

Pilotstudie: Skriftligt arbejde med egen studiekompetence

Indledning

Dette er et pilotstudie af 'det internationale område (dio)', hvilket betyder, at det er en undersøgelse af, hvad det kunne være interessant at undersøge. Pilotstudiet har til formål at pege interessante problemstillinger ud og at søge at udvikle brugbare analyseredskaber, som også kan benyttes uden for det snævre analyseområde.

Dio'en er et eksempel på skriftligt projektarbejde, som det er tænkt i 2005-reformen af det danske gymnasium. Det radikalt nye i dio'en i forhold til traditionelt skriftligt projektarbejde er, at eleven skal arbejde eksplicit med sin egen studiekompetence. Elevens arbejde skal munde ud i en rapport, som har fire bestanddele, dels en problemformulering, dels et tværfagligt substantielt afsnit, hvor et emne fra 'det internationale område' behandles, dels et metodeafsnit, hvor de anvendte metoder reflekteres og dels en refleksionsdel, hvor eleven reflekterer sig egen studiekompetence i lyset af arbejdet med rapporten og i lyset af et treårig tværgående forløb, studieområdet (SO), som dio'en er afslutningen på.

Rapporten er speciel, fordi den fokuserer på studiekompetence og eksplicit stiller krav om refleksioner, og det er ganske uvant for lærere og elever at arbejde med hermed. Men den er samtidig udtryk for de nye tendenser i gymnasiet, hvor eleverne forventes at arbejde tværfagligt og hvor ansvaret for elevernes skriftlige oplæring ikke ligger hos danskfaget, som det gjorde traditionelt, men er delt mellem fagene som et fælles ansvar. Man kan sige at dio'en er en ekstrem case, fordi den konsekvent fokuserer på studiekompetence og dermed også mange af de nye tiltag på skriftlighedsområdet, som ligger i reformen. Der er mig bekendt ikke andre områder, der lige så konsekvent gør det. Derfor har jeg valgt at undersøge netop dio'en i dette pilotstudie.

Problemstilling

Den specifikke problemstilling for pilotstudiet er at diskutere, hvordan man skal forstå kravene til dio-rapporten og at undersøge, hvordan lærerne griber arbejdet an.

En undersøgelse af denne problemstilling kræver dels en gennemgang af de styringsdokumenter (læreplan og undervisningsvejledning), der ligger til grund for dio'en og dels en præcisering af studiekompetencebegrebet og refleksionsbegrebet.

Det er en ny og krævende opgave for lærerne og fagene, at de skal kunne arbejde med og samarbejde om studiekompetencens mange komponenter. De danske gymnasielærere er i høj grad knyttet til en traditionel faglighed, som i hovedtræk er videnskabsbaseret og ikke rummer tradition for en fagoverskridende didaktik. Professionalisme er knyttet til fag og videnskabelig viden og ikke til fagsamarbejde og kompetenceudvikling. Kun ganske få lærere har udviklet en professionalisme i forhold til arbejde med elevernes studiekompetence (tværfaglige, refleksive, innovative og planlægningsmæssige kompetencer), men gymnasireformen har på flere måder stillet krav, som har sat sådanne (udviklings-)processer i gang. Disse didaktiske udviklingsprocesser er oplagt som forskningsfelt. Og der er da også flere forskningsprojekter i gang på området, bl.a. Bøje m.fl. (2007, 2008) om professionalisering blandt ledelse, lærere og elever og Zeuner m.fl. (2006, 2007 og 2008) om lærerroller, Krogh (2007) om danskfaget og didaktisering, og der er planlagt et forskningsprojekt om skriftlighed i forbindelse med disse udviklingsprocesser (forskningsrådsansøgning af Krogh 2008). Dette paper skal ses som en rapportering af et

pilotprojekt i forhold til den nævnte forskningsrådsansøgning. Jeg trækker i øvrigt på de tanker om sprog og genrer, som medierende redskaber som Blåsjø (2007) gør sig, og den analyse af betydningen af fagsprog, som Vollmer (2007) leverer.

Datagrundlag

Artiklen baserer sig på et pilotprojekt som ud over styringsdokumenterne bygger på data fra skole xx, som er en middelstor handelsskole i en middelstor dansk provinsby. Disse data består af elev-rapporter, interview med lærere og elever efter første gennemløb af 'det internationale område' i foråret 2008 og efterår 2008. Hertil kommer, at jeg har haft mulighed for at følge med fra sidelinjen hos 3 dio-lærere, som arbejder med 2. gennemførelse af dio'en i efteråret 2008 (eleverne afleverer rapporter 1. dec 2008). Jeg har haft adgang til lærernes vejledningsmaterialer mv. og til opgørelser af forhold vedrørende dio'en fra skolens administration.

Studiekompetence

Dette pilotstudie ser nærmere på *det internationale område* (dio'en) som ligger i 3.g i hhx (handels gymnasiet) og som afsluttes med en med skriftlig rapport og i nogle tilfælde en mundtlig eksamination med udgangspunkt i denne rapport. Her samler interessen sig om den skriftlige rapport. Dio'en har kun været gennemført en gang i skoleåret 07/08, og gennemføres nu for anden gang i skoleåret 08/09. Så erfaringerne er spinkle. Når der alligevel er grund til at interessere sig netop for dio'en skyldes det, at det er et projekt og en skriftlig rapport, som hører til de mest ambitiøse tiltag i gymnasireformen, når det gælder arbejdet med studiekompetencen. Eleverne skal nemlig både kunne håndtere flerfaglighed og en avanceret refleksivitet, som stiller store krav til fagsprog og indebærer en høj grad af abstraktion. I begge henseender er det nødvendigt at have et sprog for de nævnte kompetencer, hvis man skal forstå, hvad opgaven går ud på og kunne arbejde nogenlunde præcist med den. Det er antagelsen i dette studium, at et sådant studiekompetencesprog mangler eller er mangelfuldt både hos lærere og elever.

Et af mantraerne i 2005-reformen er, at eleverne skal udvikle sig fra elev til student i de tre gymnasieår. Hermed menes, at eleverne ikke bare skal dygtiggøre sig fagligt, men i lige så høj grad skal udvikle en professionalitet i form af en grundlæggende studiekompetence. Hvordan studiekompetence skal operationaliseres, er der forskellige bud på, men i hovedtræk handler det om udvikling af tværfaglige, refleksive, innovative og planlægningsmæssige kompetencer hos eleverne.

Studiekompetencebegrebet behandles af en forskningsgruppe (Bøje m.fl. 2007, 2008), der undersøger professionalisering i Gymnasireform 2005. Et af bidragene (Raae 2007) diskuterer to rationalitetskriterier med relevans for studiekompetence, som vi kan bruge til præcisering her. Dels en *omkostningsøkonomisk rationalitet* og dels en *vidensøkonomisk rationalitet*. Når vi taler om udvikling af elevernes studiekompetence, ser den vidensøkonomiske rationalitet det som sit succeskriterium, at eleverne selvstændiggøres og udvikler deres kreativitet og innovationsevne og den omkostningsøkonomiske rationalitet ser det som sit succeskriterium, at eleverne opfylder bestemte på forhånd opstillede mål som at gennemføre på normeret tid, ikke at droppe ud etc. De to rationaler – eller diskurser – er iflg. forskningsgruppen politisk bragt sammen i gymnasireformen og står i et indbyrdes spændingsforhold til hinanden. De giver forskelligt blik på, hvad det vil sige at udvikle studiekompetence.

