faciliteter, fx undervisningsmidler, bygninger og studiemæssige faciliteter.

Uddannelsesstyrelsen lagde sig heller ikke med KIG fast på en bestemt metodik, men fastslog fire overordnede principper for tidssvarende skoleudvikling. Den skal være:

- Permanent – udviklingsarbejdet skal til stadighed være i gang på institutionsniveau
- Systematisk – udviklingsarbejdet skal afspejle skolens prioriteringer og være led i en overordnet plan
- Effektiv – bl.a. skal succeskriterierne være målbare
- Synlig – mange evalueringer af Standarder og profiler påpegede at udviklingsarbejde bør være et anliggende for hele skolen og i hvert fald inddrage hele det pædagogiske personale.

Q-90

I 1995 fremlagde Erhvervsskoleafdelingen i Undervisningsministeriet en kvalitetsstrategi for erhvervsskoleområdet. Kvalitetsstrategien indeholdt otte punkter knyttet til ministeriets tilsynsopgaver. Et punkt havde dog særstatus fordi det direkte handlede om den interne kvalitetssikring og kvalitetsudvikling på skolerne. Punktet blev konkretiseret i en såkaldt Q-spørgeramme med 34 punkter.

I 1996 bevilgede Folketinget midler til kvalitetsudvikling på erhvervsskolerne. En stor del af landets erhvervsskoler gennemførte året efter målrettet arbejde med kvalitetsudvikling på skole-/afdelingsniveau og fik derved del i de afsatte midler. I dette arbejde, det såkaldte Q-90-projekt, fokuserede man på fire af Q-spørgerammens fokuspunkter:

- Ledelse, herunder strategisk ledelse, øvrige strategiske områder og kvalitetssystematik
- Skolemiljø
- Udstyr
- Personaleudvikling/-uddannelse.

Ministeriet ønskede heller ikke den gang at definere en model for kvalitetsudvikling som skolerne skulle følge, men følgende ad hoc-definition af kvalitetsbegrebet findes på side 30 i Uddannelsesstyrelsens temahæfte "Q-90 projektet – baggrund, proces og status på erhvervsskolernes kvalitetsprojekt" fra 1999:

> *Kvalitet vedrører egenskaber ved de processer og de resultater, en institution udfører og opnår. For at fastslå en "god kvalitet" er det nødvendigt at fastlægge, hvad der er værdifuldt at opnå, dvs. hvad institutionen stræber efter. Kun på den måde kan det afgøres, hvorvidt man nærmer sig det, der er formuleret som "god kvalitet" på et område. Med det udgangspunkt bliver det afgørende at formulere mål og overveje måder at nå dem på. Kvalitet handler derfor om bevidst forandring og udvikling.*

Uanset hvilken model skolerne valgte, præciserede ministeriet dog at samtlige skoler skulle besvare spørgerammens spørgsmål og anvende begreberne indikatorer, kriterier og verifikation, jf. ovenfor. Nogle af de deltagende skoler tog afsæt i eksisterende kvalitetsmodeller kendt fra erhvervslivet, mens andre i højere grad udviklede egne modeller.

De udvalgte fokuspunkter i Q-90 vedrørte især administrative rutiner på skolerne. Tanken var dog at skolerne efterfølgende skulle følge op lokalt i forhold til andre af Q-spørgerammens fokuspunkter der i højere grad handler om undervisningen.

Flerårsaftalen

I forbindelse med den flerårsaftale der blev indgået af regeringen, Det Radikale Venstre og Dansk Folkeparti i forbindelse med finanslovsaftalen for 2003, er de erhvervsgymnasiale uddannelser blevet konfronteret med "noget for noget-princippet". Princippet indebærer at uddannelserne for at få del i et centralt kvalitetsudviklingstilskud skal bevise deres vilje til at omstille sig og yde en særlig indsats i kvalitetsudviklingen.

I 2003 meldte ministeriet følgende punkter ud hvor denne vilje og indsats skulle dokumenteres:

- Kompetenceudvikling af lærerne
- Virksomhedskontakt
- Systematisk kvalitetsudvikling: fokus på faglighed og fleksibilitet
- Professionalisering af skolernes ledelser.

Også i denne forbindelse fulgte ministeriets formulering af spørgsmål, indikatorer og verifikations- og dokumentationskrav systematikken fra *Kvalitet der kan ses*. Skolernes vilje og indsats skulle dokumenteres i form af offentliggørelse af politikker, aftaler og data på skolernes hjemmesider i henhold til lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv.

Kvalitetsbekendtgørelser på EUD og KVU-området

Erhvervsskolerne udbyder andre uddannelser end de erhvervsgymnasiale. Ud over kursusvirksomhed drejer det sig om erhvervsuddannelser (EUD) og på mange skoler også om korte videregående uddannelser (KVU). På begge disse områder er kravet om kvalitetssystemer blevet en del af lovgivningen i de seneste år.

I bekendtgørelse om erhvervsuddannelser er der således en formulering der er stort set identisk med formuleringerne i de vedtagne love på gymnasieområdet: "Skolen skal have et kvalitetssystem til løbende kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsens skoledel"[5]. På KVU-området er kravet om kvalitetssystemer formuleret i en selvstændig bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og kvalitetskontrol i erhvervsakademiuddannelserne[6]. Fælles for de to bekendtgørelser er kravet om procedurer der skal sikre at:

- Skolens elever inddrages i den løbende selvevaluering.
- De anvendte undervisningsmetoder understøtter uddannelsernes formål og mål.
- Lærernes kvalifikationer bliver ført fagligt og pædagogisk ajour.
- Udviklingen af undervisningen inddrager indberetninger fra censorer og resultater af eventuelle eksterne evalueringer.
- Skolerne i forlængelse af selvevalueringerne udarbejder tilgængelige opfølgningsplaner med ændringsforslag og operationelle mål.

5.1.4 Overordnede udgangspunkter

De gennemgåede regler og eksempler viser tydeligt at kvalitetssystemer skal opfylde ønsker om både dokumentation og udvikling. De to sider betinger hinanden, fx er dokumentation en nød-

[5] *BEK nr. 184 af 22.03.04, § 5.*

[6] *BEK nr. 635 af 30.06.00.*

vendig, om end ikke tilstrækkelig, betingelse for den interne kvalitetssikring. I det følgende benyttes termen kvalitetsarbejde som samlebegreb for kvalitetsudvikling og kvalitetssikring.

Man kan ikke forvente at skolerne på nuværende tidspunkt har veludviklede kvalitetssystemer når de nye love først træder i kraft i august 2005. Det gælder uanset at de fleste skoler har været i berøring med nogle af de nævnte kvalitetsudviklingsinitiativer op gennem 1990'erne. Det ville ikke være rimeligt at vurdere skolernes kvalitetssystemer i forhold til en lov der endnu ikke er trådt i kraft, og det har derfor ikke i første omgang været relevant at spørge om skolerne har kvalitetssystemer. Derimod har man med rimelighed kunnet spørge om hvilke kvalitetssikringsmekanismer skolerne allerede anvender, og i forlængelse heraf vurdere hvad der skal til for at systematisere den eksisterende praksis så den lever op til reformens krav om kvalitetssystemer.

Evalueringsgruppen ønsker lige så lidt som Undervisningsministeriet at lægge sig fast på en bestemt kvalitetsmodel, men er af den opfattelse at den valgte model på skolerne må afhænge af den enkelte skoles kultur. Af bemærkningerne til de nye gymnasielove, jf. side 57, fremgår det dog tydeligt at ethvert kvalitetsarbejde som minimum må have fokus på:

- Evaluering
- Kompetenceudvikling
- Viden om aftagerinstitutionerne.

Evalueringsgruppen er af den opfattelse at ledelsen som udgangspunkt er ansvarlig for kvalitetsarbejdet. Bl.a. er det et ledelsesansvar at forankre kvalitetsarbejdet i organisationen, men samtidig har lærerne et ansvar for at orientere sig i de gældende regler og politikker. Som konsekvens af at denne evaluering tager afsæt i ét fag, er det især vigtigt at se på forankringen i organisationen og på den konkrete udmøntning af kvalitetsarbejdet på fagniveau og i forhold til den konkrete undervisning i engelsk. Bl.a. derfor er det i evalueringens kommissorium valgt at supplere de nævnte fokuspunkter med fokuspunktet lærersamarbejde, herunder udarbejdelse af undervisningsplaner.

Kompleksiteten i kvalitetsarbejdet gør at evalueringen må tage højde for at arbejdet foregår på forskellige niveauer; dels på det umiddelbare praksisniveau, dels på de niveauer der fungerer som rammer og forudsætninger for den konkrete praksis. Disse rammer består bl.a. af lokale regler og procedurer. Et væsentligt formål med de lokale regler og procedurer er at sikre at undervisningen lever op til centrale regler. I de følgende afsnit beskrives lokale og centrale regler i det omfang de er nødvendige for at forstå den eksisterende praksis.

Endelig indeholder afsnit 5.8 evalueringsgruppens anbefalinger til en fremtidig implementering af systematisk kvalitetsarbejde.

5.2 Evaluering

Mange af de involverede skoler har vanskeligt ved at adskille den løbende evaluering af elevernes udbytte fra den løbende evaluering af undervisningen. Denne vanskelighed skal ses i lyset af at de to forhold ikke er tydeligt adskilt i den gældende gymnasiebekendtgørelse (§ 20) hvor det hedder:

> *Undervisningen i gymnasiet skal løbende evalueres så elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen.*

I bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser (§ 10) hedder det derimod:

> *Skolen tilrettelægger en procedure, der sikrer, at eleverne regelmæssigt og mindst to gange årligt informeres om skolens opfattelse af den enkelte elevs standpunkt i og udbytte af undervisningen i de enkelte fag og i den samlede uddannelse. […] Samtidig sikrer skolen, at de enkelte lærere og skolen modtager information om elevernes vurdering af undervisningen i hvert enkelt fag og af skolens tilrettelæggelse af undervisningen.*

I de nævnte paragraffer er der to væsentlige forskelle. For det første er skolen nævnt direkte i hovedbekendtgørelsen for de erhvervsgymnasiale uddannelser, mens gymnasiebekendtgørelsen kun nævner lærere og elever. For det andet skelner hovedbekendtgørelsen for de erhvervsgymnasiale uddannelser direkte mellem evaluering af elevernes udbytte og elevernes vurdering, mens gymnasiebekendtgørelsen kun nævner elevernes udbytte.

Flere af skolerne argumenterer desuden for at de to forhold ikke bør adskilles da frugtbar evaluering ofte finder sted i en dialog mellem lærer og elev(er) hvor begge forhold naturligt vil indgå. Dette gælder såvel ved mundtlig evaluering som ved skriftlig, skemabaseret evaluering idet mange af skolernes skemaer til evaluering af undervisningen også indeholder spørgsmål om elevernes udbytte af undervisningen.

I den følgende fremstilling adskilles de to forhold imidlertid systematisk og suppleres med et tredje forhold: Den løbende evaluering på skole- eller afdelingsniveau. På den måde vil dokumentationsmaterialet inden for alle tre områder indeholde eksempler på god praksis som kunne forsvinde i mængden hvis de forskellige forhold blev blandet sammen.

5.2.1 Den løbende evaluering af elevernes udbytte

Ifølge bilag 36 til den gældende gymnasiebekendtgørelse om evaluering og meddelelser til hjemmene skal eleverne på de almene gymnasier evalueres tre gange årligt i forbindelse med karaktergivning: Standpunktskarakterer to gange årligt og årskarakterer en gang årligt. På erhvervsgymna-

sierne får eleverne kun standpunktskarakterer en gang årligt foruden årskaraktererne. I løbet af gymnasietiden afholdes et antal terminsprøver og årsprøver.

Tilbagemelding til eleverne om deres udbytte er ofte koblet til disse centralt fastsatte evalueringer idet karakterbladene tit følges op af en dialog mellem faglæreren og den enkelte elev hvor karaktererne begrundes. Der findes dog også eksempler på at sådanne dialoger gennemføres i perioderne mellem karaktergivningen så eleverne har mulighed for at arbejde målbevidst med faget inden karaktergivningen. Ligeledes er der især på hhx/htx eksempler på sådanne mundtlige tilbagemeldinger i forbindelse med afslutningen på større projekter.

Eleverne værdsætter generelt de individuelle samtaler, men er enige med lærerne i at det er tidskrævende, især når der er mange elever i klasserne. Flere lærere argumenterer derfor for at det er umuligt at gennemføre individuelle samtaler ved hver karaktergivning med de eksisterende pensumkrav. En enkelt selvevalueringsgruppe peger på at en professionalisering af lærernes kompetence til at håndtere disse samtaler formentlig ville øge udbyttet.

I øvrigt finder der en løbende evaluering sted i forbindelse med de skriftlige afleveringer, oftest i form af skriftlige kommentarer. Omfanget og arten af skriftlig tilbagemelding er dog meget forskellig fra lærer til lærer. Enkelte elever beklagede at tilbagemeldingerne sjældent har vejledende karakter når opgaven bedømmes til en god karakter.

Tilsvarende forekommer der som regel en tilbagemelding i forbindelse med mundtlige elevoplæg, med eller uden karaktergivning, og enkelte lærere berettede under besøgene at de af og til gennemfører mundtlige eksamenslignende aktiviteter, dels for at give eleverne lejlighed til at vise hvad de kan, dels for at kunne give dem en direkte tilbagemelding. Mange elever oplever dog at responsen på deres skriftlige arbejde i engelsktimerne er grundigere og mere systematisk end responsen på deres mundtlige præstationer.

Nogle almene gymnasier nævner forældremøder, skole-hjem-dialoger og årgangsmøder mellem klassens lærere som del af den løbende evaluering af elevernes udbytte. Gennemførelsen af disse tiltag er krævet i bekendtgørelsens bilag 36. De samme krav stilles ikke til erhvervsgymnasierne, men alligevel holder nogle af dem årgangsmøder. Desuden nævner nogle erhvervsgymnasier at samtlige lærere en eller to gange om året giver en skriftlig vurdering af elevernes standpunkt, deltagelse og arbejdsindsats som kontaktlæreren indsamler og formidler til eleverne.

