

Engelsk i det danske uddannelsessystem

- overgange og sammenhænge

2005

**Engelsk i det danske uddannelses-
system**

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævn's
anbefalinger.

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

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-259-1

Forord	3
1 Resumé	5
2 Indledning	9
2.1 Evalueringsformål	9
2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	10
2.3 Dokumentation og metode	11
2.4 Anbefalinger og opfølgning	15
3 Engelsk på langs	17
3.1 Engelskfagets dilemma	17
3.1.1 Engelskfagets identitet	19
3.2 Overgangstemaer	20
3.2.1 Sproglige kompetencer	21
3.2.2 Almene studiekompetencer	24
4 Overgange i det gymnasiale niveau	31
4.1 Fra 9. eller 10. klasse til 1. g	31
4.1.1 Kontakt til grundskoleniveauet	31
4.1.2 Viden om elevernes indgangsforudsætninger	32
4.1.3 Elevernes indgangsforudsætninger	35
4.1.4 Oplevelse af overgangen	39
4.2 Fra B- til A-niveau i gymnasiale uddannelser	40
4.2.1 Viden om elevernes indgangsforudsætninger	40
4.2.2 Indgangsforudsætninger	41

5	Overgange i og omkring det videregående niveau	43
5.1	Fra gymnasial uddannelse til bachelorniveau	43
5.1.1	Kontakt til det gymnasiale niveau	43
5.1.2	Viden om engelsk i de gymnasiale uddannelser	44
5.1.3	Viden om og holdninger til rekrutteringsgrundlaget	46
5.1.4	De faglige indgangskompetencer	48
5.1.5	Fra elev til studerende	53
5.1.6	Formelle adgangskrav	55
5.2	Fra bachelor- til kandidatniveau	56
5.2.1	Viden om og holdninger til rekrutteringsgrundlaget	56
5.2.2	De faglige indgangskompetencer	56
5.2.3	Fra bachelor til kandidatstuderende	61
5.3	Fra videregående engelskuddannelse til arbejdsmarkedet	62
5.3.1	Viden om arbejdsmarkedet	63
5.3.2	Kontakt til arbejdsmarkedet	65
5.3.3	Markedsføring af kompetencer	66

Appendiks

Appendiks A: Rapportens anbefalinger	69
Appendiks B: Dokumentation og metode	73
Appendiks C: Evalueringens kommissorium	77
Appendiks D: Evalueringsgruppens medlemmer	81
Appendiks E: Resultater af registerundersøgelsen	83
Appendiks F: Terminologi	97

Rapporter fra EVA	101
--------------------------	------------

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport evalueringen af engelsk i det danske uddannelsessystem fra grundskole til de videregående uddannelser. Evalueringen ligger i forlængelse af EVA's evaluering af engelsk i grundskolen fra 2003, evalueringen af engelsk i de treårige gymnasiale uddannelser fra 2004 og evalueringen af engelsk i videregående uddannelser som er gennemført i sammenhæng med denne evaluering og udgives i en selvstændig rapport.

Evalueringen identificerer og vurderer sammenhænge og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Den belyser dels lærernes og undervisernes undervisningspraksis og deres forventninger til elevernes og de studerendes indgangsforudsætninger. Dels belyser den elevernes og de studerendes oplevelse af overgangene fra grundskole til det gymnasiale niveau og fra det gymnasiale niveau til det videregående uddannelsesniveau.

Evalueringen af engelsk på langs i uddannelsessystemet er den første af sin slags. Den giver et indblik i engelskfagets vilkår som vi forventer, kan styrke håndteringen af problemer og udfordringer inden for hvert af de tre uddannelsesniveauer grundskolen, gymnasiale uddannelser og videregående uddannelser og ved overgangene mellem niveauerne.

Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2004 og er gennemført i perioden september 2004 til december 2005.

Claus Adam Jarløv
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

Denne evaluering følger faget engelsk gennem uddannelsessystemet fra grundskolen over det gymnasiale niveau til de videregående uddannelser. Evalueringen fokuserer på sammenhænge og overgange mellem uddannelsesniveauerne og belyser i den forbindelse lærere og underviseres undervisningspraksis og deres forventninger til elever og studerendes indgangsforudsætninger. Desuden ser evalueringen på elevernes og de studerendes oplevelse af overgangene mellem niveauerne.

Evalueringen samler op på EVA's evaluering af engelsk i grundskolen og af engelsk i gymnasiale uddannelser. Den indgår desuden som del af en større evaluering der også ser på engelsk på videregående uddannelser. Den anden del af evalueringen behandles i rapporten Videregående engelskuddannelser. Kompetencer, undervisnings- og eksamensformer.

Konklusion

Faget engelsk prioriteres højt i det danske uddannelsessystem. Det er et populært fag med en høj status, men det har også visse problemer der går igen på alle uddannelsesniveauer.

Evalueringen viser at der mangler en fortsat og tydelig progression i faget på og mellem de forskellige uddannelsesniveauer. Det resulterer i at elever og studerende, efter lærere og underviseres opfattelse, ikke har et tilstrækkeligt niveau ved indgangen til et nyt niveau. Her er det interessant at de mangler man påpeger på de enkelte niveau, ofte går igen. Underviserne på de videregående engelskuddannelser peger på de studerendes niveau for sproglig korrekthed som den vigtigste udfordring når de studerende begynder på uddannelserne. De oplever at de studerende både har mangler i deres grammatiske færdigheder og evne til at formulere sig på skrift. Når det gælder skriftlige færdigheder, peger gymnasielærerne også på at mange elever kan mindre end forventet når de begynder på den gymnasiale uddannelse. Selvom elever og studerende generelt har en mere positiv vurdering af egne færdigheder end lærere og undervisere, er de enige i at det især er i forhold til deres skriftlige færdigheder at de har problemer. Desuden er det ifølge underviserne på de videregående engelskuddannelser et problem for faget at mange, herunder også de studerende, betragter engelsk som et redskabsfag frem for et fag i egen ret.

Ikke bare på det engelskfaglige område, men også i forhold til mere almene studiekompetencer ønsker både lærere på det gymnasiale niveau og undervisere på det videregående niveau at eleverne og de studerende havde lært mere. Det drejer sig kort fortalt om det man kunne kalde "at tage ansvar for egen læring". Eleverne på det gymnasiale niveau deler delvis lærernes synspunkt, mens de studerende på det videregående niveau sjældnere nævner behovet for et højere kompetenceniveau på dette felt.

Når de studerende skal overgå fra den videregående uddannelse til arbejdsmarkedet, er beskrivelser af hvilke kompetencer de studerende har til fagligt og kompetent at møde erhvervsmæssige udfordringer, helt centrale. Mens uddannelserne generelt er enige om at kompetencebeskrivelserne påvirker den enkelte dimittends mulighed for at profilere sig på arbejdsmarkedet, er der ikke enighed om hvor ansvaret for kompetencearbejdet placeres. Nogle uddannelser og institutioner tager selv markedsføringsopgaven på sig. Andre overlader i højere grad opgaven til de studerende og dimittenderne selv.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Stil ambitiøse krav til progression

Lærere og undervisere på alle uddannelsesniveauer skal stille ambitiøse krav til den løbende progression inden for og mellem niveauerne. Det vil medvirke til at bevare fagets renommé og sikre dets fortsatte status som et fag i sin egen ret. Derfor er det også vigtigt at man på alle uddannelsesniveauer fastholder og udbreder en forståelse af at også mere instrumentelle, sproglige kompetencer bedst udvikles i en autentisk og kulturelt meningsfuld kontekst. God, spændende og kulturelt meningsbærende litteratur er et vigtigt redskab til at træne elever og studerendes sprogforståelse, ligesom diskussioner af emner af betydning i en engelsksproglig sammenhæng bedre end andre emner træner både kommunikative og kulturelle kompetencer.

Udform niveaubeskrivelser

Man skal på tværs af uddannelsesniveauerne udforme niveaubeskrivelser som tydeligt definerer den engelskfaglige progression og fastlægger en ansvarsfordeling for udviklingen af sproglige og skriftlige kompetencer mellem niveauerne. Europarådets referenceramme for sprog og de niveauer for sprogfærdighed den opererer med, vil kunne tjene som nyttigt redskab i arbejdet med niveaubeskrivelserne. Desuden kan lærerne på det gymnasiale niveau med fordel arbejde mere systematisk med undervisningsdifferentiering. En mere differentieret undervisningsindsats skal sikre bredden sådan at alle elever tilegner sig de nødvendige basisfærdigheder samtidig med at de særligt interesserede elever stimuleres til fortsat progression.

Del viden mellem uddannelsesniveauerne

Uddannelsesniveauerne skal etablere en tættere kontakt og systematisk dele viden om mål og indhold på de andre niveauer. For at understøtte dette skal Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling oprette en funktion der sikrer rammerne for arbejdet ved at koordinere sammenhæng og progression mellem uddannelsesniveauerne. I grundskolen og på det gymnasiale niveau kan dette desuden underbygges ved at fagkonsulenterne i højere grad varetager den løbende informationsopgave. Ligeledes skal man på alle niveauer videreudvikle kendskabet til og brugen af metoder og redskaber til at dokumentere elevers og studerendes læreprocesser og sikre en synlig progression. Det vil medføre en bedre sammenhæng i engelskfaget og -undervisningen på tværs af uddannelsesniveauer.

Træn elever og studerende i at arbejde selvstændigt

Lærere og undervisere skal på alle niveauer i uddannelsessystemet sikre at elever og studerende trænes i at arbejde selvstændigt med at udvikle deres engelskfaglige kompetencer. Det gælder både inden for mundtlig og skriftlig forståelse og formidling. Ledelsen på skoler og uddannelsesinstitutioner skal skabe rammer for og rum til at elever og studerende får mulighed for at arbejde selvstændigt. Desuden skal de videregående engelskuddannelser udbygge arbejdet med introordninger for nye studerende. Introforløbene skal bl.a. sætte fokus på overgangen fra elev til studerende og de øgede krav til selvstændighed. De videregående engelskuddannelser skal samtidig have blik for de særlige nye kompetencer studerende har i dag. Det gælder fx kompetencer inden for it, informationssøgning og netværksdannelse.

Anvend kompetencebeskrivelser i markedsføring af studerende

De videregående engelskuddannelser og uddannelsesinstitutionerne skal udarbejde og bruge kompetenceprofiler mere systematisk i forhold til aftagerne. Klare kompetenceprofiler kan både bruges som redskab for de studerendes individuelle markedsføring og i en målrettet kommunikation mellem uddannelse og aftagere om uddannelsens profil og de spidskompetencer de studerende med en given uddannelse har.

Om anbefalingerne

Rapportens anbefalinger er foretaget af en ekstern, faglig evalueringsgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens valg på baggrund af de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er anført i dette resumé. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens kapitler i sammenhæng med de analyser og vurderinger de knytter sig til. I appendiks A findes desuden en samlet liste over rapportens anbefalinger.

Elevers og studerendes kompetencer og faglige progression op gennem hele uddannelsessystemet er emner der ofte debatteres, men som sjældent undersøges mere systematisk. Engelsk er med sin centrale placering i uddannelsessystemet og i samfundet generelt en oplagt genstand for en sådan systematisk undersøgelse. Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har derfor besluttet at sætte faget engelsk i centrum for sin første evaluering på langs af uddannelsessystemet.

EVA har tidligere gennemført en evaluering af engelsk i grundskolen og en evaluering af engelsk i de gymnasiale uddannelser. Som en del af denne langsgående evaluering af engelsk blev der derfor både sat fokus på de videregående engelskuddannelser og på overgangene mellem de forskellige uddannelsesniveauer. Denne rapport handler om overgange og sammenhænge mellem grundskolen, det gymnasiale niveau og det videregående niveau. Den del af evalueringen der fokuserer på engelsk på det videregående uddannelsesniveau, udgives i en selvstændig rapport. De undersøgelser der er gennemført i forbindelse med evalueringen, er afsluttet inden gymnasie-reformen trådte i kraft i august 2005.

Det blev først besluttet at evaluere engelsk på langs i uddannelsessystemet efter at de to første evalueringer var afsluttet, og disse er således ikke gennemført med et langsgående perspektiv for øje. Evalueringen af engelsk i grundskolen handlede om undervisningens indhold, organisering og vilkår, mens evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser behandlede kompetencer og kvalitetsarbejde på tværs af de gymnasiale uddannelser. Evalueringen af engelsk på de videregående uddannelser sætter fokus på kompetencearbejde, undervisnings- og eksamensformer. Trods forskelle i evalueringernes fokus er der en række gennemgående temaer som giver anledning til sammenligninger på tværs af niveauerne. Det er disse temaer denne rapport behandler.

2.1 Evalueringens formål

På baggrund af evalueringerne af engelsk i grundskolen, på de gymnasiale uddannelser og på de videregående uddannelser i engelsk har den del af evalueringen som denne rapport handler om, til formål at identificere og vurdere sammenhænge og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Den belyser dels lærernes og undervisernes undervisningspraksis og deres forventninger til elever-

nes og de studerendes indgangsforudsætninger. Dels belyser den elevernes og de studerendes oplevelse af overgangene fra grundskole til det gymnasiale niveau og fra det gymnasiale niveau til det videregående uddannelsesniveau og ved overgangene mellem niveauerne.

Evalueringen ser ikke bare på overgangene mellem sektorer, dvs. mellem grundskole og gymnasial uddannelse og mellem gymnasial og videregående uddannelse i engelsk. Disse er naturligvis de vigtigste overgange, ikke mindst for elever og studerende, eftersom undervisningen ikke bare skifter niveau, men også foregår inden for et andet system med andre krav og en anden kultur. Den ser imidlertid også på de uddannelsesinterne overgange mellem de gymnasiale uddannelsers A- og B-niveau og de videregående engelskuddannelsers bachelor- og kandidatniveau.

På de gymnasiale uddannelser har alle elever faget engelsk på B-niveau, mens A-niveau er det udvidede niveau man kan vælge derudover, tidligere mellem andet og tredje år. Evalueringen baserer sig som sagt på dokumentation indsamlet under den tidligere gymnasiebekendtgørelse. Med gymnasireformen har indholdet og den praktiske tilrettelæggelse af A- og B-niveau ændret sig, men niveauinddelingerne er bibeholdt på uddannelsen til studentereksamen (stx) og uddannelsen til højere teknisk eksamen (htx), mens engelsk på A-niveau er obligatorisk for eleverne på uddannelsen til højere handelseksamen (hhx).

Bacheloruddannelsen er den treårige grunduddannelse på de videregående uddannelser. Herefter kan de studerende enten uddanne sig yderligere to år til kandidat- eller masterniveau eller bruge muligheden for afstigning til erhvervsbeskæftigelse. Her ligger der altså yderligere en overgang som evalueringen også forholder sig til, dog på et mere overordnet niveau.

2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

EVA har nedsat en evalueringsgruppe der har ansvaret for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk med særlig indsigt i fremmedsprogpædagogik og engelsk. Tilsammen dækker evalueringsgruppen både grundskole, gymnasialt og videregående niveau. En nærmere præsentation af evalueringsgruppen findes i appendiks D.

Evalueringsgruppen har følgende sammensætning:

- Claus Adam Jarløv, direktør, cand.mag. i engelsk og psykologi, GlobalDenmark a/s, International Communication Consultancy (formand for evalueringsgruppen)
- Gunilla Florby, professor i engelsk, Engelska institutionen, Göteborgs universitet
- Hilde Hasselgård, professor i engelsk sprog, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske språk, Universitetet i Oslo

- Ole Lauridsen, lektor i tysk, mag.art., Institut for Sprog og Erhvervskommunikation, Handelshøjskolen i Århus
- Poul Otto Mortensen, pædagogisk konsulent, cand.pæd. i engelsk, Amtscentret for undervisning, Vejle Amt. Deltog også i evalueringsgruppen for EVA's evaluering af engelsk i grundskolen
- Birthe Tandrup, lektor i engelsk, cand.mag. i engelsk og musik, Frederiksborg Gymnasium og HF. Deltog i testudviklingen i forbindelse med EVA's evaluering af engelsk i gymnasiale uddannelser.

For en nærmere præsentation af evalueringsgruppen henvises til appendiks D.

EVA har desuden nedsat en projektgruppe som har det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen består af evalueringskonsulenterne Katja Munch Thorsen (projektleder) og Trine Danø og evalueringsmedarbejder Sigrid Hansen.

2.3 Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i september 2004. Kommissoriet gør rede for evalueringens formål, organisering og metode og kan ses i appendiks C. De følgende afsnit giver en kort gennemgang af de elementer som indgår som dokumentation i evalueringen. Dokumentation og metode er tilrettelagt med henblik på at danne grundlag både for vurderinger af de videregående engelskuddannelser i sig selv og for vurderinger af de sammenhænge og overgange som denne rapport fokuserer på. I appendiks B findes en nærmere redegørelse for metoden og en vurdering af det dokumentationsmateriale der er grundlag for evalueringen.

I evalueringens analyse og vurderinger af overgange og sammenhænge mellem niveauerne på langs i uddannelsessystemet er der valgt et perspektiv oppefra og ned. Valget om kun at kigge en vej er truffet ud fra et ønske om overskuelighed i datamaterialet. Ved at fokusere blikket oppefra og ned har det været muligt at gennemføre undersøgelser på kun to af de tre uddannelses-niveauer i denne evaluering. Studerende og undervisere på det videregående niveau er således blevet spurgt om forhold på det gymnasiale niveau, og elever og lærere på det gymnasiale niveau er blevet spurgt om forhold på grundskoleniveau.

Valget om at kigge oppefra og ned giver imidlertid nogle udfordringer. For det første kan der med dette perspektiv være risiko for at mange problemer vil blive forklaret med forhold som ligger på et underliggende niveau. Det kan skygges for det faktum at sammenhængen mellem uddannelses-niveauer er et fælles ansvar for de overliggende og underliggende niveauer. For det andet er det

med dette perspektiv vigtigt at holde sig for øje at man oppefra og ned kigger fra et fagligt mere snævert defineret område ned på noget der kan tjene et bredere formål. Engelsk i grundskolen har ikke kun til formål at forberede eleverne til engelsk på en gymnasial uddannelse. Ligeledes har engelsk i gymnasiale uddannelser ikke alene til formål at forberede eleverne på at blive studerende på engelskfaglige videregående uddannelser.

Tidligere gennemførte evalueringer

De tidligere gennemførte evalueringer af engelsk på grundskoleniveau og gymnasialt niveau indgår som en del af dokumentationen i denne evaluering.

Evalueringen af engelsk i grundskolen (EVA, 2003) bygger på selvevalueringsrapporter fra syv grundskoler og efterfølgende besøg på disse skoler og i de kommunale forvaltninger, elevcaféer med elever fra de selvevaluerende skoler, undervisningsagttagelse i to engelsklektioner på hver af de selvevaluerende skoler og en spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærere og skoleledelser på 485 grundskoler. Sideløbende med evalueringen har 91 grundskoler på EVA's initiativ deltaget i en europæisk undersøgelse af elevers engelskkundskaber.

Evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser (EVA, 2004) bygger på selvevalueringsrapporter fra 12 skoler og efterfølgende besøg på disse skoler, en test af udvalgte engelskkompetencer blandt tredjeårselever med engelsk på A-niveau samt en ækvivalensvurdering af eksamensopgaver og -besvarelser fra sommereksamen 2003.

Selvevalueringsrapporter

Evalueringen på det videregående niveau (EVA, 2005) dækker samtlige videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene. I alt 41 uddannelser er omfattet. Uddannelserne er blevet anmodet om at selvevaluere på institutionsniveau, og der er således blevet udarbejdet ni selvevalueringsrapporter svarende til de i alt ni institutioner som udbyder de 41 uddannelser. Der blev nedsat en selvevalueringsgruppe for hver institution som gennemførte en selvevaluering i januar til marts 2005 og afleverede en samlet selvevalueringsrapport. Selvevalueringsgrupperne bestod af repræsentanter for studieledelsen, undervisere og studerende og har så vidt muligt været sammensat så de deltagende uddannelser var repræsenteret. Selvevalueringsrapporterne er udformet på baggrund af en vejledning der er udarbejdet af projektgruppen og evalueringsgruppen.

Rapporterne beskriver en række relevante forhold omkring evalueringens to fokuspunkter, kompetencearbejde og overgange. Institutionerne er også blevet bedt om at vurdere styrker og svagheder ved den gældende praksis.

Modellen med at aflevere en samlet selvevalueringsrapport fra hver institution har foregået på forskellig måde fra institution til institution på grund af institutionernes forskellige opbygning. Det er for det første forskelligt hvor mange uddannelser med engelsk institutionerne rummer, og hvor geografisk spredte disse er. For det andet er der forskel på i hvilken grad der er tale om en fælles institutionskultur omkring kompetencearbejdet såvel som evalueringens øvrige temaer. Der er derfor også en stor variation i institutionernes opbygning af selvevalueringsrapporterne i forhold til i hvor høj grad institutionerne har benyttet sig af muligheden for at gøre opmærksom på forskelle mellem uddannelserne.

Seminarer

Efter at have læst institutionernes selvevalueringsrapporter holdt evalueringsgruppen og projektgruppen to seminarer i maj 2005. Det ene seminar blev holdt i København for repræsentanter fra Københavns Universitet (KU), Roskilde Universitetscenter (RUC), Copenhagen Business School (CBS) og Handelshøjskolecenteret (HHC), og det andet i Århus for repræsentanter fra Århus Universitet (AU), Aalborg Universitet (AAU), Syddansk Universitet (SDU), Handelshøjskolen i Århus (HHÅ) og Handels- og Ingeniørhøjskolen (HIH). Ved seminarerne blev der dels gennemført parallel-sessioner, hvor medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen mødte repræsentanter fra hver af institutionerne og havde mulighed for at få uddybet og suppleret oplysninger i selvevalueringsrapporterne. Desuden var der en plenumseance med oplæg om Den Europæiske Reference-ramme for Sprog og om resultater fra de supplerende undersøgelser som EVA har gennemført i forbindelse med evalueringen, med relevans for alle uddannelser på tværs af institutioner.

Seminarerne erstattede de institutionsbesøg der som regel gennemføres i forbindelse med EVA's evalueringer. Seminarmodellen gav evalueringsgruppen og projektgruppen mulighed for at møde repræsentanter fra alle de omfattede institutioner på samme vilkår frem for at skulle vælge nogle institutioner ud til besøg. Desuden fik repræsentanter for de uddannelser der er omfattet af evalueringen, mulighed for uformelt at drøfte centrale temaer på tværs af institutioner og høre hinandens overvejelser i forbindelse med selvevalueringen.

Registerundersøgelse

På baggrund af specialudtræk fra Danmarks Statistik har EVA udarbejdet en rapport om arbejdsmarkedstilknytning for dimittender med engelsk fra det videregående niveau. Formålet med undersøgelsen var at perspektivere den beskrivelse af de videregående engelskuddannelsers arbejde med kompetencebeskrivelser som findes i selvevalueringsrapporterne, og som blev uddybet ved seminarerne. Derudover dækker registerundersøgelsen også den sidste overgang mellem videregående engelskuddannelse og arbejdsmarkedet. Registerundersøgelsen omfatter dimittender fra 2000, 2001 og 2002 fra de uddannelser med engelsk der indgår i denne evaluering. Arbejdsmar-

kedstilknytningen er undersøgt i forhold til brancheplacering og socioøkonomisk status som den så ud et år efter endt uddannelse og i 2003. Danmarks Statistik har ikke data for tiden efter 2003.

Registerundersøgelsen findes i appendiks E.

Spørgeskemaundersøgelser blandt elever og studerende

Konsulentfirmaet NIRAS gennemførte i februar til april 2005 dels en spørgeskemaundersøgelse blandt elever på første og tredje år på stx, hhx og htx, dels en spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårsstuderende på henholdsvis bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen på uddannelser omfattet af evalueringen. Formålet er at undersøge elevernes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem grundskole og gymnasialt B-niveau samt B-niveau og A-niveau på den gymnasiale uddannelse og de studerendes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem gymnasialt niveau og bachelorniveau samt bachelorniveau og kandidatniveau. Spørgeskemaerne er bygget op om en kerne af ens spørgsmål der er rettet til efter det niveau de henvender sig til.

Spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og undervisere

Konsulentfirmaet Rambøll Management gennemførte i februar til april 2005 spørgeskemaundersøgelser blandt alle engelsklærere på gymnasialt niveau og alle engelskundervisere på det videregående niveau. Formålet med undersøgelserne er at undersøge lærernes og undervisernes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem niveauerne, herunder deres viden om mål for engelskundervisningen på de forskellige niveauer og deres oplevelse af elevernes og de studerendes engelskfaglige kompetencer. I undersøgelsen deltog lærere der underviser på B-niveau og/eller A-niveau på de gymnasiale uddannelser, og undervisere der underviser på bachelor- og/eller kandidatniveau. Spørgeskemaerne er bygget op om en kerne af ens spørgsmål der er rettet til efter det niveau de henvender sig til. En del af spørgsmålene svarer til spørgsmål stillet til elever og studerende i de undersøgelser der er gennemført blandt dem.

Spørgeskemaundersøgelserne kan læses på www.eva.dk eller rekvireres hos www.netboghandel.dk.

Rapportens opbygning

Rapporten indeholder tre kapitler ud over dette.

Kapitel 3 præsenterer nogle perspektiver på temaer som har vist sig særligt fremtrædende i den langsgående analyse. Det drejer sig om engelskfagets vilkår, sproglige kompetencer, studiekompetencer og evalueringskultur.

Kapitel 4 fokuserer på overgange og sammenhænge mellem engelsk på grundskoleniveau og B-niveau på det gymnasiale niveau og mellem B-niveau og A-niveau belyst fra både elever og læreres synspunkt. Der er fokus på viden om mål for engelskundervisningen og på engelskfaglige kompetencer.

Kapitel 5 svarer til kapitel 4 med den forskel at der her er tale om overgange og sammenhænge mellem det gymnasiale niveau og bachelorniveau henholdsvis bachelor- og kandidatniveau i engelsk. Desuden ses der på institutionernes arbejde med overgangen fra videregående engelskundannelse til arbejdsmarked.

Kapitel 3 tager udgangspunkt i de tidligere gennemførte evalueringer på grundskoleniveau og gymnasialt niveau og selvevalueringsrapporter og seminarer på det videregående niveau som dokumentationsgrundlag og suppleres af resultater fra spørgeskemaundersøgelserne og registerundersøgelsen hvor det er relevant. Kapitel 4 og 5 bygger derimod primært på resultater fra spørgeskemaundersøgelserne, og de øvrige dokumentationskilder indgår som supplement. Det betyder at kapitlerne fremstår forskelligt i forhold til vægten mellem tal, tabeller, figurer og tekst.