Ved at holde de to rationaler sammen får vi en forståelse af studiekompetence som evnen til at arbejde refleksivt, kreativt og innovativt med et projekt (vidensøkonomiske aspekter) og at planlægge og gennemføre et projekt inden for fastsatte rammer (omkostningsøkonomiske aspekter).

Studieområdet og det internationale område (dio)

Studieområdet er en markant nyskabelse i reformen. Det er et obligatorisk tværgående samarbejde mellem fagene, der løber som et bånd igennem uddannelsens 3 år og har udvikling af elevernes studiekompetence som sit mål. Studieområdet er understøttet med en selvstændig læreplan og med selvstændige eksaminer, og arbejdet gennemføres af fagene i skiftende konstellationer for at sikre en integration mellem arbejdet med den traditionelle faglighed og studiekompetencen. Undertiden betegnes dette samspil som ny faglighed, som er defineret ved et dobbelt fokus, kernefaglighed (enkeltfaglighed/disciplinaritet) og fagsamspil (flerfaglighed/interdisciplinaritet). Læreplanen formulerer nedenstående generelle mål for studieområdet. Jeg har kursiveret alle de steder, hvor ordvalget direkte refererer til den vidensøkonomiske kompetencediskurs om studiekompetence. Og det er så godt som overalt i de overordnede krav til indhold og tilrettelæggelse. Det ser altså ud til, at den vidensøkonomiske forståelse af studiekompetence er dominerende, men vi må forestille os, at den omkostningsøkonomiske forståelse ligger implicit i kravene.

Læreplankrav i Studieområdet:

- Udfordring af elevernes *kreative og innovative evner samt deres kritiske sans* i anvendelsen af faglig viden og metoder gennem fagligt samarbejde
- Fremme af elevernes evne til at *producere viden* om praktisk-teoretiske problemstillinger af almen, økonomisk og samfundsmæssig karakter
- Udvikling af elevernes evne til at *sammenholde viden og metoder fra forskellige fag*
- Bidrage til at kvalificere elevernes valg af studieretning og deres *refleksioner over egen studiepraksis*
- Medvirke til, at eleverne udvikler *forståelse af sig selv som individer og borgere* i et demokratisk samfund
- Styrke elevernes evne til på et fagligt og metodisk grundlag at *forholde sig analytisk, reflekterende og ansvarligt* til deres omverden og deres egen udvikling og herigennem at udvise forståelse for menneskers forskellighed på baggrund af personlige, sociale og kulturelle faktorer.
- Medvirke til, at eleverne udvikler deres *sproglige og kommunikative indsigt og erfaring*
- Medvirke til, at eleverne bliver bevidste om motion og livsstils betydning for sundhed og livskvalitet.

Ifølge læreplanen skal undervisningen i studieområdet overordnet tilrettelægges

- som emner, hvis belysning kræver flere *fag inden for og på tværs af de tre hovedområder*. Emneforløbene er understøttet af kursusforløb. Fokus i de enkelte emneforløb skal være klart formuleret og skal *give anledning til både refleksion over kompetencemål og indholdsmæssige og metodiske problemstillinger*,
- med inddragelse af en række fagligt relevante studiemetoder, således at eleverne i arbejdet med de faglige spørgsmål og metoder udvikler *faglige kompetencer, selvstændighed, samarbejdsevne og refleksiv tænkning*,
- med *progression* og
- i et *samspil mellem fagene*.

Næsten alle disse mål og tilrettelæggelseskrav handler om elevernes studiekompetence og ligger dermed uden for lærernes og fagenes traditionelle domæner. Studieområdet udgør derfor en voldsom udfordring af lærernes fagidentitet og stiller store krav til udvikling af en didaktisk forståelse af undervisningsopgaven. Det drejer sig om at udvikle et fællesfagligt sprog, som kan udgøre en basis for arbejdet i studieområdet, dvs. en fælles terminologi om kerneelementer i kompetenceudvikling og

fagsamspil, så som refleksivitet, progression, innovation, planlægningsmæssige kompetencer, forholdet mellem kernefaglighed og fællesfaglighed, tværfaglig/fællesfaglig skriftlighed etc. Det er en stor mundfuld, og mange lærere føler sig rådvilde overfor opgaven.

I dette paper vil jeg som nævnt se nærmere på en skriftlig projektrapport, det internationale område (dio'en), som skal skrives i det sidste år på hhx uddannelsen, og som er tænkt som afslutningen på studieområdet, dvs. kulminationen på arbejdet med studiekompetencen.

Det internationale område (dio)

Det internationale område (dio) er et skriftligt fagsamspilsforløb. Danskfaget, et fremmedsprog, samtidshistorie (SH) og international økonomi (IØ) arbejder sammen om dio'en, som normalt tilrettelægges som et 14 dages forløb.

Undervisningsvejledningen klargør, at det overordnede mål for dio'en samlet set handler om (...) de kompetencer, eleverne besidder ved overgangen mellem det gymnasiale system og videregående uddannelser. (Studieområdet del 2 – Hhx. Undervisningsvejledning, november 2007: 31).

Fokus er hermed ikke på fag, men på elevernes studiekompetence.

Vejledningen slår videre fast, at eleverne skal kombinere fag i deres arbejde med fagligt indhold og metoder, studiemetoder og arbejdsformer, at arbejdet foregår som problemorienteret projektarbejde og at der arbejdes med at udvikle elevens medleven og selvbestemmelse.

I afsnittet om didaktik siger læreplanen:

Undervisningen i det internationale område skal tilrettelægges som emner, hvis belysning kræver flere fag. Emneforløbene understøttes af kursusforløb...

Undervisningen skal tilrettelægges, således at elevernes arbejde med de faglige spørgsmål og metoder videreudvikler deres faglige kompetencer, selvstændighed, samarbejdsevne og refleksive tænkning. Det skal ske gennem videreudvikling af undersøgende og spørgende arbejdsprocesser samt gennem videreudvikling af refleksion og evaluering rettet mod såvel egne produkter og læreprocesser som kammeratprodukter og undervisning. Det skal endvidere ske ved at veksle mellem praktiske, kreative og innovative processer og teoretiske tilgange samt ved at etablere dialog mellem faglige problemstillinger og elevernes egne erfaringer og iagttagelser. (Bilag 3, Studieområdet del 2 – hhx, juni 2008).

Eleverne skal skrive en mindre rapport på 10-12 sider. Der er tre elementer i rapporten. Dels en tværfaglig behandling af et emne inden for det internationale område (den substantielle del) på 8-10 sider, dels en evaluering af de anvendte metoder (metodedelen) på 1 side og dels refleksioner over egen kompetenceudvikling, både hvad eleverne mener, de kan, og hvilke kompetencer, de mener at de mangler (refleksionsdelen) på 1 side. Hertil kommer faktisk et fjerde element, idet eleverne skal udarbejde en problemformulering, som skal godkendes af læreren.

Om det skriftlige arbejde hedder det i undervisningsvejledningen, at det både har karakter af proces- og produktorienteret skrivning, hvilket indebærer, at eleverne skal arbejde med forskellige typer af skrivning. Der nævnes *skriftlige processkrivninger (refleksionsskrivninger)*, som er skrivning rettet mod udvikling af *den skrivendes egen tankevirksomhed, refleksion og evaluering*.

Processkrivningerne skal *dokumentere elevernes faglige og studiemæssige kompetencer* (notater, mødereferater, individuelt og kollektivt). Der indgår refleksionsskrivninger over undervisning og arbejdsprocesser, over sammenhængen mellem tidligere lært stof og nyt stof, over sammenhængen mellem teori og praksis.