Eleverne var stort set enige om at engelsklærerne er gode til at vurdere deres standpunkt i forhold til klassen som helhed. Eleverne gav udtryk for at føle sig rimeligt vurderet, men samtidig berettede de at der er store forskelle lærerne imellem. Nogle elever beskrev hvordan de med den samme

arbejdsindsats var steget flere karakterer ved overgangen fra engelsk B til engelsk A med en anden lærer, og andre beskrev forskellige kriterier for karaktergivningen lærerne imellem, fx vægtningen af arbejdsindsatsen over for det reelle standpunkt, og lærernes forskellige måder at inddrage fravær, manglende eller forsinkede afleveringer og evt. afskrift i karaktergivningen, jf. afsnit 5.5.2.

5.2.2 Den løbende evaluering af undervisningen

Alle de involverede skoler gennemfører undervisningsevalueringer to gange årligt ifølge selvevalueringsrapporterne. På tværs af uddannelserne hævdede flere elever imidlertid under besøgene at de hos nogle lærere – både engelsklærere og andre faglærere – endnu ikke havde evalueret undervisningen. Der er to mulige forklaringer på denne uoverensstemmelse.

Den ene forklaring er at nogle lærere ikke følger gældende praksis hvilket lederne på flere skoler bekræftede. I disse tilfælde ser ledelsen det som sin opgave at minde om og opfordre til at lærerne gennemfører evalueringer med klasserne, men ikke at følge op på om det rent faktisk finder sted.

Den anden forklaring er at evalueringen af undervisningen så at sige forsvinder i en generel snak om elevens udbytte af undervisningen eller i et skema der netop også indeholder elevens refleksioner over egen arbejdsindsats og udbytte af undervisningen. Det er altså muligt at lærerne mener at have gennemført en evaluering af undervisningen, uden at eleverne helt er klar over det.

Praksis for undervisningsevaluering er meget varierende. Selvevalueringsgrupperne vurderer typisk at størstedelen af kollegerne vælger at bruge et standardskema som skolen har udformet, og som kan bruges til alle fag. Andre vælger at lave deres eget skema, og andre igen vælger udelukkende at anvende mundtlige evalueringer med klassen. Argumenter for den mundtlige evaluering er at det sparer tid, og at svarene bliver mindre standardiserede. Argumenter for den skriftlige evaluering er at alle bliver hørt, og at eleverne har mulighed for at skrive ting som de ikke tør sige. Det sidste gælder især hvis evalueringsskemaerne er anonyme. På de involverede skoler er det med en enkelt undtagelse op til den enkelte lærer at bestemme om skemaerne skal være anonyme eller ej.

Argumenterne mod anonymitet er at man bør stå ved sin kritik, og at nogle lærere oplever at anonyme evalueringsskemaer er mindre saglige end evalueringsskemaer med navn på. Argumenterne for anonymitet er derimod at læreren ikke kan straffe dårlige evalueringer med dårlige karakterer. På de 12 deltagende skoler var det imidlertid kun eleverne på én skole der oplevede dette som en reel risiko. På samme skole gav ledelsen udtryk for det paradoksale i at størstedelen af lærerne kræver at eleverne står ved deres evalueringsskemaer med navns nævnelse, mens 85 % af de samme lærere ønskede anonymitet i en nylig gennemført ledelsesevaluering.

Opfølgning på evalueringerne er op til den enkelte lærer. De fleste lærere der gennemfører skemabaserede evalueringer, forsøger at uddrage en overordnet konklusion og tager en snak med klassen om resultatet. Elevernes erfaringer omkring nytteværdien af evalueringerne er meget blandede. Nogle elever hævder at lærerne ikke er villige til eller i stand til at ændre praksis på trods af enslydende evalueringsskemaer, mens andre elever oplever at lærerne er meget lydhøre over for evalueringerne og gerne tilpasser undervisningen i henhold til konstruktiv kritik.

Det er naturligt at elever der oplever at der ikke følges op, vil kunne blive evalueringstrætte. Men i dokumentationen nævnes evalueringstræthed blandt eleverne i højere grad af lærerne end af eleverne. Generelt giver eleverne udtryk for at de gerne vil høres – selv hvis det skulle forårsage træthed.

Ledelsen anvender traditionelt ikke evalueringen af undervisningen. På erhvervsgymnasierne er der eksempler på at ledelsen skal se lærerens sammenfatning og/eller konklusion, enten pr. automatik eller efter anmodning. I en enkelt selvevalueringsrapport begrundes denne praksis med henvisning til § 10 i bekendtgørelse om erhvervsgymnasiale uddannelser, nævnt ovenfor. Indtil videre er der kun sparsomme erfaringer med hvad ledelsen stiller op med disse skemaer i praksis.

På en skole var engelsklærerne bekymrede over om ledelsen ville bruge skemaerne imod dem i forbindelse med eventuelle fyringsrunder, mens både lærere og leder på en anden skole så positivt på at konklusionen ville kunne danne udgangspunkt for pædagogisk sparring fra lederens side. De fleste steder er både ledelse og lærere imidlertid tilfredse med den eksisterende praksis hvor ledelsen ikke blander sig. Det fremhæves i denne sammenhæng at evalueringerne derved bliver et pædagogisk redskab og ikke et kontrolredskab.

5.2.3 Evalueringer på skole- eller afdelingsniveau

Flere af de involverede skoler gennemfører trivselsundersøgelser eller tilfredshedsundersøgelser blandt eleverne på skole- eller afdelingsniveau, i princippet årligt, men i praksis sjældnere. Disse undersøgelser dækker typisk en bred vifte af forhold, fra tilrettelæggelse af årsprøver til maden i kantinen. Der er tale om spørgeskemaundersøgelser som på mange skoler gennemføres elektronisk. Disse undersøgelser gennemføres af ledelsen, eller ledelsen har uddelegeret ansvaret til en lærer. Derfor ser ledelsen naturligvis resultaterne. Enkelte steder var deltagerne usikre på hvad der var undervisningsevaluering i de enkelte fag, og hvad der var overordnede tilfredshedsundersøgelser på skole- eller afdelingsniveau.

Besøgene peger på at det er forskelligt hvordan og hvor meget ledelsen følger op. På mange skoler kendte eleverne ikke til nogen opfølgning. Omvendt fortalte elever på en enkelt skole at uddannelseschefen afholder fællesmøder med eleverne hvor undersøgelsens resultater bliver præsen-

teret og diskuteret. Generelt synes lederne glade for disse undersøgelser, og en uddannelseschef fortalte at eleverne i undersøgelserne kommer med mange vurderinger af undervisningen i enkelte fag og af enkelte lærere, om end det ikke indgår officielt. Undersøgelsen giver dermed mange indirekte informationer til ledelsen. Nogle af de involverede skoler samarbejder på ledelsesniveau med tilsvarende skoler om systematisk benchmarking af elevundersøgelserne.

I forbindelse med besøgene kom det frem at der på flere skoler også er gennemført andre undersøgelser, fx en ledelsesevaluering blandt lærerne. Ligeledes refererede lærerne på nogle skoler til evalueringer i forbindelse med fysisk og psykisk arbejdspladsvurdering, som er et krav på alle større arbejdspladser. Sådanne undersøgelser forekommer dog ganske sporadiske.

5.3 Kompetenceudvikling

Når selvevalueringsgrupperne indledningsvis i selvevalueringsrapporterne skal udtrykke deres forståelse af begreberne kvalitetssikring og kvalitetsudvikling, står kompetenceudvikling helt centralt. Dels beskrives kompetenceudvikling som et redskab til at sikre at lærerne er ajourførte i forhold til de eksisterende mål i faget, såvel fagligt som pædagogisk. Dels – og ikke mindst – beskrives kompetenceudvikling som en nødvendighed hvis lærerne skal bevare deres incitament, engagement og tilfredshed med jobbet.

Ved kompetenceudvikling forstår lærerne først og fremmest efteruddannelse i form af kurser. Især lederne gør dog opmærksom på at kompetenceudvikling kan være andet end det. I det følgende behandles ekstern kompetenceudvikling i form af kurser og intern kompetenceudvikling adskilt.

5.3.1 Ekstern kompetenceudvikling

I forbindelse med institutionsbesøgene har evalueringsgruppen truffet en lang række engelsklærere der brænder for deres fag. I logisk forlængelse heraf synes lærerne mest interesserede i faglig efteruddannelse, herunder længerevarende ophold i engelsktalende lande. Lærerne er dog også opmærksomme på behovet for pædagogisk efteruddannelse, ikke mindst i lyset af den kommende reform, og nævner undervisningsdifferentiering, håndtering af forskellige elevtyper, teamsamarbejde mv. som områder hvor der er behov for kompetenceudvikling.
Mange ledere vurderer at lærernes ønsker og skolens behov er sammenfaldende. Andre vurderer at lærernes høje prioritering af faglig efteruddannelse er i modsætning til ledelsens ønske om pædagogisk efteruddannelse. I selvevalueringsrapporterne vurderes det positivt hvis den enkelte lærers kompetenceudvikling sammensættes efter både lærerens og ledelsens ønsker. Typisk er det imidlertid læreren der opsøger og tilmelder sig kursusaktiviteter, hvorfor lærernes ønsker afspejles tydeligst i den samlede efteruddannelse.

Størstedelen af de involverede skoler nævner dog it som et indsatsområde hvor ledelsen har taget initiativet og "skubbet på" i forbindelse med Gym-it. Det har principielt været frivilligt, men de fleste lærere har taget imod tilbuddet på de skoler hvor det har været muligt. Selvom de involverede engelsklærere har forskellige vurderinger af it's relevans for engelskfaget og forskellige holdninger til opprioriteringen af de it-relaterede kurser, fremstår it som et godt eksempel på ledelsesinitieret kompetenceudvikling på skole-/afdelingsniveau. Generelt er de engelsklærere der har gennemført eller er i gang med Gym-it, glade for forløbet og opfatter det som en stor fordel at så mange lærere nu har en fælles platform.

I modsætning hertil kan de individuelle ønsker om efteruddannelse "stritte i alle retninger", er nogle af engelsklærergrupperne opmærksomme på. Men ingen af faggrupperne har en samlet strategi for deres kompetenceudvikling. Engelsklærerne på nogle skoler fremhæver at de er gode til at formidle erfaringer fra efteruddannelsen til kollegerne, mens andre mener at videndelingen i forbindelse med efteruddannelse kan forbedres. Forum for videndeling er i alle tilfælde den uformelle snak eller faggruppemøder.

5.3.2 Intern kompetenceudvikling

Ud over den ovenfor beskrevne kursusaktivitet gør især lederne opmærksom på at kompetenceudvikling også kan finde sted på skolen. Det kan være i form af erfaringsudveksling med kolleger, deltagelse i undervisningsrelaterede projekter og for engelsklærerne også studieture med eleverne til engelsktalende lande. Hertil kommer almindelig faglig ajourføring gennem avislæsning m.m. som lærerne er forpligtede til. Der er med andre ord tale om aktiviteter der er gratis for skolerne, for så vidt de falder inden for allerede lønnede rammer i arbejdstidsaftalen, og ikke om aktiviteter med formel kompetenceudvikling som primært mål.

Der refereres derimod kun sjældent til formel, skolebaseret kompetenceudvikling i form af fælles kurser for skolens lærere, pædagogiske dage og forsøgs- og udviklingsarbejde m.m. Det er formentlig ikke et udtryk for at pædagogiske dage ikke forekommer på langt de fleste skoler, men blot for at de ikke betragtes som egentlig kompetenceudvikling.

Direkte adspurgt mener mange lærere at kollegasupervision er et godt redskab til kompetenceudvikling, og flere skoler har gode erfaringer med dette. Flere steder nævnes økonomien som den væsentligste begrundelse for at kollegasupervision er sat i bero da det kræver mange ressourcer.

Der er derimod ikke tradition for at lederen gennemfører iagttagelse og supervision i den daglige undervisning. Dokumentationen indeholder dog eksempler på at lederen har gjort det i forbindelse med projektarbejde eller på opfordring af lærerne. På en anden skole har ledelsen udarbejdet et papir med argumenter for undervisningsiagttagelse, men det er stadig ikke blevet afprøvet på

skolen. De fleste lærere og ledere er enige om at det vil blive opfattet som unødig kontrol hvis lederen på eget initiativ overværer undervisningen. Flere lærergrupper mente desuden at ledelsessupervision ville være uanvendelig idet lederen kun i enkelte tilfælde har kendskab til engelskfaget. Mange ledere kan derimod godt se et potentiale for pædagogisk supervision eller coaching, selvom det nok ville kræve efteruddannelse af lederne.

5.3.3 Medarbejderudviklingssamtaler (MUS)

På de fleste skoler nævnes MUS som den væsentligste platform for diskussion af kompetenceudvikling. Som det fremgik ovenfor, kommer lærerne typisk med ønsker som lederen så kan imødekomme eller afvise. Væsentligste kriterium er i den sammenhæng økonomien eller et "efter turprincip", mens en vurdering af reelt behov synes mindre fremherskende. Det er forståeligt nok også svært at vurdere efteruddannelsesønsker i forhold til en overordnet strategi hvis en sådan strategi ikke er indført.

På de skoler hvor lærerne afleverer konklusioner på undervisningsevalueringer til ledelsen, forestiller man sig at konklusionerne indgår i forbindelse med MUS og evt. som del af vurderingsgrundlaget når kompetenceudviklingen bliver planlagt.