I appendiks findes en oversigt over rapportens anbefalinger, en nærmere beskrivelse og vurdering af evalueringens metode og dokumentation, evalueringens kommissorium, en nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer, resultaterne af registerundersøgelsen og en terminologiliste med forklaringer til rapportens gennemgående uddannelsesspecifikke begreber.

2.4 Anbefalinger og opfølgning

Rapportens vurderinger og anbefalinger er udformet af evalueringsgruppen på baggrund af en analyse af det samlede dokumentationsmateriale. Det langsgående perspektiv betyder at anbefalingerne retter sig mod en lang række aktører og flere forskellige sektorer. Anbefalingerne er generelt formuleret. Evalueringsgruppen opfordrer skoler og uddannelser til internt at drøfte evalueringens vurderinger og anbefalinger og med udgangspunkt i de lokale forhold at igangsætte den opfølgning og de konkrete tiltag de giver anledning til. Evalueringsgruppen opfordrer desuden de ansvarlige ministerier til at drive denne proces frem og støtte den løbende.

Evalueringen af engelsk på langs i uddannelsessystemet er den første af sin slags. Den giver et indblik i engelskfagets vilkår på langs som kan styrke håndteringen af problemer og udfordringer inden for hvert af de tre uddannelsesniveauer, grundskolen, gymnasiale uddannelser og videregående uddannelser i engelsk. Repræsentanter for engelskfaget fra hvert af de tre uddannelsesniveauer kan derfor med fordel læse rapporten i sammenhæng.

Anbefalingerne findes løbende i rapporten og er fremhævet i teksten. Appendiks A indeholder desuden en samlet oversigt over rapportens anbefalinger.

Dette kapitel belyser temaer knyttet til engelskfaget som er relevante at diskutere på langs i uddannelsessystemet. Først vil kapitlet præsentere nogle overordnede analyser af engelskfagets vilkår i uddannelsessystemet og i samfundet generelt og dermed opstille en perspektiverende ramme for rapportens efterfølgende kapitler. Derefter vil kapitlet præsentere nogle af de resultater der udbygges i de følgende kapitler.

3.1 Engelskfagets dilemma

Faget engelsk prioriteres højt i det danske uddannelsessystem og i det danske samfund generelt. Alle er enige om nødvendigheden af at udvikle engelskkompetencer på nationalt niveau for at kunne klare sig i den internationale konkurrence. I dagligdagen er det at beherske engelsk på et rimeligt niveau efterhånden blevet et vilkår for at orientere sig i medier, anvende teknologiske redskaber mv. Der hersker derfor ikke tvivl om fagets relevans.

Engelsk har en særlig status som første fremmedsprog i Danmark. Eleverne i grundskolen modtager undervisning i engelsk fra 3. klasse til de afslutter grundskolen. På de gymnasiale uddannelser er engelsk på B-niveau obligatorisk på stx og htx, mens det for hhx er obligatorisk på A-niveau. Engelsk er således ikke til at komme uden om.

Engelsk er med andre ord et fag der ligger de flestes bevidsthed nær, men det er også et fag der præges af mange input fra medier uden for den uddannelsesmæssige kontekst. Elever lærer ikke bare engelsk i skolen, men også fra computerspil, internet, fjernsyn mv. Det skærper oplevelsen af at engelsk er et vigtigt sprog at kunne, og flere tager i forlængelse af denne tankegang på udlandsophold ind imellem de forskellige uddannelsesniveauer. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 15 % af de adspurgte elever på første år af deres gymnasiale uddannelser således at de inden de påbegyndte den gymnasiale uddannelse har været på et udlandsophold hvor de har udviklet deres engelske væsentligt. Det samme svarer 35 % af de studerende på første år af deres bacheloruddannelse.

At engelsk opfattes som en vigtig uddannelsesmæssig disciplin, kommer i evalueringen af engelsk i grundskolen til udtryk ved at engelsk som fag nyder høj status, og at undervisningen i engelsk er præget af et fagligt engagement hos lærerne (Engelsk i grundskolen, s. 11). I tråd med dette fremgår det af evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser at engelsk er et populært fag blandt eleverne. (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 37)

Den popularitet faget nyder, kan blandt andet hænge sammen med at der i Danmark synes at være en udbredt opfattelse af at engelsk er et sprog man mestrer temmelig godt. Engelsk forventer man "bare at kunne". I spørgeskemaundersøgelserne afspejler dette sig i selvtillid og tro på egne sproglige kompetencer blandt elever og studerende. Således synes elever og studerende i højere grad end deres lærere og undervisere at de ved indgangen til et nyt niveau mestrer de engelskfaglige færdigheder og discipliner tilfredsstillende. De er dog enige med lærere og undervisere i på hvilke områder de største problemer opstår, nemlig de skriftlige færdigheder.

Det er evalueringsgruppens vurdering at netop selvtilliden og troen på egne sproglige kompetencer giver anledning til optimisme hos elever og studerende og giver dem en oplevelse af engelsk som et blødt fag det er sjovt at lære. Det gør at der allerede i grundskolen findes en stor og naturlig motivation hos eleverne for at lære engelsk. Det er en styrke for faget, som man ville forvente gav de bedste forudsætninger for at udvikle elever og studerendes engelske sprog.

Til trods for det gode udgangspunkt tyder det imidlertid på at udviklingen i det engelskfaglige niveau i et vist omfang hæmmes i løbet af uddannelsesforløbet. Dette støttes både af evalueringen af de videregående engelskuddannelser og af evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser. I evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser peges der på at progressionskurven igennem det treårige forløb er relativt flad selvom mange elever ellers har et højt indgangsniveau. (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 6)

Samtidig viser evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser at en mindre gruppe elever vælger engelsk på A-niveau som en slags "fravalg" i den forstand at det er det fag de synes de er mindst dårlige til. (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 45). Det giver anledning til bekymring for om faget engelsk er det "lette valg" snarere end et egentligt tilvalg, hvilket underbygges af udsagn fra repræsentanter for de videregående engelskuddannelser. Her er det både i selvevalueringsrapporter og på seminarerne blevet fremført at nogle studerende læser engelsk fordi de har en fornemmelse af at "de kan det i forvejen". Så bruger de eventuelt tiden her mens de venter på optagelsen på drømmestudiet.

Spørgsmålet er om den alment herskende optimisme hvad angår det sproglige niveau i engelsk på paradoksalt vis kan tænkes at udgøre en barriere for at motivere elever og studerende til at drive

færdighederne til et stadigt højere niveau. Hvis det forholder sig sådan, er den kontinuerlige progression på langs i uddannelsessystemet udsat.

3.1.1 Engelskfagets identitet

En udvikling hvor flere elever mister motivationen for at udvikle deres engelsksproglige færdigheder yderligere efter de er nået et vist niveau, er et alvorligt problem for de videregående engelskuddannelser. De får sværere ved at tiltrække de dygtigste studerende som pga. fagets status og den udbredte opfattelse af at engelsk er noget man "jo bare kan", vælger at læse noget andet hvor de kan lære noget nyt. Det leder frem til endnu en uheldig effekt af den udbredte optimisme om egne engelsksproglige færdigheder, nemlig opfattelsen af at engelskfagets formål og berettigelse primært ligger i det sprog kan bruges til, altså i dets funktion som instrument, snarere end i dets faglige egenverdi. Synet på engelsk som instrument snarere end disciplin i egen ret kommer især til udtryk i brugen af engelsk som lingua franca, dvs. det at man anvender engelsk som universalsprog mellem mennesker med forskellige sproglige baggrunde i kommunikation og undervisning. Heri ligger nemlig en implicit anerkendelse af parternes sproglige niveau inden for engelsk der understøtter opfattelsen af, at engelsk er noget man "bare kan".

Flere undervisere ved de videregående engelskuddannelser udtrykker bekymring over den holdningsændring i forhold til engelskfaget som de oplever i disse år, gående i retning af en opfattelse af engelsk som et redskabsfag frem for et fag i egen ret. På seminarerne med uddannelserne gav en underviser ved en almen engelskuddannelse udtryk for at den vigtigste udfordring for engelskfaget i fremtiden er fortsat at udvikle det som kulturfag og undgå at det reduceres til et redskabsfag.

Undervisere ved kombinationsuddannelserne peger på en udbredt risiko for at det engelskfaglige skubbes i baggrunden til fordel for det "andet-faglige". Selvom man på kombinationsuddannelserne snarere betragter engelsk som redskabsfag end et kulturfag, er der altså også her en oplevelse af at fagets identitet og egenverdi er trængt. En uddannelse formulerer i sin selvevalueringsrapport udfordringen på denne måde:

Der er en tilbøjelighed til at opfatte "engelsk som redskabsfag" som identisk med engelsk som medium for undervisning – altså den måde hvorpå engelsk efterhånden bliver brugt som undervisningssprog på en lang række danske universitetsfag. I vores fortolkning af begrebet redskabsfag er det væsentligt både at understrege "redskab" og "fag".

Evalueringsgruppen finder det vigtigt at engelskfaget bevarer sin status som et fag i sin egen ret. Det gælder både i egenskab af kulturfag og redskabsfag. I begge tilfælde er det vigtigt med ambitiøse krav til den løbende progression og at man på alle niveauer i uddannelsessystemet tydeligt

etablerer og kommunikerer fagets identitet, mål, indhold og progression. Det gælder både imellem niveauerne og udadtil til fagets omverden. Her kan kompetenceprofiler og -mål som dem de videregående uddannelser er i gang med at udarbejde, vise sig at blive et særdeles nyttigt værktøj. Samtidig er det i diskussionen om engelsk som redskabsfag eller kulturfag vigtigt at udbrede forståelse for at også de sproglige kompetencer bedst udvikles i en autentisk og kulturelt meningsfyldt kontekst. God, spændende og kulturelt meningsbærende litteratur er et vigtigt redskab til at træne elever og studerendes sprogforståelse, ligesom diskussioner af emner af betydning i en engelsksproglig sammenhæng bedre end andre emner træner både kommunikative og kulturelle kompetencer.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at alle uddannelsesniveauer arbejder på at sikre engelskfagets høje renommé og dets status som et fag i dets egen ret og med ambitiøse krav til progression inden for og mellem alle niveauer. En vigtig dimension er at udbrede en forståelse af at mere instrumentelle kompetencer også indøves i tilegnelsen af bred kulturel viden og forståelse.
 - at alle uddannelsesniveauer udformer kompetenceprofiler og -mål som ikke bare definerer indhold, engelskfaglige krav og progression på hvert niveau, men som også sikrer og kommunikerer en tydelig progression og stigning i forventninger ved overgangen fra et uddannelsesniveau til det næste.
 - at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling opretter en funktion der sikrer rammerne for arbejdet ved at koordinere sammenhæng og progression mellem uddannelsesniveauerne.
-

3.2 Overgangstemaer

En vigtig udfordring på tværs af uddannelsesniveauerne er at opretholde en sammenhæng i engelskfaget fra grundskole over de gymnasiale uddannelser til de videregående uddannelser i engelsk. I evalueringens dokumentationsmateriale viser der sig især to hovedtemaer i forbindelse med oplevelsen af overgange i engelskfaget.

Det første drejer sig om de sproglige og ikke mindst skriftlige kompetencer. Ved indgangen til et nyt uddannelsesniveau er det især det at skrive engelsk samt det at leve op til kravene om sproglig korrekthed der volder problemer for elever og studerende. Det andet drejer sig om det man kan

kalde de almene studiekompetencer. Her oplever flere undervisere på de videregående engelskuddannelser at de nye studerende mangler evnen til at arbejde selvstændigt og planlægge eget arbejde. For at vurdere den samlede betydning af disse problemer i et langsgående perspektiv vil temaerne i det følgende blive anskuet med udgangspunkt i de enkelte uddannelsesniveauer og i overgangene mellem niveauerne.

3.2.1 Sproglige kompetencer

Som den vigtigste udfordring ved indgangen til de videregående uddannelser i engelsk peger uddannelserne i deres selvevalueringsrapporter på de studerendes niveau af sproglig korrekthed. På seminarerne med uddannelserne blev underviserne bedt om at uddybe problemerne med den sproglige korrekthed bestod. Her fremhævede nogle at de studerende mangler evnen til at formulere sig flydende og korrekt på skrift, andre at de studerende mangler grundlæggende grammatiske kundskaber og færdigheder.

Ser man i første omgang på de grammatiske færdigheder, kan det undre at disse omtales som mangelfulde eftersom netop grammatik spiller en vigtig rolle i undervisningen på både gymnasialt og grundskoleniveau. Det understreges af spørgeskemaundersøgelsen blandt elever på gymnasiale uddannelser hvor grammatikøvelser samlet set er den aktivitet som flest af eleverne på første år nævner de har ofte eller nogle gange. På tredje år er det samlet set blandt de fire hyppigst nævnte aktiviteter ud af ti som eleverne oplever de har ofte eller nogle gange. Her er bundne skriftlige opgaver som man må formode også træner sproglig korrekthed, en anden af de fire aktiviteter som flest elever svarer at de har ofte eller nogle gange.

Indøvning af grammatiske færdigheder spiller altså en vigtig rolle i undervisningen eller i det mindste i elevernes bevidsthed. At de studerendes grammatiske færdigheder ved indgangen til de videregående uddannelser ikke er tilfredsstillende, kan altså ikke tilskrives at grammatik ikke indgår i engelskundervisningen på de gymnasiale uddannelser. Derfor må forklaringen på de studerendes problemer med sproglig korrekthed og grammatiske færdigheder findes et andet sted. En mulig forklaring kunne være et misforhold imellem de krav til og definitioner af grammatik man opererer med på de videregående uddannelser, og det eleverne faktisk undervises i på de gymnasiale uddannelser.

Ser man på evnen til at formulere sig på skrift, giver undervisere på de videregående uddannelser og lærerne på de gymnasiale uddannelser i spørgeskemaundersøgelserne udtryk for at elever og studerende har svært ved at leve op til de skriftlige krav ved indgangen til et nyt uddannelsesniveau. Selvom elever og studerende generelt har en mere positiv vurdering af deres faglige formåen end lærere og undervisere, er de enige i at det især er i forhold til deres skriftlige færdigheder at de har problemer. Hvad angår indgangen til de gymnasiale uddannelser, falder denne oplevelse

i tråd med evalueringen af engelsk i grundskolen. Her viser resultater fra 9. klasse-elevs deltagelse i en international test at eleverne vurderer deres evner til at "beskrive en oplevelse, skriftligt at give udtryk for deres mening og skrive forståelige tekster" lavere end evnerne inden for andre områder (Engelsk i grundskolen – indhold, læring, resultater, s. 31).

Ser man på læseplanerne for folkeskolens engelskundervisning, anbefales det ganske vist at fri skriftlig formulering anvendes som et hyppigt og integreret element i undervisningen. Imidlertid viser en spørgeskemaundersøgelse blandt engelsklærerne at mange ikke benytter denne aktivitet særligt meget, men derimod langt oftere benytter de bundne skriftlige øvelser. At skriftlighed i form af fri og selvstændig produktion af tekster altså mange steder ikke fylder meget i undervisningen, kan være en årsag til elevernes problemer inden for netop dette område (Engelsk i grundskolen, s. 46). Det er afgørende for udviklingen af skriftlige kundskaber og færdigheder at der arbejdes med en kobling mellem bundne skriftlige opgaver og arbejdet med fri skriftlig fremstilling så man opnår en overføringsværdi.

I den internationale test blandt 9. klasse-elever fandt man endvidere at eleverne klarer sig relativt dårligt i forhold til formelle færdigheder og sprogproduktion. Evalueringen af engelsk i grundskolen pegede på vanskeligheder i forbindelse med arbejdet med elevernes sprogtegnelse. Ikke alle lærere har tilstrækkelig viden om hvordan de skal gå til dette arbejde, og undervisningen i sprog og sprogbrug vægtes generelt ikke særlig højt i undervisningen (Engelsk i grundskolen, kort udgave s. 30). Selvom evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser viser at eleverne generelt kommer med et højt indgangsniveau til de gymnasiale uddannelser, peger den også på at deres progressionskurve i forhold til engelsk er forholdsvis flad. Det skyldes tilsyneladende bl.a. at eleverne i 3.g befinder sig på så mange forskellige faglige niveauer at evalueringen rejser det spørgsmål om det overhovedet giver mening at tale om et sammenligneligt niveau, i dette tilfælde A-niveau i engelsk.

Samtidig er undervisningsdifferentiering ikke et ret udbredt fænomen på de gymnasiale uddannelser, og derfor fører niveauspredningen let til at en stor gruppe elever aldrig får udnyttet deres fulde potentiale. Dermed kan man også frygte at de engelskfaglige kompetencer der kræves på en videregående uddannelse, ikke trænes på et tilstrækkeligt niveau, samtidig med at ikke bare de gode, men også de halvgode elever forlader gymnasiet i den tro at "engelsk bare er noget de kan":

Specifikt i engelsk er det også en overraskelse for mange studiestartere, at de overhovedet har sproglige problemer af betydning. Det opleves af mange studerende som hårdt. Når det er blevet så hårdt, er det blandt andet, fordi de tidligere uddannelsestrin har været tvunget til at satse på de blødere værdier i sprogfagene for selv at overleve – således at studerende

nu om stunder skal bruge kræfter på ting, som før kaldtes "elementære". Det vil sige, at springet fra at være halvgod til at være virkelig god pludselig er blevet mere byrdefuldt – som en pris, man må betale, fordi det er blevet mere menneskevenligt at nå frem til at være halvgod. (Peter Harder: "Den dobbelte udfordring - en sproglig strategi for det 21. århundrede". I: Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, nr. 1, januar 2001).

Da man allerede på grundskoleniveau har svært ved den systematiske sprogtilegnelse og prioriteringen af den skriftlige dimension, er det nærliggende at mene at progressionsproblematikken grundlægges her. Mange elever er gode til at kommunikere mundtligt på engelsk og har et højt niveau når de begynder på den gymnasiale uddannelse, men da man heller ikke her i tilstrækkelig grad eller tilstrækkelig systematisk synes at motivere både de gode og de halvgode elever, videreføres progressionsproblematikken og problemer med de skriftlige færdigheder fra den gymnasiale til den videregående uddannelse. Derved opstår den udbredte oplevelse hos lærere og undervisere på alle niveauer af at man på hvert niveau må kæmpe med at lære elever og studerende det de burde have lært på et foregående niveau.

Progressionsproblemet hænger nok delvis sammen med den udbredte optimisme mht. egne engelsksproglige færdigheder og oplevelsen af at engelsk "bare er noget man kan". I et uddannelsesmæssigt perspektiv er det problematisk at der ikke på tværs af de forskellige uddannelsesniveauer er niveaubeskrivelser der definerer tydelige betingelser for den faglige progression og en klar ansvarsfordeling. Europarådets referenceramme for sprog og de niveauer for sprogfærdighed den opererer med, vil her kunne tjene som nyttigt redskab. Referencerammen indeholder en alment og internationalt anerkendt vurderingsskala som i sine seks niveauer (A1-C2) dækker hele spektret fra grundniveau til det mest avancerede niveau. Den opererer på parametrene lytteforståelse, samtalefærdighed, læseforståelse, mundtlig udtryksfærdighed og skrivefærdighed.

Det må siges at være problematisk at en del undervisere på de videregående uddannelser og lærere på de gymnasiale uddannelser ikke læser og sætter sig ind i mål og vejledninger for det foregående niveau. Her vil en øget kontakt og viden mellem uddannelsesniveauerne mere generelt sandsynligvis også kunne bidrage til dels at sikre kontinuitet og progressionen, dels at afklare arbejdsdelingen mellem niveauerne. At man allerede er opmærksom på dette, afspejler seminarerne med repræsentanter for de videregående uddannelser i engelsk. Her efterlyste flere en højere grad af udveksling på tværs af uddannelsesniveauerne.

Evalueringsgruppen anbefaler

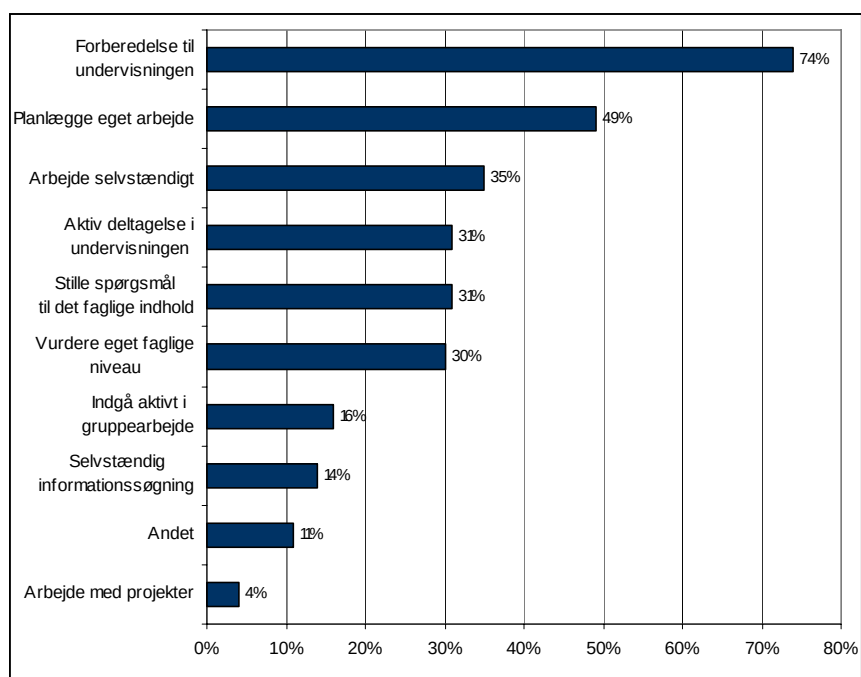
- at der på tværs af uddannelsesniveauerne udformes niveaubeskrivelser som tydeligt definerer faglig progression og fastlægger en ansvarsfordeling for udviklingen af sproglige, herunder skriftlige, kompetencer imellem niveauerne. Europarådets referenceramme for sprog og de niveauer for sprogfærdighed den opererer med, vil kunne tjene som nyttigt redskab i arbejdet med niveaubeskrivelserne.
- at der på tværs af uddannelsesniveauerne etableres tættere kontakt og systematisk viden om mål og indhold på de omkringliggende niveauer. Det er i den forbindelse vigtigt at både underliggende og overliggende niveauer gør en indsats for at opnå større viden og kontakt. Her kunne fagkonsulenterne i grundskolen og på gymnasieniveau i højere grad varetage en løbende information.
- at man fra grundskolen til de videregående uddannelser i engelsk videreudvikler kendskab til og brug af de eksisterende metoder og redskaber til at dokumentere elever og studerendes læreproces og sikre en synlig progression. Et forslag kunne være at alle niveauer benytter en sprogportfolio og portfolio-eksamen.
- at lærerne på de gymnasiale uddannelser i højere grad arbejder systematisk med undervisningsdifferentiering så alle eleverne udfordres og motiveres til at udvikle deres engelsksproglige kompetencer. Et eksempel er at man nedsætter særlige "højniveauhold" hvor man fx inviterer undervisere fra universiteternes engelskuddannelser som gæstelærere. Et andet eksempel er at benytte interessdifferentiering og tilbyde forløb uden for skolen.

3.2.2 Almene studiekompetencer

Ikke bare på det engelskfaglige område, men også i forhold til mere almene studiekompetencer ønsker både lærerne på de gymnasiale uddannelser og underviserne på de videregående engelskuddannelser at eleverne/de studerende kommer med et bedre kendskab til hvad man overordnet kunne kalde at tage ansvar for egen læring. Ved indgangen til det gymnasiale niveau og ved indgangen fra B- til A-niveau peger lærerne især på at eleverne i højere grad burde have lært at forberede sig til undervisningen og planlægge deres eget arbejde, jf. figur 3.1.

Figur 3.1

Lærere på gymnasiale uddannelser: Hvad kunne du have tænkt dig at eleverne havde lært mere af fra folkeskolen? Respondenterne har haft mulighed for at sætte tre krydser. (N = 746)

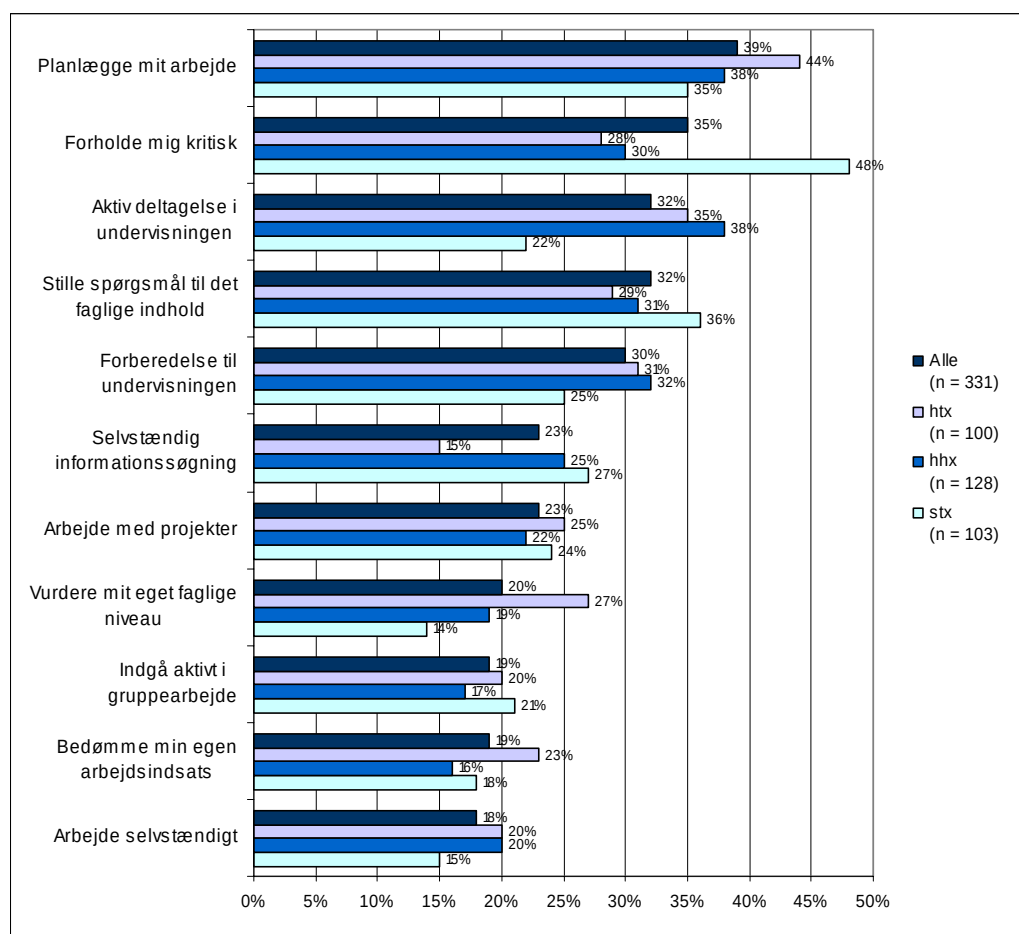


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse

Eleverne på de gymnasiale uddannelser synes at være enige med lærerne i dette. De nævner således også relativt hyppigt det at planlægge deres eget arbejde som noget de gerne ville have lært mere af, jf. figur 3.2 og 3.3.