Hvad ligger der i kravet om refleksionsskrivning?

De fire elementer i dio-rapporten (problemformulering, tværfaglig substans, evaluering af metoder og refleksion af studiekompetence) er ikke alle lige ukendte. At skrive en tværfaglig rapport om et emne og at evaluere det metodemæssige grundlag herfor er kendte delgenrer. Men refleksionsskrivning om egen studiekompetence er en mere ukendt delgenre.

Jeg starter med en operationel definition af studiekompetence;

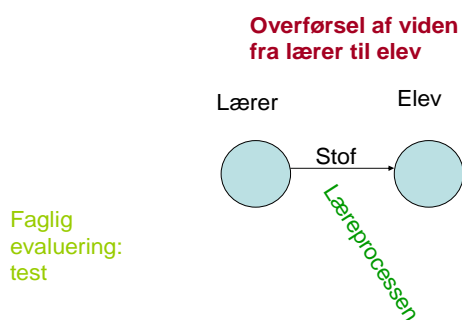
1. Evne til at tilegne sig fagligt stof (lytte læse mv.)
2. Evne til at arbejde selvstændigt og problemorienteret med stoffet (søge stof, anvende metoder, undersøge, konkludere mv.)
3. Evne til at reflektere over fremgangsmåder i eget og andres arbejde med stoffet (forstå metoders faglige forankring, forstå metoders muligheder og begrænsninger mv.)
4. Evne til at reflektere over egen professionalitet i arbejdet med stoffet (se egne styrker og svagheder, se nye muligheder i stoffet, se stoffets anvendelsesmulighed i andre sammenhænge mv.)

Da det overordnede mål med dio-rapporten er studiekompetencen og ikke en specifik faglighed, må vi imidlertid også se de mere kendte delgenrer som en form for refleksionsskrivning. Det er derfor forvirrende, at det fjerde element i dio-rapporten benævnes *refleksionsdelen*, men det er den term, der anvendes i styringsdokumenterne og i undervisningen. Strengt taget er alle fire elementer refleksive, hvilket jeg vil prøve at anskueliggøre ved opstilling af nogle modeller for de forskellige typer af refleksion, der er tale om, dvs. refleksion i relation til problemformuleringen og den tværfaglige substans, i relation til de anvendte metoder og i relation til studiekompetencen. Modellerne er inspireret af Batesons læringsniveauer (se Hermansen 2005).

Refleksionerne skal som nævnt gennemføres for at styrke studiekompetencen. De gennemføres derfor ikke direkte for at styrke den faglige indlæring, selvom de uvægerligt også vil medføre dette. Det kræver derfor en bestemt form for læringsteoretisk bevidsthed at kunne forstå refleksionernes funktion, hvilket kan være forklaringen på, at mange lærere har vanskeligheder herved.

I en helt traditionel (behavioristisk) opfattelse af undervisning som formidling af et fagligt stof findes den form for refleksion, som kræves i dio'en, ikke. Her er der tale om en simpel overførsel af viden fra lærer til elev, hvilket kan illustreres ved modellen i fig. 1

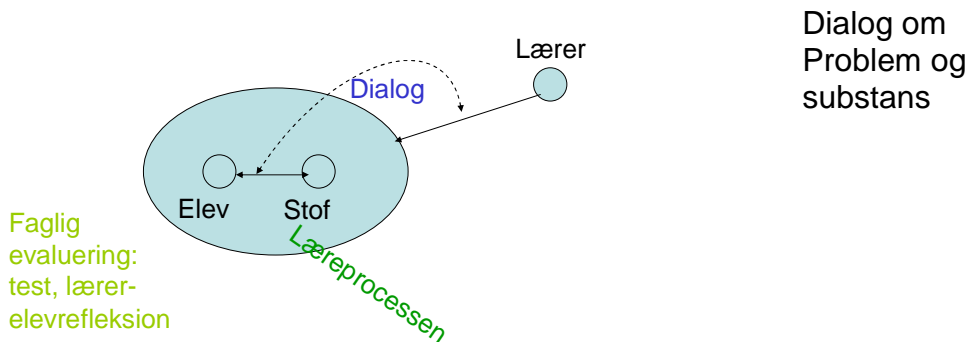
Fig. 1. Model for behavioristisk læring



Læren er eksperten, der overfører dele af sin viden til eleven. Læreprocessen består i denne overførsel, og det giver ikke mening at lade eleven reflektere over læreprocessen. Eleven besidder ikke forudsætninger for at reflektere over andet end selve formidlingen af stoffet. Meningsfuld evaluering består af faglige tests, som kan godtgøre, hvor meget af stoffet, eleven har lært.

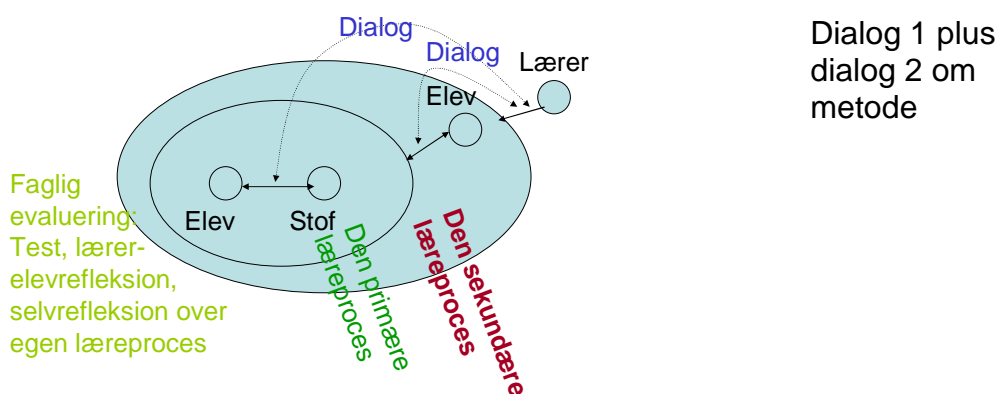
Hvis læring derimod forstås som en konstruktionsproces, hvor det ikke (kun) er læreren, der skal overføre viden, men (primært) eleven, der skal tilegne sig viden og udvikle sin forståelse ved en indre konstruktion/rekonstruktion af tidligere viden og forståelse, stiller tingene sig anderledes. Her arbejder eleven selv med tilegnelsen, og det giver derfor mening at tale om refleksion af egen forståelse af stoffet.

Fig. 2. Refleksionsniveau 1. Konstruktivistisk model over sammenhæng mellem undervisning, læreproces og evaluering



Figur 2 viser en konstruktivistisk læringsmodel efter hvilken læring foregår ved elevens eget arbejde med stoffet. Læreren er flyttet væk fra læreprocessen og er henvist til, fra en ekstern position, at søge at komme i dialog med eleven om dennes læreproces. I denne dialog er det netop elevens refleksion af problemformulering og den faglige substans, som læreren efterspørger.