En enkelt skole nævner at et tidligere efteruddannelsesudvalg nu er nedlagt idet lederen vurderer at efteruddannelse og kompetenceudvikling er en ledelsesopgave. Lærerne på den pågældende skole oplever dette som en uheldig begrænsning af deres medbestemmelse. Det overordnede billede er imidlertid at selvom lærerne generelt er meget tilfredse med deres store medindflydelse på egen kompetenceudvikling, synes flere at en vis systematisering ville være gavnlig. Dette gælder især, men ikke udelukkende, på skoler hvor kursusaktiviteten er blevet begrænset i de senere år som resultat af økonomiske stramninger. Her ser lærerne systematikken som et redskab der kan modvirke vilkårlig fordeling af de begrænsede midler.

Det hører med til billedet at MUS på mange af de deltagende skoler ikke er en årligt tilbagevendende begivenhed. Dermed kan MUS naturligvis ikke være det primære forum for dialogen om og planlægningen af kompetenceudvikling. Skolernes størrelse kan være et problem for implementeringen af MUS som årligt tilbagevendende begivenhed. Især på de almene gymnasier kan rektor have op til 80 lærere under sig som han skal nå at gennemføre MUS med. Ingen af de involverede skoler lader fx ledende inspektor gennemføre MUS.

5.4 Lærersamarbejde

Lærersamarbejde bliver en af de store nyskabelser i reformen. Samarbejdet har to sider, dels det tværgående samarbejde som tydeligst udtrykkes i reformen, dels samarbejdet i faggruppen som

formentlig berøres i mindre grad af reformen. Lærerne skal fremover optræde i andre roller end faglærerens, og både faggruppesamarbejdet og det tværfaglige samarbejde vil derfor indeholde forskellige dimensioner, spændende fra undervisningsplanlægning til organisatoriske aktiviteter.

5.4.1 Faggruppesamarbejde

På de involverede skoler har evalueringsgruppen generelt mødt engelsklærergrupper der optrådte som stærke og sammentømrede faggrupper med respekt for hinandens faglighed. Det sammentømrede skyldes bl.a. at der på de færreste af de involverede skoler er ansat nye engelsklærere i de seneste år. Af samme grund, forklarer skolerne, er der hverken praksis eller politikker for rekruttering af engelsklærere. Det at lærerne kender hinanden så godt, bruges flere steder som argument for at formelt samarbejde ikke er nødvendigt. Besøgsrunden gav dog eksempler på nyansatte lærere og engelsklærere i uddannelsesstillinger der ønsker mere formaliseret samarbejde og erfaringsudveksling.

Faggruppernes størrelser er meget forskellige. Engelskfaggrupperne på de involverede skoler spænder fra 1-14 lærere, tydeligt størst på de almene gymnasier og mindst på de tekniske gymnasier.

Det skal i den sammenhæng bemærkes at de fusionerede tekniske skoler ikke samarbejder om engelskfaget på tværs af de geografisk adskilte afdelinger, på trods af at engelsklærerne på nogle afdelinger arbejder alene. På en af skolerne blev dette begrundet med økonomi og arbejdstid fordi læreren ikke får betalt tidsforbrug og transport ved faggruppemøder på andre afdelinger. Et andet sted blev det begrundet med manglende behov.

Generelt oplever engelsklærerne på de meget små htx-afdelinger det ikke som et stort problem at mangle en større faggruppe hvilket står i stærk kontrast til engelsklærerne på handelsskoler og almene gymnasier der oplever faggruppen som væsentligste sparringspartner. Sparringen foregår typisk uformelt gennem diskussion af temaer eller udveksling af materiale. Der er dog ikke eksempler på systematisk materialedeling i form af fælles mapper – elektroniske eller fysiske. De fleste engelskfaggrupper samarbejder desuden om bogindkøb, og mange steder har man samarbejdet om at reservere bøger til A-niveau hvor eleverne typisk samles fra forskellige klasser. Nogle steder beretter faggrupperne at dette er en svær øvelse som ikke alle oplever som forpligtende.

Der er ikke tradition for samarbejde om fælles progressionsplaner eller lignende. På et alment gymnasium har man dog i forbindelse med en forøgelse af klassekvotienten i stamklasserne lavet forsøg med at oprette flere engelskhold på første år end der var stamklasser. På andet år oprettes et engelskhold pr. stamklasse. Denne øvelse har tvunget engelsklærerne til at samarbejde om læse- og grammatikpensum hvilket de overordnet har oplevet som positivt.

Generelt samarbejder lærerne dog ikke om undervisningsplanlægning. På én teknisk skole fremgik det at lærernes undervisningsplaner faktisk er offentligt tilgængelige for alle, men den pågældende leder vurderede at kun få kigger i dem. Ledelsen blander sig typisk heller ikke i undervisningsplanlægningen. På de tekniske skoler er der dog eksempler på at den enkelte lærer skal aflevere undervisningsplaner til ledelsen to gange årligt eller mere hvorefter større ændringer skal godkendes af ledelsen.

Ledelsen blander sig heller ikke i faggruppernes samarbejde. På flere af de almene gymnasier er rammerne for faggruppernes samarbejde skrevet ned , og på et af disse gymnasier vurderer rektor at det formentlig ville øge kvaliteten af faggruppemøder hvis ledelsen havde adgang til referaterne, men vedkommende vurderer samtidig at dette ville blive opfattet som unødig kontrol. På en enkelt handelsskole skal dagsorden og referat overgå til ledelsen før lærerne honoreres for mødeaktiviteten. Typisk ligger honoreringen af faggruppesamarbejde og mødeaktivitet dog i forberedelsestiden, mens faggruppekoordinatoren får et begrænset antal timer knyttet til funktionen. Fra lærerside opleves dette flere steder som om der ikke gives tid til samarbejde i faggrupper.

5.4.2 Tværgående samarbejde

Hidtil har der ikke været udpræget tradition for at engelsk indgår i tværfaglige projekter. Lærerne fremhæver især de eksisterende pensumkrav som en barriere, og nogle lærere giver i den forbindelse udtryk for at de ser frem til reformens mindre bindende pensumkrav. En anden oplagt barriere er at eleverne på tredje år kommer fra forskellige stamklasser og indgår i forskellige valgfag. Også denne barriere synes overkommet med den planlagte reform.

Endelig optræder frygten for, og til dels erfaringen, at engelsk bliver reduceret til et redskabsfag i tværfaglige sammenhænge, som barriere for at engelsk kan indgå i tværfagligt samarbejde. Der er dog også lærere der vurderer at engelsk på udmærket vis kan indgå i tværfaglige forløb uden at det sker på bekostning af fagligheden. Der er også forskellige holdninger til hvorvidt eleverne er i stand til at gennemføre tværfaglige projekter tidligt i det gymnasiale forløb. Endelig fremhæver nogle lærere at eleverne faktisk er trænede i disciplinen når de begynder, mens lærerne mangler erfaring med arbejdsformen. Dokumentationsgrundlaget giver dog ikke mulighed for systematisk at fremdrage erfaringer og gode eksempler.[7]

På det organisatoriske plan er der andre eksempler på samarbejde hvor engelsklærerne inddrages, idet flere af de deltagende skoler har implementeret teamsamarbejde eller introduceret det på

[7] *Der henvises i den forbindelse til Uddannelsesstyrelsens opsamling fra januar 2003 i forbindelse med udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Hanne Kjeldsen m.fl. "Engelsk – en erfaringsopsamling af nogle udviklingsarbejder og forsøg i det almene gymnasium og hf". Hæfte nr. 32.*

forsøgsbasis. Der skal i den forbindelse gøres opmærksom på at begrebet "team" har forskellige betydninger. Blandt de involverede skoler var der almene gymnasier hvor teamsamarbejde er et samarbejde mellem tre centrale lærere i en klasse, mens et team på andre skoler er alle klassens lærere. På en htx-afdeling udgør samtlige lærere på afdelingen ét selvstyrende team der er fuldt ud ansvarlig for tilrettelæggelse af undervisningen, projektforløb, lærernes efteruddannelse mv. Engelsklærergruppen gav i den forbindelse udtryk for at det kan være problematisk at være selvstyrende når teamet er uenigt og ikke fungerer optimalt.

Et konkret eksempel på samarbejde mellem lærere er koordineringen af det skriftlige arbejde på tværs af fagene. Samtalerne med eleverne viser at den ofte spiller en stor rolle for elevernes arbejde, og at den sjældent fungerer i praksis. Forståeligt nok kan koordineringen være svær på tredje år hvor eleverne under den gældende ordning kommer fra forskellige klasser og indgår i forskellige fag, men forbløffende mange elever gav udtryk for at koordineringen heller ikke er tilstrækkelig på uddannelsernes første og andet år.

5.5 Studie- og ordensregler

Afleveringer er et eksempel på individuelle forskelle mellem både skolers og læreres regler og sanktionsmuligheder hvad angår rettidighed og afskrift. Det samme gælder elevernes tilstedeværelsespligt. Det almene gymnasium har mere detaljerede, centralt fastsatte regler på disse områder end erhvervsgymnasierne. Men i alle tilfælde er det op til skolerne at udmønte reglerne og vurdere hvornår der kan dispenseres fra de gældende regler.

I det følgende behandles først regler og adfærd i forbindelse med tilstedeværelse og fravær. Dernæst behandles regler og adfærd i forbindelse med afleveringer, herunder rettidighed og afskrift.

5.5.1 Tilstedeværelse og fravær

Reglerne for tilstedeværelse og fravær var på alle de involverede skoler kendt af eleverne. Derimod var der større usikkerhed om andre regler og procedurer, fx i forbindelse med klagesager.

På de fleste skoler arbejder man med faste procentgrænser for sanktioner ved fravær. Sanktionerne er typisk opbygget hierarkisk med advarsler, eksamen på særlige vilkår (gælder især stx) og i sidste instans bortvisning. På nogle erhvervsskoler har man dog bevidst valgt at arbejde med flydende procentgrænser ud fra to bevæggrunde. For det første har nogle skoler oplevet at eleverne ser de faste procentgrænser som en rettighed til fravær, og at der blandt eleverne kan gå sport i at ramme grænserne. For det andet giver de flydende grænser mulighed for at tage individuelle hensyn.

Besøgene viste imidlertid at stort set alle skoler, både almene gymnasier og erhvervsgymnasier, tager individuelle hensyn i et omfang som både lærere og elever synes er for stort. Lærerne oplever at de bruger uforholdsvis meget energi på elever der reelt ikke burde være i gymnasiet, mens eleverne i højere grad føler deres retsbevidsthed og retfærdighedssans krænket. Denne følelse hos eleverne styrkes af at de oplever lærernes praksis for registrering af fravær som meget varierende. Dog er lærere og elever enige om at hovedproblemet er mangelfuld opfølgning fra ledelsens side.

5.5.2 Afleveringer

Med hensyn til afleveringer ligger problemet mere entydigt i forskelle lærerne imellem. Mange elever fortæller at netop engelsklærerne gerne rykker fastsatte afleveringsfrister. Dette opleves i de konkrete eksempler som positivt, men alligevel er eleverne enige om at faglærerne burde udvise større konsensus om retningslinjerne for rettidig aflevering og konsekvenserne hvis retningslinjerne ikke overholdes.

Det samme gælder retningslinjer og konsekvens hvis skriftlige opgaver skrives af. Mens skolen har klare regler for afskrift ved eksamen og i store skriftlige opgaver, er der store forskelle i reaktionerne når det gælder de løbende afleveringer. Eleverne giver følgende eksempler på lærerens reaktion ved afskrift i afleveringsopgaver i engelsk:

- Opgaven bedømmes til 00 og trækker således ned i årskarakteren.
- Opgaven bedømmes to karakterer lavere hvis læreren er i tvivl.
- Læreren "gør eleven til grin i klassen".
- Læreren involverer ledelsen.
- Eleven får fem dage til at skrive en ny opgave.

Mange lærere og elever er enige om at afskrift ikke er udbredt i engelskfaget fordi det er nemt for læreren at opdage – især i de frie formuleringsopgaver. Ikke desto mindre giver mange lærere udtryk for at det er et stort – og tiltagende – problem der kræver en omfattende ekstraindsats af læreren, fx i form af reformulering af opgavetekster i tidligere eksamensopgaver, søgning i opgavedatabaser på internettet med henblik på at påvise evt. afskrift og for nogles vedkommende en dobbelt rettebyrde når eleven får lov til at aflevere en ny opgave. På flere af skolerne har problemet med afskrift derfor for nylig resulteret i en nedskreven politik, men selv på skoler med en sådan politik oplever eleverne ikke at lærernes reaktionsmønstre er blevet ensartede.

Frustrationer blandt lærere og til dels ledere på dette punkt styrkes af historier på skolerne – selvoplevede eller formidlede – om konkrete tilfælde hvor Undervisningsministeriet skulle have underkendt skolernes sanktioner over for fx afskrift.

Generelt efterlyser eleverne og til dels lærerne faste regler og procedurer for skolens håndtering af ændringer af afleveringsfrister, for sent afleverede opgaver og ikke mindst afskrift. Og det forventes at reglerne efterleves på både lærer- og ledelsesniveau.

5.6 Vidensgrundlag

Gymnasiereformen kræver at de gymnasiale uddannelsers kvalitetssystem skal sikre overensstemmelse mellem undervisningens mål og kravene på de videregående uddannelsesinstitutioner. Reformen indeholder dermed en intention om tættere samarbejde på langs i uddannelsessystemet. Et sådant samarbejde må nødvendigvis indebære at uddannelsesinstitutionerne i et vist omfang systematisk udveksler information og viden om indhold, mål og arbejdsformer.

De følgende afsnit redegør for skolernes vidensgrundlag. Mere konkret beskriver afsnittene skolernes praksis, rammer og kultur for indhentning og anvendelse af viden fra eksterne informationskilder, der i denne sammenhæng primært omfatter grundskolerne, studenter (dvs. tidligere elever) og de videregående uddannelsesinstitutioner. Endvidere indeholder afsnittene betragtninger om vidensgrundlaget mellem og på tværs af de gymnasiale uddannelser.