Figur 3.2

Elever på første år af gymnasiale uddannelser: Hvad kunne du tænke dig at du havde lært mere af i folkeskolen? Respondenterne har haft mulighed for at sætte tre krydser.

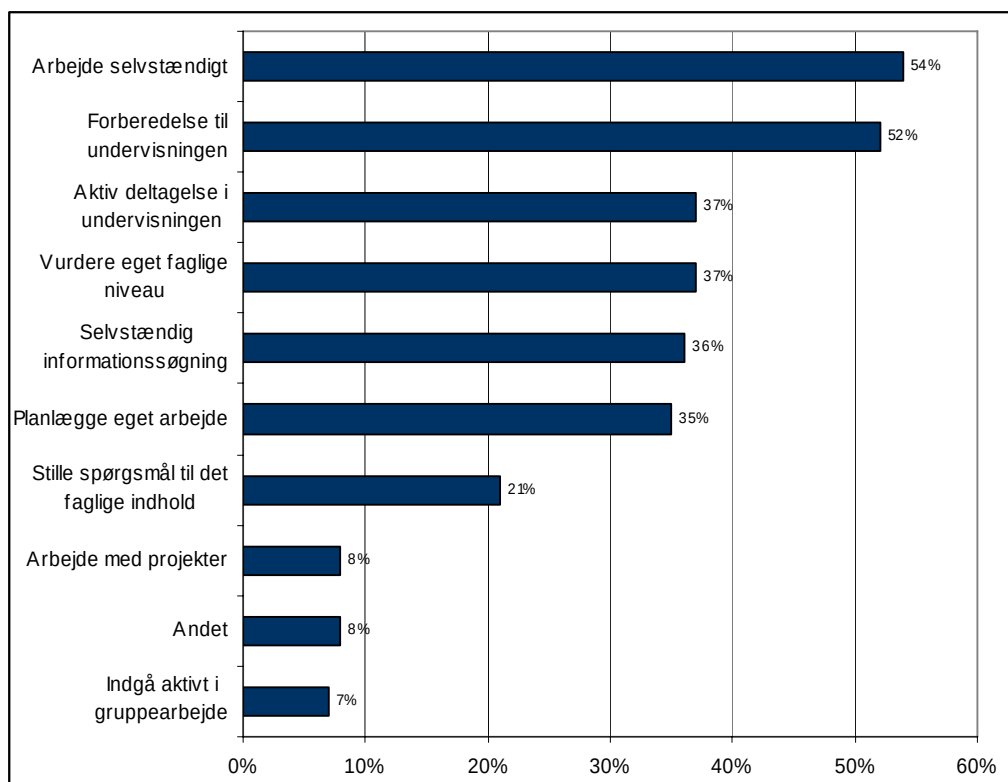


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

På det videregående niveau er studerende og undervisere ikke lige så enige som lærere og elever på de gymnasiale uddannelser. Mens undviserne ved indgangen til det videregående niveau især ville ønske at de studerende i højere grad havde lært at arbejde selvstændigt og at forberede sig til undervisningen fra deres gymnasiale uddannelse, nævnes disse kompetencer relativt sjældent af de studerende. De studerende ved kombinationsuddannelser nævner i forlængelse af de udbredte undervisningsformer på disse uddannelser hyppigst det at arbejde med projekter som noget de kunne ønske sig at have lært mere af. På samme måde ønsker de studerende ved almene engelskuddannelser at de havde lært mere om at forholde sig kritisk, jf. figur 3.5.

Figur 3.3

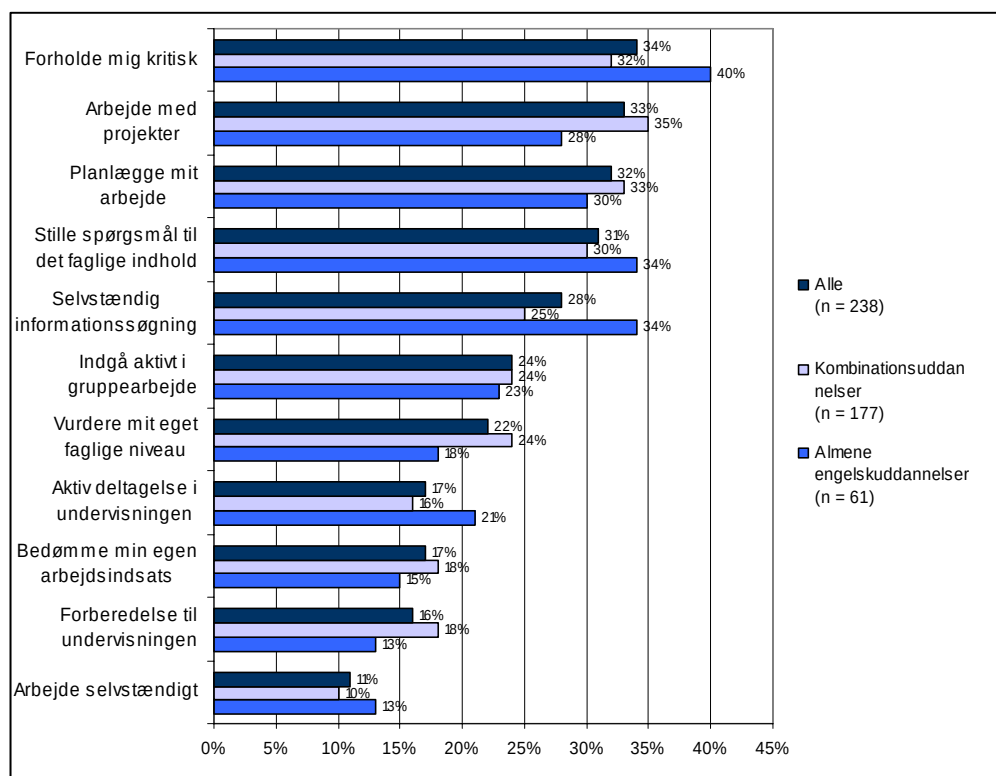
Undervisere på videregående engelskuddannelser: Hvad kunne du have tænkt dig at de studerende havde lært mere af på den gymnasiale uddannelse? Respondenterne har haft mulighed for at sætte tre krydser. (N = 100)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Figur 3.4

Studerende på bacheloruddannelser: Hvad kunne du tænke dig at du havde lært mere af på din gymnasiale uddannelse? Respondenterne har haft mulighed for at sætte tre krydser.



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

At de studerende og deres undervisere ved indgangen til de videregående uddannelser i engelsk har forskellige idéer om hvad de burde have lært mere af fra det gymnasiale niveau, vidner om forskellige opfattelser af hvad det kræver at gå på en videregående uddannelse. Underviserne efterlyser en mere moden indstilling hos de studerende i form af selvstændighed og ansvar for egen læring. De studerende på bachelorniveau efterlyser undervisning i de metoder de skal tilegne sig stoffet med, nemlig hhv. projektarbejde og kritisk tilgang. I den forbindelse er det interessant at de fleste studerende oplever stigningen i arbejdsbyrden som noget negativt i modsætning til fx stigninger i forventninger til skriftlig sproglig korrekthed. Denne anses af de fleste som noget positivt.

Man kan overveje om der hos de nye studerende er en manglende accept af hvilken arbejdsindsats en videregående uddannelse må forventes at kræve, eller om budskabet om forventningen ikke er formidlet klart nok. Man kunne også betragte de studerendes efterlysning af metoder som behov for hjælp i omstillingsprocessen fra elev til studerende. Hvis det er tilfældet, vil man kunne drage nytte af de gode erfaringer flere engelskuddannelserne har gjort med intro-ordninger for de nye studerende som netop sætter fokus på overgangen fra elev til studerende. Når dette er sagt, er det vigtigt at ikke mindst de videregående engelskuddannelser fokuserer på de kompetencer de studerende af i dag har i modsætning til tidligere tiders studerende. Det var også nogle af underviserne på de videregående uddannelser inde på på seminarerne. Således kan de studerende frit og utvungent kommunikere på mundtligt engelsk om kultur, politik og samfundsforhold.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærere og undervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet sikrer at elever og studerende trænes i at arbejde selvstændigt med at udvikle de engelskfaglige kompetencer inden for mundtlig såvel som skriftlig forståelse og formidling.
 - at ledelsen på skoler og uddannelsesinstitutioner arbejder skaber rammer for og rum til at elever og studerende får mulighed for at arbejde selvstændigt
 - at de videregående engelskuddannelser sætter ind med eller fortsætter det gode arbejde med intro-ordninger for nye studerende som sætter fokus på overgangen fra elev til studerende. Samtidig skal man anerkende de særlige nye kompetencer studerende i dag har.
-

4 Overgange i det gymnasiale niveau

Overgangene og sammenhængene mellem uddannelsesniveauerne er undersøgt ud fra en engelskfaglig og en mere almen uddannelsesvinkel. Dette kapitel handler om overgangen fra grundskole til gymnasial uddannelse og overgangen mellem B- og A-niveau i engelsk. Fokus ligger dels på den kontakt med og viden om det foregående uddannelsesniveau som det næste niveau har, dels på hvordan eleverne oplever kvaliteten og relevansen af de kompetencer som de tager med fra et niveau til et andet.

Der er i evalueringen truffet det metodiske valg kun at kigge en vej – oppefra og ned i uddannelsessystemet. Det betyder at overgangene mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser er undersøgt ved spørgeskemaer blandt et repræsentativt udvalg af lærere og elever i 1. og 3. g. på de gymnasiale uddannelser (stx, hhx og htx). Evalueringen trækker dog også på analyser og konklusioner fra evalueringen af engelsk i grundskolen og evalueringen af engelsk i gymnasiet.

4.1 Fra 9. eller 10. klasse til 1. g

Den første egentlige overgang i engelsk eleverne oplever, er den mellem grundskolen og den gymnasiale uddannelse. Her møder eleverne en ny skolemæssig kontekst og lærere der har andre forventninger til dem end i grundskolen.

4.1.1 Kontakt til grundskoleniveauet

I forbindelse med evalueringen af folkeskolens afgangsprøver (EVA, 2002) blev kontakten mellem grundskoleniveau og erhvervsskolerne og det almene gymnasium undersøgt. På den baggrund anbefalede evalueringsgruppen at dialogen mellem grundskole og aftagerinstitutioner styrkes dels i forbindelse med optagelse på den modtagende skole, dels for at skabe en fælles opfattelse af de enkelte fags formål og indhold i henholdsvis grundskolen og ungdomsuddannelserne og af hvilke forventninger det er rimeligt at stille til hinanden.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere på det gymnasiale niveau foretaget i forbindelse med denne evaluering, viser at 98 % af lærerne svarer at de aldrig tager kontakt med elevernes grundskole for at indhente viden om elevernes engelskfaglige standpunkt.

4.1.2 Viden om elevernes indgangsforudsætninger

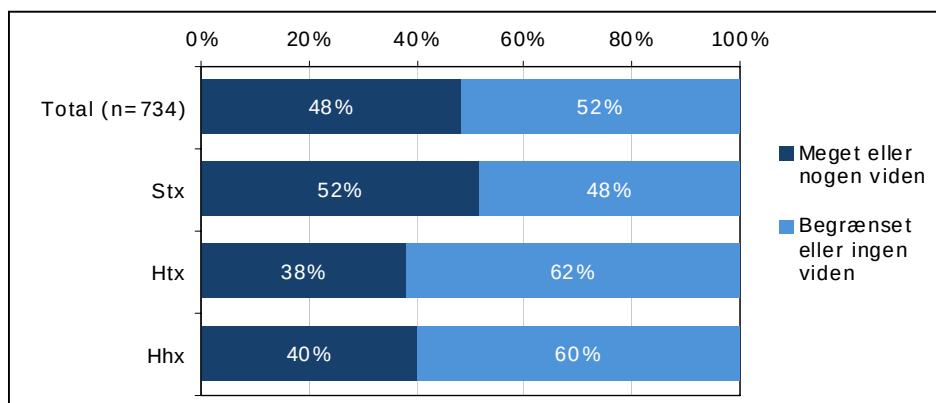
Gymnasieuddannelsernes elever har engelskfaglig baggrund fra grundskolens 9. eller 10. klasse. To modsatrettede forhold kan gøre sig gældende i den forbindelse. På den ene side kan muligheden for at gå direkte videre fra grundskolens 9. klasse til en gymnasial uddannelse tale for at det er de fagligt stærke elever, også i engelsk, der vælger dette. På den anden side har eleverne der kommer med en 10. classes afgangsprøve haft mere engelsk end de øvrige elever. Der er således andre mål for engelsk på 10. classes niveau end engelsk på 9. classes niveau. Og folkeskolens afgangsprøve efter 9. klasse i engelsk er udelukkende mundtlig, mens 10. kl. prøven indeholder en skriftlig del.

Går man til lærerne på de gymnasiale uddannelser for at undersøge hvilken rolle de forskellige faglige udgangspunkter spiller for elevernes forudsætninger, er der dog ikke stor sandsynlighed for at kunne hente svar. Således angiver under halvdelen (43 %) af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne på de gymnasiale uddannelser at de generelt ved hvilken afgangsklasse eleverne kommer fra. Fordelt på uddannelsestype er tallene 41 % for stx, 51 % for htx og 49 % for hhx. 67 % af de lærere der har denne viden angiver at de ikke oplever at det har betydning for hvordan eleverne klarer sig i engelsk på den gymnasiale uddannelse.

Med hensyn til viden om mål for engelsk i folkeskolen svarer 48 % af lærerne på de gymnasiale uddannelser at de har meget eller nogen viden om mål for engelsk i folkeskolen, mens 52 % angiver at de har begrænset eller ingen viden. Det er især lærerne fra stx der angiver at de har meget eller nogen viden (52 % i forhold til 40 % på hhx og 38 % på htx), jf. figur 4.1.

Figur 4.1

Lærere på gymnasiale uddannelser: Hvor meget viden har du om mål for engelsk i folkeskolen?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Blandt eleverne vurderer 78 % at deres lærer har megen eller nogen viden om mål for engelsk i folkeskolen. Ser man på hvordan lærerne skaffer sig viden om folkeskolens engelskfaglige mål, angives samtaler med eleverne hyppigst som metode. 70 % af lærerne angiver at de i forbindelse med undervisningen har talt med eleverne om hvordan det var at have engelsk i folkeskolen, mens 57 % angiver at have gjort det samme på i en mere uformel forbindelse. Til sammenligning svarer omtrent en tredjedel (31 %) at de indhenter viden gennem læsning af gældende love og vejledningsskrifter for engelsk i folkeskolen. Selvom det nok hverken er en realistisk eller hensigtsmæssig prioritering af ressourcer hvis alle lærere på egen hånd skal holde sig ajour med udviklingen på et andet niveau, overrasker lærernes svar. For det første kunne man forvente at en større del af lærerne sætter sig ind i dette område fordi de aftager eleverne fra grundskolen. For det andet fordi samtaler med elever, formelle eller uformelle, måske ikke er de mest pålidelige og effektive kilder til viden i relation til planlægning af undervisningen.

Når det gælder viden om de enkelte elevers engelskfaglige standpunkt fra grundskolen, viser spørgeskemaundersøgelsen at samtaler med eleverne og prøver er de mest benyttede metoder til at indhente denne viden. 64 % svarer at de har samtaler med alle elever, og 55 % at de benytter prøver for alle elever. Kun få lærere opnår viden om elevernes engelskfaglige standpunkt ved at sætte sig ind i deres karakterer fra grundskolen. 83 % af lærerne svarer at de aldrig ser elevernes

karakterer fra grundskolen, og 78 % med den begrundelse at de ønsker at møde eleven uden for-udfattede meninger.

Selvom lærernes svar viser at der foregår en vis systematisk videnindsamling i forhold til elevernes engelskfaglige standpunkt, er det ikke det eleverne oplever. 51 % af eleverne svarer at de ikke oplever at deres lærer har indhentet viden om deres faglige standpunkt i engelsk. 25 % svarer at de fik en prøve i engelsk da de startede, 14 % at alle elever havde individuelle samtaler med læreren, og 6 % at de har haft en individuel samtale med deres lærer. Som det fremgår af tabel 1, er der forskelle på uddannelsestyperne i dette spørgsmål.

Tabel 1
Elever på første og tredje år af gymnasiale uddannelser: På hvilke måder har du oplevet at din engelsklærer har indhentet viden om dit faglige standpunkt da du startede på din gymnasiale uddannelse/på A-niveau?

	Elever på første år				Elever på tredje år			
	På hvilke måder har du oplevet at din engelsklærer har indhentet viden om dit faglige standpunkt da du startede på din gymnasiale uddannelse?				På hvilke måder har du oplevet at din engelsklærer har indhentet viden om dit faglige standpunkt da du startede på A-niveau?			
	Stx	Hhx	Htx	I alt	Stx	Hhx	Htx	I alt
	(n = 103)	(n = 128)	(n = 100)	(n = 331)	(n = 88)	(n = 03)	(n = 84)	(n = 275)
Vi fik en prøve i engelsk da vi startede	11 %	13 %	55 %	25 %	19 %	10 %	44 %	24 %
Vi havde alle sammen individuelle samtaler med læreren	8 %	17 %	15 %	14 %	11 %	11 %	10 %	11 %
Jeg har haft en uformel samtale med min lærer	6 %	4 %	9 %	6 %	6 %	4 %	7 %	6 %
Jeg har ikke oplevet at min lærer har indhentet viden om mit standpunkt i engelsk da jeg startede på min gymnasiale uddannelse/på A-niveau	69 %	54 %	28 %	51 %	41 %	58 %	27 %	43 %
Da det er den samme lærer jeg har nu som jeg havde på B-niveau, kender han/hun mit faglige standpunkt					23 %	20 %	10 %	18 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Når en del elever på de gymnasiale uddannelser svarer at de ikke oplever at lærerne indsamler viden om deres standpunkt, kan det skyldes at dette ikke finder sted i det omfang lærerne angiver. Det kan imidlertid også være udtryk for at eleverne ikke er bevidste om hvornår deres lærer indhenter viden om deres indgangsforudsætninger. En løsning på dette kunne være at systematisere samtalerne om indgangsforudsætninger og standpunkt. I evalueringen af engelsk i de gymnasiale uddannelser bliver netop denne type tilbagemeldinger i forbindelse med den løbende evaluering af standpunkt også positivt fremhævet af både elever og lærere. Samtidig fremhæves det imidlertid også som en særdeles ressourcekrævende foranstaltning.

Der er grænser for hvor ressourcekrævende en vurdering af indgangsforudsætninger og standpunkt bør være i forhold til andre aktiviteter i gymnasieuddannelsernes engelskundervisning. Men det er dog en overvejelse værd både at synliggøre at man indhenter viden om standpunkt, og at indføre mere systematiske procedurer for indsamling af denne viden.

Efter gymnasireformen er de gymnasiale uddannelser (stx, hhx og htx) forpligtede til at foretage indgangsscreeninger af eleverne.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at de gymnasiale uddannelser systematisk holder sig opdateret med engelskundervisningens mål og indhold i folkeskolens 9. og 10. klasse. Fagkonsulenterne kan eventuelt koordinere og formidle denne viden.

- at lærerne på de gymnasiale uddannelser sikrer en systematisk og synlig indsamling af viden om elevernes engelskfaglige standpunkt ved indgangen til den gymnasiale uddannelse.

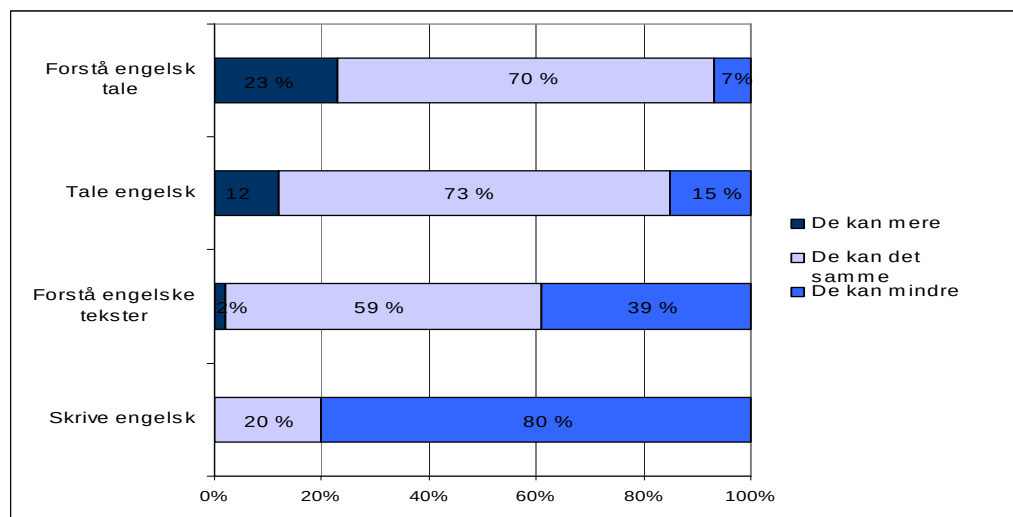
4.1.3 Elevernes indgangsforudsætninger

Når det gælder elevernes reelle engelskfaglige kompetencer fra grundskolen, svarer lidt under halvdelen af lærerne (45 %) at eleverne overordnet kan mindre end forventet, mens lidt over halvdelen (54 %) mener eleverne overordnet kan det de havde forventet. Som det ses af figur 4.2, er det særligt i forhold til at skrive engelsk at eleverne kan mindre end lærerne forventer (80 %). 39 % svarer at eleverne kan mindre end de forventer i forhold til at forstå engelske tekster. 15 % af lærerne mener at eleverne kan mindre end de forventer i forhold til at tale engelsk, og 7 % at de kan mindre end forventet i forhold til at forstå engelsk tale.

Der har været tvivl blandt respondenterne på det videregående niveau omkring definitionen af forventninger i forhold til om der var tale om erfarings- eller holdningsbaserede forventninger. Samme tvivl må formodes at have gjort sig gældende på det gymnasiale niveau. Når spørgsmålet alligevel skønnes brugbart, skyldes det at der trods tvivlen om betydningen af forventninger har vist sig at være store forskelle i svarene i forhold til de enkelte områder forstå engelsk tale, tale engelsk, forstå engelske tekster og skrive engelsk. Denne tendens ville formentlig have været stærkere hvis der havde været en entydig opfattelse af ordet. Men der synes at være områder hvor eleverne/de studerende i mindre grad end på andre områder lever op til lærernes/undervisernes forventninger.

Figur 4.2

Lærere på gymnasiale uddannelser: Hvor meget kan eleverne når de starter på B-niveau, i forhold til dine forventninger inden for følgende færdigheder? (N = 734)



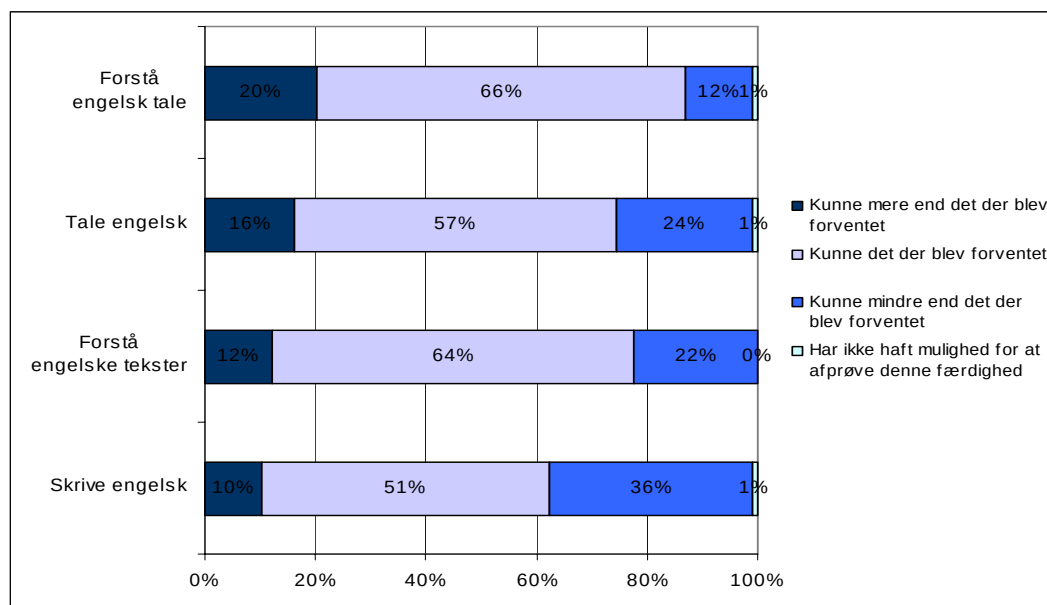
Kilde: Spørgeskemaundersøgelse

Elevernes egne oplevelser af hvor der er problemer med at leve op til lærernes forventninger, følger overordnet lærernes. Det er også på det skriftlige område at eleverne hyppigst føler at de ikke formår at matche forventningerne ved indgangen til det gymnasiale niveau. Oplevelsen deles dog af en langt mindre andel end man kunne forvente ud fra lærernes besvarelser. 36 % af eleverne mener at de kan mindre end der bliver forventet i forhold til det at skrive engelsk, 24 % af elever-

ne har samme oplevelse i forhold til det at tale engelsk, 22 % i forhold til at forstå engelske tekster og 12 % i forhold til at forstå engelsk tale, jf. figur 4.3.

Figur 4.3.

Elever på første år af gymnasiale uddannelser: Hvordan var dine engelskfærdigheder da du startede på din gymnasiale uddannelse, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig? (n = 330)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Der er således en mere jævn fordeling af oplevede problemområder hos eleverne end hos lærerne. Samtidig er det værd at bemærke at størsteparten af eleverne generelt mener at de lever op til forventningerne på det gymnasiale niveau. Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen at eleverne generelt oplever øgede forventninger i engelsk på det gymnasiale niveau i forhold til grundskolen. Særligt mange oplever øgede forventninger når det gælder teksternes sværhedsgrad (82 %) og krav til skriftlig sproglig korrekthed (80 %).