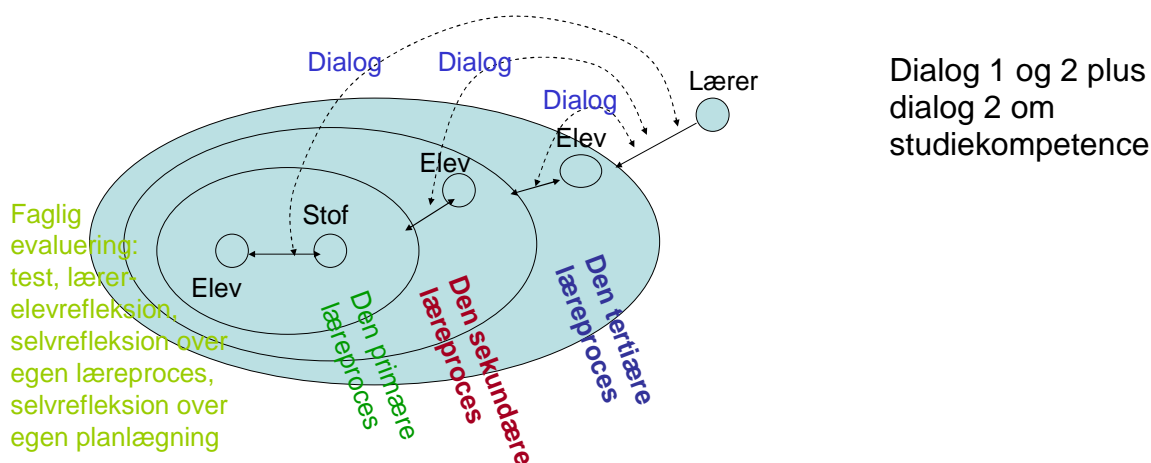
Fig. 3. Refleksionsniveau 2. Model over sammenhæng mellem undervisning, læreproces og evaluering 3



I figur 3 har vi fordoblet eleven, idet denne her både arbejder med en primær læreproces og med en sekundær læreproces. Den primære læreproces er som før elevens arbejde med det faglige stof. Den

sekundære læreproces er karakteriseret ved, at eleven sætter sig uden for sig selv og iagttager sig selv. Der er tale om en 2. ordens refleksion, eller vi kan sige, at eleven reflekterer over sin egen læreproces. Læreren står uden for begge læreprocesser og søger to forskellige dialoger med eleven: Dels en dialog, der bygger på elevens refleksion over det faglige stof og dels en dialog, der bygger på elevens refleksion over sin læreproces, hvilket *kan* have form af en refleksion af de metoder (erkendelsesmåder), der anvendes.

Fig. 4. Refleksionsniveau 3. Konstruktivistisk model over sammenhæng mellem undervisning, læreproces



I fig. 4 tilføjes den tertiære læreproces, nemlig elevens refleksion over sin egen studiekompetence, dvs. evne til at planlægge og gennemføre sit eget arbejde med det faglige stof og sin egen læreproces og evnen til at gøre dette kreativt og innovativt. Her er lærerens position ekstern i forhold til tre kvalitativt forskellige læreprocesser hos eleven, og opgaven for læreren består i at søge en dialog med eleven om dennes refleksioner over alle tre.

Hvis vi antager, at alle fire modeller er på spil på samme tid, får læreren 4 typer af opgaver:

1. Formidling af fagligt stof
2. Dialog med eleven om dennes primære læreproces: elevens refleksion af det substantielle stof
3. Dialog med eleven om dennes sekundære læreproces: elevens refleksion af sin egen lærerproces, evt. i form af refleksion af metoder (erkendelsesmåder) og
4. Dialog med eleven om dennes tertiære læreproces: elevens refleksion af egen udvikling af studiekompetence.

Teoretisk er dette billede ganske klart, omend komplekst, men i praksis er de 4 opgaver vævet sammen i uoverskuelige mønstre. Ikke desto mindre vil en teoretisk klarhed være meget betydningsfuld som retningsgiver for lærerens arbejde, og en manglende teoretisk klarhed vil bevirke, at læreren så at sige raver i blinde.

Det er min påstand at alle 4 opgaver, formidling og dialog med elevens refleksion på 3 niveauer er på spil i dio'en, hvilket også kan siges at være logisk, da dio'en netop er udtryk for det ultimative arbejde med elevernes studiekompetence i den gymnasiale uddannelse.

Det er også min påstand, at lærerne, for slet ikke at tale om eleverne, hverken har noget klart sprog eller nogen klar forståelse af og overblik over denne kompleksitet, hvilket bevirker, at de lægger fokus på det faglige indhold i dio'en (substansdelen og metodedelen) og står usikre overfor arbejdet med studiekompetencen, som er det egentlige formål.

Denne usikkerhed får stor indflydelse på lærernes mulighed for at vejlede eleverne i deres skriftlige arbejde med dio-rapporten, og de vil lægge vægten, hvor de finder mening, og det er i det faglige indhold.

Man kan også stille spørgsmål ved, om det i det hele taget giver mening at arbejde med så mange refleksionsniveauer i ungdomsuddannelserne, i hvert fald når det ikke kun er refleksionsniveauer, der skal lede lærernes arbejde, men også refleksionsniveauer, som eleverne skal arbejde selvstændigt med.

Samarbejds mønstrene mellem dio-fagene på skole xx.

Jeg har haft adgang til at analysere fagkombinationerne på de dio-projekter, der er udtrykt til mundtlig eksamen i skoleårene 2007/08 og 2008/09. Ifølge ledelsen på skole xx er udtrækkene nogenlunde repræsentative for de to årganges valg af fagkombinationer.

Eleverne skal vælge et hovedfag og et eller flere underfag. Ingen har valgt mere et underfag. Tabel 1 og 2 viser hyppigheden af de forskellige fagkombinationer. IØ står for international økonomi, SH for samtidshistorie, Eng for engelsk og Da for dansk.

Tabel 1. Opgørelse af fagkombinationer i dio-projektet udtrykt til eksamen i 2007/08 på skole xx

Hovedfag \ Underfag	IØ		SH		Eng		Da		I alt som underfag	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
IØ	-	-	8	6,0	6	4,5	3	2,0	17	13,0
SH	14	10,5	-	-	2	1,5	18	13,5	34	26,0
Eng	13	10,0	43	32,0	-	-	7	5,0	63	47,0
Da	4	3,0	8	6,0	7	5,0	-	-	19	14,0
I alt som hovedfag	31	23,5	59	44,0	15	11,0	28	20,5	133	100 99

Tabel 2. Opgørelse af fagkombinationer i dio-projektet udtrykt til eksamen i 2008/09 på skole xx

Hovedfag \ Underfag	IØ		SH		Eng		Da		I alt som underfag	
	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
IØ	-	-	3	4,0	0	0,0	1	1,0	4	5,0
SH	22	26,0	-	-	0	0,0	5	6,0	27	32,0
Eng	20	24,0	9	11,0	-	-	18	21,0	47	56,0
Da	0	0,0	6	7,0	0	0,0	-	-	6	7,0
I alt som hovedfag	42	50,0	18	22,0	0	0,0	24	28,0	84	100

Af opgørelsen fremgår, at SH er langt det mest populære hovedfag i 2007/08, og IØ er langt det mest populære hovedfag i 2008/09. At IØ er langt det mindst valgte underfag¹, skyldes at Engelsk er det mest populære underfag i begge år. Vi kan også se, at IØ som hovedfag primært kombineres med SH og Eng, og at SH som hovedfag primært kombineres med Eng, men også i et vist omfang kombineres med Da og IØ. Engelsk er det hyppigst forekommende underfag, dvs. som et støttfag til de andre fag. Dansk er noget mindre populært end IØ set over de to år, og det kombineres primært med SH og Eng.