5.6.1 Kontakten til grundskolerne

Dokumentationen viser at grundskolerne og gymnasierne har et formaliseret samarbejde om tilmeldingen til de gymnasiale uddannelser. Udvekslingen af viden er dog ensidig: De gymnasiale uddannelser modtager elevernes uddannelsesplaner og karakterer fra grundskolen.

De færreste af de deltagende skoler anvender denne viden om elevernes generelle og specifikke faglige forudsætninger i fx optagelsesprøver og klassesammensætning. Sammensætningen af klasser sker altovervejende efter andre kriterier, som fx valg af sprogfag, geografiske forhold, kønsfordeling og individuelle ønsker. Enkelte skoler har dog erfaringer med at sammensætte klasser efter elevernes indgangsforudsætninger for at sikre en vis spredning af svage og stærke elever på klasserne. Men ingen af skolerne anvender deres viden til at samle elever med samme indgangsniveau i samme klasse.

Dokumentationen viser desuden at ledelsernes viden om elevernes forudsætninger ikke systematisk bliver videregivet til fx faglærerne, med mindre særlige forhold gør sig gældende, fx ordblindhed. Generelt mener ledelserne, lærerne og eleverne at denne praksis har en stor styrke fordi eleverne får mulighed for at starte på en frisk.

Mange lærere på de besøgte skoler mener desuden at elevernes karakterer fra grundskolen er så usikre at de ikke kan bruges i tilrettelæggelsen af introduktionsforløb, undervisningsdifferentiering

mv. Uformelle, individuelle elevsamtaler og/eller mindre test i introduktionsforløbet er i stedet lærernes primære kilder til viden om elevernes forudsætninger i faget. Nogle enkelte lærere peger dog på at der vil kunne tilrettelægges mere målrettede undervisningsforløb fra starten af uddannelsen ved en systematisk indhentning og anvendelse af viden om elevforudsætninger.

Det fremgår af ovenstående at både ledelser og lærere med enkelte undtagelser er meget skeptiske over for at bruge viden om elevernes individuelle indgangsforudsætninger.

En anden form for videndeling er udveksling af viden om uddannelsernes og fagenes mål, indhold og arbejdsformer for at sikre sammenhæng og progression mellem de forskellige niveauer i uddannelsessystemet. Dokumentationen viser at gymnasierne samarbejder med grundskolerne, blandt andet i form af formaliserede brobygningsforløb og præsentationskurser. Kommunikationen i dette samarbejde er dog også ensidig: Gymnasierne videregiver informationer om uddannelsen mv. til eleverne. Ingen lærere indgår i lignende brobygningsforløb, og der afholdes ingen løbende møder med lærerne fra de grundskoler hvorfra gymnasieskolerne primært rekrutterer deres elever. Lærerne på de besøgte skoler betegner selv de uformelle samtaler med nye elever som primærkilde til deres viden om elevernes engelskundervisning i grundskolen.

5.6.2 Kontakten til studenter og aftagere

Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at flere af skolerne har kontakt til tidligere elever gennem gammel elev-fester og andre arrangementer på skolerne. På ingen af skolerne er der imidlertid tale om formaliseret kontakt med studenter med henblik på løbende tilbagemelding på undervisningen. Flere af skolerne peger på at systematisk tilbagemelding vil være interessant, men en ressourcemæssigt uoverkommelig opgave. Omvendt peger enkelte selvevalueringsgrupper på muligheden for løbende formel eller uformel kontakt mellem faggruppen og studenter der læser engelsk på en videregående uddannelsesinstitution. Denne type samarbejde kræver ikke et stort ressourceforbrug fra hverken skolens, faggruppens eller den enkelte lærers side.

Dokumentationen viser også at en række af skolerne samarbejder "opad" i uddannelsessystemet, dvs. med institutionerne der aftager skolernes studenter. Kontakten er dog ikke systematiseret, og oftest er det op til den enkelte faglærer eller faggruppe at etablere og opretholde sådanne kontakter. Generelt giver skolerne udtryk for at de gerne vil have en løbende kontakt til aftagerinstitutioner med henblik på bedre at kunne vurdere om skolen løser sin opgave tilfredsstillende og om der er sammenhæng mellem kravene i uddannelsessystemet. Et andet formål er at skolerne kan sætte ind for at mindske fejlvalg og frafald i det videregående uddannelsessystem. Der er dog også en vis skepsis over for tilbagemeldingerne. Nogle skoler vurderer at deres aftagere i det videregående uddannelsessystem er for mange og for forskelligartede til at tilbagemeldingerne vil kunne bruges konstruktivt.

5.6.3 Kontakten mellem og på tværs af de gymnasiale uddannelser

På besøgene spurgte evalueringsgruppen systematisk til skolernes kendskab til og samarbejde med andre gymnasiale uddannelser. Dokumentationen viser at der finder samarbejde sted internt mellem handelsskoler, mellem tekniske skoler og mellem almene gymnasier, men at der er meget lidt kontakt og samarbejde på tværs af de gymnasiale uddannelser – i nogle tilfælde til trods for at skolerne ligger geografisk side om side. Evalueringsgruppen er af den opfattelse at de steder hvor afstanden mellem skolerne er meget lille, eller hvor faggrupperne er meget små, vil et samarbejde om fx kompetenceudvikling, undervisningsmaterialer, undervisningsplanlægning mv. være en oplagt og relevant mulighed at gøre brug af.

5.7 Strategi og ledelse

De store ligheder mellem skolernes kvalitetsarbejde i praksis er en væsentlig iagttagelse som er beskrevet i afsnit 5.2 til 5.6. Selvom der er meget store forskelle lokalt på skolerne, viser dokumentationsgrundlaget ingen væsentlige uddannelsesafhængige forskelle i det praktiske kvalitetsarbejde.

Det kan derfor undre at der er store forskelle skoletyperne imellem hvad angår nedskrevne strategier for intern kvalitetssikring og -udvikling. Mindst beskrevet er strategierne på de almene gymnasier. Kun to af de deltagende gymnasier henviser til nedskrevne overordnede målsætninger relateret til det praktiske kvalitetsarbejde. Alle involverede handelsskoler har overordnede strategier som også indeholder punkter om kvalitetssikring, og de tekniske skoler har deciderede kvalitetsstrategier på et meget overordnet niveau.

Et andet gennemgående punkt i afsnit 5.2 til 5.6 er fraværet af ledelsesmæssig opfølgning på det praktiske kvalitetsarbejde. Det gælder undervisningsevaluering, jf. afsnit 5.2.2, det gælder undervisningsplanlægning og faggruppesamarbejdet, jf. afsnit 5.4, og det gælder i en vis udstrækning lærernes kompetenceudvikling, jf. afsnit 5.3. Nedenfor behandles først de eksisterende kvalitetsstrategier på de deltagende erhvervsskoler, dernæst ledelsens mulighed for at involvere sig i kvalitetsarbejdet på alle skolerne.

5.7.1 Skolernes strategi for kvalitetssikring og -udvikling

Erhvervsskolernes (kvalitets)strategier er alle tilgængelige på skolernes hjemmesider hvor der også både henvises til lov om åbenhed og gennemsigtighed mv. og til opfyldelse af flerårsaftalen, jf. beskrivelsen på side 61. Det kan derfor umiddelbart undre at der ikke henvises mere direkte til disse forhold i selvevalueringsrapporterne. På besøgene fremgik det imidlertid at de beskrevne kvalitetssystemer på nogle skoler enten er nyudviklede og endnu ikke implementerede eller forældede og under revision.

På trods af disse forbehold efterlader besøgsrunden det overordnede indtryk at (kvalitets)-strategier, målsætninger mv. primært eksisterer i skolernes bestyrelser og strategiske ledelse uden reel forankring i organisationen, mens ansvaret for den praktiske udmøntning af kvalitetsarbejdet på erhvervsgymnasierne i realiteten er placeret hos de personer der har det daglige ansvar for uddannelsen. Dette billede fremstår desto tydeligere, jo større og mere kompleks organisationen er. Dokumentationsgrundlaget giver eksempler på ikke bare lærere, men også uddannelsesledere der ikke kender (til) skolens (kvalitets)strategi.

Det kan være udtryk for at de enkelte uddannelser og afdelinger er meget selvstændige enheder inden for en overordnet skolestruktur som i realiteten er relativt løs. Men det kan også være udtryk for at det faglige og det der knytter sig til den enkelte uddannelse, har en tendens til at forsvinde i den professionalisering og opbygning af et generelt kvalitetssystem skolerne har gennemført det seneste årti, især i forbindelse med Q-90. Evalueringen giver ikke grundlag for at afgøre om der er tale om den ene eller den anden form for sammenhæng. Men den viser at sammenhænge i organisationerne, overvejelser om en klar arbejds- og ansvarsfordeling og forankringen af kvalitetstænkningen i den faglige praksis er meget væsentlige elementer at medtænke ved opbygningen af kvalitetssystemer.

I den sammenhæng er det beklageligt at niveauet for ledelsernes engagement i denne evaluering, som netop tager afsæt i kravet om kvalitetssystemer, varierede meget skolerne imellem. På de deltagende erhvervsskoler var der både eksempler på selvevalueringsrapporter og besøg hvor den ansvarlige ledelse var meget lidt synlig.

5.7.2 Ledelsens involvering i kvalitetsarbejdet

I forbindelse med besøgene på skolerne talte evalueringsgruppen med mange kompetente skoleledere der tilsyneladende var velinformerede om undervisningskvaliteten på deres skoler. Det kan umiddelbart virke i modstrid med det faktum at kvalitetssikring og -udvikling i så høj grad er overladt til den enkelte lærer, og at der kun i meget begrænset omfang eksisterer operationelle politikker for kvalitetssikring.

På spørgsmålet om hvordan man som leder opnår føling med kvaliteten af undervisningen, henviser de fleste til at "det hører man om". Der er en god atmosfære på skolerne, og eleverne er ikke bange for at gå til ledelsen hvis der opstår problemer. Ledelsen kender lærerne godt og forventer at de lever op til centralt vedtagne regler.

Desuden nævnes eksamen, den eksterne censur mv. som de væsentligste garanter for kvalitetssikringen. Det råderum som disse centrale kvalitetssikringsmekanismer overlader til den enkelte skole, er typisk ikke blevet diskuteret på de almene gymnasier. Lærerne oplever på et overordnet

plan ikke behov for at diskutere dette råderum, mens ledelserne forholder sig blandet i forhold til behovet for intern kvalitetssikring. Det samme billede kan genfindes på nogle af erhvervsskolerne selvom de har (kvalitets)strategier, jf. analysen af strategiernes forankring ovenfor.

Især på de almene gymnasier bekræftede lærerne opfattelsen af at ledelsen har fingeren på pulsen, mens billedet på erhvervsskolerne er mere blandet. Det synes oplagt at den daglige leder må have sværere ved at have fingeren på pulsen i komplekse organisationsstrukturer hvor vedkommende skal dække flere geografiske afdelinger og således ikke er fysisk til stede. Ingen af skolerne fremviste eksempler på at det eksisterende kvalitetsarbejde kan opveje en ledelse der ikke er fysisk til stede. Omfanget af nedskrevne procedurer og kvalitetsstrategier har altså ingen åbenlys sammenhæng med ledelsens føling med undervisningens kvalitet.

5.8 Vurderinger og anbefalinger

Dette afsnit indeholder evalueringsgruppens samlede bud på en implementering af reformens krav om kvalitetssystemer. Afsnit 5.8.1 indeholder evalueringsgruppens tværgående vurderinger på baggrund af afsnit 5.1 til 5.7 mens afsnit 5.8.2 indeholder en række anbefalinger.

5.8.1 Tværgående vurderinger

Evalueringens dokumentation efterlader det overordnede indtryk at de involverede skoler altovervejende bedriver engelskundervisning af høj kvalitet, og at den varetages af fagligt kompetente, ansvarlige og engagerede lærere der hver især gør et stort arbejde for at sikre og udvikle kvaliteten af deres undervisning. Eleverne som blev interviewet under besøgene, bekræftede også i vid udstrækning at engelsk er et fag de er glade for, og at de på mange måder er tilfredse med undervisningen. Af kapitel 4 fremgik det imidlertid at der også er forhold der med fordel vil kunne udvikles og forbedres, og at disse forhold ikke nødvendigvis bliver afdækket af den gældende praksis for internt kvalitetsarbejde.

Evalueringsgruppen vurderer at den gældende praksis for kvalitetsarbejde er meget lærerafhængig og dermed varierer fra lærer til lærer. En styrke ved denne organisering kan være at det praktiske kvalitetsarbejde kan tilpasses den konkrete kontekst hvilket i et vist omfang kan virke motiverende og engagerende. Svaghederne er derimod for det første at systematikken og sammenhængen på tværs af skolen og/eller afdelingen ikke fremstår tilstrækkelig tydeligt. For det andet betyder den meget løse organisering at det er svært, hvis ikke umuligt, at følge systematisk op på kvalitetsarbejdet. Med andre ord rummer den eksisterende praksis et uudnyttet potentiale for skoleudvikling. Desuden er det en stor ulempe at den gældende praksis ikke skaber åbenhed og synlighed om resultaterne, hverken indadtil eller udadtil.

En systematisering af praksis er nødvendig. Den er nødvendig hvis skolerne skal styrke sammenhængen i kvalitetsarbejdet, hvis de skal udnytte det uudnyttede potentiale for skoleudvikling, og hvis de skal skabe åbenhed og synlighed om resultaterne. Og ikke mindst er den nødvendig for at skolerne kan leve op til de kommende krav om kvalitetssystemer, herunder krav til kvalitetsudvikling og resultatvurdering.