Man kan finde en mulig forklaring på forskellene i lærernes og elevernes vurdering af om sidstnævnte lever op til de gymnasiale uddannelsers engelskfaglige krav, i evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser. Her viser en ækvivalensvurdering af elevers skriftlige niveau på tværs af

uddannelsestyper at der inden for samme niveau (A) er endog meget store forskelle på elever der består, og elever der får en karakter over middel. (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 49)

I evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser giver elever desuden udtryk for at der er store niveauforskelle. Eleverne mener at undervisningen i vid udstrækning baserer sig på de svage elever, og netop denne oplevelse kan måske bidrage til at forklare de forskellige vurderinger af, om eleverne lever op til forventningerne på det gymnasiale niveau (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 45). Hvis lærerne tager hensyn til de svage elever når de tilrettelægger deres undervisning, kan det tænkes at deres svar tager udgangspunkt i denne gruppe. Samtidig hører en stor del af de elever der deltager i undersøgelsen, måske ikke til den svageste gruppe. De vil måske tværtimod opleve at de selv lever op til de faglige krav hvis de modtager en undervisning der fokuserer på at få de svage elever med.

Sammenligner man spørgeskemaernes resultater med evalueringen af engelsk i grundskolen, stemmer elevernes gode mundtlige færdigheder ved indgangen til de gymnasiale uddannelser overens med det fokus man har i grundskolen på udvikling af kommunikative færdigheder. (Engelsk i grundskolen, s. 19) Ligeledes er der også i forhold til vurderingen af elevernes skriftlige færdigheder forklaring at hente i evalueringen af engelsk i grundskolen. Læseplanerne for engelsk i folkeskolen anbefaler en højere grad af fri skriftlig formulering frem for skriftlige øvelser. Det hænger godt sammen med de krav om at kunne formulere sig selvstændigt i skriftlig form som eleverne stilles over for i gymnasieuddannelserne. Imidlertid viste en international test af eleverne i forbindelse med evalueringen (som nævnt i kapitel 3) at eleverne netop vurderer deres evner til at "beskrive en oplevelse, skriftligt at give udtryk for deres mening og skrive forståelige tekster" dårligere end andre evner. Samtidig dokumenterer den spørgeskemaundersøgelse der også i forbindelse med evalueringen er foretaget blandt engelsklærere i grundskolen, at de i deres undervisning langt oftere benytter skriftlige øvelser end fri skriftlig formulering. Når eleverne ved indgangen til de gymnasiale uddannelser ikke lever op til kravene i skriftlig engelsk, kan det skyldes at mange lærere, trods læseplanernes anbefalinger, ikke træner denne disciplin tilstrækkeligt i grundskolen.

I en evaluering af folkeskolens afgangsprøver (EVA, 2002) har det vist sig at der er en sammenhæng mellem undervisningsformen i et givent fag og prøveformen der afslutter det. Efter 9. klasse afsluttes engelsk ikke med en skriftlig prøve, men udelukkende med en mundtlig prøve. I lyset af elevernes problemer med den skriftlige dimension og den undervisning der trods læseplanerne lader til at være udbredt, er det nærliggende at overveje, om der også her kan være en sammenhæng. Hvis det er tilfældet, vil det være værd at overveje at indføre en skriftlig prøve i engelsk efter folkeskolens 9. klasse.

Ifølge spørgeskemaundersøgelserne er der ingen nævneværdig forskel på elevers og læreres oplevelser af elevernes indgangsforudsætninger i forhold til hvilken gymnasial uddannelse de befinder sig på. Det taler imod resultaterne fra evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser hvor det fremgår at der er en karaktermæssig forskel på elevernes indgangsforudsætninger fra grundskolen. Elever på stx har generelt bedre karakterer i engelsk end elever på hhx og htx. I forlængelse heraf viste en test i grammatik, læseforståelse og læsehastighed blandt elever på stx, hhx og htx også bedst resultater hos eleverne på stx (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 24 + 41).

I forhold til mere almene kompetencer er både lærere og elever blevet spurgt om hvad de særligt mener eleverne har haft gavn af at lære i grundskolen, og hvad de godt kunne tænke sig de havde lært mere af. Lærerne fremhæver især det at deltage aktivt i undervisningen, forberede sig til undervisningen og planlægge eget arbejde som kompetencer der er særligt gavnlige for eleverne på de gymnasiale uddannelser. 82 % angiver det at "deltage aktivt i undervisningen" som en af de tre færdigheder fra det foregående niveau som er særligt gavnlige. 50 % angiver aktiv deltagelse i gruppearbejde, og 48 % angiver forberedelse til undervisningen. Lærerne er også blevet spurgt hvilke af kompetencerne de ville ønske eleverne havde lært mere af på det foregående niveau. 74 % vælger forberedelse til undervisningen, mens 49 % vælger at planlægge eget arbejde. Elevernes svar fordeler sig mere ligeligt på de forskellige kategorier. Dog angiver eleverne på hhx og htx mest hyppigt henholdsvis aktiv deltagelse i undervisningen og planlægning af eget arbejde som noget de gerne ville have lært mere af i grundskolen. Blandt eleverne på stx er det det at forholde sig kritisk der prioriteres af flest.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet indfører en skriftlig afgangsprøve som supplement til den mundtlige afgangsprøve i engelsk ved afslutning af grundskolens 9. klasse.

4.1.4 Oplevelse af overgangen

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen at 70 % af eleverne oplever engelsk på den gymnasiale uddannelse som en naturlig fortsættelse af engelsk i grundskolen. Eleverne oplever også generelt at engelsk i grundskolen forbereder dem til engelsk på det næste niveau i forhold til alle færdigheder inden for faget, dog mindst i forhold til at skrive engelsk hvor 65 % svarer at de i høj grad eller nogen grad føler sig forberedte. 88 % føler sig forberedte i forhold til at forstå engelsk tale.

Selvom lærerne generelt har en opfattelse af at eleverne ikke er tilstrækkeligt forberedte på gymnasieuddannelsernes engelskundervisning, påvirker det altså ikke elevernes generelle oplevelse. Det kan dels skyldes at lærerne ikke tydeliggør deres vurderinger af elevernes standpunkt, dels at lærerne tilpasser deres undervisning efter det reelle elevniveau. I evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser giver flere elever udtryk for at undervisningen i for høj grad organiseres ud fra "laveste fællesnævner". Evalueringen anbefaler derfor at engelsklærerne i højere grad undervisningsdifferentierer og dermed udfordrer de dygtigere elever. Det er naturligvis ikke et mål i sig selv at eleverne skal opleve overgangen mellem grundskolen og den gymnasiale uddannelse som hård. Men man kunne overveje om uoverensstemmelsen mellem elevernes og lærernes oplevelse af indgangsforudsætninger skyldes at eleverne simpelt hen ikke oplever udfordringerne.

4.2 Fra B- til A-niveau i gymnasiale uddannelser

Overgangen mellem B- og A-niveau i gymnasiet finder sted mellem 2. og 3. g. Selvom der således er tale om en overgang på samme uddannelse, definerer bekendtgørelsen en klar niveauforskel mellem de to niveauer. Desuden kan eleverne skifte lærer og hold, men gør det dog ikke nødvendigvis.

4.2.1 Viden om elevernes indgangsforudsætninger

Overgangen fra undervisning på B- til A-niveau er en overgang inden for samme uddannelse og institution, og måske derfor opfatter lærere og elever den som mere glidende end de øvrige overgange mellem uddannelsesniveauer.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 82 % af lærerne på A-niveau også har undervisningserfaring på B-niveau. Det betyder at lærernes kendskab til det foregående niveau i mange tilfælde giver sig selv i modsætning til den viden der skal indhentes om fx grundskolens engelskundervisning. Mens lærernes kendskab til den enkelte elevs engelskfaglige standpunkt ved indgangen til B-niveau i høj grad bygger på samtaler med eleverne, indhenter lærerne ved overgangen til A-niveau hyppigst information om elevernes standpunkt ved at tale med den lærer der har haft eleven på B-niveau, hvis ikke det er vedkommende selv. Det svar angives af 85 %.

Det sker desuden oftere at lærerne ser elevernes karakterer når de kommer fra B-niveau (67 %) end når de kommer fra grundskolen (17 %). I betragtning af at overgangen er indlejret i samme uddannelsesmæssige helhed, virker dette ikke overraskende. De forskellige måder at tilegne sig viden om den enkelte elevs standpunkt ved de to overgange kunne dog signalere en vis uoverensstemmelse i holdninger. Når eleven kommer fra grundskolen til den gymnasiale uddannelse, angiver lærerne nemlig hyppigst at de ikke vil indhente oplysninger om karakterer eller lignende fordi

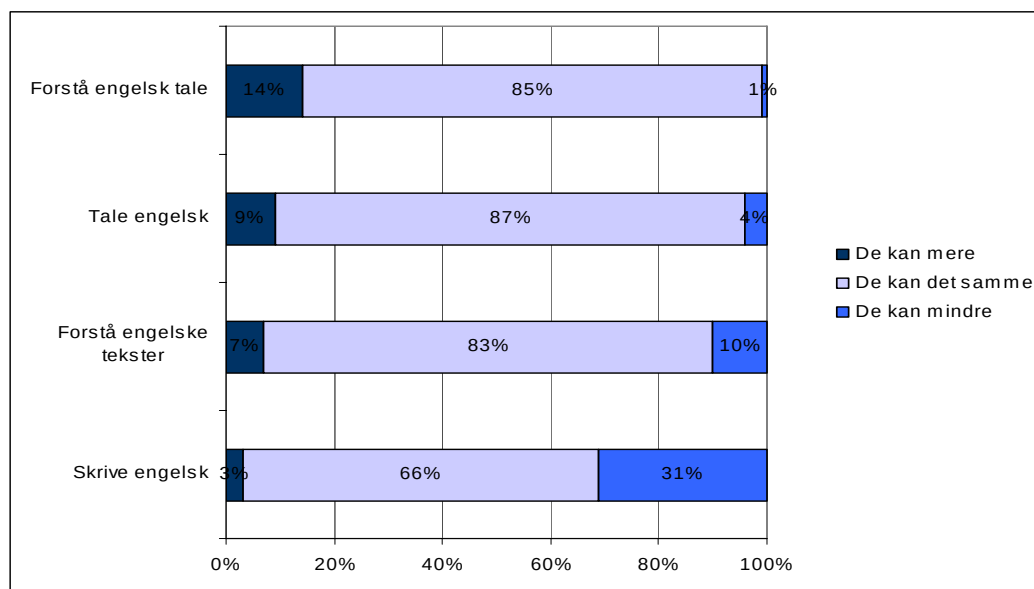
de ønsker at møde eleven uden forudfattede meninger. Samme hensyn gør sig tilsyneladende ikke gældende når eleven skifter niveau internt på uddannelsen.

4.2.2 Indgangsforudsætninger

Eleverne lever overvejende op til lærernes forventninger når de starter på engelsk på A-niveau, undtagen når det gælder deres skriftlige niveau. 31 % af lærerne angiver at eleverne kan mindre end de forventer, mens kun 4 % giver dette svar i forhold til at tale engelsk, jf. figur 4.4.

Figur 4.4

Lærere på gymnasiale uddannelser: Hvor meget kan eleverne når de starter på A-niveau, i forhold til dine forventninger inden for følgende færdigheder? (N = 624)

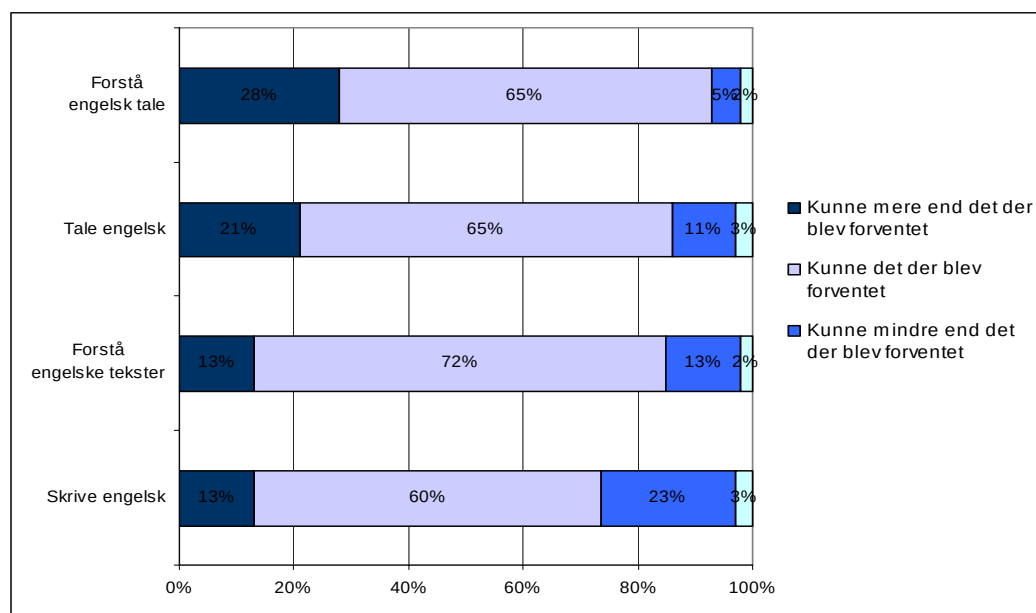


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Ligesom på B-niveau følger elevernes egne oplevelser overordnet lærernes. Således oplever 23 % at det især er i forhold til at skrive engelsk at de kan mindre end det forventes af dem, mens 13 % oplever det i forhold til at forstå engelske tekster, 11 % i forhold til at tale engelsk og 5 % i forhold til at forstå engelsk tale, jf. figur 4.5.

Figur 4.5

Elever på tredje år af gymnasiale uddannelser: Hvordan var dine engelskfærdigheder da du startede på A-niveau, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig? (n = 305)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Som på B-niveau oplever eleverne ved overgangen til A-niveau særligt stigende forventninger i forhold til teksternes sværhedsgrad (84 %) og skriftlig sproglig korrekthed (81 %).

Ligesom ved overgangen fra grundskole til gymnasialt niveau er lærere og elever i forhold til mere almene kompetencer enige om at det især er aktiv deltagelse i undervisningen som eleverne har gavn af at have lært fra B-niveau. Igen nævner lærerne hyppigst det at forberede sig til undervisningen som noget de til gengæld kunne tænke sig at eleverne havde lært mere af fra det foregående niveau, mens eleverne i den forbindelse hyppigst nævner evnen til at planlægge eget arbejde.

De videregående engelskuddannelser er omgivet af to overgange, dels overgangen fra gymnasialt til videregående niveau, dels fra det videregående niveau til arbejdsmarkedet. Inden for det videregående niveau er der en overgang fra bacheloruddannelse til kandidatuddannelse. Dette kapitel vil i kronologisk rækkefølge behandle de temaer og resultater der i forbindelse med dataindsamlingen er fremkommet i forhold til de respektive overgange.

5.1 Fra gymnasial uddannelse til bachelorniveau

Overgangen fra engelsk på de gymnasiale uddannelser til det videregående uddannelsesniveau indebærer et skift mellem både konkrete uddannelsesinstitutioner og institutionsformer. Eleven bliver studerende, og engelsk bliver en akademisk disciplin frem for "et fag i skolen". Mange går ikke direkte fra den gymnasiale til den videregående uddannelse, men de har et eller flere sabbatår. En sådan pause fra uddannelsessystemet kan være gået med at udvikle kompetencer der er relevante for en videregående engelskuddannelse. Det følgende afsnit fokuserer imidlertid alene på den formelle uddannelsesovergang mellem det gymnasiale og det videregående niveau.

5.1.1 Kontakt til det gymnasiale niveau

Kontakten mellem de gymnasiale uddannelser og de videregående engelskuddannelser foregår primært ved at det gymnasiale niveau så at sige "kommer til" det videregående niveau. Engelskuddannelserne giver udtryk for at kontakten især foregår på to planer, dels gennem eksterne lektorer og censorer fra det gymnasiale niveau og dels i kraft af besøg fra de gymnasiale uddannelser og brobygningsforløb. Der er imidlertid også tale om kontakt den anden vej, fx ved besøgsrunder hvor repræsentanter fra uddannelserne kommer ud og fortæller om det at læse på en videregående uddannelse, eller i form af minipraktik hvor de studerende som led i undervisningen har mulighed for at undervise på et gymnasium, evt. under observation fra en underviser fra den videregående engelskuddannelse.

Alt i alt synes kontakten til det gymnasiale niveau at tjene et dobbelt sigte. Dels ser institutionerne en mulighed for at profilere deres specifikke uddannelser, dels giver arrangementer for elever fra gymnasiale uddannelser de kommende studerende en indsigt i hvad det kræver at læse på en videregående uddannelse.

Selvom der altså er en række kontaktflader mellem de videregående engelskuddannelser og de gymnasiale uddannelser, er mange af disse uformelle og knyttede til enkelte lærere og underviseres initiativ. Der er altså ikke en høj grad af systematik og ensartethed. Samtidig er det ikke alle engelskuddannelserne der har den samme grad af kontakt, som nogle netop pga. de mange uformelle kanaler kan drage nytte og hente viden af.

5.1.2 Viden om engelsk i de gymnasiale uddannelser

Institutionerne giver udtryk for at de oplever at udveksling af viden om kompetencemål på de to niveauer overvejende foregår på de videregående uddannelsers initiativ. På nogle engelskuddannelser har man hentet viden gennem undervisernes deltagelse i arbejde vedrørende gymnasierformen.

I spørgeskemaundersøgelsen vurderer 61 % af undviserne at de har megen eller nogen viden om mål for engelsk på gymnasialt niveau, mens 39 % mener at de har begrænset eller ingen viden. De studerende er på linje med undviserne. Således mener 66 % at deres undvisere har megen eller nogen viden om mål for engelsk på det gymnasiale niveau. De studerendes oplevelse er dog afhængig af hvilken uddannelse de går på, idet flere studerende ved de almene engelskuddannelser (77 %) end ved kombinationsuddannelserne (62 %) mener at deres undvisere har nogen eller megen viden om mål for engelsk i de gymnasiale uddannelser.

Undvisere fra de videregående engelskuddannelser gav under seminaret udtryk for at de anser deres viden om de gymnasiale uddannelser for vigtig både af hensyn til vejledning af kommende studerende og af hensyn til bevidstheden om rekrutteringsgrundlaget. For de almene engelskuddannelsers vedkommende udgør de gymnasiale uddannelser endvidere en aftagerkanal. Undviserne fremhæver i den forbindelse vigtigheden af at viden går begge veje. Lærere på det gymnasiale niveau bør således også have en bevidsthed om hvad det kræver at gå på en videregående engelskuddannelse, som de kan give videre til eleverne. Samtidig erkender undviserne på de videregående engelskuddannelser dog også at de gymnasiale uddannelser retter sig mod en mangfoldighed af uddannelsesveje. Det har betydning for hvad eleverne i den gymnasiale engelskundervisning skal lære hvilket må accepteres som et vilkår for de videregående engelskuddannelser.

Uddannelsernes videnuddveksling med det gymnasiale niveau er ikke systematiseret og forekommer i visse tilfælde begrænset. Flere af underviserne på engelskuddannelserne ønsker at udbygge deres viden om engelskundervisningen på de gymnasiale uddannelser. Fx vil de gerne vide mere om gymnasireformens konsekvenser for kommende studenter kompetenceprofiler, men de er i tvivl om hvilken kanal denne viden skal komme fra. Manglen på systematik og afhængighed af enkelt-personer giver sig altså udslag i en tvivl både om indholdet af undervisningen på de gymnasiale uddannelser og om hvor man overhovedet kan få denne viden fra. Det kunne tyde på at man ikke centralt på uddannelserne, fx i studieledelsen, opfatter dette som et fælles ansvar og på den baggrund tager initiativer til løbende at sikre hele uddannelsens og undervisergruppens viden om de studerende.

Engelskuddannelsernes viden om det gymnasiale niveau synes stort set at være begrænset til at gælde det almene gymnasium, stx. Dette begrundes bl.a. med at det er den største gymnasiale uddannelse. Men da ikke mindst kombinationsuddannelserne også optager en del studerende fra hhx, resulterer det i at man får ulige forudsætninger for at møde de studerende, hvilket er problematisk.

Nedenstående tabel viser hvilken ungdomsuddannelse de studerende på de ni uddannelsesinstitutioner kom med da de startede på henholdsvis almene engelskuddannelser og kombinationsuddannelser.

Tabel 2

Bachelorstuderende på første år på videregående engelskuddannelser september 2004 fordelt på uddannelsestype og afgivende ungdomsuddannelse

	Stx, mat	Stx, Spr	Hf	Hhx	Htx	Et-årig hhx	Hoved- forløb, handel og kontor	Øvrige	I alt
Kombinationsuddannelser	167	615	50	272	21	65	39	59	1288
	13 %	48 %	4 %	21 %	2 %	5 %	3 %	5 %	100 %
Almene engelskuddannelser	87	265	40	30	7	14	19	31	493
	18 %	54 %	8 %	6 %	1 %	3 %	4 %	6 %	100 %

Kilde: Undervisningsministeriet.

72 % af de studerende på almene engelskuddannelser kommer fra stx. På kombinationsuddannelser med engelsk kommer 61 % fra stx, mens 21 % kommer fra hhx.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at kontakten mellem de gymnasiale uddannelser og de videregående engelskuddannelser fastholdes og systematiseres så den bliver en fast bestanddel af begge uddannelsesniveaues aktiviteter. Ledelsen på de enkelte uddannelser bør stå for denne kontakt og videnudveksling.

5.1.3 Viden om og holdninger til rekrutteringsgrundlaget

De studerende kommer til de videregående engelskuddannelser med afsæt i forskellige gymnasiale uddannelser. Det gælder især kombinationsuddannelser med engelsk som optager en del studerende fra både stx og hhx. Evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser konstaterer en række forskelle på de tre gymnasiale uddannelsers elever. For det første har eleverne på stx generelt bedre sociale og faglige indgangsforudsætninger end eleverne på de øvrige uddannelser. For det andet er der forskel mellem uddannelserne i forhold til vægtning af kompetencer i forbindelse med den afsluttende skriftlige eksamen i engelsk. På hhx og htx lægger man således særligt vægt på kommunikative kompetencer, mens man på stx især vægter sproglig korrekthed. Endelig viser resultater af test blandt elever fra alle de gymnasiale uddannelser at uddannelsesretningen har betydning for elevernes resultater i forhold til grammatik og læseforståelse. På begge områder klarer eleverne fra stx sig bedre end eleverne fra hhx og htx (Engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 23-27 + 30 + 47).

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere på de gymnasiale uddannelser viser en forskellig prioritering af grammatikøvelser i undervisningen blandt lærerne på de tre uddannelser. På B-niveau angiver hhv. 66 % og 69 % af lærerne på stx og hhx således at grammatikøvelser finder sted ofte, mens det samme kun gør sig gældende for 39 % af lærerne på htx. På A-niveau prioriteres grammatikøvelser til gengæld mindst af hhx lærerne. Her angiver 32 % af hhx-lærerne at denne aktivitet finder sted ofte, mens hhv. 57 % og 53 % af stx- og htx-lærerne angiver det samme. Grammatikøvelser synes altså at blive prioriteret højest af lærerne på stx. De studerende fra stx må derfor formodes at komme med en anden ballast på området end studerende fra de to andre gymnasiale uddannelser.

Til trods for disse forskelle giver de videregående engelskuddannelser i deres selvevalueringsrapporter og på seminaret udtryk for at de generelt ikke forholder sig til de nye studerendes gymnasiale uddannelsesbaggrund. Begrundelsen er i vidt omfang at man ikke kender eller har mulighed for at kende den. Det påpeges således i flere selvevalueringsrapporter at sådanne oplysninger ikke

umiddelbart er tilgængelige på personniveau. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 54 % af underviserne i den forbindelse at de generelt ikke ved hvilken gymnasial uddannelse de studerende kommer med. Generelt er det således også indtrykket fra selvevalueringsrapporterne og seminaret at de fleste uddannelser ikke forsøger at indhente denne viden fordi de ikke oplever at forskellene mellem de studerende er betinget af uddannelsesbaggrund.

På to af uddannelserne mener man dog at kunne mærke den forskel at studerende med stx-baggrund er lidt stærkere grammatisk end de studerende med hhx-baggrund, der til gengæld er stærkest på fx det erhvervskommunikative område. Htx-eleverne er generelt svagere end de øvrige. De fleste af de undervisere der i spørgeskemaundersøgelsen oplevede en forskel mellem de studerende, der er betinget af adgangsgivende uddannelse, svarer i den forbindelse at stx-eleverne klarer sig bedst.

På en enkelt institution forholder man sig aktivt til hvilken gymnasial uddannelse de studerende kommer fra, og man bruger kendskabet til de studerendes styrker og svagheder. Om vejledningen af de nye studerende skriver institutionen i sin selvevalueringsrapport:

På baggrund af denne viden, især hvad angår studerende med stx- og hhx-eksamen, kan vi i begyndelsen af studiet gøre klart for de studerende at de hver især har forskellige styrkesider, og at de derfor ikke mindst i begyndelsen skal koncentrere sig om at yde en ekstra arbejdsindsats på de svage områder.

På uddannelser hvor man optager studerende med forskellige uddannelsesprofiler, kan kendskabet til de uddannelsesbetingede forskelle således udnyttes til at synliggøre indsatsområderne for den enkelte. Det kræver dog at man udvikler et sådant kendskab internt på uddannelsen gennem systematisk indhentning af oplysninger fra de studerende om deres uddannelsesbaggrund ved hver studiestart. Alternativt kunne man indhente oplysninger om og forholde sig til den overordnede fordeling mellem uddannelsesprofilerne og med denne viden give en fælles vejledning af de studerende. Kombineret med en tilbundsgående viden om mål for engelsk på de forskellige gymnasiale uddannelser ville det kunne målrette og tydeliggøre kommunikationen mellem niveauet og mellem undervisere og studerende.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at underviserne på de videregående engelskuddannelser drager nytte af de studerendes forskellige potentialer og imødegår baggrundsbestemte vanskeligheder ved at skabe sig klarhed over hvilke kompetenceprofiler de studerende kommer med fra deres gymnasiale uddannelse.

5.1.4 De faglige indgangskompetencer

Ligesom institutionerne ikke har umiddelbar adgang til oplysninger om den enkeltes uddannelsesbaggrund, kender de som regel heller ikke de enkelte studerendes karaktergennemsnit og adgangsniveau. Det manglende kendskab til disse ting begrundes som på gymnasialt niveau med at man ønsker at møde de studerende uden forudfattede meninger. I tråd hermed viser spørgeskemaundersøgelsen at underviserne i det omfang de indhenter viden om den enkeltes indgangsniveau, især gør det gennem samtaler med studerende. At dette dog ikke er en systematisk praksis, men alene finder sted i forhold til nogle studerende, bekræftes af at lidt over halvdelen af de studerende (57 %) ikke har oplevet at deres underviser har indhentet viden om deres faglige standpunkt i engelsk ved indgangen til bachelorniveau. Det er således også at dømme efter selvevalueringsrapporter og seminarer forskelligt hvor meget institutionerne gør ud af at kortlægge og arbejde med den enkeltes indgangskompetencer. Institutionernes indsats spænder fra at være ret begrænset til mere udbygget, som fx udarbejdelsen af deciderede "profiler" som i nedenstående eksempel.