Tabel 1 og 2 kan sammenfattes på følgende måde

Tabel 3. Dio-fagenes betydning som hhv. hovedfag og underfag

	Stor betydning	Nogen betydning	Lille betydning
Hovedfag	IØ/SH	Da	Eng
Underfag	Eng	SH	IØ/Da

Både IØ og Da har lille betydning som underfag, hvilket får som konsekvens, at de to fag stort set ikke arbejder sammen. Det må forstås således, at de to fag har hver deres ret selvstændige profil i dio-samarbejdet. Engelsk derimod har stor betydning som underfag og er derfor det fag, der har størst berøringsflade med de andre fag. Men prisen er formentlig, at det ikke har nogen stærk selvstændig profil. SH har en midterposition, dvs. både en rolle som hovedfag og som underfag, hvilket må ses som den ideelle position for et dio-fag.

Man kan indvende overfor analysen, at det ikke er fagenes positioner, men elevernes valg af fag, der analyseres. Man må imidlertid antage, at elevernes valg i høj grad er påvirket af de valgmuligheder, de ser som realistiske, og det igen hænger sammen med den vejledning, lærerne giver. Jeg har ikke analyseret dette forhold, men jeg er i besiddelse af nogle ønskesedler til dio-rapporten fra den IØ-lærer og den dansklærer, jeg samarbejder med, og jeg er i besiddelse af noget af det vejledningsmateriale, IØ-læreren² har benyttet i forbindelse med dio-forløbet 2008/2009. Ønskesedlerne giver et billede af ret faglige ønsker til projekterne, og af vejledningsmaterialet fremgår det, at IØ-læreren har meget svært ved at formulere eksempler på projekter, hvor IØ og Dansk samarbejder. Ud af 15 forslag er der kun 2, der peger på dansk som underfag, og det er begge eksempler, der også peger på SH og Eng som mulige underfag. Den ene lyder:

Hvilken indflydelse har et samfunds økonomiske strukturer på individet?

Og den anden lyder:

Kulturelle, religiøse og økonomiske grunde til udvandring til USA fra Skandinavien og andre europæiske lande

Til sammenligning er der 11 eksempler, hvor engelsk indgår, og 9, hvor SH indgår. Delkonklusionen må blive, at IØ og Da fremtræder med stærke faglige profiler, der vanskeliggør et fagsamspil i dio-gruppen. Eng fremtræder med en svag faglig profil og kan derfor indgå i samarbejde med alle de andre fag, og SH fremtræder som det dio-fag, der bedst formår at balancere

¹ Den internationale mediedagsorden kan forklare forskydninger i valg af fag mellem de enkelte år. Iflg. uddannelsesleder og IØ-lærer på skole xx (tænker) ”mange af eleverne (...) på en mulig opgavetitel/et emne for opgaven, inden de laver deres fagvalg! Sidste år var emner som ”Kinas rolle i den globale økonomi” eller ”Muhammedkrisen” populære. I år trækker ”Finanskrisen” i eleverne”.

² DIO set fra et IØ fagligt synspunkt.

rollerne som profilfag og redskabsfag/støttefag og er dermed det fag, der har lettest ved at indgå i fagsamspil i dio-gruppen.

Spørgsmålet er så, om fagene har de samme forudsætninger for at indgå i fagsamspil i dio'en.

Dio'en handler om det internationale område, og heri kan der ligge nogle barrierer for danskfaget i dets faglige traditioner. På den anden side ligger det internationale område lige til højrebænet for IØ især i betragtning af, at det foregår på en handelsskole, hvor økonofagene er profilfag.

Fagsamspil og fagsprog

Men der er endnu et problem i dio'en. Der er nemlig ikke alene tale om en opgave med mange refleksionsniveauer, der er også tale om en opgave, hvor flere fag skal spille sammen, hvilket giver problemer med forskelligt fagsprog.

Traditionelt har danskfaget haft ansvaret for skriveundervisningen i gymnasiet, men i praksis har faget primært haft indirekte indflydelse, idet andre fag mere eller mindre har forudsat at eleverne kunne skrive, når de kom til dem, og de har ikke interesseret sig synderlig for skriveundervisningen i danskfaget. Med gymnasireformen er ansvaret for skriveundervisningen bredt ud til alle skriftlige fag, og der er indført nogle obligatoriske fagsamspil, hvor fagene skal samarbejde på tværs, og hvor skriftligt arbejde indgår som et væsentligt element. Det stiller nogle helt nye udfordringer til lærerne, både de lærere, der traditionelt har beskæftiget sig med skriveundervisning, og de lærere, der ikke har, men som nu både skal tage sig af skriveundervisning og samarbejde med andre lærere om skriftligt arbejde. For IØ-lærerne er udfordringen således, at de dels skal opbygge en kompetence inden for skriveundervisning, og at de dels skal kunne indgå i samarbejde med andre fag om skriftligt arbejde, herunder danskfaget, der som det traditionelle skrivefag må antages at indtage en dominerende stilling i denne relation.

Man kunne forestille sig, at danskfagets begreber, terminologi og faglige traditioner, pga. fagets traditionelle stilling som skriveundervisningsfaget, vil præge samarbejde om de skriftlige dele, hvilket vil være et problem for bl.a. IØ-lærerne, hvis de ikke har kendskab hertil, og det ville være et problem for fagsamspillet og dermed for elevernes udbytte af undervisningen, hvis dansklærerne sætter sig på den skriftlige undervisning uden blik for de skriftlige traditioner og udtryksformer inden for de andre fag, herunder økonomifaget. En indikation af, at det kan forholde sig sådan, får vi ved en kvantitativ opgørelse af anvendelsen af genreterminen i læreplaner og vejledninger for dio-fagene.

Tabel 4. DIO-fagenes anvendelse af genrebegrebet i læreplaner og vejledninger³

DIO-fag	Anvendelse af genreterminen i læreplan (antal gange)	Anvendelse af genreterminen i undervisningsvejledning (antal gange)
Dansk	5	68
Engelsk	2	18
Samtidshistorie (SH)	0	0
International Økonomi (IØ)	0	0
Studieområde 2 – 'det internationale område' (DIO)	0	8

³ Læreplaner og vejledninger for International økonomi A og B, Hhx-bekendtgørelsen bilag 16. juni 2008 og vejledning sep. 2007, dansk, Hhx-bekendtgørelsen bilag 10, juni 2007 og vejledning sep. 2007, engelsk A, Hhx-bekendtgørelsen bilag 11, Engelsk A - hhx, juni 2008 og vejledning sep. 2007, samtidshistorie B, Hhx-bekendtgørelsen bilag 24, juni 2008 og vejledning jan. 2008, studieområdet del 2, Hhx-bekendtgørelsen bilag 3 juni 2008 og vejledning nov. 2007.

Som vi kan se af opgørelsen i tabel 4 er genretermen og -begrebet helt centralt i dansk og engelsk og helt fraværende i IØ og SH. Genre er ganske enkelt ikke en del af det økonomiske fagsprog.

På samme måde kunne man forestille sig undersøgelser af andre termer, der er centrale for de enkelte fag. En sådan undersøgelse er ikke foretaget her.

IØ- og SH-lærerne kan især tænkes at få problemer med undervisningsvejledningen i dio'en'en, når begrebet nævnes, uden at der er knyttet konkrete eksempler til, hvilket sker i formuleringen af et af kravene til eleverne, som skal:

beherske den valgte formidlingsform og genre (Vejledning til Studieområdet del 2, 'det internationale område).

Hermed kan der opstå alvorlige vejledningsproblemer i forhold til eleverne og kommunikationsproblemer i forhold til fagsamspil om skriftligt arbejde.