Med systematisering forstås bl.a. nogle fælles procedurer for praksis. Procedurerne må være forpligtende for alle de medarbejdere de omfatter. En forudsætning for en sådan forpligtelse er at procedurerne er nedskrevne og kendt af samtlige medarbejdere. Erfaringerne fra nogle af erhvervsskolerne viser imidlertid at nedskrevne strategier ikke i sig selv er en garanti for et velfungerende kvalitetsarbejde i praksis. Det er altså af yderste vigtighed at man ved udarbejdelsen af kvalitetssystemer inddrager dem der skal involveres i praksis, dvs. lærerne, og medtænker at systemer og evt. kvalitetsstrategier skal indeholde meget operationelle mål og anvisninger.

For at et kvalitetssystem, altså en systematisering af praksis, skal virke som udviklingsredskab på skole- eller afdelingsniveau, kræver det:

- Klare målsætninger for hvor udviklingen skal føre hen
- Kendskab til målene blandt alle skolens medarbejdere
- Løbende vurdering af om man har nået målene
- Fastsættelse af nye mål og justering af praksis
- En aktiv ledelse og medarbejderinvolvering.

Med andre ord er der behov for at arbejde med evalueringskulturen på skolerne.

For at kvalitetssystemet herudover skal fungere som dokumentationsredskab udadtil, er det nødvendigt at dem der skal dokumentere kvaliteten, nemlig ledelsen, får dokumenteret kendskab til den. Det er med andre ord ikke nok at vide hvad der foregår, hvis det ikke kan dokumenteres. Derfor forudsætter kravene om dokumentation udadtil at ledelsen får adgang til dokumenter der fremstiller den gode kvalitet, dvs. fortæller den gode historie udadtil, og som måske indadtil kan give ledelsen et "rose-redskab" i forhold til medarbejderne. Omvendt giver et dokumenteret indblik i undervisningens kvalitet naturligvis også ledelsen en anledning til at gribe ind hvis der er problemer.

Under alle omstændigheder giver dokumenteret indsigt i undervisningen bedre mulighed for at planlægge og målrette kompetenceudviklingen i overensstemmelse med både den enkelte lærers behov og skolens overordnede målsætninger og strategi. Desuden får ledelsen overblik over skolens pædagogiske praksis og eventuelle behov for udvikling af denne praksis.

Efter evalueringsgruppens opfattelse er der et spændingsfelt mellem på den ene side den eksisterende kultur hvor den enkelte lærers selvforvaltning står stærkt, og på den anden side tanken om en evalueringskultur der med krav om målsætninger og opfølgning nødvendiggør åbenhed og gennemsigtighed på alle niveauer. Lærernes generelle tilfredshed med deres arbejde handler især om den første side, men heri indgår også et væsentligt element af resistens over for den anden side. Efter evalueringsgruppens opfattelse ligger der en stor udfordring i at bringe de to sider nærmere sammen. Evalueringsgruppens anbefalinger nedenfor skal ses som bud på hvordan denne udfordring kan løftes med henblik på at leve op til reformens krav om kvalitetssystemer.

5.8.2 Anbefalinger

Ovennævnte vurderinger peger på at det kvalitetssystem som skolerne måtte vælge, skal baseres på nedskrevne procedurer der aktivt må forankres i hele organisationen. Desuden må kvalitetssystemet stå på mindst to ben: evalueringskultur og strategisk kompetenceudvikling.

I bemærkningerne til de nye love på gymnasieområdet, citeret på side 57, indgår, foruden de nævnte to "ben", et krav om at kvalitetssystemet skal sikre sammenhængen med aktuelle erfaringer og behov på det videregående uddannelsesområde. Derfor må kvalitetssystemer på det gymnasiale område suppleres med et nødvendigt tredje ben med udgangspunkt i skolernes viden om de videregående uddannelser.

Endelig ønsker evalueringsgruppen at supplere med et punkt omkring procedurer i forbindelse med studie- og ordensregler da dokumentationsgrundlaget på dette punkt er ganske entydigt.

Anbefalingerne, der til dels går på tværs af afsnittene 5.2 til 5.7, grupperer sig derfor om følgende fem temaer:

- Kvalitetssystemet generelt
- Evalueringskultur
- Strategisk kompetenceudvikling
- Vidensgrundlaget
- Studie- og ordensregler.

Kvalitetssystemer kan og skal givetvis indeholde flere aspekter end dem evalueringsgruppen foreslår. Evalueringsgruppens forslag skal ses i lyset af den foreliggende dokumentation og at denne evaluering har taget afsæt i et konkret fag, nemlig engelskfaget.

Kvalitetssystemet generelt

Evalueringsgruppen vurderer at følgende kriterier er væsentlige for at et kvalitetssystem kan få succes i praksis:

- Hele skolen og/eller afdelingen har kendskab til systemet.
- Lærerne føler ejerskab til systemet.
- Kvalitetssystemet er integreret i den daglige praksis indadtil og udadtil.
- Ledelsens engagement i kvalitetssystemet er tydelig, og ledelsen deltager i vurderingen af resultaterne.
- Systemet skaber åbenhed og synlighed om resultater.

Uanset hvilket kvalitetssystem den enkelte skole måtte vælge at formulere, mener evalueringsgruppen derfor at følgende anbefalinger vil være relevante:

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at skolens ledelse går forrest og viser et tydeligt ledelsesengagement i kvalitetsarbejdet og blandt andet afklarer med sig selv hvordan den ønsker at leve op til hhv. § 35 og § 37 i de vedtagne love for stx og hhx/htx. I denne sammenhæng må der formuleres målsætninger på skole- og evt. afdelingsniveau.*

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at den daglige ledelse, dvs. rektor, uddannelseschef, uddannelsesleder eller afdelingsleder, sammen med lærerne overvejer hvordan man med udgangspunkt i eksisterende god praksis kan formulere handlingsanvisende politikker for det fremtidige kvalitetsarbejde. Politikkerne må baseres på formulerede målsætninger for skolen eller afdelingerne, og politikkerne må vedtages i skolens samarbejdsorgan.*

På erhvervsskolerne, der har en mere kompleks organisationsstruktur, har arbejdet med kvalitetssikring typisk har været i gang længe, men på et meget overordnet niveau. I forhold til de erhvervsgymnasiale uddannelser tilføjer evalueringsgruppen derfor:

➢ *Evalueringsgruppen anbefaler at afdelingens overvejelser tager udgangspunkt i skolens overordnede kvalitetsstrategi eller skolens strategi i det hele taget. I så fald består opgaven i at tilpasse den og operationalisere den i forhold til det gymnasiale niveau og det gymnasiale lovgrundlag.*

Evalueringskultur

Dokumentationsgrundlaget peger på at undervisningsevalueringen i dag er for forskelligartet og vilkårlig. En kvalitetsstrategi må derfor indeholde nogle klare retningslinjer for hvor ofte og hvordan undervisningen skal evalueres. Der er i princippet ikke noget i vejen for at elevernes udbytte

og undervisningen evalueres i samme proces. Alle parter må dog være klar over at man evaluerer to forskellige ting, og at det er forskellige parter der er hovedansvarlige for at følge op, nemlig lærerne i forhold til undervisningsevaluering, og eleverne i forhold til evalueringen af elevens udbytte.

Det er en god praksis at lærerne vejleder og støtter eleverne i deres opfølgning. Det er oplagt at lærerne ligeledes kan have behov for vejledning og støtte i deres opfølgning. Det kunne foregå i et formaliseret lærersamarbejde eller gennem formaliseret coaching fra ledelsen.

Af hensyn til skolens behov for at kunne dokumentere kvaliteten i undervisningen er det under alle omstændigheder nødvendigt at ledelsen får adgang til resultaterne af undervisningsevalueringer, det være sig selve skemaerne eller lærernes konklusioner. Hvis skolerne ud fra pædagogiske begrundelser ønsker at bevare evalueringen af undervisning i den eksisterende form som et redskab mellem lærere og elever, er det åbenlyst at den må suppleres med en anden form for undervisningsevaluering som kommer til ledelsens kendskab. Det kunne fx være en udvidelse af de eksisterende elevevalueringer på skole-/afdelingsniveau der også spørger ind til elevernes tilfredshed med de enkelte fag.

Der er umiddelbart gode argumenter for sidstnævnte idet det på baggrund af sådanne undersøgelser vil være relativt enkelt at lave opfølgningsplaner på skole-/afdelingsniveau der i henhold til lov om åbenhed og gennemsigtighed mv. kan offentliggøres på skolens hjemmeside ligesom selve evalueringsresultatet. Hvis skolerne vælger denne model, bør de samtidig overveje at revidere praksis for den løbende evaluering af undervisningen så den fx i højere grad bliver knyttet til konkrete forløb. Evalueringsgruppen vurderer at en sådan overvejelse vil være nødvendig for at minimere risikoen for evalueringstræthed blandt eleverne.

Selvevaluering kan naturligvis handle om andet end elevernes vurdering af undervisningen. Dokumentationsmaterialet giver fx eksempler på ledelsesevalueringer og medarbejderundersøgelser. Dokumentationen giver ikke mulighed for at komme med anbefalinger på disse områder, om end evalueringsgruppen vurderer at sådanne tiltag kunne medvirke til at opbygge en overordnet evalueringskultur på skolerne hvor hele konceptet om evaluering og ikke mindst opfølgning og adgang til evalueringsresultater kunne afdramatiseres.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolens samarbejdsorgan vedtager retningslinjer for undervisningsevaluering på skolerne der giver ledelsen adgang til evalueringsresultaterne. Det kan enten dreje sig om en udvidelse af eksisterende praksis i undervisningsevaluering, eller det kan dreje sig om en supplerende evaluering af undervisningen, fx en udvidelse af eksisterende evalueringer på skole-/afdelingsniveau.*

Strategisk kompetenceudvikling

Dokumentationen viser en række gode eksempler på relevante mål for efteruddannelsesindsatsen, fx målrettet at arbejde på at lærerne udvikler deres kompetencer i bredden. Det kan være i forbindelse med gennemførelse af reformens krav, eller det kan være i forbindelse med it. Men helhedsindtrykket er at skolerne normalt ikke har en samlet planlægning af kompetenceudviklingen ud fra klare mål og strategier for skolens udvikling.

Det generelle billede er at afdækningen af behov i høj grad er et individuelt anliggende for den enkelte lærer. Tilsvarende tyder dokumentationen på at det i høj grad er op til den enkelte lærer at holde sig informeret om kursusmulighederne, mens den konkrete planlægning sker i et snævert samarbejde mellem den enkelte lærer og lederen og med udgangspunkt i lærerens ønsker.

På flere skoler mødte evalueringsgruppen det synspunkt at man ikke skal tvinge nogen til efteruddannelse, eller at det er accepteret hvis der er lærere der ikke deltog i den formaliserede kompetenceudvikling på skolerne. Efter evalueringsgruppens mening er kompetenceudvikling ikke noget den enkelte lærer kan fravælge, men derimod en generel forpligtelse som er en integreret del af lærerarbejdet. Kompetenceudvikling er altså både en ret og en pligt, og ledelsen har derfor en særlig forpligtelse til at sikre at alle lærere deltager i den nødvendige kompetenceudvikling.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at ledelserne kæder kompetenceudviklingen tættere sammen med udviklingen af organisationen og den pædagogiske praksis, herunder skolens mål og prioriteringer. Ledelserne må sætte afklaring af behovene og mulighederne for efteruddannelse i system så den enkelte lærers kompetenceudvikling ses i forhold til en overordnet vurdering af skolens behov for kompetenceudvikling.*

For at ledelse og lærer sammen kan vurdere hvad den enkelte lærers behov er i forhold til skolens behov, vurderer evalueringsgruppen at det vil være oplagt at inddrage konklusioner fra de gennemførte undervisningsevalueringer. MUS er en oplagt mulighed for at leder og lærer i dialog kan sætte evalueringer og kompetenceudvikling i forhold til hinanden. Desuden vil ledelsesindsigt i undervisningsplanlægningen og evt. undervisningsiagttagelse kunne kvalificere dialogen, og dermed MUS-konceptet, yderligere.

MUS bør derfor gennemføres regelmæssigt og systematisk. Evalueringsgruppen foreslår at ledere med et stort lærerkollegium uddelegerer en del af ansvaret for MUS til en ledende inspektor eller en person i ledelsen med tilsvarende funktion og kompetence. En mulig forudsætning er desuden at de relevante ledelsespersoner efteruddannes til at kunne kvalificere MUS vha. de foreslåede redskaber.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at MUS bliver en fast tilbagevendende procedure på alle skoler. MUS-konceptet bør kvalificeres så det udgør en samlet platform for centrale elementer i skolernes kvalitetssystemer, dvs. kompetenceudvikling, evaluering m.m.*

Vidensgrundlaget

Evalueringsgruppen vurderer at der er behov for at grundskolerne og gymnasieskolerne udveksler information om mål, indhold og arbejdsformer. Det samme gælder i forhold til de gymnasiale uddannelsers aftagerinstitutioner. Evalueringsgruppen har forståelse for at aftagerne af studenterne er mange og forskelligartede. Ikke desto mindre er der behov for et kontinuerligt samarbejde hvis kvalitetssystemet skal leve op til reformens krav om at sikre at undervisningens mål er i overensstemmelse med kravene på de videregående uddannelsesinstitutioner. Kravet vil også kunne opfyldes via systematiseret kontakt til studerende på disse institutioner.

Skønt engelskstudier på universitetet eller handelshøjskolen ikke nødvendigvis er det primære sigte med engelskfaget i de gymnasiale uddannelser, vil det for engelskfagets vedkommende være et fornuftigt udgangspunkt at tage kontakt til engelskinstitutter på nærliggende universiteter og handelshøjskoler. Formentlig vil disse institutter også have interesse i samarbejdet da gymnasierne foruden at være fødeinstitutioner også er centrale aftagere af de uddannede engelskkandidater. På den baggrund kunne der være basis for både udveksling af viden og evt. gensidige praktikaftaler.