Som udgangspunkt får faget ikke nogen systematisk oversigt over de nye studerendes kvalifikationer eller over deres niveau i engelsk, når de begynder deres studier. Vi foretager vore egne evalueringer af de studerende gennem de essays, de studerende afleverer i de første måneder af forløbet i globalt engelsk. På grundlag af disse opgaver udarbejder sproglærerne en sprogprofil for de enkelte studerende, og forklarer dem deres standpunkt og eventuelle vanskeligheder. (Selvevalueringsrapport).

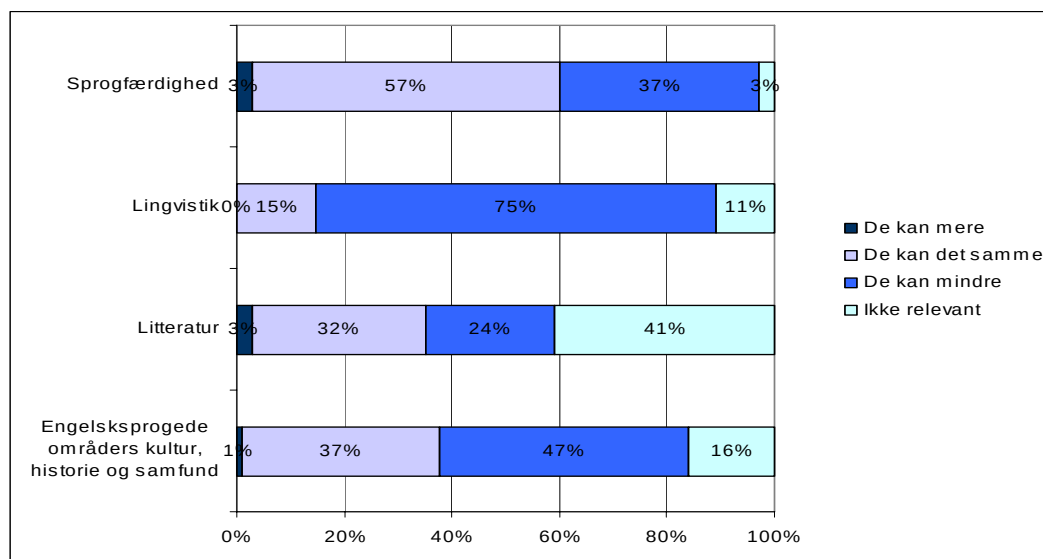
Trods forskellen på hvor indgående og systematisk man går til værks i indhentning af viden om den enkeltes standpunkt på institutionerne, mener flertallet af underviserne (66 %) i spørgeskemaundersøgelsen at de i høj eller nogen grad tager højde for de studerendes indgangsforudsætninger fra den gymnasiale uddannelse i planlægningen af deres undervisning.

Underviserne er i den forbindelse enige om at de nye studerende kommer med vidt forskellige indgangsforudsætninger. Dette nævnes i selvevalueringsrapporterne og fremgik på seminarerne.

Det håndteres generelt ved at underviserne tager udgangspunkt i "laveste fællesnævner" og gradvist søger at udligne forskellen. Institutionerne er imidlertid af den opfattelse at denne "fællesnævner" i forhold til det sproglige korrekthedsniveau er for lav ved studiestart. Dette bekræftes af spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere hvor flertallet af underviserne (63 %) oplever at de studerendes overordnet kan mindre end de forventede.

Som det fremgår af figur 5.1 og 5.2 nedenfor, er det især i forhold til lingvistik og det at skrive engelsk at underviserne oplever at de studerende ikke lever op til deres forventninger. I forhold til lingvistik skuffes 75 % af underviserne af de studerendes formåen ved indgangen til bacheloruddannelsen, og i forhold til det at kunne skrive engelsk oplever 78 % af underviserne at de studerende kan mindre end de forventede. Omvendt lader den mundtlige dimension af engelsk ikke til at volde de nye studerende vanskeligheder. Kun 10 % af underviserne oplever at de studerende kan mindre end forventet i forhold til det at tale engelsk når de påbegynder deres bacheloruddannelse, mens 16 % af underviserne svarer at de studerende faktisk overgår deres forventninger i forhold til denne færdighed

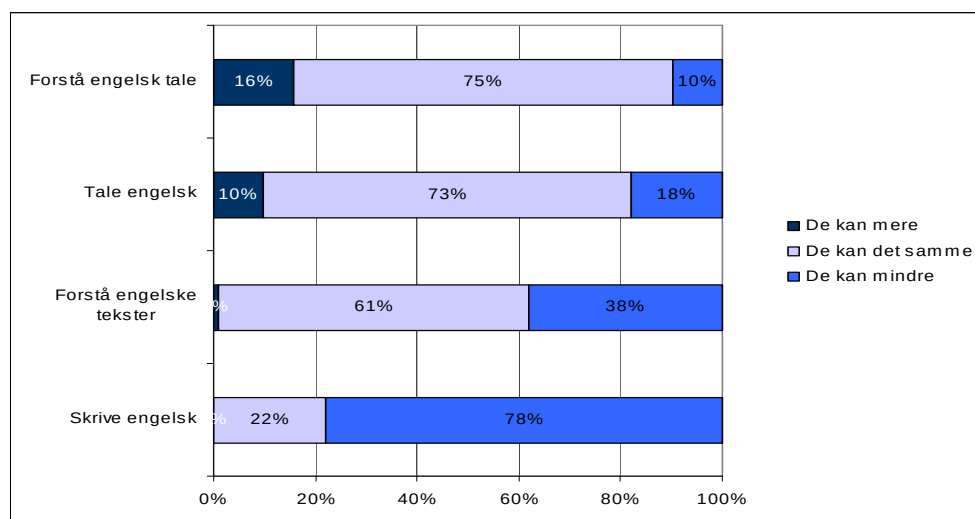
Figur 5.1
Undervisere på videregående uddannelser: Hvor meget kan de studerende når de starter på bachelorniveau, i forhold til dine forventninger inden for følgende områder? (N = 84)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Figur 5.2

Undervisere på videregående uddannelser: Hvor meget kan de studerende når de starter på bachelorniveau, i forhold til dine forventninger inden for følgende færdigheder? (N = 102)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Det er som før nævnt særligt den sproglige korrekthed i engelsk som underviserne oplever at de studerende har problemer med ved indgangen til bachelorniveau. På seminaret bemærkede en underviser i den forbindelse at de nye studerende ikke har problemer med at mene noget, men med sprogligt at formulere det. I selvevalueringsrapporterne beklager man de ekstra ressourcer det koster at overvinde denne mangel i de studerendes indgangskompetencer.

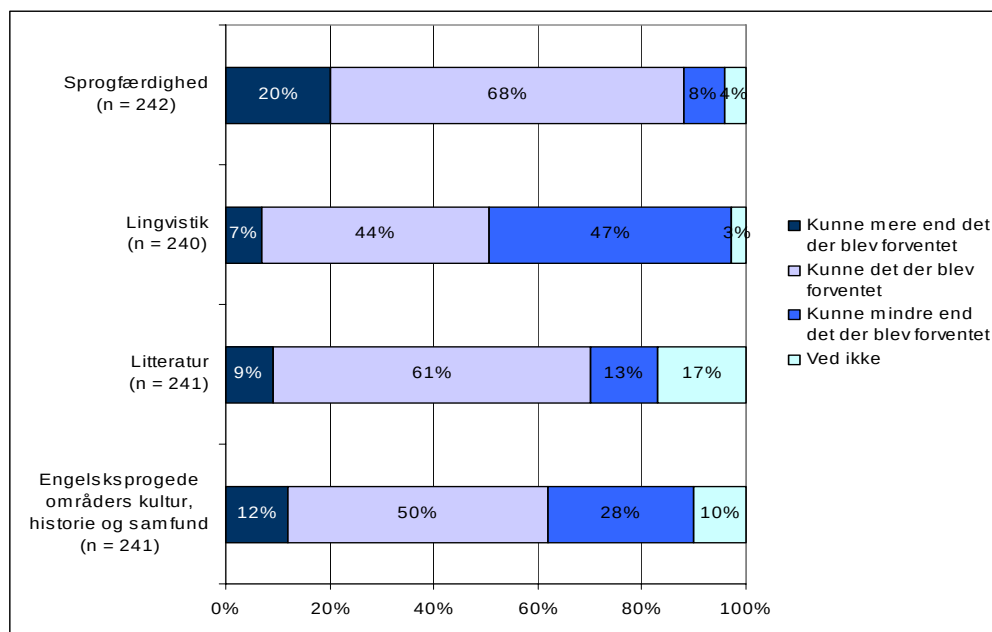
Skønsmæssigt har omkring en femtedel af de optagne studerende så store vanskeligheder med den skriftlige sprogfærdighed at det kræver en meget målbevidst indsats af dem at nå på niveau med de andre i løbet af det første år (...) Dette betyder at der bruges meget undervisningstid på disse studerendes problemer i det første semester.

Især mangler studiestarterne hos os ofte et basalt kendskab til det grammatiske apparat. Udfordringen for bachelorniveauet er da i løbet af kort tid at give de studerende et fælles metasprog, som kan anvendes, når vi skal tale om lingvistiske problemer.

Generelt oplever de studerende i højere grad end underviserne at de har matchet de forventninger der mødte dem ved indgangen til bachelorniveau. Som det ses af tabellerne nedenfor, er de studerende dog enige med deres undervisere i hvilke områder de i mindst grad lever op til de faglige forventninger ved studiestart. Således oplevede 47 % af de studerende at de kunne mindre end forventet i forhold til lingvistik, mod kun 8 % i forhold til sprogfærdighed, og 22 % oplevede at de kunne mindre end forventet i forhold til at skrive engelsk, mod kun 7 % i forhold til at tale engelsk. Jf. figur 5.3 og 5.4.

Figur 5.3

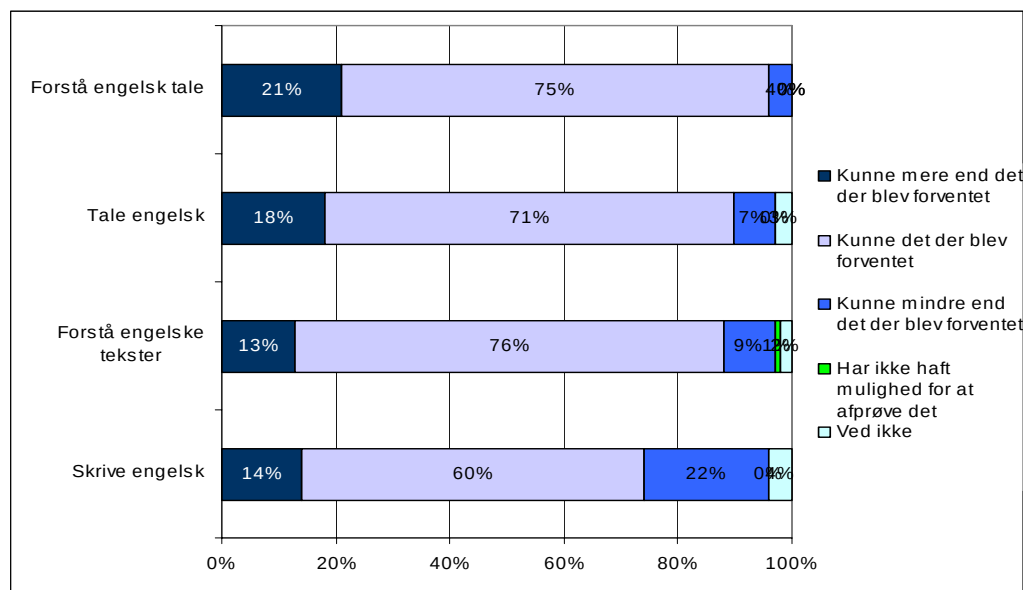
Studerende på bacheloruddannelser: Hvordan var dine kompetencer inden for følgende engelskdiscipliner da du startede på din bacheloruddannelse, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig på studiet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Figur 5.4

Studerende på bacheloruddannelser: Hvordan var dine engelskfærdigheder da du startede på din bacheloruddannelse, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig? (n = 230)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Undervisere og studerende er enige om at lingvistik og det at formulere sig skriftligt relativt set er der hvor der er de største problemer ved indgangen til bacheloruddannelsen. Af uddannelsernes selvevalueringsrapporter og seminarerne får man også indtryk af at dette er almindeligt anerkendt. Nogle af uddannelserne forholder sig mere aktivt til problemet end andre ved i forbindelse med introordninger at tilknytte en lærer-tutor til de studerende, arbejde med sprogprofiler, tilbyde grammatikværksteder osv.

De mange forskellige tiltag er positive, og samtlige uddannelser kunne givet få meget ud af at hente inspiration hos hinanden, prøve sig frem og vurdere hvilke tiltag der har den største effekt på deres studerende. Men i tillæg til dette er det imidlertid relevant nærmere at analysere årsagerne til de studerendes problemer med lingvistik og det at formulere sig skriftligt. Som det fremgik af kapitel 4, oplever eleverne på gymnasiale uddannelser at netop grammatiske øvelser i 1. g og skriftlige opgaver i 3. g er det de har mest af. Forklaringen på hvorfor skriftlig formulering og lingvistik så stadig ved indgangen til de videregående uddannelser skaber så store vanskeligheder, kan

derfor ikke umiddelbart handle om hvor meget der undervises i det på de gymnasiale uddannelser. Spørgsmålet er imidlertid hvordan undervisningen foregår, og i hvilket omfang eleverne er bevidste om hvad det er de træner. Her er det af hensyn til udviklingen af elevernes fornemmelse for grammatik og bevidsthed om sprog og sprogbrug vigtigt at eleverne som en del af undervisningen introduceres til grammatisk terminologi og oplever en kobling mellem det de træner i grammatikøvelser og anvendt grammatik. I forlængelse af dette bør også de videregående uddannelser, og særligt dem der retter sig mod undervisning, overveje tiltag for at styrke deres kandidaters grundlag for at yde en sådan undervisning i grammatik. Et eksempel kunne være at indføre et obligatorisk modul i sprogpædagogik.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at lærerne på de gymnasiale uddannelser introducerer eleverne til en grammatisk terminologi og sikrer at eleverne er bevidste om koblingen mellem grammatikøvelser og anvendt grammatik.
 - at de videregående uddannelser i engelsk som retter sig mod undervisning, indfører et obligatorisk sprogpædagogisk modul.
-

5.1.5 Fra elev til studerende

Af selvevalueringsrapporterne og seminarerne fremgår det at mange engelskuddannelser oplever at skulle bruge for mange kræfter på at hjælpe de studerende fra overgangen fra elev til studerende. Uddannelserne finder det problematisk at de studerende ikke i tilstrækkelig grad tager ansvar for deres egen uddannelse og læring, men forventer at det "skole/lektie-system" de kender fra de foregående uddannelsesniveauer, fortsætter.

Desværre møder man i dag et vist segment af studerende på universitetsniveau, der på mange måder agerer, som om der ikke er nogen væsentlig forskel på at være elev og at være studerende. "Hvis jeg er til stede og i øvrigt "laver lektier", SKAL "læreren" sørge for at også mine akademiske præstationer er i orden." Man hører stadig med mellemrum om "ansvar for egen læring" rundt omkring, og selv om der så sandelig kan være problemer forbundet med at tænke for meget i de baner på nogle niveauer af et skolesystem, er dette lige præcis hvad man bør forlange af studerende på universitetsniveau. (Selvevalueringsrapport).

Ud over de faglige krav om at beherske engelsk på et akademisk niveau slås de nye studerende således også med at tilpasse sig den nye rolle og den måde at lære på som en videregående engelskuddannelse fordrer. I forlængelse heraf taler underviserne på engelskuddannelserne om at prioritere ressourcerne således at man kan sætte gennemgribende ind for at forbedre niveauet i starten af uddannelsen i form af forskellige former for introforløb der skal lette overgangen mellem gymnasialt og videregående niveau for de studerende samtidig med at udligne spredningen og højne det generelle faglige niveau. Det er forskelligt hvordan og i hvilket omfang uddannelserne arbejder med sådanne introforløb spændende fra intet over tutorordninger med ældre studerende og tilknytning af undervisere til enkelte eller grupper af studerende til deciderede introforløb med undervisning i især studieteknik.

Der har været forskellige tiltag til at lette overgangen mellem det gymnasiale niveau og BA. Et af disse er projektet Sprogreisen (...). Det overordnede formål med projektet har været at stimulere de studerendes lyst og evne til at få det bedste ud af deres uddannelse via opmærksomhed på studieteknik, teamsamarbejde og eksamensstrategier. Som hjælp til at nå dette mål er der blevet udviklet dels de såkaldte kompetencedage, som giver undervisere mulighed for i samarbejde med de studerende at arbejde tværfagligt, kreativt og virkelighedsnært i korte, koncentrerede forløb á 3-8 timer på en dag, dels coaching, dvs. samtaler, der kan åbne op for, at den studerende finder frem til sit eget potentiale. (Selvevalueringsrapport).

Styrken ved den øgede opmærksomhed på overgangen fra gymnasialt til videregående niveau er efter engelskuddannelsernes opfattelse en forebyggelse af frafald og en øget tryghed blandt de studerende. Flere af uddannelserne understreger dog vigtigheden af at opretholde en balancegang mellem på den ene side at lette overgangen for de nye studerende og på den anden side at markere over for de studerende at der er tale om en reel uddannelsesmæssig forandring der indebærer nye krav. Den generelle holdning er således at der skal være en forskel mellem niveauerne som også skal kunne mærkes ved overgangen fra gymnasial til videregående uddannelse. Forskellen må dog ikke blive "uoverstigelig og uovervindelig". Evalueringsgruppen deler dette synspunkt, men vil dog også understrege at uddannelserne må påtage sig et ansvar i opgaven med at omforme elever til selvstændige studerende.

I forbindelse med overgangen fra elev til studerende er det, som nogle undervisere på seminarerne påpegede, også vigtigt at fokusere på hvad de nye studerende rent faktisk kan. Nutidens studiestartere udmærker sig ved at kunne kommunikere på engelsk i forhold til kultur, politik og samfundsforhold og ved at de "ikke har problemer med at mene noget".

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at de engelskuddannelser der ikke allerede har udvidede intro-ordninger med fokus på både faglige og studietekniske kompetencer, iværksætter sådanne ordninger og påtager sig ansvaret for at færdiggøre opgaven med at omforme elever til selvstændige studerende.

5.1.6 Formelle adgangskrav

Uddannelserne har forskellige holdninger til spørgsmålet om hvorvidt det formelle adgangskrav skal være de gymnasiale uddannelsers A- eller B-niveau. Alle er enige om at det at kræve et A-niveau i engelsk har en signalværdi over for kommende studerende og omverdenen. Nogle mener desuden at et krav om A-niveau giver det bedst mulige udgangspunkt for det højest mulige afgangsniveau. Andre mener imidlertid ikke at et sådant krav er fagligt begrundet. Der henvises i den forbindelse til at undersøgelser foretaget af blandt andre Aarhus Universitet og Aalborg Universitet ikke kan påvise nogen statistisk sammenhæng mellem de studerendes indgangsniveau og deres formåen på den videregående engelskuddannelse.

Evalueringen af engelsk i gymnasiale uddannelser viser også at niveaubetegnelsen ikke siger meget i sig selv idet "en god elev på B-niveau har et højere afgangsniveau end en dårligere elev på A-niveau". Evalueringen anbefaler at man i fremtidige læreplaner "tydeliggør hvilke kompetencemål eleverne skal have nået når de afslutter hhv. B- og A-niveau", evt. understøttet af Europarådets Common European Framework til beskrivelse af niveauer og eksamenskrav. (Evaluering af engelsk i gymnasiale uddannelser, s. 49).

I forbindelse med kravet om A-niveau udtrykker flere af underviserne fra engelskuddannelserne dog usikkerhed over for hvad den igangværende gymnasireform vil betyde for hvilke niveaukrav man kan stille til kommende studerende uden at det vil gå ud over rekrutteringsgrundlaget. I den forbindelse giver underviserne på nogle kombinationsuddannelser udtryk for at det for studerende der ønsker at gå videre med en merkantil engelskuddannelse, ikke "kan betale sig" at vælge engelsk på højt niveau i det almene gymnasium da man kun udbygger den litterære del af engelskfaget som ikke er relevant i en handelsuddannelse med engelsk. Evalueringsgruppen tvivler på at den slags instrumentelle overvejelser i nævneværdig grad styrer elevernes valg af fag. Desuden skal det understreges at arbejdet med god, spændende og kulturel meningsbærende litteratur alt andet lige er en særdeles nyttig indgang for eleverne til at træne sprogforståelse. På samme måde træner diskussioner af emner af betydning i en engelsksproglig sammenhæng, uanset om

disse udvikler sig på baggrund af skønlitterære tekster, både kommunikative og kulturelle kompetencer.

5.2 Fra bachelor- til kandidatniveau

Overgangen fra bachelor- til kandidatniveau foregår i reglen inden for samme institutionelle ramme. Der er dog som bekendt tale om en overgang fra en uddannelse til en anden og derfor om en mere formaliseret overgang end den mellem B- og A-niveau på det gymnasiale niveau

5.2.1 Viden om og holdninger til rekrutteringsgrundlaget

At dømme efter selvevalueringsrapporter og diskussioner ved de efterfølgende seminarer oplever uddannelserne overgangen fra bachelorniveau til kandidatniveau som ukompliceret for de studerende. Det hænger sammen med at de studerende på dette tidspunkt har omstillet sig til kravene på en videregående engelskuddannelse både hvad angår selvstændighed og det faglige niveau. Da syv af de ni institutioner både tilbyder videregående engelskuddannelser på bachelor- og kandidatniveau, er der for langt de fleste studerende ydermere tale om en overgang indenfor samme uddannelsessted, og det er i mange tilfælde endog de samme undervisere der varetager undervisningen på de to niveauer. Det gør at underviserne har et særdeles godt kendskab til undervisning og krav til de studerende på bacheloruddannelsen og derfor en god fornemmelse af hvilke kompetencer de studerende kommer med ved indgangen til kandidatstudiet. Således viser spørgeskemaundersøgelsen at stort set samtlige undervisere (96 %) mener at have nogen eller megen viden om mål for engelsk på bachelorniveau. De studerende synes at være af samme opfattelse idet 84 % af de kandidatstuderende mener at underviserne har megen eller nogen viden herom.

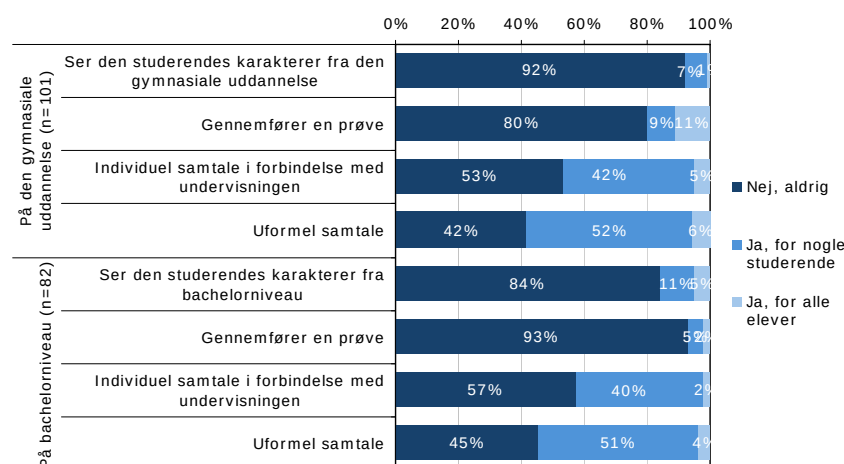
Underviserne ved i højere grad fra hvilken bacheloruddannelse de studerende kommer når de starter på kandidatuddannelsen, end hvilken gymnasial uddannelse de har med sig ved indgangen til bachelorniveau. Således angiver 72 % af underviserne i spørgeskemaundersøgelsen at de generelt ved fra hvilken uddannelse de studerende på kandidatuddannelserne kommer, mens kun 46 % svarer det samme om studerende på bachelorniveau. Flertallet (75 %) mener dog ikke at kunne mærke en forskel på hvordan de studerende klarer sig alt efter hvilken den bacheloruddannelse de har.

5.2.2 De faglige indgangskompetencer

Hvad angår de faglige indgangskompetencer, giver underviserne i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for at de lige så sjældent, men på samme måder som på bachelorniveau undersøger den enkelte studerendes faglige standpunkt i engelsk ved deres start på kandidatniveau. I det omfang underviserne indhenter viden om den enkelte studerendes standpunkt, er det således som på bachelorniveau hovedsageligt igennem samtaler med de studerende, jf. figur 5.5.

Figur 5.5

Undervisere på videregående uddannelser: Indhenter du viden om den enkelte studerendes engelskfaglige standpunkt i engelsk når han/hun starter på bachelor- eller kandidatniveau, og i givet fald hvordan?

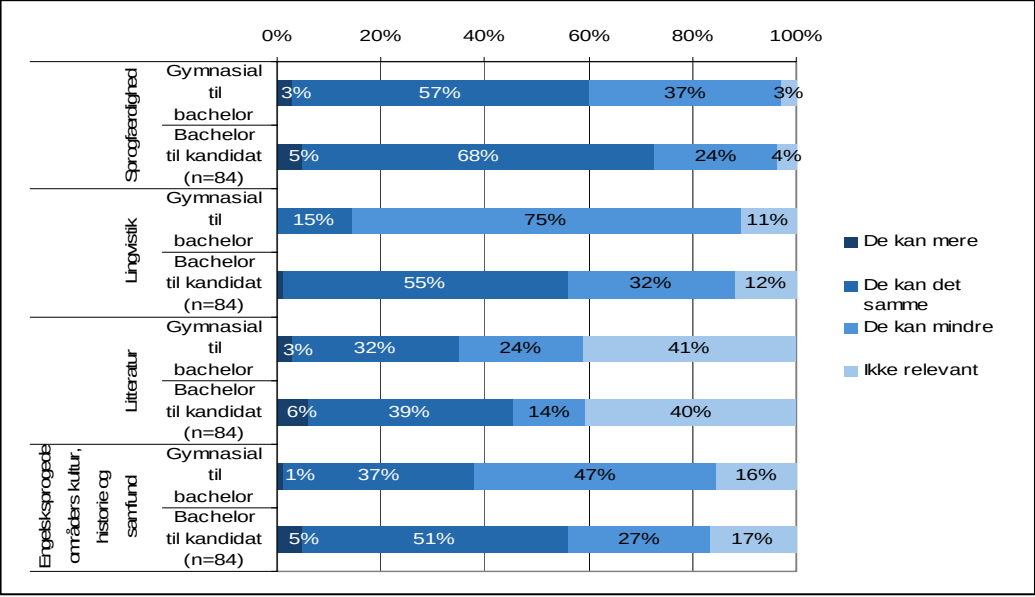


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

De studerendes besvarelser tegner imidlertid et andet billede end underviserne idet de studerende oftere oplever underviserne indhente oplysninger om deres engelskfaglige standpunkt på bacheloruuddannelserne end på kandidatuddannelserne. Således angiver 80 % af de studerende på kandidatniveau, mod 57 % på bachelorniveau, at de ikke har oplevet at nogen af deres undervisere har indhentet denne type information.