Lærerinterview med dio-lærer viser imidlertid, at det er økonomifaget, der dominerer og at det formentlig skyldes, at vi har at gøre med en handelsskole, hvor økonomifagene er profilfag. Men det betyder så, at danskfaget, der ligger inde med skrivekompetencen, ikke kan komme til at udøve denne kompetence i dio'en, fordi det dominerende økonomifag ikke forstår, hvad det er dansk har at bidrage med. En dansklærer siger således om muligheden for at få danskfaglige vinkler ind i dio-rapporten.

M: Jeg havde sat nogle opgaver op, hvor jeg tog 4 sagprosaagtige og 2 litterære, og jeg synes klart, at de litterære var de bedste, men der var ingen, der tog dem, men det er fordi, at det er en handelsskole (interview med da/en-lærer 08.09.08).

Og

M: Det, jeg manglede, det, jeg gerne ville have haft, det var den litterære dimension (...), for jeg havde serveret nogle glimrende tekster, synes jeg selv, både sagprosaetekster (...) nogle litterære noveller, (...) og dem brugte de ikke, og det er egentlig ærgerligt (...) men det er fordi, at det er en handelsskole

T: Hvad er det så, som litterære tekster kan, som de andre ikke kan?

M: De kan formidle følelser og dermed identifikation (interview med da/en-lærer, 08.09.08).

Økonomilærerne bekræfter tendensen.. De ser dansk og engelsk som redskabsfag, der skal understøtte økonomifaget og bekræfter hermed økonomifagets dominans i dio'en.

T: Hvad er det engelsk kan bidrage med?

K. Jamen engelsk skal ind i alle fag

T: Hvordan?

A: Som redskabsfag, vil jeg sige

K: Som redskabsfag, det er sproget. (Tingene) hedder jo noget andet på engelsk, og nu de skal til at læse internationale statistikker typisk, eller de skal vurdere, og de bruger nogle begreber, og mange af vores begreber er jo også fra Storbritannien. Så der er det meget mere (besværligt) med dansk. . (interview med IØ-lærer 2 og IØ-lærer 2, 08.09.08).

Og de bekræfter deres egen rådvildhed i, hvad de kan bruge danskfaget til.

A: Så kommer dansklæreren og siger, det er ikke nok at bruge danskfaget som et redskab, I skal have nogle af de andre målpinde med, noget med analyse og kultur og dit og dat, og jeg har bare ikke så meget kendskab til alt det andet der, det er ikke min tradition. (Det er svært) at se, hvordan jeg lige får noget af det der med ind i noget, der ligner et tværfagligt samarbejde, der virkelig giver hinanden noget og ikke bare er 2 appendix. Det har jeg det svært med. (Interview med IØ-lærer 2, 08.09.08).

(...)

T: Man kunne jo vende den om og sige, at dansk kunne jo sige, at hvis IØ-læreren ikke er tilfreds med, at man stiller et diagram op,...

A: Det ville vi jo være

T: Nej, det ville I ikke

A: Nej det ville vi ikke, de skal selvfølgelig også kunne analysere og argumentere ud fra det

T: Så det er vel et eller andet med, at her i første omgang (...) har fagene ikke mødt hinanden (interview med IØ-lærer 2, 08.09.08).

De problemer, lærerne giver udtryk for i interviewene, understøttes i høj grad af en analyse af elevernes valg af fagkombinationer i dio'en, som jeg vil præsentere nedenfor.

Analyse af dio-rapporter

Jeg har gennemført en lille analyse af 7 dio-rapporter med henblik på at undersøge om eleverne kan leve op til kravene om refleksion. De fire rapportelementer er analyseret ud fra nogle analysekategorier, som jeg har udviklet specielt til hver af opgavedelene. Analysekategoriene er opbygget med inspiration fra SOLO-taksonomien (Biggs and Tang 2007). Ideen i SOLO-taksonomien er at se efter forskellige strukturer i besvarelsen. Disse strukturer beskriver forskellige faglige niveauer og er beskrevet på forhånd. Det er også en del af ideen, at der er et kvalitativt spring i strukturerne, hvor de højere niveauer er udtryk for, at eleven har taget stoffet til sig og selvstændigt er i stand til at arbejde med det, omforme det eller udbygge det, og de lavere niveauer er udtryk for, at eleven forholder sig beskrivende og passivt til stoffet. Jeg har ikke været i stand til at følge SOLO-taksonomien fuldstændig i min beskrivelser af de forskellige analysekategorier, men under alle omstændigheder er de to højeste niveauer (4 og 5) udtryk for, at eleven arbejder selvstændigt strukturerende med stoffet.

Den primære læreproces er som nævnt i realiteten to-delt, idet eleven her både skal lave sin egen problemformulering og besvare denne ved en selvstændig analyse heraf. Problemformuleringen skal godkendes af vejlederen og må derfor antages i højere grad at kunne leve op til kravene om fællesfaglighed end besvarelsen.

I tabellen 5 har jeg opstillet de kategorier, jeg benytter til analyse af dio-rapporterne.

Desværre repræsenterer de 7 rapporter, jeg har analyseret, et meget skævt udvalg af mulige fagkombinationer. Jeg blev først for sent opmærksom på, at det var et problem, at jeg kun havde modtaget rapporter fra SH-læreren plus en enkelt rapport fra IØ-læreren. 6 af rapporterne kombinerer IØ og SH og en enkelt kombinerer SH og engelsk. Derved umuliggøres interessante undersøgelser, hvor fagkombinationen er IØ og Da og IØ og engelsk. Disse analyser må desværre afvente dette års opgaver.

Tabel 5. Skema til analyse af dio-rapporter⁴.

Problemformulering	Substantiel del	Metode	Refleksioner over studiekompetence
0. Ikke faglig 1. Enkeltfaglig 2. Dominans af et fag 3. Parallelfaglig 4. Tværfaglig 5. Fællesfaglig/ overfaglig	0. Ikke faglig behandling af emnet 1. Enkeltfaglig 2. Dominans af et fag 3. Parallelfaglig 4. Tværfaglig 5. Fællesfaglig/ overfaglig	0. Ikke reel metodebehandling 1. Enkeltfaglig metodebehandling 2. Dominans af metode fra et enkelt fag 3. Parallelitet i metode- behandling 4. Tværfaglighed i metode-behandling 5. Fællesfaglighed/ overfaglighed i metode-behandling	0. Løse overvejelser 1. Henvisninger til et udbytte af et eller to SO-forløb 2. Henvisninger til et udbytte af flere SO-forløb 3. Systematiske henvisninger til udbyttet af SO og evt. andre undervisningsforløb 4. Tværgående og systematisk sammenfatning af udbyttet af SO 5. Tværgående og systematisk sammenfatning af udbyttet af SO og kobles fx med studiekompetence erhvervet andre steder, relevansen af studiekompetencen mv.

Forventningen til analyserne er, at de vil vise en højere grad af fællesfaglighed mellem beslægtede fag end mellem fag, der ligger langt fra hinanden, og den laveste grad af fællesfaglighed forventes i rapporter, der kombinerer IØ og dansk. Forventningerne kan systematiseres, se skema nedenfor.

Tabel 6. Fagkombination og forventning til fællesfaglighed

Fagkombination	Forventning til grad af fællesfaglighed
Da/Eng IØ/SH	Høj
Da/SH Eng/SH	Middel
Da/IØ Eng/IØ	Lav

Resultatet af analysen af de 7 dio-rapporter fremgår af tabel 7. Analysen er på trods af anvendelsen af analyseskemaet, naturligvis præget af mit skøn. Hvis jeg har været i tvivl om et skøn, har jeg ladet det komme rapporten til gode.

⁴ Detaljeret skema, se bilag 1.

Tabel 7. Analyse af 7 dio-rapporter

Rapport	Emne	Fagkombination	Problemformulering	Substantiel del	Metodedel	Studiekompetence
1	Verdens miljøproblemer og Kyoto	SH/eng	Enkeltfaglig (1)	Enkeltfaglig (1)	Mangler (0)	Løse overvejelser + enkelt henvisning til SO (0,5)
2	Terrorangreb 11. sep. 2001	SH/IØ	Parallelfaglig (3)	Parallelfaglig (3)	Tværfaglig (4)	Flere henvisninger til SO (2)
3	Polsk arbejdskraft	SH/IØ	Tværfaglig (4)	Dominans → Parallelfaglig (2,5)	Mangler (0)	Løse overvejelser + enkelt henvisning til SO (0,5)
4	Neo-liberal indflydelse i globaliseringen	IØ/SH	Parallel → Tværfaglig (3,5)	Parallel → Tværfaglig (3,5)	Mangler (0)	Løse overvejelser (0)
5	2. golfkrig og US-nøgletal	IØ/SH	Parallelfaglig (3)	Dominans (2)	Mangler (0)	Løse overvejelser + enkelt henvisning til SO (0,5)
6	Landbrugsstøtten under pres	IØ/SH	Tværfaglig (4)	Tværfaglig (4)	Tværfaglig (4)	Tværgående systematisk (4)
7	Eksport af miljøproblem	IØ/SH	Tværfaglig (4)	Tværfaglig (4)	Mangler (0)	Tværgående systematisk (4)

Analysen af de 7 rapporter peger på meget store problemer i metodedelen og i refleksionen over studiekompetencen. Metodeafsnittene er decideret fraværende i de fleste rapporter. Det kan godt se ud som om, at nogle elever ikke har været i stand til at skelne mellem faglige metoder og overvejelser over egen studiekompetencer. De har derfor slået de to afsnit sammen og leveret nogle løse overvejelser, som i højere grad angår den enkelte selv end noget metodisk og derfor er blevet kategoriseret under overskriften studiekompetence, men som er løse overvejelser.

Analysen peger også på, at nogle elever er i stand til at leve op til de formelle krav. Men også her bliver jeg nødt til at dryppe lidt malurt i bægeret. Selvom metodeafsnittet formelt behandler faglige metoder fra to fag og diskuterer disse, er der reelt tale om en ubehjælpssom og meget generel behandling, hvilket peger på, at der er behov for i undervisningen at arbejde meget mere med, hvad der præcist skal forstås ved metode.

Vi får desværre ikke noget at vide om, hvordan metodedelen behandles i danskfaget, men et udsagn fra en meget rutineret dansklærer giver ikke grund til at tro, at det skulle være bedre her

A: Nu har jeg været ude og været censor og set, hvordan man fik gjort det der, at få reflekteret og få snakket i metoden, og jeg vil sige, at refleksionen er nok lettere end metodeovervejelser, fordi, altså mange lærere har også været i vildrede med, hvilke metoder vi egentlig bruger. (Der er brug for) en bevidsthedsgørelse af noget som vi faktisk ikke engang fik af vide på universitetet for 100 år siden. (...) Man har måske skrevet en opgave om den hermeneutiske metode, men altså det var ret abstrakt, og så nu skal vi have de der små pus til at sige noget om den hermeneutiske metode, ik. (Interview med da/ty-lærer 26.09.08).

Vi kan også bemærke os, at problemformuleringerne alle har en eller anden grad af fællesfaglighed undtagen den ene opgave, hvor engelsk indgår som underfag. Vi kan selvfølgelig slet ikke drage nogle konklusioner på en grundlag af analysen af en enkelt rapport, men det er tankevækkende i

lyset af de ovenstående analyser, som peger på, at engelsk bliver brugt som rent redskabsfag i samarbejdet med IØ og SH, og at det alene er det, at der indgår noget engelsksprogligt, der får betydning.

Konklusion

Dio-rapporten består af fire dele, dels en problemformulering, dels en substantiel del, 8-10 sider, dels en metodedel, 1 side og dels en studiekompetencerefleksion, 1 side.

Der kan identificeres nogle principielle problemer på alle fire områder, hvilket ikke betyder, at der slet ikke er noget der fungerer godt i dio'en. For det er der, og der skrives også relevante rapporter, og eleverne får også et relevant udbytte. De principielle problemer skal i stedet ses udtryk for, at der med dio'en er indført en meget avanceret og for lærer og elever meget uvant opgavetype. Den indeholder nyskabelser på alle fire felter. Og disse nyskabelser er mere eller mindre radikale nyskabelser for de deltagende fag og lærere.

Dels er der kravet om fagsamspil, som skal praktiseres både på opgavens substantielle del, og dels er der kravet om refleksion over studiekompetencen, som er en dobbelt nyskabelse, idet både det at arbejde direkte med studiekompetence og det et arbejde med refleksion (om end de to hænger sammen) er to grundlæggende nye opgaver for lærerne og eleverne.

Fagsamspil kræver både en substantiel indsigt i andre fags fagsprog og metoder, som ikke kan forudsættes at være til stede.

Studiekompetence var traditionelt noget, som nogle elever muligvis erhvervede sig af sig selv sideløbende med undervisningen, og for manges vedkommende først noget, de oparbejdede på de videregående uddannelser.

Refleksion giver for så vidt kun mening inden for et konstruktivistisk læringssyn, som ikke kan antages at være udbredt blandt alle lærere.

Det er derfor forventeligt, at der vil være principielle problemer med dio'en, også i de tilfælde, hvor vi, omstændighederne taget i betragtning, må sige, at der er tale om gode forløb og rapporter.

Mht. problemformuleringen forventer vi en højere grad af fællesfaglighed end i de øvrige elementer, fordi de skal godkendes af lærerne. Ikke desto mindre peger pilotstudiet på, at der er problemer, når der er stor afstand mellem fagtraditionerne og fagsprog, hvilket især er tilfældet mellem IØ og dansk, og at engelsk primært indgår som et redskabs- eller støttefag i samarbejde med IØ og SH.

Der kan opstilles følgende teser:

1. Skellet mellem det humanistiske og samfundsvidenskabelige udgør store vanskeligheder for lærerne at håndtere. Der er forskellig fagtradition, forskellig fagsprog og generel ukendskab til hinandens områder. Dette skel ser ud til at være størst mellem IØ og dansk.
2. Engelsk har rollen som redskabsfag/støttefag, fordi det er meningsfuldt for de andre fag, så længe det afgrænser sig til det rent sproglige.

På den substantielle del er opgaven at finde og behandle emner tværfagligt. Foreløbige undersøgelser viser, at IØ dominerer de andre deltagende fag og således, at de fleste rapporter bliver IØ-rapporter med de andre fag som redskabsfag, ofte engelsk som indgår som sprog og ikke andet. Der opnås ikke det fagsamspil, der kan løfte opgaven op over det enkeltfaglige niveau og berige analysen med flere faglige indfaldsvinkler.

Der kan opstilles følgende teser:

1. Tendensen til IØ og SH fagenes dominans kan tænkes at hænge sammen med, at der er tale om en handelsskole, hvor økonomifagene er profilmag, og eleverne vælger at satse på IØ-fagene af interesse, eller fordi det er det, der forekommer dem mest meningsfuldt i det hhx-miljø, de befinder sig i.
2. Dio-lærerne mangler selv de tværfaglige kompetencer (kendskab til hinandens fagsprog og fagtradition), der skal til for at de kan vejlede eleverne i en tværfaglig retning.
3. Dio-lærerne mangler didaktiske redskaber til at lave fagintegrerede samspilsforløb, modsat parallelforløb, hvor enkeltfaglighederne får lov til at udfolde sig adskilt fra hinanden

På metodedelen er opgaven at finde og behandle fagenes metoder og diskutere dem i forhold til hinanden og at undersøge, om der er metoder, der går på tværs af fagene. Metoder må i den konkrete sammenhæng forstås som undersøgelses- og analysemetoder. Foreløbige undersøgelser viser, at det i IØ og SH går forholdsvis smertefrit at finde og diskutere metoder, men at det er vanskeligere i dansk og sprogfagene, fordi de ikke traditionelt arbejder med metoder rettet mod analyse af samfundsmæssige problemstillinger, som dio'en lægger på til. Metoder i disse fag vil i højere grad være tekst- og fortolkningsanalyse. Dansk- og sproglærere beretter således, at de ikke selv i deres uddannelse har haft særlig meget om metoder og ikke føler, at de ved meget mere end lige netop det, de underviser i. Der mangler derfor en fagligt overskud på metodeområdet. De undersøgte dio-rapporter indeholdt kun i beskedent omfang metodeovervejelser, på trods af at de næsten alle repræsenterede fagkombinationen IØ og SH.

Der kan opstilles følgende teser:

1. Dansk- og sproglærerne har ikke en samfundsvendt metodetradition.
2. Fagene har ikke kendskab til hinandens metoder
3. Det er et åbent spørgsmål, om der findes tværgående metoder, dvs. metoder, der benyttes i flere fag.

På refleksionsdelen er opgaven for eleven at selvreflektere sin egen studiekompetence, det vil i praksis sige, hvordan eleven oplever at have udviklet sin studiekompetence gennem hele hhx. Undersøgelserne viser, at eleverne kun i beskedent omfang er i stand hertil, men også at nogle lærere faktisk mener, at det går ganske godt, man skal blot gøre sig klart, på hvilket niveau, man kan forvente, at refleksionerne befinder sig. Hvis man forventer sig refleksioner på et meget højt akademisk niveau, bliver man skuffet.

Der kan opstilles følgende teser:

1. Det er for stort et krav at stille på det gymnasiale niveau. Kun de allerfærreste elever (med den sociale kapital i orden) vil være i stand hertil.
2. Lærernes forventninger til refleksionernes akademiske niveau er for høje.
3. Lærerne har ikke overblik over, hvad opgaven går ud på, og de savner redskaber til at vejlede eleverne til en meningsfuld refleksion. Måske har de ikke et læringssyn, der gør refleksion meningsfuld som undervisningsmetode.

Litteratur

- Biggs, John and Catherine Tang (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (third edition). Open University Press, McGraw – Hill Education.
- Blåsjö, Mona (2007). Medierende redskap – ett sätt at se på högre utbildning og yrkesliv i samverkan? I Synnøve Matre og Torlaug Løkensgaard Hoel. *Skrive for nåtid og framtid*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Bøje, Jacob Ditlev, Katrin Hjort, Lene Larsen og Peter Henrik Raae (2008). Studiekompetence – Professionelle elever? *Kronik, Gymnasieskolen* 11. sep. 2008
- Hermansen, Mads (2005). *Læringens univers*. Forlaget KLIM. Århus
- Krogh, Ellen (2007). Didaktisering af dansk i undervisning med portfolioevaluering. T. Hoel & S. Matre (red.). *Skriving for nåtid og framtid*. Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Krogh, Ellen (2008). Forskningsrådsansøgning om undersøgelse af skriftlighed i ungdomsuddannelserne. Ikke publiceret.
- Raae, Peter Henrik (2007). Effektivisering og demokrati. Jacob Ditlev Bøje, Katrin Hjort, Lene Larsen og Peter Henrik Raae. *Gymnasireform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?*, Gymnasiepædagogik nr. 66, IFPR, Syddansk Universitet.
- Vollmer, Helmuth Johannes (2007). *Constructing Tasks for Content and Language Integrated Learning and Assessment*. Konferencepaper, OSLO 16. maj 2007.
- Zeuner, Lilli, Steen Beck, Lars Frode Frederiksen og Michael Paulsen (Zeuner m.fl. 2006). Gymnasiets dilemmaer – lærernes positioner. Første delrapport fra forskningsprojekt "Nye lærerroller efter 2005-reformen". *Gymnasiepædagogik nr. 56*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.
- Zeuner, Lilli, Steen Beck, Lars Frode Frederiksen og Michael Paulsen (Zeuner m.fl. 2007). Lærerroller i praksis. Anden delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen". *Gymnasiepædagogik nr. 64*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.
- Zeuner, Lilli, Steen Beck, Lars Frode Frederiksen og Michael Paulsen (Zeuner m.fl. 2008). Lærerroller - stabilitet og forandring. Tredje delrapport fra forskningsprojektet "Nye lærerroller efter 2005-reformen". *Gymnasiepædagogik nr. 68*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense.

Bilag 1

Tabel 8. Udvidet skema til analyse af dio-rapporter

Problemformulering	Den substantielle del	Metodedelen	Refleksioner over studiekompetencen
6. Ikke faglig 7. Enkeltfaglig 8. Dominans af et fag 9. Parallelfaglig 10. Tværfaglig 11. Fællesfaglig/overfaglig	6. Ikke faglig behandling af emnet 7. Enkeltfaglig – Indholdselementer belyses reelt kun af et af fagene 8. Dominans af et fag – indholdselementer belyses hovedsagelig af det ene fag og det andet fag ses kun glimtvis 9. Parallelfaglig – indholdselementer belyses skiftevis af det ene eller det andet fag 10. Tværfaglig – indholdselementer belyses af begge fag, hvor det er relevant 11. Fællesfaglig/overfaglig – indholdselementer belyses af begge fag, hvor det er relevant og det diskuteres fx om fagene bidrager symmetrisk eller asymmetrisk til en konklusion, om fagene overlapper hinanden, om og hvordan fagene beriger hinanden mv.	6. Ikke reel metodebehandling 7. Enkeltfaglig metode - enkelte metoder fra et enkelt fag behandles 8. Dominans af metode fra et enkelt fag – hovedsagelig metoder fra det ene fag behandles og metoder fra det andet fag behandles kun glimtvis 9. Parallelitet i metoder – metoder fra begge fag behandles hver for sig 10. Tværfaglighed i metoder – metoder fra begge fag behandles, hvor det er relevant 11. Fællesfaglighed i metoder – metoder fra begge fag behandles, hvor det er relevant, og det diskuteres fx om metoderne er forenelige, om de er lige anvendelige, om de beriger hinanden mv.	6. Løse overvejelser, der ikke refererer til studiekompetencen 7. Refleksionerne består i henvisninger til et udbytte af et eller to SO-forløb 8. Refleksionerne består i henvisninger til et udbytte af flere SO-forløb 9. Refleksionerne består i systematiske henvisninger til udbyttet af SO og evt. andre undervisningsforløb 10. Refleksionerne består i en tværgående og systematisk sammenfatning af udbyttet af SO 11. Refleksionerne består i en tværgående og systematisk sammenfatning af udbyttet af SO og kobles fx med studiekompetence erhvervet andre steder, relevansen af studiekompetencen mv.