Det er meget positivt at handelsskoler samarbejder lokalt, ligesom tekniske skoler og almene gymnasier, men der er forbavsende lidt samarbejde på tværs af skoletyperne. Evalueringsgruppen vurderer at et samarbejde imellem de gymnasiale uddannelser inden for et geografisk område kunne foregå på flere niveauer, fx om kompetenceudvikling eller undervisningsplanlægning. Det sidste er især relevant for de meget små faggrupper på htx.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne, evt. i samarbejde, systematiserer kontakten til afgivende grundskoler med henblik på gensidig information om indhold og mål.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne, evt. i samarbejde, gør en aktiv indsats for at opbygge kontakter til relevante videregående uddannelsesinstitutioner med henblik på gensidig tilpasning af mål og krav.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de tre uddannelsestyper gør en aktiv indsats for at opbygge kontakter på tværs af uddannelsestyperne. Der bør som minimum være tale om gensidig*

informationsudveksling om indhold og mål. Især de små faggrupper bør endvidere udbygge et formaliseret samarbejde der går tættere på undervisningen.

Lærerne må oplagt være stærkt involveret i disse forskellige typer af samarbejde, men skolerne må naturligvis definere rammerne.

Studie- og ordensregler

Foruden ovennævnte forhold der direkte tager afsæt i reformens krav om kvalitetssystemer, peger dokumentationsmaterialet på et behov for fastere procedurer for tilstedeværelse og afleveringer, herunder både manglende afleveringer og evt. afskrift. Dokumentationen viser at der nogle steder mangler faste politikker, og at der andre steder er for store forskelle i håndhævelsen af eksisterende politikker. På lærerside er det visse steder et spørgsmål om definitioner: Hvad er fravær? Hvad er afskrift? Evalueringsgruppen vurderer at det er meget uheldigt for elevernes retssikkerhed og retsbevidsthed at der er så store forskelle lærerne imellem og ikke mindst skolerne imellem.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne udarbejder forpligtende politikker for tilstedeværelsespligt og afleveringspligt. Politikkerne bør indeholde tydelige definitioner og handlingsanvisende procedurer for både lærere og ledelse. Ledelsen bør desuden sikre at de vedtagne procedurer overholdes.*

Eleverne oplever en meget tæt sammenhæng mellem afleveringspligten på den ene side og lærernes indsats for at koordinere elevernes arbejdsbelastning med især afleveringer. Evalueringen har vist at denne del af samarbejdet ikke fungerer optimalt på ret mange skoler.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne skærper indsatsen for at koordinere elevernes skriftlige arbejdsbelastning på tværs af fagene. Kontaktlæreren, teamet eller teamkoordinatoren bør udarbejde halvårlige afleveringsoversigter der i overensstemmelse med skolens politik for afleveringsforpligtelse er bindende for elever og lærere*.

Appendiks A

Oversigt over rapportens anbefalinger

Rapportens anbefalinger er samlet i to afsnit, nemlig afsnit 4.5 og afsnit 5.8 hvor de indgår i sammenhæng med evalueringsgruppens vurderinger og begrundelser og med anbefalinger til andre målgrupper. I den følgende oversigt er anbefalingerne taget ud af denne sammenhæng, men til gengæld inddelt efter hvem de henvender sig til. Formålet er at gøre det muligt for den enkelte læser at finde de anbefalinger der er mest relevante for ham eller hende. Efter hver anbefaling er der en henvisning til den side hvor anbefalingen står i sin sammenhæng.

Generelle anbefalinger til det centrale niveau (Undervisningsministeriet, fagkonsulenterne, opgavekommissionerne og censorerne)

- Evalueringsgruppen anbefaler at eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne således at sværhedsgraden og den tid der er til rådighed bliver ens på de treårige gymnasiale uddannelser. I den forbindelse bør fagkonsulenterne og opgavekommissionerne i de treårige gymnasiale udannelser overveje at nedtone det kontrastive element og revurdere oversættelsesopgavens relevans som eksamensdisciplin (s. 48).

- Evalueringsgruppen anbefaler at de grupper der fremover skal revidere og vedligeholde læreplanerne for engelsk i de gymnasiale uddannelser, tydeliggør hvilke kompetencemål eleverne skal have nået når de afslutter hhv. B- og A-niveau. Målene skal være direkte operationaliserbare for engelsklærerne og kan med fordel defineres med udgangspunkt i internationale standarder (s. 49).

- Evalueringsgruppen anbefaler at de grupper der fremover skal revidere og vedligeholde læreplanerne for engelsk i de gymnasiale uddannelser, sammen med opgavekommissionerne sørger for at eksamenskravene afspejler klarere niveauforskellene mellem B- og A-niveau (s. 50).

- Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet forsøgsvis giver elever på de internationale linjer mulighed for at aflægge en internationalt anerkendt test i engelsk, fx CAE (Certificate of Advanced English), CPE (Certificate of Proficiency English) og TOEFL (Test of

English as a Foreign Language) der er anerkendt og adgangsgivende til en lang række udenlandske universiteter. Anbefalingen indebærer at lærerne i et vist omfang tilrettelægger undervisningen derefter (s. 50).

- Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet iværksætter en generel afdækning af forskelle og ligheder i de økonomiske rammevilkår uddannelsestyperne imellem (s. 51).

Specielt vedrørende stx

- Evalueringsgruppen anbefaler at opgavekommissionen i det almene gymnasium, inden for de rammer som den til enhver tid gældende bekendtgørelse fastlægger, udvider det spektrum af tekster der kan indgå i eksamensopgaven, og overvejer hvordan man kan inddrage kommunikative opgaver i eksamensopgaverne (s. 47).

- Evalueringsgruppen anbefaler at eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne således at sværhedsgraden og den tid der er til rådighed, bliver ens på de treårige gymnasiale uddannelser. I den forbindelse bør censorerne på stx, hvis oversættelsesopgaven bibeholdes som eksamensdisciplin, revurdere og nedtone disciplinens relative vægt i den samlede bedømmelse (s. 48).

Specielt vedrørende hhx og htx

- Evalueringsgruppen anbefaler at fagkonsulenten og censorerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser lægger større vægt på den sproglige korrekthed i eksamensbesvarelser. Det vil naturligvis stille ændrede krav til engelsklærernes tilrettelæggelse af undervisningen og til den løbende evaluering af elevernes udbytte (s. 48).

- Evalueringsgruppen anbefaler at eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne således at sværhedsgraden og den tid der er til rådighed, bliver ens på de treårige gymnasiale uddannelser. I den forbindelse bør opgavekommissionen på hhx neddrosle kompleksiteten og sværhedssgraden ved udelukkende at anvende engelske tekster som udgangspunkt for resumé- og essayopgaver (s. 49).

- Evalueringsgruppen anbefaler at eksamenskravene revurderes på tværs af uddannelserne således at sværhedsgraden og den tid der er til rådighed, bliver ens på de treårige gymnasiale uddannelser. I den forbindelse bør opgavekommissionen på htx tilstræbe at øge sværhedsgraden i eksamensopgaven så den svarer til sværhedsgraden på de øvrige treårige gymnasiale uddannelser. Det forudsætter naturligvis at også tidsrammen øges (s. 49).

Anbefalinger til skolerne

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne drøfter mulighederne for differentieret forberedelsestid i relation til holdstørrelse og undervisningens tilrettelæggelse (s. 52).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne skaber de nødvendige rammer for øget brug af undervisningsdifferentiering og varierede undervisningsformer (især, men ikke kun, relevant for hhx) (s. 52).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolens ledelse går forrest og viser et tydeligt ledelsesengagement i kvalitetsarbejdet og blandt andet afklarer med sig selv hvordan den ønsker at leve op til hhv. § 35 og § 37 i de vedtagne love for stx og hhx/htx. I denne sammenhæng må der formuleres målsætninger på skole- og evt. afdelingsniveau (s. 82).

- Evalueringsgruppen anbefaler at den daglige ledelse, dvs. rektor, uddannelseschef, uddannelsesleder eller afdelingsleder, sammen med lærerne overvejer hvordan man med udgangspunkt i eksisterende god praksis kan formulere handlingsanvisende politikker for det fremtidige kvalitetsarbejde. Politikkerne må baseres på formulerede målsætninger for skolen eller afdelingerne, og politikkerne må vedtages i skolens samarbejdsorgan (s. 82).

- Evalueringsgruppen anbefaler at afdelingens overvejelser (på hhx og htx) tager udgangspunkt i skolens overordnede kvalitetsstrategi eller skolens strategi i det hele taget. I så fald består opgaven i at tilpasse den og operationalisere den i forhold til det gymnasiale niveau og det gymnasiale lovgrundlag (s. 82).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolens samarbejdsorgan vedtager retningslinjer for undervisningsevaluering på skolerne der giver ledelsen adgang til evalueringsresultaterne. Det kan enten dreje sig om en udvidelse af eksisterende praksis i undervisningsevaluering, eller det kan dreje sig om en supplerende evaluering af undervisningen, fx en udvidelse af eksisterende evalueringer på skole-/afdelingsniveau (s. 83).

- Evalueringsgruppen anbefaler at ledelserne kæder kompetenceudviklingen tættere sammen med udviklingen af organisationen og den pædagogiske praksis, herunder skolens mål og prioriteringer. Ledelserne må sætte afklaring af behovene og mulighederne for efteruddannelse i system så den enkelte lærers kompetenceudvikling ses i forhold til en overordnet vurdering af skolens behov for kompetenceudvikling (s. 84).

- Evalueringsgruppen anbefaler at MUS bliver en fast tilbagevendende procedure på alle skoler. MUS-konceptet bør kvalificeres så det udgør en samlet platform for centrale elementer i skolernes kvalitetssystemer, dvs. kompetenceudvikling, evaluering m.m. (s. 85).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne, evt. i samarbejde, systematiserer kontakten til afgivende grundskoler med henblik på gensidig information om indhold og mål (s. 85).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne, evt. i samarbejde, gør en aktiv indsats for at opbygge kontakter til relevante videregående uddannelsesinstitutioner med henblik på gensidig tilpasning af mål og krav (s. 85).

- Evalueringsgruppen anbefaler at de tre uddannelsestyper gør en aktiv indsats for at opbygge kontakter på tværs af uddannelsestyperne. Der bør som minimum være tale om gensidig informationsudveksling om indhold og mål. Især de små faggrupper bør endvidere udbygge et formaliseret samarbejde der går tættere på undervisningen (s. 85).

- Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne udarbejder forpligtende politikker for tilstedeværelsespligt og afleveringspligt. Politikkerne bør indeholde tydelige definitioner og handlingsanvisende procedurer for både lærere og ledelse. Ledelsen bør desuden sikre at de vedtagne procedurer overholdes (s. 86).

Anbefalinger til lærerne

- Evalueringsgruppen anbefaler at engelsklærerne på alle tre uddannelser retter opmærksomheden mod et evt. uudnyttet potentiale blandt eleverne og inden for bekendtgørelsernes rammer tilrettelægger undervisningen, undervisningsmaterialerne og undervisningsformen med henblik på en bedre udnyttelse af dette potentiale (s. 53).

- Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i samarbejde med eleverne i langt højere grad end det er tilfældet pt. afprøver og udvikler forskellige former for variation af undervisningsformer med udgangspunkt i den enkelte elevs behov og potentiale (især, men ikke kun, relevant på hhx) (s. 52).

- Evalueringsgruppen anbefaler at engelsklærerne på stx i undervisningen sætter klarere fokus på at udvikle en bred genrebevidsthed hos eleverne og en bevidsthed om forskellige kommunikative situationer (s. 47).

- Evalueringsgruppen anbefaler at engelsklærerne på htx tilføjer engelskundervisningen en højere grad af skriftlighed (s. 52).

- Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne skærper indsatsen for at koordinere elevernes skriftlige arbejdsbelastning på tværs af fagene. Kontaktlæreren, teamet eller teamkoordinatoren bør udarbejde halvårlige afleveringsoversigter der i overensstemmelse med skolens politik for afleveringsforpligtelse er bindende for elever og lærere (s. 86).

Appendiks B

Kommissorium

1. Baggrund

I Danmark findes tre treårige gymnasiale uddannelser med hver deres særlige profil, nemlig det almene gymnasium, højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx). Engelsk er det eneste fag der i øjeblikket er obligatorisk på B-niveau på alle tre uddannelser og valgfrit på A-niveau. B-niveau afsluttes efter andet år, mens A-niveau er en etårig overbygning på B-niveauet og afsluttes efter tredje år.

Der er indgået forlig om teksten til en reform af de gymnasiale uddannelser, og lovforslaget forventes vedtaget i begyndelsen af 2004. Det er intentionen at den ny gymnasielov skal træde i kraft fra august 2005. Engelskfagets status som obligatorisk fag i alle tre gymnasiale uddannelser ændres ikke, men den nuværende reformtekst lægger op til en ændring af udbud og tilrettelæggelse i forhold til niveauerne. Hertil kommer at der vil blive udarbejdet nye fagbilag for engelsk som for de øvrige fag.

Evalueringen vil derfor ikke rette sig mod forhold der er snævert knyttet til den eksisterende bekendtgørelse. Det betyder at evalueringen ikke fokuserer på den pædagogiske praksis, men at fokus i stedet vil ligge på forhold der har betydning når reformen skal implementeres.

2. Formål

Evalueringen har et todelt formål:

1. Evalueringen skal på tværs af de tre treårige gymnasiale uddannelser afdække og vurdere afgangsniveauet af elevernes engelskkompetencer.
2. Evalueringen skal afdække og vurdere hvordan skolerne arbejder med at sikre kvaliteten i engelskundervisningen.

Ad 1) Evalueringen vil på tværs af uddannelserne afdække og vurdere elevernes afgangsniveau på A-niveau. Dette niveau skal vurderes dels i forhold til elevernes indgangsniveau og forudsætninger, dels i forhold til de respektive uddannelsers særlige profil.