Undersøgelsen viser at underviserne generelt i langt mindre grad end det er tilfældet over for de studerende på bachelorniveau, oplever at deres forventninger til de kandidatstuderende skuffes. Kun 29 % svarer at de kandidatstuderende generelt kan mindre end forventet, mens 63 % svarer det samme om de bachelorstuderende. I det omfang der peges på problemer, er disse dog de samme som ved indgangen til bacheloruuddannelserne. Således oplever 32 % af underviserne at de studerende kan mindre end de forventede i forhold til lingvistik (mod 24 % i forhold til sprogfærdighed), og at 45 % af de studerende kan mindre end forventet i forhold til det at skrive engelsk (mod 12 % i forhold til det at tale engelsk). Men som det fremgår af figur 5.6 og 5.7, er dette tilfældet i et mindre omfang end ved indgangen til bachelorniveau.

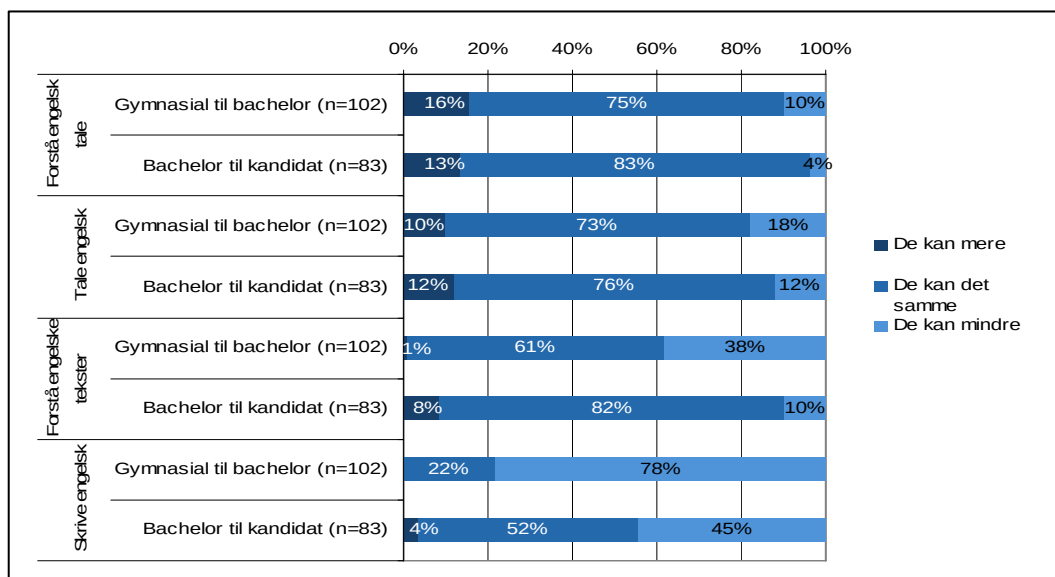
Figur 5.6
Undervisere på videregående uddannelser: Hvor meget kan de studerende når de starter på bachelor-/kandidatniveau, i forhold til dine forventninger til følgende områder?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Figur 5.7

Hvor meget kan de studerende når de starter på bachelor-/kandidatniveau, i forhold til dine forventninger til følgende færdigheder?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

I selvevalueringsrapporter og på seminarerne forklarede nogle problemerne i relation til indgangs-niveauet på kandidatuddannelserne med at de studerendes dårlige indgangsforudsætninger be-sværliggør den ønskede progression op igennem bacheloruddannelsen.

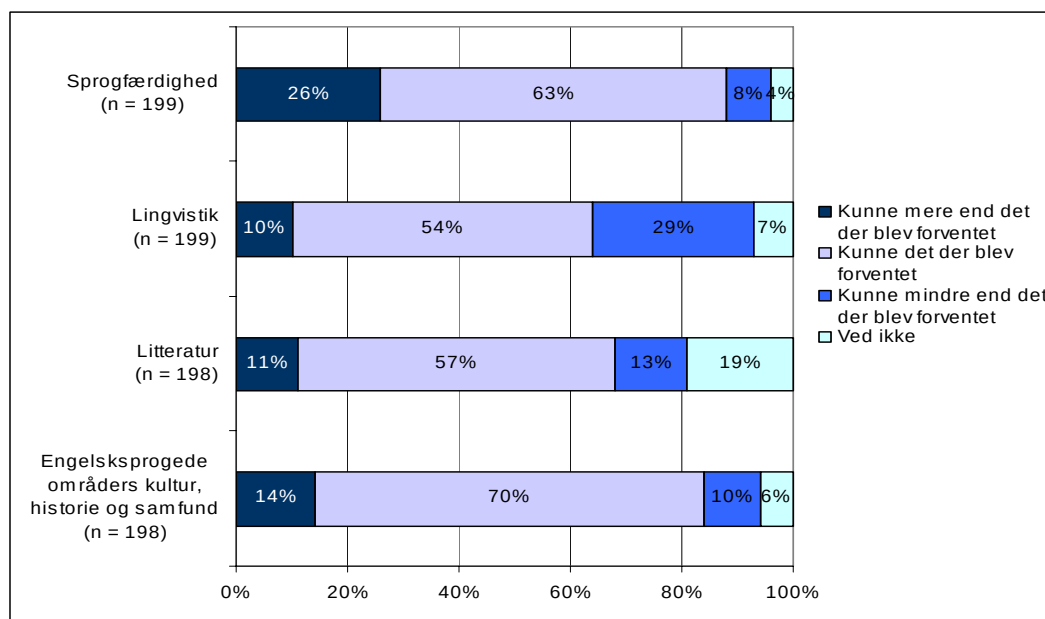
Det er vores vurdering at en del studerende ikke reelt opfylder de krav til et A-niveau som fremgår af gymnasieskolens fagbeskrivelser for dette niveau. Et heterogent indgangsniveau kan ikke undgå at have konsekvenser for den intendede progression gennem uddannel-sen samt for de studerendes slutkompetencer om end man ikke altid kan slutte at stude-rende med relativt svage indgangsforudsætninger også opnår relativt dårlige slutkompeten-cer. (Selvevalueringsrapport).

De kandidatstuderende er enige med deres undervisere i hvad det er for områder de oftest ikke formår at leve op til forventningerne på. Således mener 29 % af de studerende at de kunne min-dre end der blev forventet på kandidatniveau inden for lingvistik (mod 8 % inden for sprogfær-

dighed). I forhold til det at skrive engelsk har 13 % samme oplevelse (mod 9 % i forhold til det at tale engelsk). Jf. figur 5.8 og 5.9.

Figur 5.8

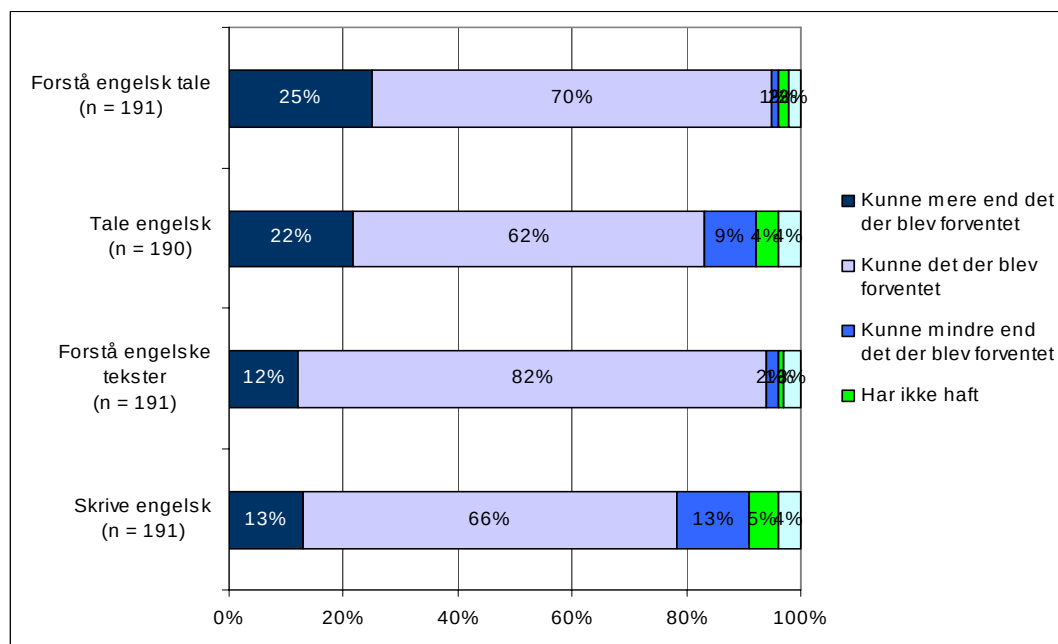
Studerende på kandidatuddannelser: Hvordan var dine kompetencer inden for følgende engelskdiscipliner da du startede på din kandidatuddannelse, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig på studiet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

Figur 5.9

Studerende på kandidatuddannelsen: Hvordan var dine engelskfærdigheder da du startede på din kandidatuddannelse, i forhold til det du oplevede der blev forventet af dig?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse.

5.2.3 Fra bachelor til kandidatstuderende

Overgangen fra at være studerende på bachelorniveau til at være kandidatstuderende opleves på visse områder forskelligt af de studerende alt efter hvilken type uddannelse de går på. De kandidatstuderende ved de almene engelskuddannelser angiver hyppigst kendskabet til fagspecifikke udtryk som et område hvor de oplever en stigning i forventningerne. Det oplever de generelt som en positiv forskel mellem niveauerne. Størstedelen af de studerende ved kombinationsuddannelserne oplever til gengæld oftest øgede forventninger i forhold til arbejdsbyrden, og det oplever de generelt som en negativ forskel mellem niveauerne.

Også i de studerendes oplevelse af hvor meget mere de skal arbejde for at følge med, er der forskel i oplevelser på tværs af uddannelsesstyper. Således oplever 59 % af de studerende ved kombinationsuddannelser at de skal arbejde mere for at følge med, mens kun 38 % af de studerende ved de almene engelskuddannelser har samme oplevelse. Den omvendte tendens ses på bachelor-niveau hvor 88 % af de studerende ved almene engelskuddannelser oplever de skal arbejde mere

for at følge med i undervisningen ved overgangen fra gymnasialt til videregående niveau, mens færre, nemlig 66 %, af de studerende ved kombinationsuddannelserne har samme oplevelse. Noget kunne altså tyde på at de studerende oplever det største spring i arbejdsbyrden ved overgangen til bachelorniveau hvis de går på en almen engelskuddannelse, og det største spring i arbejdsbyrden fra bachelor- til kandidatniveau hvis de går på en kombinationsuddannelse. Det kan skyldes at der er flere studerende ved kombinationsuddannelser end ved almene engelskuddannelser der skifter uddannelsesretning og uddannelsesinstitution ved overgangen fra bachelor- til kandidatniveau.

Om end overgangen fra bachelorstuderende til kandidatstuderende af uddannelserne betegnes som forholdsvis smertefri, nævner de dog i selvevalueringsrapporterne og på seminarerne visse udfordringer til de studerende forbundet med indgangen til kandidatniveau. Ud over fortsat stigende faglige krav fremhæves de øgede krav til de studerendes selvstændighed. De studerende skal således i højere grad end på bachelorniveau træffe valg om eksamensformer og sammensætning af fag, evt. i kraft af et valg om en samlet uddannelsesprofil. Med færre konfrontationstimer skal de desuden i endnu højere grad end tidligere selv administrere deres arbejdstilrettelæggelse. Det sammenfattes i en selvevalueringsrapport som et øget krav til de studerende om at "håndtere deres egen kompetenceudvikling".

En væsentlig forandring fra bachelor- til kandidatniveau er det øgede omfang forskningsbaseringen i praksis får i undervisningen. Det gælder ikke bare de medarbejdere der underviser på kandidatuddannelserne, men også det indhold undervisningen har, og de krav man stiller til de studerendes behandling af stoffet. Ifølge nogle uddannelser bliver flere af de studerende overraskede over det fokus og den vinkel på stoffet man forventer at de kan anlægge på kandidatuddannelsen, herunder de krav der stilles til metodebevidsthed. En højere grad af forskningsbasering i undervisningen på bacheloruddannelsen blev på seminarerne nævnt som en mulighed i forsøget på at imødekomme denne overgangsproblematik. Her er en vigtig hindring imidlertid den store afhængighed de fleste af uddannelserne har af ekstern arbejdskraft. Skal uddannelserne arbejde med at øge graden af forskningsbasering på bachelorniveau, må de derfor enten foretage en anden prioritering af henholdsvis de faste og de eksterne underviseres arbejdskraft. Alternativt må de ud fra en bredere definition af forskningsbaseret uddannelse forstået som uddannelse der foregår i tilknytning til et forskningsmiljø og inddrager ny forskning, sikre en tæt tilknytning af de eksterne undervisere.

5.3 Fra videregående engelskuddannelse til arbejdsmarkedet

For at afdække den sidste overgang i uddannelsessystemet, nemlig fra uddannelse til arbejdsmarked, har EVA gennemført en registerundersøgelse af hvor dimittender i engelsk fra de ni instituti-

oner finder job. Undersøgelsen kortlægger arbejdsmarkedssituationen et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000-02 og igen i 2003 for den samlede gruppe af dimittender. Uddannelserne blev i forbindelse med deres selvevalueringsarbejde og på seminarerne bedt om at uddybe deres viden om og kontakt med aftager og hvilke tiltag de iværksætter for at lette den sidste overgang mellem uddannelse og arbejdsmarked.

5.3.1 Viden om arbejdsmarkedet

Sammenligner man uddannelsernes karakteristik af hovedaftagere med resultaterne fra registerundersøgelsen af dimittenders arbejdsmarkedstilknytning, viser der sig en god overensstemmelse imellem uddannelserne opfattelser og den reelle beskæftigelsessituation for deres dimittender.

De almene engelskuddannelser henviser generelt til at deres dimittender typisk finder beskæftigelse inden for undervisning på de gymnasiale uddannelser hvilket registerundersøgelsen bekræfter. Undersøgelsen viser at ca. halvdelen (54 %) af de dimittender fra de almene engelskuddannelser der er i beskæftigelse, varetager jobs inden for undervisningssektoren. Den samme andel af dimittender fra kombinationsuddannelserne udgør til sammenligning kun 9 %. Nok så interessant er det imidlertid at den anden halvdel af dimittenderne med en almen engelskuddannelse er i beskæftigelse uden for undervisningssektoren. Fx har 14 % fundet jobs inden for finansiering og forretningsservice. Her det sandsynligt at institutionerne med de almene engelskuddannelser gennem en mere systematisk kontakt til og viden om arbejdsmarkedet uden for uddannelsessektoren kunne skabe et bredere jobmarked for deres dimittender. En uddannelse nævner udbygning af deres praktikordning som en mulig måde at udforske dette jobmarked på. En anden uddannelse refererer til udviklingen af alumneforeninger med feedback fra tidligere studerende som en alternativ indgang til dette marked.

Tabel 3**Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype**

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
Dimittender i alt	622	1212
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %
Industri	5 %	17 %
Handel, hotel og restauration	8 %	22 %
Transport, post og tele	2 %	7 %
Finansiering og forretningsservice	14 %	31 %
Undervisning	54 %	9 %
Andre offentlige og personlige tjenester	8 %	14 %

Kilde: Registerundersøgelse.

Dimittenderne fra kombinationsuddannelser har en anderledes spredning i brancheplacering. Her kan registerundersøgelsen bidrage til et overblik over hvilke brancher man som institution med fordel kan rette sin kontakt til, jf. nedenstående tabel.

Tabel 4**Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitutioner**

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
Dimittender i alt	214	218	75	389	188	48	463	192	47
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
Industri	6 %	15 %	41 %	15 %	4 %	25 %	11 %	14 %	6 %
Handel, hotel og restauration	9 %	25 %	29 %	20 %	11 %	15 %	17 %	18 %	0 %
Transport, post og tele	2 %	6 %	7 %	5 %	0 %	10 %	7 %	6 %	4 %
Finansiering og forretningsservice	11 %	25 %	12 %	23 %	19 %	19 %	42 %	19 %	15 %
Undervisning	57 %	12 %	7 %	23 %	46 %	15 %	6 %	31 %	53 %
Andre offentlige og personlige tjenester	14 %	17 %	4 %	14 %	20 %	17 %	17 %	12 %	21 %

Kilde: Registerundersøgelse.

5.3.2 Kontakt til arbejdsmarkedet

Uddannelserne har på seminaret og i selvevalueringsrapporterne angivet forskellige kontakter til arbejdsmarkedet. Kontakten har typisk til formål at sikre mulighed for beskæftigelse for institutionens dimittender. Der kan imidlertid skelnes mellem kontakter der alene involverer den enkelte studerende, og kontakter der foregår på institutions- eller uddannelsesniveau. Til den førstnævnte gruppe hører praktikordninger hvor studerende kan få godskrevet et semesters praktik (hovedsageligt på det private arbejdsmarked) som en del af deres uddannelse. En sådan ordning har man på en af de almene engelskuddannelser haft gode erfaringer med:

Siden 2001 har vore overbygningsstuderende (...) haft mulighed for at komme i praktikophold i en virksomhed på det "utraditionelle arbejdsmarked" og afslutte opholdet med aflæggelse af en eksamen, der inddrager et læst organisationsteoretisk pensum. (...) [O]rdningen har vist sig som en effektiv brobygger mellem de overbygningsstuderende og erhvervslivet (bl.a. forlag, medievirksomheder, oversættelsesbureauer, kulturinstitutioner, handelsvirksomheder, ingeniørfirmaer). Inden praktikopholdet får de studerende et koncentreret 14-dages kursus, som dels indfører dem i centrale begreber i virksomhedsorganisation og -kommunikation, dels forbereder dem på kulturen og forventningerne i private erhvervsvirksomheder. Underviserne her er overvejende hentet uden for universitetet. (Selvevalueringsrapport).

En anden type kontakt mellem studerende og arbejdsmarkedet er projekter og specialer som de studerende skriver i samarbejde med en virksomhed, mens en tredje type er den mini-praktik studerende kan gennemføre på en gymnasial uddannelse.

Kontakterne indgår som en central del af uddannelsen for den enkelte studerende, og det er da også den enkeltes udbytte snarere end inspiration til uddannelsesudvikling der fremhæves. De studerende får lov til på egen krop at erfare kravene på arbejdsmarkedet og får mulighed for at skabe sig personlige kontakter til potentielle arbejdsgivere.

[D]e studerende [får] i løbet af studiet kontakt med erhvervslivet, bl.a. via projektforbøg, virksomhedsbesøg og praktik. Denne kontakt giver de studerende mulighed for at skabe et netværk i den pågældende virksomhed, og det har i en del tilfælde vist sig at de studerende efter endt studium er blevet fastansat. (Selvevalueringsrapport).

Over for disse mere personlige former for kontakt mellem den enkelte studerende og aftagerne står de kontakter der i højere grad etableres på uddannelses- eller institutionsniveau. Et eksempel er de aftagerpaneler, nogle institutioner har nedsat for at holde sig ajour med arbejdsmarkedets ønsker og behov. Et andet eksempel er brugen af eksterne censorer og undervisere fra erhvervslivet.

vet eller gymnasiesektoren som ud over at varetage vigtige undervisningsfunktioner også bidrager med en løbende og opdateret viden om hvad der rører sig uden for uddannelsernes egen verden.

Flere uddannelser fremhæver endvidere alumneforeninger som en god måde at holde sig underrettet om kravene på aftagniveauet på. Dimittender kan gennem dette organ videregive erfaringer fra deres møde med arbejdsmarkedet til de nuværende studerende.

Selv om kontakten med aftagniveauet af og til er uformel, giver den efter undervisernes udsagn anledning til refleksion over uddannelsernes indhold og eventuelle behov for ændringer. Aktuelt overvejer enkelte uddannelser en systematisk opsamling og analyse af informationen fra aftagernes. For langt de fleste uddannelser er der ingen sikring af at de løbende input og erfaringer faktisk bruges og kommer til udtryk i nye studieordninger.

5.3.3 Markedsføring af kompetencer

Et helt centralt aspekt af uddannelsernes forhold til arbejdsmarkedet er de mange individuelle møder mellem individuelle kandidater i engelsk og aftagere. Her handler det ikke kun om at dimittenderne kompetencemæssigt er klædt på til at håndtere en arbejdssituation. De skal kunne markedsføre sig selv aktivt på disse kompetencer. Det kræver, som en underviser påpegede på et af seminarerne, at man som institution sørger for at dokumentere hvilke områder de enkelte uddannelser fokuserer på, og hvilke centrale kompetencer de studerende i den forbindelse opnår. Dermed får de studerende i en senere jobsøgningssituation lettere ved at definere sig selv og deres uddannelsesrelaterede spidskompetencer. Man kan sige at uddannelsen udadtil styrker de studerendes profil og evne til at markedsføre deres kompetencer. På seminarerne brugte underviserne fra en institution udtrykket "varedeklaration" til at forklare den praksis man netop her har iværksat med at udforme forkortede kompetencebeskrivelser for uddannelsen som de studerende kan indsætte i deres CV'er. Kompetencebeskrivelser er altså et helt centralt element i uddannelsernes overdragelse af dimittenderne til arbejdsmarkedet:

Med kompetencebeskrivelserne i de nye studieordninger håber vi på i højere grad at kunne "oversætte" kandidaternes faglige, akademiske og generelle kompetencer på en måde, der også vil være umiddelbar forståelig og anvendelig for det store arbejdsmarked, der ligger uden for undervisnings- og forskningsbranchen. Det handler om at bringe alle tre involverede parter – kandidaterne/de studerende, universitetet/uddannelserne og arbejdsgiverne – tættere sammen. (Selvevalueringsrapport).

Generelt er uddannelserne enige om at kompetencebeskrivelser har værdi for den enkelte dimittends mulighed for at markedsføre sine kompetencer på arbejdsmarkedet. Det er dog ikke entydigt om man mener det er de studerendes eller institutionens ansvar at formulere disse varedekla-

rationer. Nogle uddannelser lægger man alene vægt på de studerendes og dimittendernes egen formidling, mens andre institutioner eller uddannelser selv tager markedsføringsopgaven på sig.

En anden form for markedsføring som uddannelsesinstitutionerne i forskelligt omfang har iværksat, er bredere arrangementer såsom karrieredage hvor både de studerende og uddannelsesinstitutionerne i fællesskab kan positionere sig over for potentielle aftagere. Nogle engelskuddannelser har også på decentralt plan taget fat om denne opgave:

Decentralt har [studienævnet] taget initiativ til afholdelse af en promoveringsdag hvor de studerende inviterede erhvervsvirksomheder til at høre studenterpræsentationer af BA-projekterne og se på stande hvor de studerende viste tidligere arbejder. Dette initiativ er nu blevet fulgt op af en Midtvejsmesse hvor både studerende og virksomheder har mulighed for at udveksle idéer og erfaringer gennem opstilling af stande. (Selvevalueringsrapport).

Alt i alt er der mange forskellige tiltag for at forberede de studerende på overgangen til arbejdsmarkedet. En selvevalueringsrapport peger dog på at indgangen til arbejdsmarkedet altid vil begynde med at den enkelte indgår i "et specifikt uddannelsesforløb i arbejdsforholdet". At uddannelserne således ikke kan levere "grydeklare" medarbejdere hænger blandt andet sammen med en nødvendig balancegang mellem uddannelsernes mål om at tilføre de studerende generelle kompetencer og specifikke aftagerbehov.

Med klare kompetencebeskrivelser kan uddannelserne lette dimittendernes overgang fra den videregående engelskuddannelse til arbejdsmarkedet. Kompetencebeskrivelserne kan desuden ses som et centralt element i kommunikationen mellem uddannelsen og aftagerne og den løbende profilering af uddannelsen og de spidskompetencer de studerende med netop den uddannelse har.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne og uddannelsesinstitutionerne udvikler og bruger kompetencebeskrivelser som redskab for de studerendes individuelle markedsføring og i en målrettet kommunikation med aftagerne om uddannelsens profil og de spidskompetencer de studerende med netop den uddannelse har.

Rapportens anbefalinger

Denne oversigt indeholder alle rapportens anbefalinger inddelt efter hvem de henvender sig til. Formålet er at give et overblik over anbefalinger og at gøre det muligt for de institutioner der medvirker i evalueringen, at finde de anbefalinger der er relevante for dem. Efter hver anbefaling er der en henvisning til det afsnit inde i rapporten der redegør for baggrunden og formålet med anbefalingen.

Anbefalinger til lærere og undervisere:

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at lærerne på de gymnasiale uddannelser i højere grad arbejder systematisk med undervisningsdifferentiering så alle eleverne udfordres og motiveres til at udvikle deres engelsksproglige kompetencer. Et eksempel er at man nedsætter særlige "højniveauhold" hvor man fx inviterer undervisere fra universiteternes engelskuddannelser som gæstelærere. Et andet eksempel er at benytte interessedifferentiering og tilbyde forløb uden for skolen (se afsnit 3.2.1).
- at lærere og undervisere på alle niveauer i uddannelsessystemet sikrer at elever og studerendetrænes i at arbejde selvstændigt med at udvikle de engelskfaglige kompetencer inden for mundtlig såvel som skriftlig forståelse og formidling (se afsnit 3.2.2).
- at lærerne på de gymnasiale uddannelser sikrer en systematisk og synlig indsamling af viden om elevernes engelskfaglige standpunkt ved indgangen til den gymnasiale uddannelse (se afsnit 4.1.2).
- at underviserne på de videregående engelskuddannelser drager nytte af de studerendes forskellige potentialer og imødegår baggrundsbestemte vanskeligheder ved at skabe sig klarhed over hvilke kompetenceprofiler de studerende kommer med fra deres gymnasiale uddannelse (se afsnit 5.1.3).

- at lærerne på de gymnasiale uddannelser introducerer eleverne til en grammatisk terminologi og sikrer at eleverne er bevidste om koblingen mellem grammatikøvelser og anvendt grammatik (se afsnit 5.1.4).

Anbefalinger til alle uddannelsesniveauer

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at alle uddannelsesniveauer arbejder på at sikre engelskfagets høje renommé og dets status som et fag i dets egen ret og med ambitiøse krav til progression inden for og mellem alle niveauer. En vigtig dimension er at udbrede en forståelse af at mere instrumentelle kompetencer også indøves i tilegnelsen af bred kulturel viden og forståelse (se afsnit 3.1.1).
- at alle uddannelsesniveauer udformer kompetenceprofiler og -mål som ikke bare definerer indhold, engelskfaglige krav og progression på hvert niveau, men som også sikrer og kommunikerer en tydelig progression og stigning i forventninger ved overgangen fra et uddannelsesniveau til det næste (se afsnit 3.1.1).
- at der på tværs af uddannelsesniveauerne udformes niveaubeskrivelser som tydeligt definerer faglig progression og fastlægger en ansvarsfordeling for udviklingen af sproglige, herunder skriftlige, kompetencer imellem niveauerne. Europarådets referenceramme for sprog og de niveauer for sprogfærdighed den opererer med vil kunne tjene som nyttigt redskab i arbejdet med niveaubeskrivelserne (se afsnit 3.2.1).
- at der på tværs af uddannelsesniveauerne etableres tættere kontakt og systematisk viden om mål og indhold på de omkringliggende niveauer. Det er i den forbindelse vigtigt at både underliggende og overliggende niveauer gør en indsats for at opnå større viden og kontakt. Her kunne fagkonsulenterne i grundskolen og på gymnasieniveau i højere grad varetage en løbende information (se afsnit 3.2.1).
- at man fra grundskolen til de videregående uddannelser i engelsk videreudvikler kendskab til og brug af de eksisterende metoder og redskaber til at dokumentere elever og studerendes læreproces og sikre en synlig progression. Et forslag kunne være at alle niveauer benytter en sprog-portfolio og portfolio-eksamen (se afsnit 3.2.1).
- at ledelsen på skoler og uddannelsesinstitutioner arbejder skaber rammer for og rum til at elever og studerende får mulighed for at arbejde selvstændigt (se afsnit 3.2.2)

Anbefalinger til specifikke uddannelsesniveauer

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at de videregående engelskuddannelser sætter ind med eller fortsætter det gode arbejde med intro-ordninger for nye studerende som sætter fokus på overgangen fra elev til studerende. Samtidig skal man anerkende de særlige nye kompetencer studerende i dag har (se afsnit 3.2.2).
- at de gymnasiale uddannelser systematisk holder sig opdateret med engelskundervisningens mål og indhold i folkeskolens 9. og 10. klasse. Fagkonsulenterne kan eventuelt koordinere og formidle denne viden (se afsnit 4.1.2).
- at kontakten mellem de gymnasiale uddannelser og de videregående engelskuddannelser fastholdes og systematiseres så den bliver en fast bestanddel af begge uddannelsesniveaues aktiviteter. Ledelsen på de enkelte uddannelser bør stå for denne kontakt og videnuudveksling (se afsnit 5.1.2).
- at de videregående uddannelser i engelsk som retter sig mod undervisning, indfører et obligatorisk sprogpædagogisk modul (se afsnit 5.1.4).
- at de engelskuddannelser der ikke allerede har udvidede intro-ordninger med fokus på både faglige og studietekniske kompetencer, iværksætter sådanne ordninger og påtager sig ansvaret for at færdiggøre opgaven med at omforme elever til selvstændige studerende (se afsnit 5.1.5).
- at engelskuddannelserne og uddannelsesinstitutionerne udvikler og bruger kompetencebeskrivelser som redskab for de studerendes individuelle markedsføring og i en målrettet kommunikation med aftagerne om uddannelsens profil og de spidskompetencer de studerende med netop den uddannelse har (se afsnit 5.3.3).

Anbefalinger til Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling opretter en funktion der sikrer rammerne for arbejdet ved at koordinere sammenhæng og progression mellem uddannelsesniveauerne (se afsnit 3.1.1).
- at Undervisningsministeriet indfører en skriftlig afgangsprøve som supplement til den mundtlige afgangsprøve i engelsk ved afslutning af grundskolens 9. klasse (se afsnit 4.1.3).

Dokumentation og metode

Nedenstående er en uddybende beskrivelse og vurdering af den dokumentation der indgår i evalueringen, og nogle supplerende overvejelser vedrørende den anvendte metode.

De tidligere gennemførte evalueringer

For en nærmere redegørelse for og vurdering af metode og dokumentation anvendt i forbindelse med de tidligere gennemførte evalueringer henvises til kapitel 1 og appendiks C i evalueringen af engelsk i grundskolen (EVA, 2003) og til kapitel 2 i evalueringen af engelsk på gymnasiale uddannelser (EVA, 2004).

Selvevalueringsrapporter

Der er forskelle i både selvevalueringsprocesserne og i selvevalueringsrapporterne. Selvevalueringsprocesserne adskiller sig bl.a. ved antallet af møder, hvor meget de studerende har været involveret i processen, og hvorvidt/hvor meget kontakt selvevalueringsgruppens medlemmer har haft til deres bagland. Selvevalueringsrapporterne adskiller sig i forhold til detaljeniveauet i beskrivelserne, og hvorvidt der gives eksempler undervejs. Desuden er der stor forskel på om og i hvilken grad selvevalueringsgrupperne har fulgt vejledningens opfordring til at være analyserende og vurderende i forhold til den beskrevne praksis.

Seminarer

Valget af seminarmodellen har den begrænsning i forhold til institutionsbesøg at evalueringsgruppen og projektgruppen ikke har mulighed for at drøfte centrale temaer med forskellige aktører på institutionerne i separate seancer. På seminarerne var der tale om en fælles seance pr. institution med repræsentanter for studieledelsen, undervisere og studerende. Selvom der var inviteret repræsentanter fra institutionerne som ikke havde deltaget i selvevalueringsgruppen, kom "blikket udefra" ikke tydeligt frem på seminarerne. Desuden var de studerende generelt ikke godt repræsenteret – spændende fra to ud af fem, fire ud af ni og tre ud af ni i den bedste ende til en institution der slet ikke havde studerende med. Disse forhold betyder at seminarerne ikke i samme grad

som ved gennemførelse af institutionsbesøg har fungeret som en validering af selvevalueringsrapporterne.

Registerundersøgelsen

Datagrundlaget for undersøgelsen er tilvejebragt ved at de ni uddannelsesinstitutioner omfattet af evalueringen har indgivet oplysninger til EVA om dimittendernes personnumre fordelt på uddannelse og årgang. Danmarks Statistik har på baggrund af disse oplysninger leveret oplysningerne om dimittendernes arbejdsmarkedssituation. Som udgangspunkt var der 36 uddannelsesgrupper fordelt på de ni institutioner. Antallet af uddannelsesgrupper blev imidlertid inden overleveringen til Danmarks Statistik reduceret til 30. Denne reduktion skyldes hensynet til enkeltpersoners anonymitet idet nogle af grupperne indeholdt særdeles få dimittender og /eller var enestående for den enkelte institution. Visse uddannelsesgrupper er således udeladt af undersøgelsen, mens andre er lagt sammen med adækvate grupper. Rapporten med resultaterne af registerundersøgelsen findes i sin helhed i appendiks E.

Spørgeskemaundersøgelser blandt elever og studerende

På det gymnasiale niveau er undersøgelsen gennemført på i alt 15 uddannelsesinstitutioner fordelt på fem almene gymnasier, fem institutioner der udbyder hhx, og fem der udbyder htx. Ved udvælgelse af institutioner er der taget hensyn til geografisk spredning samt at både land og by skulle være repræsenteret. På hver uddannelsesinstitution er der udvalgt en klasse der har engelsk på B-niveau (første år) og en klasse der har engelsk på A-niveau (tredje år). Undersøgelsen er gennemført ved at konsulenter fra NIRAS er mødt op i en engelsktime og uddelt et spørgeskema som eleverne har udfyldt på stedet og afleveret til konsulenterne. Fremgangsmåden har dels sikret en høj svarprocent, dels gjort det muligt at afklare eventuelle tvivlsspørgsmål med det samme.

Der er indsamlet svar fra i alt 333 førsteårselever og 307 tredjeårselever hvilket giver en tilfredsstillende svarprocent på 86 på begge årgange. Der er en vis variation i svarprocenten mellem uddannelsesstyperne, men det har efter NIRAS' vurdering ikke en afgørende indflydelse på undersøgelsen.

På det videregående niveau er undersøgelsen gennemført ved at EVA via indberetninger af relevante cpr-numre fra de ni institutioner har afleveret en liste over førsteårsstuderende på de relevante bachelor- og kandidatuddannelser. På baggrund af denne liste er der valgt 600 bachelorstuderende af de i alt 1790 og alle de kandidatstuderende der kunne findes adresser på blandt de i alt 555, dvs. 436. De studerende har af to omgange modtaget et brev med opfordring til at deltage i undersøgelsen via internettet. Et tredje brev blev senere sendt ud med et spørgeskema vedlagt. 303 bachelorstuderende og 251 kandidatstuderende har besvaret spørgeskemaet hvilket

giver svarprocenter på 51 og 57. NIRAS har gennemført en bortfaldsanalyse som viser at der ikke er skævheder i datagrundlaget med hensyn til uddannelsesinstitution og køn.

Spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og undervisere

Ved undersøgelsen blandt engelsklærerne på stx, hhx og htx er navne på engelsklærere tilknyttet stx leveret af Undervisningsministeriets Statistik og Informationskontor, mens navne på engelsklærere tilknyttet hhx og htx er leveret af de enkelte institutioner til Rambøll. I alt er 1711 engelsklærere blevet inviteret til at deltage – 1333 på stx og 378 på hhx og htx. Der er således tale om en totalundersøgelse.

Lærerne har modtaget et brev stilet til dem personligt og sendt til skolen. Der har været mulighed for at udfylde spørgeskemaet elektronisk eller i papirform. Der blev gennemført to rykkere, en per brev og en ved telefonisk rundringning til de institutioner hvor der var lærere som ikke havde svarret. I alt 760 lærere har deltaget, 547 på stx og 213 på hhx og htx. Det giver en samlet svarprocent på 46 opdelt på 42 % for stx og 59 % for hhx og htx. Rambøll vurderer at en svarprocent på 46 er tilfredsstillende, når man tager undersøgelsesdesignet i betragtning. Det er således generelt vanskeligt at opnå høje svarprocenter på undersøgelser hvor man ikke er i direkte kontakt med respondenterne, men er afhængig af velvilje fra tredjepersoner i forbindelse med omdelingen.

Rambøll peger på at de relativt høje svarprocenter på hhx og htx formentlig skyldes at Rambøll har været i kontakt med disse institutioner for at indhente oplysninger om potentielle deltagere, og at det har betydet en større forankring hos ledelsen. For at vurdere validiteten af data, herunder konsekvenser af frafaldet, har Rambøll testet for repræsentativitet i forhold til køn, alder (dog ikke på hhx og htx da oplysninger om alder ikke er tilgængelig) og geografi. Rambøll vurderer at datamaterialet giver et pålideligt grundlag for at afdække undersøgelsens temaer.

Undersøgelsen blandt engelskundervisere på det videregående niveau er også en totalundersøgelse. Navne på underviserne er leveret af Undervisningsministeriets Statistik og Informationskontor og CPR-kontoret. I alt er 241 undervisere blevet inviteret til at deltage. Fremgangsmåden er identisk med undersøgelsen på det gymnasiale niveau. Der er indkommet svar fra i alt 108 engelskundervisere hvilket giver en svarprocent på 52. Spørgeskemaet er af nogle undervisere på kombinationsuddannelser blevet kritiseret for i for høj grad at være rettet mod de almene engelskuddannelser. Det har dog ikke medført en lavere svarprocent for denne gruppe. For at vurdere validiteten af data har Rambøll gennemført en bortfaldsanalyse som viser at de indsamlede data er repræsentative på køn, alder og geografi. Undervisere fra Handelshøjskolecentret og Syddansk Universitet er underrepræsenteret i datagrundlaget, men det er Rambølls vurdering at det ikke har konsekvenser for datamaterialets pålidelighed.

Generelt

Der er i spørgeskemaundersøgelserne blevet stillet en række spørgsmål om organisering af undervisningen, undervisningsformer og aktiviteter og arbejdsformer. De er medtaget til belysning af lærernes/undervisernes undervisningspraksis. For en del af disse spørgsmål indgår svarfordelingerne ikke i rapporten. Det skyldes at der naturligt nok er forskelle på svarene afhængigt af uddannelsestype, og at datagrundlaget grundet svarprocenterne ikke kan bære en opdeling af svarene på uddannelses typer.

På seminarerne med repræsentanter fra de videregående uddannelser blev der peget på at et spørgsmål i spørgeskemaet var problematisk formuleret. Respondenterne havde været i tvivl om om man definerede forventninger som erfarings- eller holdningsbaserede forventninger. Samme tvivl må formodes at have gjort sig gældende på det gymnasiale niveau. Når spørgsmålet alligevel skønnes brugbart, skyldes det at der stadig er store udsving i forhold til de enkelte områder. Denne tendens ville formentlig have været stærkere hvis der havde været en entydig opfattelse af ordet. Men alt andet lige synes der at være områder hvor eleverne/de studerende i mindre grad end på andre områder lever op til lærernes/undervisernes forventninger.

I rapporten foretages der sammenligner af svarprocenter for henholdsvis lærere/undervisere og elever/studerende. I den forbindelse skal man være opmærksom på at lærerne/underviserne svarer for sig selv som enkeltpersoner på visse spørgsmål og for eleverne/de studerende generelt på andre spørgsmål. For eleverne/de studerende gør det modsatte sig gældende. De svarer for sig selv som enkeltpersoner på visse spørgsmål og for lærerne/underviserne generelt på andre spørgsmål.

Spørgsmålene i spørgeskemaundersøgelserne er i videst muligt omfang formuleret enslydende af hensyn til sammenligneligheden på tværs af respondentgrupper. På baggrund af pilotundersøgelserne foretaget af de ansvarlige konsulentfirmaer er hvert spørgeskema imidlertid blevet tilpasset i forhold til den relevante målgruppe. Derfor er der visse forskelle på skemaernes formuleringer og antal af svarkategorier.

Evaluerings kommissorium

Kommissoriet nedenfor beskriver én evaluering med et todelt formål. Efter evalueringens gennemførelse er der imidlertid udgivet to rapporter – en om hver del i formålet. Det vil sige at der ud over denne rapport om overgange og sammenhænge for engelsk i det danske uddannelsessystem er udgivet en rapport om kompetencer, undervisnings- og eksamensformer på de videregående uddannelser med engelsk – Videregående engelskuddannelser – kompetencer, undervisnings- og eksamensformer (EVA, 2005).

Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut har med sin handlingsplan for 2004 besluttet at evaluere faget engelsk på langs i uddannelsessystemet, dvs. fra grundskolen over de gymnasiale uddannelser til universitetsniveau. Dette kommissorium redegør for evalueringens formål, organisering og metode.

Evalueringen kommer i forlængelse af EVA's evaluering af engelsk i grundskolen fra Handlingsplan 2002 og EVA's evaluering af engelsk i de treårige gymnasiale uddannelser fra Handlingsplan 2003. Desuden knytter den an til EVA's evaluering af folkeskolens afgangsprøver fra Handlingsplan 2001.

De nævnte evalueringer er gennemført uafhængigt af hinanden og med forskellige fokuspunkter. Evalueringen af engelsk i grundskolen beskæftiger sig i høj grad med undervisningsmål og -praksis, mens evalueringen på gymnasieniveau i højere grad omhandler elevernes afgangsniveau og den interne kvalitetssikring på skoleniveau. Der er nu behov for at se på sammenhænge og overgange mellem de forskellige uddannelsesniveauer.

Formål

Evalueringen har to formål:

1. Evalueringen skal afdække hvordan de videregående uddannelser arbejder med kompetencemål og niveaubeskrivelser på bachelor- og kandidatuddannelserne. Herunder evalueres hvordan kompetencemål og niveaubeskrivelser sammentænkes med de studerendes indgangsforudsætninger, med undervisningsformer og med eksamensformer.
2. På baggrund af punkt 1 og de tre evalueringer nævnt ovenfor skal evalueringen identificere og vurdere styrker og svagheder ved sammenhænge og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Herunder belyses dels lærernes/undervisernes undervisningspraksis og deres forventninger til elevernes/de studerendes indgangsforudsætninger, dels elevernes/de studerendes oplevelse af overgangene fra grundskole til det gymnasiale niveau og fra det gymnasiale niveau til det videregående uddannelsesniveau.

Flere af uddannelserne står i en omstillingsfase i kraft af dels universitetsloven fra 2003, dels gymnasireformen der træder i kraft i 2005. Evalueringen skal søge at støtte og inspirere uddannelserne i implementeringen af disse lovændringer.

Evalueringsområde

Punkt 1 i evalueringens formål dækker samtlige engelskfag på de videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene. Det drejer sig om uddannelser med engelsk på følgende institutioner:

- Københavns Universitet
- Aarhus Universitet
- Roskilde Universitetscenter
- Syddansk Universitet
- Aalborg Universitet
- Handelshøjskolen i København
- Handelshøjskolen i Århus
- Handelshøjskolecentret (Slagelse og Nykøbing Falster)
- Handels- og IngeniørHøjskolen (Herning).

Bilag 1 indeholder en foreløbig bruttoliste over de relevante uddannelser på de nævnte institutioner.

Punkt 2 i evalueringens formål dækker, foruden de videregående uddannelser nævnt i bilag 1, engelskfaget i grundskolen og i de treårige gymnasiale uddannelser, dvs. stx, hhx og htx.

Evalueringsorganisering

EVA nedsætter en evalueringsgruppe der er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen skal tilsammen have følgende kompetencer:

- kendskab til engelsk på universitetsniveau
- kendskab til internationale standarder for engelsk
- ledelseserfaring fra universitetsniveau
- kendskab til engelsk på gymnasialt niveau
- kendskab til engelsk på grundskoleniveau.

EVA nedsætter desuden en projektgruppe der skal sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Projektgruppen har desuden det praktiske ansvar for evalueringen, og den yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og udarbejder den endelige rapport.

Metode og tilrettelæggelse

Der gennemføres en **selvevaluering** på hver af de ni videregående uddannelsesinstitutioner. Selvevalueringssgruppen skal sammensættes af repræsentanter for de relevante studienævn så alle uddannelserne er repræsenteret. Selvevalueringerne gennemføres på baggrund af en vejledning udarbejdet af EVA og evalueringsgruppen. Det vil være fokuserede selvevalueringer der alene beskæftiger sig med de forhold der er nævnt ovenfor under formål.

Der afholdes **seminarer** for studerende og undervisere fra de selvevaluerende institutioner for også at inddrage holdninger og viden fra et bredere felt end selvevalueringssgrupperne. Seminarerne udgør en selvstændig del af evalueringens dokumentationsmateriale og skal derudover underbygge og perspektivere det øvrige dokumentationsmateriale.

Der gennemføres **supplerende undersøgelser** med fokus på overgange og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Undersøgelserne gennemføres i følgende grupper:

- Første- og tredjeårselever på hhx, htx og stx
- Studerende på første år af henholdsvis bachelor- og kandidatuddannelsen i engelsk
- Engelsklærere på hhx, htx og stx
- Undervisere på engelskuddannelserne på de videregående uddannelser.

Desuden gennemføres en **registerundersøgelse** af hvor de færdige kandidater bliver ansat. Formålet er at perspektivere uddannelsernes arbejde med kompetencemål.

Evalueringsrapporten sendes til **høring** på de ni selvevaluerende institutioner. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater.

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

Evalueringsgruppens medlemmer

Claus Adam Jarløv, cand.mag. i engelsk og psykologi fra Københavns Universitet. I perioden 1984-99 var Claus Adam Jarløv ansat som underviser i engelsk på Udenrigsministeriets Sprogcenter. Har siden 1985 været direktør for GlobalDenmark a/s som varetager henholdsvis kurser og oversættelsesarbejde. Her har han specialiseret sig i seminarer og kurser på engelsk og dansk om præsentationsteknik, konfliktstyring, videnskabelig skriftlig fremstilling, forhandlingsteknik og projektledelse. Målgruppen er private virksomheder, forskningsinstitutioner og centraladministrationen. Claus Adam Jarløv har desuden holdt foredrag og seminarer om det uddannelsesmæssige aspekt af tværkulturel kommunikation i Storbritannien, USA, Spanien, Tyrkiet, Tjekkiet, Tjetjenien, Usbekistan og Danmark.

Gunilla Florby, professor i engelsk litteratur ved Göteborgs universitet. Gunilla Florby var den ene af to svenske repræsentanter for underviserne i en evaluering af engelskundervisningen ved 24 svenske universiteter og højskoler som blev gennemført af Högskoleverket i 2004. Hun har arbejdet med uddannelsesspørgsmål, bl.a. som studierektor ved Engelska institutionen på Lunds universitet og som prodekan for den sprog- og litteraturvidenskabelige sektion under det humanistiske fakultet, også ved Lunds universitet.

Hilde Hasselgård, professor i engelsk sprog ved Universitetet i Oslo og har det meste af sin uddannelse fra samme universitet. Hilde Hasselgård forsker primært i ordstilling, tekstlingvistik og kontrastiv analyse og har publiceret en række artikler om disse emner. Hun er desuden medforfatter til flere lærebøger i engelsk for videregående skole, en engelsk-norsk ordbog og en lærebog i engelsk grammatik på universitetsniveau. Hilde Hasselgård har desuden været censor og forelæser ved flere norske højskoler. Siden implementeringen af Bologna-deklarationen på de norske videregående uddannelser i 2003 har hun været leder af studieprogrammet i sprog og sprogvidenskab ved Universitetet i Oslo. Meget af dette arbejde har bestået i at omlægge uddannelserne til 3+2-modellen, og hun har stået for organisering, opfølgning og drift af det nye studieprogram.

Ole Lauridsen, mag.art. i tysk sprog, lektor ved Institut for Sprog og Erhvervskommunikation ved Handelshøjskolen i Århus, hvor han har været ansat siden 1978, fra 1985 med forskningspligt. Ole Lauridsen har siden 1995 arbejdet med anvendelsen af it i undervisning og læring og med læring generelt, især læringsstile. Fra 1989 har han fungeret som censor ved universiteternes tyskuddannelser og fra 2002 som formand for censorkorpset. Ole Lauridsen har stor administrativ erfaring på uddannelsesområdet som studieleder for kandidat- og masteruddannelser (cand.ling.merc.-uddannelsen ved Handelshøjskolen i Århus og masteruddannelsen MILS (Master i it, sprog og læring) under It-vest-samarbejdet). Forskningsmæssigt fokus er moderne tysk sprogbrug, implementering af læringsstile på de videregående uddannelser og i erhvervslivssammenhæng. Han har publiceret en række lærebøger, videnskabelige værker og artikler og har udstrakt foredragsvirksomhed (dansk sprog, læring, læringsstile).

Poul Otto Mortensen, cand.pæd. fra Danmarks Lærerhøjskole, pædagogisk konsulent ved Amtscentret for Undervisning i Vejle med udviklings- og undervisningsopgaver i efteruddannelse. Studier ved University of Sussex og læreruddannet 1970. Lærer i folkeskolen og højskolelærer i 1970-81, kombinationsansat mellem folkeskolen og Danmarks Lærerhøjskole i 1980-94 og lektor i fremmedsprog ved Danmarks Lærerhøjskole/DPU i 1994-2002. Poul Otto Mortensen har skrevet flere lærebøger. Han er medlem af adskillige ministerielle udvalg, herunder læseplansudvalget vedrørende reform af folkeskolen 1993. Han har været medlem af ministeriets opgaveudvalg siden 1985. Han deltog også i evalueringsgruppen for EVA's evaluering af engelsk i grundskolen.

Birthe Tandrup, cand.mag. i engelsk og musik, MA i engelsk sprog og litteratur fra University of Oxford, lektor på Frederiksborg Gymnasium og HF. Hun er medlem af Undervisningsministeriets opgavekommissioner i skriftlig engelsk til studentereksamen, formand for Vintereksamenskommissionen. Hun er desuden censor i skriftlig engelsk ved studentereksamen og i engelsk på universiteterne og tilsynsførende i pædagogikum. Birthe Tandrup deltog i udviklingen af testmateriale til EVA's evaluering af engelsk i de gymnasiale uddannelser og deltager i Undervisningsministeriets læreplansudvalg for Almen Studieforbereelse. Birthe Tandrup er desuden oversætter, forfatter og medforfatter til undervisningsbøger om især skriftlig formidling i dansk og engelsk.

Resultater af registerundersøgelsen

1. Indledning

Denne registerundersøgelse af dimittender fra en videregående uddannelse med engelsk fra årene 2000, 2001 og 2002 indgår som led i evalueringen af engelsk på langs i uddannelsessystemet som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører i 2004-05.

Registerundersøgelsen er en undersøgelse af dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning som den så ud et år efter endt uddannelse og i 2003. Dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning undersøges i forhold til brancheplacering og socioøkonomisk status.

1.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at belyse forhold vedrørende dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning kvantitativt. I forhold til den samlede evaluering bidrager registerundersøgelsen således med et arbejdsmarkedsperspektiv som institutionernes aktuelle arbejde med kompetencebeskrivelser kan holdes op imod. Kompetencebeskrivelser er hovedtemaet i institutionernes selvevaluering og er beskrevet i evalueringens første formål.

1.2 Datagrundlag

Datagrundlaget for undersøgelsen er tilvejebragt af Danmarks Statistik, der har udtrukket oplysninger om dimittendernes brancheplacering og socioøkonomiske status. Danmarks Statistik har leveret oplysninger om dimittendernes arbejdsmarkedssituation som den så ud hhv. et år efter afsluttet uddannelse og i 2003 uanset dimittendår.

I undersøgelsen indgår dimittenderne som den akkumulerede gruppe af dimittender fra de videregående engelskuddannelser fra årgangene 2000, 2001 og 2002.

Baggrunden for at vise den akkumulerede gruppe frem for dimittendårgangene hver for sig er dels det beskedne antal dimittender i nogle af grupperne, dels at undersøgelsens fokus er forskelle mellem uddannelsesniveauer- og former og ikke forskelle mellem årgange.

1.2.1 Baggrund for tabelmaterialet

De ni uddannelsesinstitutioner omfattet af evalueringen har indgivet oplysninger til EVA om dimittendernes personnumre fordelt på uddannelse og årgang (2000, 2001 og 2002). Danmarks Statistik har på baggrund af disse oplysninger leveret oplysningerne om dimittendernes arbejdsmarkedssituation.