Ad 2) Evalueringen vil afdække og vurdere de redskaber der eksisterer på skolerne i forhold til kvalitetssikring af engelskfaget. Den skal også afdække og vurdere hvordan engelsklærerne anvender disse redskaber i den daglige praksis. Evalueringen vil dermed belyse samspillet mellem ledelsesniveau og lærerniveau med hensyn til følgende fokuspunkter:

- Skolernes strategi for kvalitetssikring og -udvikling
- Sikring og udvikling af lærerkompetencer igennem rekruttering og kompetenceudvikling
- Inddragelse af studenter og aftagere i den løbende sikring og udvikling af engelskfaget
- Viden om elevforudsætninger og anvendelsen af denne viden i forhold til introduktionen til engelskfaget
- Anvendelse af fagbilag og undervisningsvejledninger
- Engelsklærernes samarbejde lokalt i faggruppen og i relation til andre fag
- Den løbende evaluering af elevernes udbytte
- Den løbende evaluering af undervisningen
- Internationalisering.

Evalueringen skal desuden resultere i en fremadrettet vurdering af hvilke redskaber og systemer skolerne har brug for for at leve op til reformens krav om at undervisningsprocesser og -resultater skal kunne dokumenteres. Dokumentationen skal bruges både indadtil i skolens arbejde med at sikre den bedst mulige kvalitet og udadtil i formidlingen af skolens resultater.

3. Evalueringsområde

Evalueringen omfatter engelskfaget på hhx, htx og i det almene gymnasium. Der er udvalgt fire skoler af hver type til at indgå i selvevalueringsprocessen. Skolerne er valgt ud fra følgende forhold:

- Ingen skole må tidligere have deltaget i en selvevaluering initieret af EVA.
- Der må kun indgå én skole fra hvert amt. Dette forhold gælder for Handlingsplan 2003 samlet set.
- Der skal være geografisk spredning inden for hver af de tre skoletyper. Af hensyn til evalueringens praktiske gennemførelse er skolerne valgt så de spreder sig på fire byer med én af hver skoletype i hver by.

4. Evalueringens organisering

EVA nedsætter en ekstern *evalueringsgruppe* der har det faglige ansvar for evalueringen. Evalueringsgruppens opgave er at give vurderinger og anbefalinger på baggrund af evalueringens dokumentationsmateriale. Det er vigtigt at bemærke at EVA vil sørge for at alle tre uddannelser repræsenteres enten ved en ledelsesrepræsentant eller lærer.

Evalueringsgruppen vil bestå af fem medlemmer der samlet skal repræsentere følgende faglige profiler:

- Engelskfaglig kompetence på højeste niveau
- Erfaring med engelskundervisning i gymnasiale uddannelser
- Ledelseserfaring fra gymnasiale uddannelser
- Erfaring med kvalitetsarbejde inden for uddannelsessystemet
- Erfaring med kvalitetsarbejde uden for uddannelsessystemet
- Bred indsigt i de gymnasiale uddannelser.

EVA nedsætter desuden et *fagligt panel* der har til opgave at ækvivalensvurdere et antal udvalgte eksamensopgaver og -besvarelser fra hhv. hhx, htx og det almene gymnasium. Panelet kan evt. medvirke til udviklingen af en engelskfaglig test og vurderingen af resultaterne. Det faglige panel skal dække følgende profiler:

- Indsigt i og erfaring med forskning og undervisning i engelsk på universitetet
- Indsigt i og erfaring med forskning og undervisning i engelsk på handelshøjskolen
- Indsigt i og erfaring med forskning i fremmedsprogsdidaktik.

Der tilsigtes nordisk deltagelse i enten evalueringsgruppen eller det faglige panel.

Der nedsættes en *projektgruppe* blandt EVA's medarbejdere. Projektgruppen har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Projektgruppen varetager kontakten til uddannelsesinstitutionerne, yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og udarbejder den endelige rapport.

5. Evalueringsmetode

Selvevaluering: Der gennemføres en selvevalueringsproces på de 12 skoler. På hver skole nedsættes en samlet selvevalueringsgruppe der består af engelsklærere, elever og ledelse. Selvevalueringen gennemføres på baggrund af en vejledning udarbejdet af EVA og skal munde ud i en selveva-

lueringsrapport. I forbindelse med selvevalueringen skal skolerne bidrage med en opgørelse over elevoptag og -forudsætninger samt karakterniveau ved afsluttende eksamen fra grundskolen. Desuden skal skolerne bidrage med udvalgte eksamensbesvarelser.

Institutionsbesøg: EVA og evalueringsgruppen gennemfører et besøg på hver af de 12 skoler i forlængelse af selvevalueringsprocessen. På besøget vil der være et møde med selvevalueringsgruppen, hele engelskfaggruppen, et udvalg af elever og ledelsen. Formålet med besøgene er at underbygge og nuancere det øvrige dokumentationsmateriale.

Test af elevers engelskfærdigheder: Der gennemføres en engelsktest blandt elever med engelsk på A-niveau i de tre gymnasiale uddannelser.

Ækvivalensvurdering: Et fagligt panel foretager en sammenlignende analyse af udvalgte eksamensopgaver og -besvarelser fra hhv. hhx, htx samt matematisk og sproglig linje i det almene gymnasium.

Evalueringsrapporten sendes til høring på de 12 skoler der indgår i evalueringen. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater. Høringen er skriftlig.

Efter høringsperioden offentliggør EVA en endelig evalueringsrapport der indeholder evalueringsgruppens vurderinger og anbefalinger på baggrund af den indhentede dokumentation.

Appendiks C

Evalueringsgruppen

Arnt Lykke Jakobsen (formand), lektor ved Institut for Engelsk på Handelshøjskolen i København (CBS). Uddannet cand. phil. (engelsk) ved Københavns Universitet, 1972, og adjunkt og lektor sammesteds 1972-1985 med nyere engelsk/amerikansk litteratur som forsknings- og undervisningsområde. Siden 1985 lektor ved CBS med oversættelse mellem engelsk og dansk som særligt forsknings- og undervisningsområde. Leder af forskningsprojekt om oversættelse af fagsproglige tekster for Statens Humanistiske Forskningsråd, 1990-1994. Eksaminator for British Council siden 1980. Censor i engelsk ved universiteterne i Danmark 1993-2002. Institutleder for Institut for Engelsk, CBS, 1996-1998. Har publiceret en række videnskabelige artikler om sprog, litteratur og oversættelse.

Kurt Møller Pedersen, rektor ved Ikast Gymnasium & HF fra 1989. Uddannet cand.mag. (engelsk og dansk) ved Aarhus Universitet, 1979. Tidligere ansættelse ved Lemvig Gymnasium, 1979-1989. Undervisningserfaring på VUC og teknisk skole. Medlem af bestyrelsen i Engelsklærerforeningen, tillidsposter i Gymnasiesprogenes Samarbejdsudvalg og Samsprog, mv. Vejleder og kursusleder for en række kandidater i praktisk pædagogikum. Mundtlig censor i dansk og engelsk siden 1980. Skriftlig censor i engelsk/stx 1984-1995. Censor i engelsk ved universiteterne i Danmark fra 1995. Medlem af udviklings- og arbejdsgrupper for Rektorforeningen (efteruddannelse for rektorer, prøve- og eksamensformer, gymnasiereformen, Den Gode Skole). Omfattende ledelsesmæssig erfaring med særligt fokus på organisations- og kompetenceudvikling.

Lars Michael Madsen, kvalitets- og marketingchef på Randers Tekniske Skole. Uddannet cand. scient. adm. Er assessoruddannet i EFQM-modellen/Business Excellence (Kvalitetsprisen for den offentlige sektor) og har gennemgået auditoruddannelse (DS/ISO 9001: 2000). Tidligere ansættelser som udviklingskonsulent på Frederikshavn-Skagen Sygehus og som projektleder i Kommunernes Revision. Medlem af forretningsudvalget i "Erhvervsskolernes Benchmarkingnetværk".

Lis Petersen, rektor på Handelsgymnasiet IBC Kolding, Fredericia, Middelfart. Uddannet cand.ling.merc. i tysk og fransk. Undervisningserfaring fra handelsskolen, ingeniørhøjskolen og

handelshøjskolen. Tidligere fagkonsulent i tysk for Undervisningsministeriet og medlem af forskellige ministerielle udviklingsgrupper. Tidligere ansættelser som uddannelsesleder for IBA International Business Academy og uddannelseschef for Vestfyns Handelsskole. Medlem af bestyrelsen for Interesseorganisation for handelsskolernes ledelser (HFI) fra 1997-1999. Forfatter til flere lærebøger. Ledelseserfaring med fokus på pædagogisk udvikling, internationale relationer, kompetenceudvikling og kvalitetssikring og -udvikling.

Maria Allström, adjunkt i engelsk og svensk ved Fyrisskolan, Uppsala og universitetsadjunkt på Institutionen för Lärarutbildning ved Uppsala Universitet med ansvar for emnedidaktik i engelsk på gymnasielærerprogrammet. Uddannet ved Umeå Universitet, sprogvidenskabelig emnelærerlinje (Master of Arts in Languages Education). Fra 1998 medlem af bestyrelsen for Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk (LMS) som emnerepræsentant i engelsk og Sveriges repræsentant i de internationale engelsklærerforeninger IATEFL og TESOL. I mange år engageret i internationale skoleudvekslingsprojekter i bl.a. Storbritannien og Irland.

Appendiks D

Testens metode

Testmaterialets indhold og sammensætning

Testen bestod af tre dele samt et spørgeskema.

- Læseforståelsestest
- Læsehastighedstest
- Grammatiktest.

Læseforståelsestesten bestod af seks tekster i forskellige genrer. Teksterne var ikke direkte relateret til uddannelsernes forskellige profiler. Alligevel skal det bemærkes at der ikke blandt teksterne indgår tekster med egentligt merkantilt indhold. Skemaet herunder giver en skematisk oversigt over teksternes genre, længde, sværhedsgrad og antallet af spørgsmål knyttet til teksterne.

Titel	Genre	Antal ord	Lix	Antal spørgsmål
Soluble Aspirol with Vitamin C	Indlægsseddel til medicin	330	37	6
Death on the Mountain	Nyhedsartikel	337	25	4
Smoke Signals	Populær videnskab (biologi)	361	43	6
The lock system at Ronquiéres	Populær videnskab (teknik)	368	35	6
The Gold Apple	Eventyr	2.680	19	17
Parkinson's disease may be caused by pesticides	Populær videnskab (medicin)	1.533	49	10

Læsehastighedstesten bestod af en tekst på 139 linjer (130 i en dansk version). Læsehastigheden blev målt som den procentdel af teksten som eleverne nåede at læse på fire minutter. I teksten var indlagt 25 tjekpunkter der skulle sikre at eleverne havde forstået det læste.

Teksterne til testerne i læseforståelse og læsehastighed var danske tekster oversat til engelsk. Det skyldes at et væsentligt aspekt ved testen var at afdække forskelle mellem dansk- og engelskkom-

petencer på tværs af uddannelserne for at kunne vurdere om elevernes forudsætninger for engelsk var ens. Derfor blev samtlige tekster i læseforståelsestesten og læsehastighedstesten læst i en dansk version af en tredjedel af eleverne. I praksis betød det at alle eleverne læste fire tekster i læseforståelsestesten på engelsk og to tekster på dansk. Teksterne var sammensat i tre forskellige kombinationer af danske og engelske tekster.

Grammatiktesten bestod af i alt 82 spørgsmål fordelt på 9 grammatiske områder:

- Kongruens: 10 spørgsmål
- Tællelighed: 4 spørgsmål
- Adjektiver/adverbier: 6 spørgsmål
- Uregelmæssige verber: 6 spørgsmål
- Relative pronominer: 10 spørgsmål
- Artikler: 10 spørgsmål
- Ordstilling: 7 spørgsmål
- Præpositioner: 16 spørgsmål
- Diverse (idiomatik, adjektiv med støtteord og verbalmønstre): 14 spørgsmål.

Den samlede test var udformet som en multiple choice-test af hensyn til afkodningen og analysen. Nogle aspekter af disciplinerne bliver således ikke testet, ligesom de valgte discipliner kun dækker dele af engelskfagets område. Fokus for testen er det komparative element uddannelserne imellem. Testen relaterer altså ikke til nationale eller internationale standarder.

Spørgeskemaet indeholdt baggrundsoplysninger om:

- Hvorvidt eleven gik på en international linje
- Seneste uddannelse før gymnasiestart
- Andre fremmedsprog på uddannelsen
- Forældres højeste uddannelsesniveau
- Tidsforbrug på lektier (i alt inkl. afleveringer, til engelsk inkl. afleveringer, til engelsk ekskl. afleveringer)
- Tidsforbrug på erhvervsarbejde
- Hvorvidt eleven havde specielle forudsætninger i engelsk.

Analyse

Foruden de nævnte baggrundsdata fra spørgeskemaet indgik registerkategorierne "køn", "holdstørrelse" og "uddannelse" i analysen af testresultaterne. I TNS Gallups afrapportering indgår dog kun de baggrundsoplysninger og registerdata der havde signifikant betydning.

I testens enkeltanalyser kan der forekomme korrelation mellem variablerne. Den anvendte analysemodel rangordner imidlertid også variablernes selvstændige forklaringskraft. De følgende tre tabeller viser baggrundsvariablernes relative betydning for testresultatet. Variablerne med de laveste signifikansværdier (p-værdierne) kan betragtes som de bedste/stærkeste forklaringsfaktorer i forhold til elevernes testscore. Tabellerne kan således læses som en rangordning af variablernes forklaringskraft med de vigtigste placeret øverst i tabellerne. For tabellerne gælder at jo lavere p-værdi, des større værdi som selvstændig forklaringsfaktor.