Som udgangspunkt var der 36 uddannelsesgrupper fordelt på de 9 institutioner. Antallet af uddannelsesgrupper blev imidlertid inden overleveringen til Danmarks Statistik reduceret til 30. Denne reduktion skyldes hensynet til enkeltpersoners anonymitet og at nogle af grupperne indeholdt særdeles få dimittender og/eller var enestående for den enkelte institution.

Visse uddannelsesgrupper er således udeladt af undersøgelsen, mens andre er lagt sammen med adækvate grupper.¹

I dimittendopgørelsen har Danmarks Statistik benyttet arbejdsklassifikationsmodulet (AKM), der til forskel fra andre registre opgøres for hver dag og ikke på et bestemt tidspunkt i løbet af året.

1.2.2 Begrebsdefinitioner

Nedenfor defineres i alfabetisk rækkefølge centrale begreber anvendt i tabelmaterialet.

- *Almen engelskuddannelse*: Uddannelser for hvilke opnåelsen af formel engelskkompetence udgør hele uddannelsesfladens formål (dvs. bacheloruddannelsen i engelsk, kandidatuddannelsen i engelsk samt sidefag i engelsk).
- *Bachelor*: Personen har fuldført en bacheloruddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene, og er ikke indskrevet på en kandidatuddannelse ved samme institution som bacheloruddannelsen er afsluttet på.
- *Brancheplacering*: Dimittender i beskæftigelse er placeret i brancher. Opgørelsen af brancher følger Danmarks Statistiks standardgrupperinger fra Dansk Branchekode for 2003 (DB 03). I undersøgelsen er branchen "Offentlige og personlige tjenester" opdelt i "Undervisning" og

¹ *Cand.mag. i engelsk virksomhedskommunikation (SDU) er udeladt af undersøgelsen, cand.phil. i engelsk (SDU) er udeladt af undersøgelsen, cand.mag. i engelsk fem et halvt år (AAU) er lagt til gruppen med den femårige engelskuddannelse, cand.phil. i engelsk (AAU) er udeladt af undersøgelsen, cand.phil., SIS fire et halvt år (AAU) er udeladt af undersøgelsen, anden del af sidefag i engelsk (AAU) er lagt til gruppen med sidefag i engelsk.*

”Andre offentlige og personlige tjenester”. Sidstnævnte kategori dækker over beskæftigelse i erhverv inden for ”Offentlig administration”, ”Sundhedsvæsenet”, ”Sociale institutioner” samt ”Foreninger, kultur og renovation”.

Personer tildeles en branchekode hvis de har været i beskæftigelse i løbet af året, uanset hvor længe. Man tildeles den branche man har været beskæftiget inden for i længst tid. Registreringen vedrører således ikke et bestemt tidspunkt.

- *Initialledighed*: Betegner ledighed et år efter endt uddannelse.
- *Kandidat*: Personen har fuldført en kandidatuddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Kombinationsuddannelser*: Uddannelser for hvilke opnåelse af formel engelskkompetence kun udgør dele af uddannelsesfladens formål.
- *Sidefagskandidat*: Personen har fuldført en sidefagsuddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene. Personen har hovedfag inden for et andet fag.
- *Socioøkonomisk status*: Den socioøkonomiske status angiver årligt den overordnede tilknytning til arbejdsmarkedet. Den status der ”fylder” mest i det pågældende år, registreres. Registreringen vedrører således ikke et bestemt tidspunkt. Kategorien ”Andre” er en betegnelse for restgruppen der ikke lader sig placere i andre kategorier.
- *Videregående engelskuddannelser*: Videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.

1.3 Forbehold

Definitionerne for brancheplacering og socioøkonomisk status der ikke vedrører et bestemt tidspunkt, medfører at en dimittend kan være registreret som havende en branche selvom vedkommende samtidig i forhold til socioøkonomisk status er registreret som arbejdsløs.

I tabellerne for hhv. socioøkonomisk status og brancheplacering opgjort som status i 2003 beskrives den samlede gruppe af dimittender uanset dimittendår. Derfor har nogle dimittender i gruppen haft længere tid end andre til at finde deres plads på arbejdsmarkedet, og nogle kan have nået at erhverve sig en højere uddannelsesgrad. Dette bør holdes for øje når tabellerne studeres.

1.4 Databehandling

EVA indsamlede personoplysninger fra institutionerne og fik dernæst udarbejdet en række tabeller hos Danmarks Statistik som efterfølgende er behandlet af EVA's metodeenhed. Det er disse tabeller der ligger til grund for denne rapport.

1.5 Fremgangsmåde

I det følgende undersøges først dimittendernes socioøkonomiske status og dernæst brancheplaceringen for de dimittender der er kommet i arbejde. Begge dele undersøges i forhold til titel, dvs. "bachelor", "kandidat" og "sidefag", uddannelsesstype, dvs. "almen engelskuddannelse" og "kombinationsuddannelse" samt uddannelsesinstitution.

Fordelingen af dimittender mellem brancherne er alene opgjort i forhold til de dimittender der har en branche, hvorfor dimittender uden for arbejdsmarkedet ikke tæller med. Derfor angiver tabellerne procentdele af de arbejdstagende dimittender og ikke procentdele af det samlede antal dimittender.

2. Socioøkonomisk status

Tabel 1 viser socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel, mens tabel 2 viser status i 2003 for samme fordeling.

Året efter endt uddannelse er 56 % af bachelorerne, 62 % af kandidaterne og 49 % af sidefagskandidaterne lønmodtagere. I 2003 er tallet for samtlige bachelorer 58 %, mens hhv. 67 % af kandidaterne og 58 % af sidefagskandidaterne er beskæftiget som lønmodtagere. Hertil kommer at 1 % af bachelorerne og sidefagskandidaterne er selvstændige et år efter endt uddannelse mod 3 % af kandidaterne. I 2003 er 2 % af samtlige bachelorer og kandidater selvstændige, mens 1 % af sidefagskandidaterne er selvstændige.

Det viser sig yderligere at initialledigheden for kandidater er den højeste med 22 %, mens initialledigheden for bachelorer er den laveste med 7 %. Det samme tal for sidefagskandidaterne er 14 % det første år efter endt uddannelse. Samme billede tegner sig for opgørelsen i 2003. Alle procentsatserne er imidlertid faldet således at 14 % af kandidaterne, 6 % af bachelorerne og 13 % af sidefagskandidaterne er arbejdsløse i 2003.

Desuden fremgår det at hhv. 23 % af bachelorerne og 17 % af sidefagskandidaterne der ikke er fortsat på en videreuddannelse i engelsk på den institution de er dimitteret fra, er under anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk. I 2003 tegner samtlige bachelorer sig for 20 % under uddannelse, mens samtlige sidefagskandidater tegner sig for 6 % under uddannelse.

Tabel 1

Socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt = N	990	1167	112
Selvstændige	1 %	3 %	1 %
Lønmodtagere	56 %	62 %	49 %
Arbejdsløse	7 %	22 %	14 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	3 %	4 %	5 %
Pensionister	0 %	0 %	1 %
Under uddannelse	23 %	1 %	17 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %	1 %
Andre	8 %	7 %	1 %
Uoplyst	2 %	2 %	11 %

Tabel 2

Socioøkonomisk status i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt = N	990	1167	112
Selvstændige	2 %	2 %	1 %
Lønmodtagere	58 %	67 %	58 %
Arbejdsløse	6 %	14 %	13 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	6 %	8 %
Pensionister	0 %	0 %	1 %
Under uddannelse	20 %	0 %	6 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	0 %	1 %
Andre	6 %	6 %	2 %
Uoplyst	3 %	3 %	11 %

Af tabel 3 fremgår socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype. Tabel 4 viser socioøkonomisk status i 2003 for samtlige dimittender fordelt på uddannelsesbaggrund.

Resultaterne viser at over halvdelen af dimittenderne med almen engelskuddannelse (57 %) og kombinationsuddannelse (59 %) er lønmodtagere et år efter endt uddannelse. Det samme gør sig gældende i 2003 hvor andelen blot er steget således at 62 % af samtlige dimittender med almen engelskuddannelse og 63 % af samtlige dimittender med kombinationsuddannelse er lønmodtagere.

Initialledigheden for dimittender med en almen engelskuddannelse er højere (20 %) end initialledigheden for dimittender med en kombinationsuddannelse (12 %). Forholdet går igen i 2003 hvor 15 % af samtlige dimittender med en almen uddannelsesbaggrund er arbejdsløse mod 8 % af samtlige dimittender med en kombinationsuddannelse.

Resultaterne viser endvidere at 14 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse er fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse mod 7 % af dimittenderne med en almen engelskuddannelse. I 2003 er hhv. 12 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse og 4 % af dimittenderne med en almen engelskuddannelse under anden uddannelse.

Tabel 3

Socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2003 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt = N	768	1501
Selvstændige	1 %	2 %
Lønmodtagere	57 %	59 %
Arbejdsløse	20 %	12 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	3 %
Pensionister	1 %	0 %
Under uddannelse	7 %	14 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %
Andre	5 %	8 %
Uoplyst	7 %	1 %

Tabel 4**Socioøkonomisk status i 2003 for dimittender fra 2000 til 2003 fordelt på uddannelses-type**

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt = N	768	1501
Selvstændige	1 %	3 %
Lønmodtagere	62 %	63 %
Arbejdsløse	15 %	8 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	7 %	5 %
Pensionister	1 %	0 %
Under uddannelse	4 %	12 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %
Andre	5 %	6 %
Uoplyst	5 %	3 %

Tabel 5 og 6 viser fordelingerne for socioøkonomisk status betinget af uddannelsesinstitution et år efter endt uddannelse og status i 2003.

Det viser sig at mellem 50 % og 60 % af dimittenderne fra AU, HHÅ, HHC, AAU og RUC er beskæftiget som lønmodtagere et år efter endt uddannelse hvoraf AU-dimittenderne tegner sig for den laveste andel med 50 %. Over 60 % af dimittenderne fra HIH, SDU, KU og CBS er lønmodtagere et år efter endt uddannelse hvor dimittenderne fra HIH tegner sig for den største andel med 65 %. I 2003 er 50 % til 60 % af samtlige dimittender fra AU, HHÅ og HHC lønmodtagere hvoraf AU's dimittender igen udgør den laveste andel med 56 %. Over 60 % af de resterende institutionernes dimittender er lønmodtagere i 2003 hvoraf HIH-dimittenderne endnu en gang ligger højest med 71 % lønmodtagere.

Resultaterne viser yderligere at højst 2 % af alle institutionernes dimittender er selvstændige et år efter endt uddannelse, kun med undtagelse af CBS hvor 4 % af dimittenderne er selvstændige. Billedet går igen i 2003, dog med den forskel at 3 % af HHC's dimittender nu er selvstændige.

Initialledigheden er lavest blandt HIH's dimittender (3 %), og de tre højeste andele findes blandt dimittenderne fra HHC (24 %), AAU (24 %) og KU (22 %). Initialledigheden blandt resten af institutionernes dimittender ligger mellem 10 % og 20 %. I 2003 tegner HIH's dimittender sig igen for den laveste arbejdsløshed med 1 %, mens KU (17 %), HHC (16 %) og AAU (15 %) tegner sig for

de tre højeste andele arbejdsløse dimittender. Blandt resten af institutionernes dimittender ligger arbejdsløsheden i 2003 mellem 7 % og 13 %.

Endelig viser resultaterne at den største andel dimittender som er fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk, stammer fra HHÅ (21 %) og HIH (26 %). Den laveste andel dimittender som er fortsat på en anden uddannelse, kommer fra hhv. RUC (2 %) og KU (3 %). Blandt resten af institutionernes dimittender er mellem 8 % og 14 % fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk.

Resultatet fra 2003 viser samme tendens idet HHÅ og HIH igen ligger højest med hhv. 20 % og 21 % dimittender under anden uddannelse. RUC (2 %) og KU (1 %) tegner sig igen for de laveste andele dimittender som er fortsat i uddannelsessystemet. Sluttelig fremgår det at mellem 6 % og 10 % af samtlige dimittender fra resten af institutionerne i 2003 er under uddannelse.

Tabel 5

Socioøkonomisk status året efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitution

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	268	266	80	477	223	58	592	241	64
Selvstændige	1 %	2 %	1 %	1 %	2 %	2 %	4 %	0 %	2 %
Lønmodtagere	50 %	54 %	65 %	61 %	61 %	52 %	64 %	53 %	53 %
Arbejdsløse	17 %	13 %	3 %	13 %	22 %	24 %	10 %	24 %	20 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	3 %	4 %	4 %	4 %	3 %	2 %	6 %	5 %
Pensionister	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Under uddannelse	14 %	21 %	26 %	12 %	3 %	12 %	9 %	8 %	2 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %
Andre	3 %	7 %	1 %	4 %	7 %	5 %	10 %	7 %	13 %
Uoplyst	7 %	0 %	0 %	4 %	1 %	2 %	1 %	2 %	5 %

Tabel 6

Socioøkonomisk status i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitution

	AU	HHÅ	HHH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	268	266	80	477	223	58	592	241	64
Selvstændige	1 %	2 %	1 %	2 %	1 %	3 %	4 %	1 %	2 %
Lønmodtagere	56 %	57 %	71 %	63 %	66 %	57 %	66 %	61 %	63 %
Arbejdsløse	12 %	10 %	1 %	9 %	17 %	16 %	7 %	15 %	13 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	9 %	4 %	5 %	6 %	6 %	7 %	5 %	6 %	3 %
Pensionister	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Under uddannelse	8 %	20 %	21 %	10 %	1 %	12 %	6 %	10 %	2 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %
Andre	4 %	5 %	0 %	5 %	5 %	3 %	9 %	4 %	13 %
Uoplyst	7 %	2 %	0 %	4 %	3 %	2 %	4 %	3 %	5 %

3. Brancheplacering

Tabel 7 viser brancheplaceringen et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel, og tabel 8 viser status i 2003 for samme fordeling.

Bachelorer viser sig primært at finde beskæftigelse inden for "Handel, hotel og restauration" og "Finansiering og forretningsservice". Et år efter endt uddannelse beskæftiger hver af de to brancher således 27 % og i 2003 hver 26 % af bachelorer med engelsk på arbejdsmarkedet.

Både et år efter endt uddannelse og ved status i 2003 er 33 % af kandidaterne på arbejdsmarkedet beskæftiget inden for "Undervisning". Undervisning er dermed den største branche for kandidater med engelsk. Herefter følger "Finansiering og forretningsservice" der beskæftiger 28 % af kandidaterne et år efter endt uddannelse og 26 % ved status i 2003.

Også for sidefagskandidater er "Undervisning" den største branche. Et år efter endt uddannelse er 67 % af sidefagskandidaterne på arbejdsmarkedet beskæftiget inden for undervisningsbranchen, mens branchen i statusopgørelsen for 2003 beskæftiger 60 % af sidefagskandidaterne.

Tabel 7**Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt	799	950	90
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	1 %
Industri	15 %	10 %	4 %
Handel, hotel og restauration	27 %	10 %	8 %
Transport, post og tele	9 %	4 %	0 %
Finansiering og forretningsservice	27 %	28 %	7 %
Undervisning	7 %	33 %	67 %
Andre offentlige og personlige tjenester	15 %	13 %	6 %

Tabel 8**Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt	798	946	87
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	2 %
Industri	16 %	11 %	3 %
Handel, hotel og restauration	26 %	11 %	13 %
Transport, post og tele	7 %	4 %	1 %
Finansiering og forretningsservice	26 %	26 %	9 %
Undervisning	9 %	33 %	60 %
Andre offentlige og personlige tjenester	16 %	14 %	11 %

Tabel 9 viser brancheplaceringen året efter endt uddannelse for engelsk dimittenderne fordelt på uddannelsestype, og tabel 10 viser samme fordeling opgjort som status i 2003.

Af tabellerne fremgår det at "Undervisning" er hovedaftagerbranchen for dimittender med en almen engelskuddannelse. Branchen er således repræsenteret med 52 % og 54 % af disse dimittender hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

For dimittender med en kombinationsuddannelse er "Finansiering og forretningsservice" den største aftagerbranche. Et år efter endt uddannelse er 32 % af de arbejdstagende dimittender med en kombinationsuddannelse således at finde inden for denne branche, mens andelen ved status i 2003 er 31 %. Herefter følger branchen "Handel, hotel og restauration" der optager 23 % og 22 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Tabel 9

Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt	619	1217
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	1 %
Industri	5 %	15 %
Handel, hotel og restauration	8 %	23 %
Transport, post og tele	3 %	8 %
Finansiering og forretningsservice	16 %	32 %
Undervisning	52 %	9 %
Andre offentlige og personlige tjenester	16 %	13 %

Tabel 10

Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt	622	1212
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %
Industri	5 %	17 %
Handel, hotel og restauration	8 %	22 %
Transport, post og tele	2 %	7 %
Finansiering og forretningsservice	14 %	31 %
Undervisning	54 %	9 %
Andre offentlige og personlige tjenester	8 %	14 %

I tabel 11 og tabel 12 fremgår dimittendernes brancheplacering et år efter endt uddannelse og i 2003 fordelt efter hvilken uddannelsesinstitution de er dimitteret fra.

Dimittenderne fra AU, KU og RUC er hovedsageligt beskæftiget inden for undervisningsbranchen. For AU er 53 % og 57 % af dimittenderne at finde inden for denne branche hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003. For KU er branchen repræsenteret med hhv. 43 % og 46 % i de to opgørelser. Tilsvarende optager "Undervisning" 50 % og 53 % af dimittenderne fra RUC hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Den største aftagerbranche for CBS er "Finansiering og forretningsservice" hvor 45 % og 42 % af de arbejdstagende dimittender befinder sig hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Også for HHÅ er "Finansiering og forretningsservice" en stor aftagerbranche. En lige så stor andel af institutionens arbejdstagende dimittender finder dog beskæftigelse inden for "Handel, hotel og restauration". De to brancher var således repræsenteret med hhv. 28 % og 24 % et år efter endt uddannelse og med hver 25 % af dimittenderne i 2003.

For HHH er "Industri" den største aftagerbranche med 43 % et år efter endt uddannelse og 41 % i 2003.

"Industri" er også en hovedaftagerbranche for HHC, dog sammen med "Finansiering og forretningsservice". Et år efter endt uddannelse beskæftiger de to brancher således hver 25 % af institutionens dimittender på arbejdsmarkedet. I 2003 er andelen af dimittender indenfor "Finansiering og forretningsservice" faldet til 19 %, mens "Industri" stadig andrager 25 %.

Dimittenderne fra SDU og AAU fordeler sig primært på tre brancher. "Finansiering og forretningsservice" beskæftiger 22 % og 19 % af de arbejdstagende dimittender et år efter endt uddannelse fra hhv. SDU og AAU. Tilsvarende er 23 % fra SDU og 19 % fra AAU at finde i branchen i 2003. "Undervisning" aftager 23 % af dimittenderne fra SDU og 31 % af dimittenderne fra AAU både et år efter endt uddannelse og i 2003. Endelig er "Handel, hotel og restauration" en betragtelig aftagerbranche for SDU og AAU idet branchen har optaget 22 % af SDU's og 18 % af AAU's dimittender på arbejdsmarkedet et år efter endt uddannelse. De tilsvarende andele er i 2003 20 % for SDU og 18 % for AAU.

Tabel 11

Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitutioner

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	211	217	75	379	186	52	483	183	50
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
Industri	4 %	17 %	43 %	14 %	6 %	23 %	8 %	11 %	8 %
Handel, hotel og restauration	11 %	24 %	27 %	22 %	9 %	21 %	17 %	18 %	0 %
Transport, post og tele	3 %	9 %	7 %	6 %	1 %	13 %	7 %	8 %	6 %
Finansiering og forretningsservice	13 %	28 %	13 %	22 %	23 %	23 %	45 %	19 %	12 %
Undervisning	53 %	10 %	3 %	23 %	43 %	8 %	7 %	31 %	50 %
Andre offentlige og personlige tjenester	14 %	12 %	8 %	13 %	18 %	12 %	15 %	12 %	24 %

Tabel 12

Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitutioner

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	214	218	75	389	188	48	463	192	47
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
Industri	6 %	15 %	41 %	15 %	4 %	25 %	11 %	14 %	6 %
Handel, hotel og restauration	9 %	25 %	29 %	20 %	11 %	15 %	17 %	18 %	0 %
Transport, post og tele	2 %	6 %	7 %	5 %	0 %	10 %	7 %	6 %	4 %
Finansiering og forretningsservice	11 %	25 %	12 %	23 %	19 %	19 %	42 %	19 %	15 %
Undervisning	57 %	12 %	7 %	23 %	46 %	15 %	6 %	31 %	53 %
Andre offentlige og personlige tjenester	14 %	17 %	4 %	14 %	20 %	17 %	17 %	12 %	21 %

Terminologi

Nedenfor ses en liste med forklaringer på den uddannelsesspecifikke terminologi der anvendes i rapporten.

- *Grundskole*: 1.-9. skoleår i en folkeskole eller en privatskole.
- *Folkeskole*: Kommunal skole. Er underlagt national regulering gennem folkeskoleloven, Fælles mål og trinmål, Centrale Kundsabs- og Færdighedsområder og læseplaner.
- *Frie grundskoler*: Er ikke direkte underlagt ovennævnte nationale regulering. Er underlagt friskoleloven hvori følgende formulering indgår: "Frie grundskoler giver undervisning inden for 1.-9. klassetrin, som står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen".
- *Stx*: Uddannelsen til studentereksamen (det almene gymnasium). 3-årig almengymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med højere handelseksamen (hhx), højere teknisk eksamen (htx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system, som er studieforberedende og almindendannende.
- *Hhx*: Uddannelsen til højere handelseksamen. 3-årig erhvervsgymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med uddannelserne til studentereksamen (stx), højere teknisk eksamen (htx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system som er studieforberedende og almindendannende, og som giver grundlag for videregående uddannelse.
- *Htx*: Uddannelsen til højere teknisk eksamen. 3-årig erhvervsgymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med uddannelserne til studentereksamen (stx), højere handelseksamen (hhx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system som er studieforberedende og almindendannende, og som giver grundlag for videregående uddannelse.
- *A-niveau og B-niveau*: De gymnasiale uddannelsers fagrækker består af fag på A-, B- og C-niveau hvor A er det højeste niveau. Engelsk har før gymnasiereformen (med virkning fra au-

gust 2005) været obligatorisk som et 2-årigt forløb på B-niveau på de tre gymnasiale uddannelser stx, htx og htx. Efter gymnasiereformens er engelsk obligatorisk på B-niveau for stx og htx og på A-niveau for htx. På stx er engelsk på både A- og B-niveau efter reformen tilrettelagt som 3-årige forløb. Overgangen mellem B- og A-niveau falder således ikke længere sammen med overgangen mellem 2. og 3. år af den gymnasiale uddannelse på stx. På htx er det op til den enkelte skole om man vil tilrettelægge engelsk på B-niveau som et 2-årigt forløb som hidtil eller som et 3-årigt forløb som på stx. Overgangen mellem B- og A-niveau falder således ikke længere sammen med overgangen mellem 2. og 3. år af den gymnasiale uddannelse på alle skoler for htx.

- *Videregående engelskuddannelser:* Videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Almene engelskuddannelser:* Uddannelser for hvilke opnåelsen af formel engelskkompetence udgør hele uddannelsens formål (dvs. bacheloruddannelsen i engelsk, kandidatuddannelsen i engelsk samt sidefag i engelsk).
- *Kombinationsuddannelser:* Uddannelser for hvilke opnåelse af formel engelskkompetence kun udgør dele af uddannelsens formål.
- *Bachelor:* En person der har fuldført en bacheloruddannelse på en videregående uddannelsesinstitution. Optagelse på en bacheloruddannelse forudsætter en gymnasial uddannelse samt opfyldelse af eventuelle specifikke adgangskrav. Bacheloruddannelsen skal være et afrundet forløb der bygger videre på de færdigheder som den studerende har opnået gennem den adgangsgivende uddannelse. En bacheloruddannelse er normeret til 3 årsværk eller 180 ECTS-point. Denne evaluering omhandler bacheloruddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Kandidat:* En person der har fuldført en kandidatuddannelse på en videregående uddannelsesinstitution. Optagelse på en kandidatuddannelse forudsætter en relevant bacheloruddannelse eller anden relevant dansk eller udenlandsk uddannelse på samme niveau. Kandidatuddannelsen skal være et afrundet forløb der udbygger de kundskaber og den indsigt som den studerende har opnået gennem bacheloruddannelsen. Kandidatuddannelsen er normeret til 2 årsværk eller 120 ECTS-point. Denne evaluering omhandler kandidatuddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Sidefag:* Som en del af visse bachelor- og kandidatuddannelser har den studerende mulighed for at gennemføre en 1½-årig sidefagsuddannelse normeret til 1½ årsværk eller 90 ECTS-

point inden for et andet fagområde end hovedfaget. Den 1½-årige sidefagsuddannelse er rettet mod undervisning på gymnasiale uddannelser. Aktuelt for denne evaluering er den 1½-årige sidefagsuddannelse i engelsk.

- *Dimittender:* Personer der har fuldført en uddannelse. Aktuelt for denne evaluering er dimittender der har afsluttet en videregående engelskuddannelse på enten bachelor- kandidat eller sidefagsniveau.
- *Aftagere:* Gruppen af arbejdsgivere der aktuelt eller potentielt aftager dimittenderne med en bachelor- og kandidatuddannelse.
- *Centre for Videregående Uddannelser:* Centre for Videregående Uddannelse (CVU) er institutioner som typisk samler en regions mellemlange videregående uddannelser (dvs. uddannelser af tre-fire års varighed) samt efter- og videreuddannelsestilbud i tilknytning hertil. Centrene skal også fungere som udviklings- og videntcentre inden for de fagområder hvor de udbyder uddannelse. CVU'erne er selvejende institutioner med forskningstilknytning til universiteterne.

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
- *Engelsk i gymnasiale uddannelser*, 2004, ISBN 87-7958-168-4
- *Auditering af DTU*, 2004, ISBN 87-7958-175-7
- *Audit of University of Copenhagen*, 2004, ISBN 87-7958-174-9
- *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, 2004, ISBN 87-7958-162-5
- *Forberedende voksenundervisning*, 2005, ISBN 87-7958-210-9
- *Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen*, 2005, ISBN 87-7958-230-3
- *VUC*, 2005, ISBN 87-7958-234-6
- *Kvalitetssikring på erhvervsakademiuddannelserne*, 2005, ISBN 87-7958-240-0
- *Studie- og erhvervsvejledning på universiteterne*, 2005, ISBN 87-7958-242-7
- *It på de gymnasiale uddannelser*, 2005, ISBN 87-7958-241-9
- *Læsning i folkeskolen*, 2005, ISBN 87-7958-248-6

Rapporterne kan læses og bestilles på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller bestilles hos alle bog-handlere.