Variablernes forklaringskraft i forhold til læsehastighedstesten

Variabler	Variablernes forklaringsværdi (p-værdi)*	Sammenhængen mellem den uafhængige variabel og testscoren i læsehastighedstesten
Køn	0,0001	Drengene scorer højere end pigerne i læsehastighedstesten
Forberedelse til engelsktimerne (timer pr. uge)	0,0004	Der er en negativ sammenhæng mellem forberedelse og testscore, dvs. desto mindre forberedelse til engelsktimerne, desto højere score i læsehastighedstesten
Elever der går på international linje	0,0029	Elever der går på en international linje, scorer lavere end de øvrige
Uddannelseslinje (stx (mat.), stx (spr.), hhx eller htx)	0,0045	Deltagere fra matematisk linje scorer højest, mens deltagere fra hhx scorer lavest. Testscoren fordelt på uddannelsestype er dog yderst beskeden
Forældrenes højeste uddannelsesniveau	0,0127	Der er en statisk positiv sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og testscore, dvs. jo højere uddannelsesniveau elevernes forældre har, desto højere testscore i læsehastighedstesten

* P-værdier < 0,05 betyder, at den pågældende forklaringsvariabel er statistisk signifikant ved 95%-konfidensniveau. P-værdien < 0,01 → statistisk signifikans ved 99%-konfidensniveau, etc.
Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i de gymnasiale uddannelser

Variablernes forklaringskraft i forhold til grammatiktesten

Variabler	Variablernes forklaringsværdi (p-værdi)	Sammenhængen mellem variablerne og testscoren i grammatiktesten
Uddannelseslinje (stx (mat.), stx (spr.), hhx og htx	0,0000	Elever i det almene gymnasium scorer højere i grammatiktesten end elever på hhx
Erhvervsarbejde (timer pr. uge)	0,0000	Der er en statistisk negativ sammenhæng mellem erhvervsarbejde og testscore, dvs. jo mindre erhvervsarbejde, desto højere score i læseforståelsestesten
Specielle forudsætninger i engelsk	0,0000	Elever med specielle forudsætninger i engelsk scorer højere i grammatiktesten end de øvrige elever
Andet fremmesprog på A-niveau	0,0001	Deltagere med et fremmedsprog udover engelsk på A-niveau scorer lidt højere i læseforståelsestesten end de øvrige elever
Køn	0,0007	Drengene scorer lidt højere i grammatiktesten end pigerne
Forberedelse til engelsktimerne (timer pr. uge)	0,00012	Der er en statistisk negativ sammenhæng mellem forberedelse og testscore, dvs. desto mindre forberedelse til engelsktimerne, desto højere score i læsehastighedstesten
Seneste uddannelse før gymnasial uddannelse	0,0015	Deltagere med 9. klasse som seneste uddannelse scorer højere end de øvrige deltagere, mens deltagere med tidligere afbrudt erhvervsuddannelse scorer lavest i læseforståelsestesten
Forældrenes højeste uddannelsesniveau	0,0015	Der er en statistisk positiv sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og testscore, dvs. jo højere uddannelsesniveau elevernes forældre har, desto højere testscore i læsehastighedstesten
Elever der går på international linje	0,00466	Elever der går på en international linje, scorer lavere end de øvrige

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i de gymnasiale uddannelser

Variablernes forklaringskraft i forhold til læseforståelsestesten

Variabler	Variablernes forklaringsværdi (p-værdi)	Sammenhængen mellem den uafhængige variabel og testscoren i læseforståelsestesten
Holdstørrelse (antal elever pr. hold/klasse)	0,0000	Deltagere på hold med 9-19 elever scorer højest i læseforståelsestesten
Forberedelse til engelsktimerne (timer pr. uge)	0,0000	Der er en negativ sammenhæng mellem forberedelse og testscore, dvs. desto mindre forberedelse til engelsktimerne, desto højere score i læseforståelsestesten
Erhvervsarbejde (timer pr. uge)	0,0002	Der er en negativ sammenhæng mellem erhvervsarbejde og testscore, dvs. jo mindre erhvervsarbejde, desto højere score i læseforståelsestesten
Seneste uddannelse før gymnasial uddannelse	0,0014	Deltagere med 9. klasse som seneste uddannelse scorer højere end de øvrige deltagere, mens deltagere med tidligere afbrudt erhvervsuddannelse scorer lavest i læseforståelsestesten
Elever der går på international linje	0,0047	Elever der går på en international linje, scorer lavere i læseforståelsestesten end de øvrige
Andet fremmedsprog på A-niveau	0,0218	Deltagere med et fremmedsprog udover engelsk på A-niveau scorer lidt højere i læseforståelsestesten end de øvrige elever

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i de gymnasiale uddannelser

Målgruppe og stikprøve

Målgruppen for undersøgelsen var elever med engelsk på A-niveau i erhvervsgymnasiet (hhx og htx) og på matematisk og sproglig linje i det almene gymnasium (stx).

Stikprøven er lavet på basis af et populationsudtræk fra Undervisningsministeriets adresseregister over gymnasier og erhvervsskoler med elever der modtager engelsk på A-niveau. Det er altså uddannelsesinstitutionerne og ikke eleverne der som udgangspunkt ligger til grund for stikprøveudtrækket.

I alt blev 126 tilfældigt udvalgte gymnasier og erhvervsskoler (afdelinger) kontaktet. På htx blev alle relevante afdelinger med engelskhold på A-niveau kontaktet. Dvs. at der for htx' vedkommende er tale om en totalundersøgelse.

To af de kontaktede skoler blev forhindret i at deltage mens en enkelt skoles testmateriale aldrig er nået frem til Gallup. To skoler returnerede testmateriale hvis dele ikke kunne "sammensættes" i databehandlingen pga. manglende eller mangelfulde identifikationsoplysninger (CPR-nummer). 121 skoler fik afholdt testen og returneret materialet i "brugbar stand" til Gallup.

Følgende tabel viser den samlede population og stikprøven for hver af uddannelserne.

	Population	Kontaktede skoler	Medvirkende skoler	Medvirkende elever
Stx (mat.)	132	33	31	402
Stx (spr.)	132	35	35	482
Hhx	49	30	28	486
Htx	28	28	27	535
I alt	341	126	121	1905

Kilde: Test af udvalgte engelskkundskaber i gymnasiale uddannelser

Den meget høje svarprocent og den tilfældige udvælgelse betyder at de deltagende skoler er repræsentative. I henhold til Gallups kvalitetsforskrifter er der desuden skabt sikkerhed for at alle deltagere er fuldstændigt anonyme i forhold til EVA.

Appendiks E

Oversigt over uddannelsernes lovgrundlag

Stx (det almene gymnasium) reguleres på baggrund af et lovgrundlag der først og fremmest omfatter:

- Bekendtgørelse af lov om gymnasiet mv. (LBK nr. 833 af 8/10/2003)
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (BEK nr. 22 af 16/01/2004)
- Bekendtgørelse om studentereksamen og om højere forberedelseseksamen (BEK nr. 850 af 20/10/2003)
- Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de almene gymnasiale uddannelser (BEK nr. 242 af 31/03/2004).

Hhx og htx reguleres på baggrund af et lovgrundlag der først og fremmest omfatter:

- Bekendtgørelse af lov om de erhvervsgymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen (LBK nr. 834 af 08/10/2003)
- Bekendtgørelse om eksamensordning på erhvervsskolerne mv. (BEK nr. 573 af 21/06/1996)
- Bekendtgørelse om de erhvervsgymnasiale uddannelser (BEK nr. 368 af 03/06/1997)
- Bekendtgørelse om uddannelsen til højere handelseksamen (BEK nr. 249 af 06/04/2000)
- Bekendtgørelse om uddannelsen til teknisk eksamen (BEK nr. 524 af 15/06/2000).

Desuden reguleres de danske gymnasiale uddannelser på baggrund af et generelt lovgrundlag som først og fremmest omfatter:

- Lov om åbenhed og gennemsigtighed i uddannelserne mv. (LOV nr. 414 af 06/06/2002)
- Bekendtgørelse om karakterskala og anden bedømmelse (BEK nr. 649 af 26/07/1995)
- Bekendtgørelse om merit for visse fag i ungdomsuddannelser mv. (BEK nr. 539 af 19/06/1996)
- Bekendtgørelse om vejledning og tilmelding til ungdomsuddannelserne for elever i folkeskolen mv. (BEK nr. 355 af 16/05/2000)
- Bekendtgørelse om optagelse i de gymnasiale uddannelser (BEK nr. 742 af 08/08/2000).

Appendiks F

Uddannelserne efter reformen

Den nye gymnasielov der træder i kraft fra august 2005, vil betyde store ændringer af de treårige gymnasiale uddannelser. I det følgende gives en kort præsentation af de væsentligste ændringer.

Fælles struktur for alle treårige gymnasiale uddannelser

På stx vil opdelingen i sproglig og matematisk linje forsvinde, og alle treårige gymnasiale uddannelser vil blive bygget op af et halvt års grundforløb og et efterfølgende studieretningsforløb på 2½ år. Den fælles struktur på de treårige gymnasiale uddannelser vil gøre det muligt for eleverne at skifte ungdomsuddannelse i løbet af det halvårlige grundforløb uden tidsmæssige omkostninger.

Grundforløbet

Grundforløbet på et halvt år er fælles for alle på den enkelte uddannelse. Ifølge lov for hhx og htx samt lov for stx, der træder i kraft 1. august 2005, skal grundforløbet give eleverne faglig indsigt og forståelse samt en indføring i gymnasiale arbejdsmetoder og danne grundlag for elevernes valg og gennemførelse af studieretning samt basis for udvikling af elevernes almendannelse."

Studieretninger

Ved afslutningen af grundforløbet fordeles eleverne på hold efter valg af studieretning. Studieretningsforløbet skal give eleverne mulighed for faglig fordybelse og styrkelse af fagligheden. Et studieretningsforløb består af obligatoriske fag, studieretningsfag og valgfag. Valgfagene udbydes på tværs af studieretningerne og evt. på tværs af alle tre gymnasiale uddannelser. Skolerne sammensætter selv studieretningerne efter lovens bestemmelser.

Nye arbejdsformer

Reformen indeholder krav om nye arbejds-, tilrettelæggelses-, og evalueringsformer der skal pege i retning af øget variation og progression. Reformen har desuden øget fokus på at eleverne skal blive studiekompetente.

Ændret fagrække

Nedenstående skema indeholder en oversigt over uddannelsernes obligatoriske fag *efter* reformen.

	Stx	Hhx	Htx
A-niveau	Dansk Historie	Dansk Engelsk	Dansk Teknik
B-niveau	Engelsk 2. fremmedsprog*	Afsætning International økonomi 2. fremmedsprog* Samtidshistorie Virksomhedsøkonomi	Engelsk Fysik Kemi Matematik Teknologi
C-niveau	Fysik Idræt Et kunstnerisk fag Matematik Oldtidskundskab Religion Samfundsfag Samt mindst to af fagene biologi, kemi og naturgeografi**	Matematik Samfundsfag Erhvervsret	Biologi Kommunikation/it Samfundsfag Teknologihistorie

* dog A-niveau hvis eleven har valgt et begyndersprog som 2. fremmedsprog.

** gælder ikke elever med fire fremmedsprog der har 1) engelsk på B-niveau, fortsættersprog på B-niveau og som 3. eller 4. fremmedsprog enten to begyndersprog på A-niveau eller et begyndersprog på A-niveau og latin på A-niveau eller 2) engelsk på B-niveau, et begyndersprog på A-niveau, græsk på A-niveau og latin på A-niveau.

Kilde: www.uvm.dk

Det fremgår af skemaet at engelskfagets status som obligatorisk på B-niveau på alle tre uddannelser i det eksisterende gymnasiale uddannelsessystem falder bort. Det skyldes at engelskfaget bliver obligatorisk på A-niveau på hhx, mens faget forbliver obligatorisk på B-niveau på stx og htx. På stx og htx betyder den nye organisering af uddannelserne at engelsk A kan indgå i et studieretning, men også vælges som valgfag. For stx gælder det særlige at hvis en elev vælger engelsk A som valgfag, da finder undervisningen i dette fag sted sideløbende med undervisningen på engelsk B. Det skyldes at engelsk på stx fremover skal afsluttes på 3. år uafhængigt af niveau. En lighed mellem engelsk på stx og hhx er således at faget bliver treårigt.

Appendiks G

Oversigt over obligatoriske fag på uddannelserne pr. 2003

Niveau	Uddannelse			
	Matematisk linje	Sproglig linje	Hhx	Htx
A-niveau	Dansk Historie med samfundskundskab	Dansk Historie med samfundskundskab	Dansk	Dansk Teknikfag
B-niveau	Engelsk 2. fremmedsprog* Fysik Matematik	Engelsk Fortsættersprog	Engelsk 2. fremmedsprog* eller matematik International økonomi Erhvervsøkonomi Afsætning Samtidshistorie	Engelsk Teknologi Fysik Matematik
C-niveau	Kemi Idræt Musik Biologi Geografi Religion Billedkunst Oldtidskundskab	Begyndersprog Latin Naturfag Idræt Musik Biologi Geografi Religion Billedkunst Oldtidskundskab	3. fremmedsprog eller matematik Erhvervsret	Biologi Kemi Samfundsfag 2. fremmedsprog, teknologihistorie eller filosofi**
Fag uden for niveau			Erhvervsuddannelsesfag Erhvervscase Informationsteknologi	Erhvervsuddannelsesfag

* Hvis begyndersprog afsluttes faget på C-niveau

** Eleven kan dog vælge at erstatte et af disse tre C-niveau fag med engelsk på A-niveau.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

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

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde,* 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen,* 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport),* 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet,* 2003, ISBN 87-7958-118-8
- *Den internationale dimension i folkeskolen,* 2003, ISBN 87-7958-124-2
- *Specialundervisning for voksne*, 2003, ISBN 87-7958-128-5
- *Journalistuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7958-140-4
- *Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af erhvervsuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7858-150-1
- *Skriftlighed i gymnasiet,* 2004, ISBN 87-7958-157-9
- *Master of Public Health,* 2004, ISBN 87-7958-156-0
- *Idræt I folkeskolen,* 2004, ISBN 87-7958-158-7

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:
Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandels