

*ANDERS STUBKJÆR, CAND. MAG.*

*SØNDERBORG STATSSKOLE*

---

*BESVARELSE AF OPGAVE I TEORETISK PÆDAGOGIKUM  
MAJ 2008*

*KARAKTER TILDELT: 12*

## **A. INTRODUKTION**

I denne introduktion (opgavens del A) vil jeg præsentere ordlyden på den stillede opgave og hvordan jeg har valgt at strukturere opgaven. Første del af den stillede opgave lyder:

*”Du skal analysere et undervisningsforløb med henblik på, hvordan det kan bidrage til at udvikle de kompetencer, der evalueres i den prøveform, som forløbet er med til at forberede eleverne til.”*

Dette vil jeg behandle i opgavens del B og C, hvis indhold vil være som følger:

## **B. PRÆSENTATION AF UNDERVISNINGSFORLØB**

Jeg vil i denne del kort beskrive det valgte undervisningsforløb, der er taget fra engelsk hf. Jeg vil gøre rede for materialevalg, prøveform og hvilke kompetencer undervisningsforløbet styrker.

## **C. ANALYSE AF UNDERVISNINGSFORLØB**

Den stillede opgave siger videre:

*”I analysen skal du argumentere for*

- *de didaktisk teoretiske valg, der ligger bag tilrettelæggelsen af forløbet*
- *hvordan forløbet kan indgå i en progression i forberedelsen af eleverne til en eller flere nye prøveformer.”*

### **DE DIDAKTISK-TEORETISKE VALG**

Mit teoretiske udgangspunkt i denne sammenhæng vil være Lars Qvortrups fire vidensformer (Qvortrup 2004: 84-92), samt den 'operationelle model, der skelner mellem fire læringsrum' og er inspireret af bl.a. Sten Beck (Damberg et al. 2006: 283). Modellen er vedlagt som bilag 2. Referencer til Lev Vygotskis teori om den nære udviklingszone vil også blive inddraget, dog i mindre omfang (Albæk 1996, Hansen og Nielsen 1999).

Dernæst vil jeg anvende teorierne specielt på undervisningsformerne for at undersøge om forløbet rent faktisk har støttet udviklingen af studiekompetencerne. Afslutningsvis vil jeg meget kort skitsere ideer til evt. forbedringer.

### **PROGRESSION**

Først vil jeg kort redegøre for hvilke mulige prøveformer, der findes i det valgte fag, og hvilke studiekompetencer, der skal opøves. Dernæst vil jeg undersøge hvordan dette forløb passer ind i årsplanen. Afslutningsvis vil jeg kort skitsere bud på hvordan kompetencerne kan udvikles i det videre forløb.

Jeg har i det seneste år ofte oplevet de voldsomme faglige forskelle, der kan være på elever på hf / kursister. Mange fokuserer på hvordan man kan sikre, at de svageste kommer med. I denne analyse vil jeg, blot som en sidebemærkning, forsøge at være opmærksom på de tanker man kan gøre sig i forhold til de fagligt stærkes position i et undervisningsforløb. Som afslutning på opgavens del B vil jeg kort opsummere de væsentligste punkter.

#### **D. SAMARBEJDE PÅ TEAM- OG / ELLER SKOLE NIVEAU**

Den videre del af opgaven lyder:

*”Diskuter, hvordan du i samarbejde med andre - på team- og / eller skoleniveau - kan styrke forberedelsen af eleverne på de nye prøveformer”.*

I betragtning af at dette er mit første og p.t. uafsluttede år på stx/hf er mine erfaringer på dette område overskuelige. Til næste år skal jeg være teamkoordinator for en 1. hf klasse.

Med afsæt i Klange (2006), der diskuterer 'teamsamarbejde', undersøger jeg hvordan jeg i samarbejde med et team kan styrke forberedelsen af eleverne på de nye prøveformer, og jeg forsøger at skitsere en strategi for hvordan jeg konkret kan gribe opgaven an.

Overskriften på de sidste tre dele af opgaven forklarer indholdet:

#### **E. KONKLUSION**

#### **F. LITTERATURLISTE**

#### **G. BILAG**

## **B. PRÆSENTATION AF UNDERVISNINGSFORLØB**

### **UNDERVISNINGSFORLØBET 'GUNS AND CRIME IN THE USA'**

Forløbet 'Guns and Crime in the USA' er tematisk set inspireret af filmen 'Bowling for Columbine' af Michael Moore. Udgangspunktet for valg af materialer var at finde forskellige typer non-fiction tekster, der alle leverer forskellige vinkler på problematikken om 'gun control'. For at lette mit arbejde, søgte jeg i undervisningsbøger, der indeholdte en del tekster om emnet i en allerede bearbejdet form. Derudover søgte jeg på nettet, hvor jeg fandt enkelte artikler, som jeg selv gloserede i passende omfang.

Som en del af forløbet skulle kursisterne selv lave et gruppearbejde, og i den sammenhæng skulle de selv på nettet og finde oplysninger. For at målrette deres søgning valgte jeg at angive et, eller to websites, som jeg insisterede på de skulle besøge - og derefter kunne de selv vælge. Her var det fra min side dels en vægtning af relevans for emnet, og dels min fornemmelse for hvilket sprogligt niveau en større del af klassen befinder sig på.

Filmen 'Bowling for Columbine' er så vidt vides den eneste lettere tilgængelige dokumentarfilm om emnet. Jeg valgte den primært fordi den påpeger mange relevante aspekter af undervisningsforløbets tema, men også fordi den havde en grad af tilgængelighed, der formodentlig ville appellere til kursisterne.

I relation til valget af artikler kunne jeg måske have været mere fokuseret på at vælge artikler fra forskellige typer magasiner, o. lign., og derved præsentere kursisterne for forskellige måder at bruge sprog og sproglige virkemidler. Dette aspekt er dog mere eller mindre kommet af sig selv, fordi jeg specifikt søgte artikler, der kommenterede forskellige vinkler på temaets problematik.

I relation til valget af film er der lavet en spillefilm af Gus Van Sant, der hedder 'The Elephant'. Filmen er kunstnerisk fortolkning af begivenhederne omkring skyderierne på Columbine High School i 1999. Jeg så selv filmen, men vurderede at den for mange i klassen sproglig set muligvis var for kompliceret ved afslutningen af 1. hf. Det var heller ikke utænkeligt at mange ganske enkelt ville kede sig over filmen. Kører jeg forløbet igen på et senere tidspunkt vil jeg overveje at bruge den, men så nok først på 2. hf.

### **PRØVEFORM VED AFSLUTNINGEN AF 2.HF. ENGELSK**

Jeg vælger her at fokusere primært på den mundtlige eksamen, der finder sted ved afslutningen af 2. hf. I læreplanen står der at det er kursistens '...præsentation, samtale, tekstforståelse og perspektivering...' (Læreplan, 2007, s. 3) af en tekst, der bliver bedømt. Teksten er på 5-7 normalsider og trækkes 24 timer i forvejen.

Kursisten anbefales i øvrigt at bruge IT til præsentationen, men der gives ikke ekstra tid til at stille det op, og der er ingen hjælp hvis det bryder sammen. Den tekst, som kursisten trækker, skal være relateret til et af de emner, som er gennemgået i klassen, men skal dog være ukendt.

## KOMPETENCER FOR HF ENGELSK

Kort fortalt opstiller Undervisningsvejledningen, inspireret af Læreplanen, følgende overordnede mål for undervisningen:

- sprogfærdighed (receptiv og produktiv)
- læringskompetence
- analysefærdighed (skønlitterær og non-fiction)
- kulturkendskab (historisk, samfundsmæssige, kulturelle grundviden til at belyse aktuelle problemstillinger, primært i USA og Storbritannien)

(Undervisningsplanen 2007: 3)

## HVILKE KOMPETENCER STYRKER UNDERVISNINGSFORLØBET?

Undervisningsforløbet er beskrevet i flere detaljer i bilaget. Sagt med få ord fokuserer dette forløb på:

- at styrke sprogfærdigheden, særligt den produktive, da der skal skrives flere mindre tekster i forskellige genre
- at styrke læringskompetencen, eftersom kursisten skal trænes yderligere i at overskue og inddrage større mængder og forskellige typer af engelsksproget tekster
- at styrke analysefærdigheder, dog fokuseres der i dette forløb udelukkende på analyse af non-fiction
- at styrke kulturkendskabet med fokus på USA, og udvide kursistens en grundviden om historiske, samfundsmæssige og kulturelle forhold i USA, der også kan trækkes på senere.

Som det fremgår af beskrivelsen af undervisningsforløbet, vil nogen måske mene, at forløbet (emnet) er defineret relativt snævert. Man kan overveje om det er en fordel, eller en ulempe.

På den ene side kan dette være en fordel, særligt set i relation til eksamen, at emnet er defineret mere snævert, eller lukket om man vil. Det vil gøre det nemmere for fagligt svage kursister at overskue og forholde sig til emnet. Modsat vil andre måske mene, at en større grad af åbenhed vil styrke de fagligt stærke kursister og give dem en måske tiltrængt manøvfrihed i en eksamenssituation.

Kort sagt handler det om et undervisningsforløb, der fokuserer særligt på

- aspekter af den skriftlige sprogfærdighed
- læringskompetence
- kulturkendskab / samfundsmæssige forhold i USA
- analyse af non-fiction tekster
- inddragelse af film

## C. ANALYSE AF UNDERVISNINGSFORLØB

### DE DIDAKTISK-TEORETISKE VALG

Formålet med denne del af opgaven er først at præsentere en teoriramme, og dernæst undersøge på hvilken måde undervisningsforløbet har styrket udviklingen af de kompetencer, der skal evalueres. Jeg starter med at redegøre først for Lars Qvortrups definition af de fire vidensformer, og dernæst for Sten Becks 'operationelle model'.

### LARS QVORTRUP OG SYSTEMATISK VIDENSTEORI

I bogen 'Det Vidende Samfund' diskuterer Lars Qvortrup hvordan den offentlige diskurs ofte berører emnet viden. Han konstaterer bl.a., at der i realiteten ikke er nogen klar definition på hvad viden er, hvordan viden fungerer i f.eks. organisationer, hvordan man skaber 'mer-viden', etc. Som en konsekvens her af søger Qvortrup at definere en systematisk vidensteori, hvilket vil sige en 'systematisk begrundet beskrivelse af de fundamentale videnskategorier' (Qvortrup 2004:69).

Qvortrup omtaler viden som et 'kompleks og dynamisk fænomen' (Qvortrup 2004:70). Der findes ikke én måde at tilegne sig viden på, skabe viden på, arbejde med viden, indhente yderligere viden, osv. Han påpeger, at når man får mere viden om f.eks. et emne, eller en tilstand, så får man på samme tid også mere viden om hvad man ikke ved noget om.

Qvortrup når bl.a. frem til, at der er forskellige former og niveauer af viden. *Kunnen* forveksles ofte med viden, og for at komme tættere på en systematisk vidensteori er det nødvendigt at adskille 'kunnen i umiddelbar kunnen (færdigheder) og reflektiv kunne (viden)' (Qvortrup 2004:73).

Viden har, ifølge Qvortrup, tidligere været et spørgsmål om kvalifikationer, hvilket i denne sammenhæng betyder at viden var noget statisk, som f.eks. et lager, der kunne trækkes på. Kompetence, derimod, repræsenterer, ifølge Qvortrup, 'en dynamisk viden, en evne til at genere viden' (Qvortrup 2004:75-6). Han trækker parallellen til undervisningsverdenen, hvor 'undervisning' tidligere var overførelse af statisk viden, og begrebet 'læring', der kom frem i slutningen af det 20. århundrede, indikerede en blanding af et 'funktionelt fremskridt', og at det gav børn en større grad af mulighed for udfoldelse af deres personlighed og frihed (Qvortrup 2004:78).

Et centralt aspekt for Qvortrup er, at viden ikke 'udtømmende kan karakteriseres som viden-om, dvs. som et udtryk for en korrespondance mellem subjekt og verdenen' (Qvortrup 2004:78). Derimod bliver det afgørende for Qvortrup, at viden

*'er et begreb for et individs...måde at håndtere omverdenskompleksitet på, et individ der vel at mærke altid allerede er inkorporeret i sin omverden' (Qvortrup 2004:78).*

Qvortrup (2004) indeholder en længere diskussion af viden, men for at nærme sig pointen for denne opgave inden for rammerne af denne opgaves ramme, så munder hans diskussion ud i en kategorisering af fire vidensformer, der er relevante i forbindelse med den kommende analyse af undervisningsforløbet:

VIDENSFORM	VIDENSSYSTEMATIK	VIDENSBETEGNELSE
Faktuel viden	Viden om omverdenen	Kvalifikationer
Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
Systemisk viden	Viden om videns-systemet	Kreativitet
Verdensviden	Kollektiv grundlagsviden	Kultur

(Reproduceret efter Qvortrup 2004:86)

Jeg er mest optaget af vidensbetegnelserne til højre. For at bruge Qvortrups egne ord til at forklare, så er:

- '...kvalifikationer...viden om noget...
- *kompetencer* er viden om viden, dvs. evnen til at iagttage sig selv i en situation og derudfra anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt.
- *Kreativitet* er viden om det systemiske vidensgrundlag...forudsætningen for at kunne omtænke sin viden systematisk, hvad enten det er i forhold til et videnskabeligt paradigme, en kunstnerisk retning, eller en kollektiv praksis i en organisation...Endelig er
- *kultur* begrebet for alle vidensformernes systematiske samspil' (Qvortrup 2004:86)

I forhold til den stillede opgave er det interessante med andre ord, at Qvortrup præsenterer os for en type af vidensteori, der bl.a. placerer begrebet 'kompetence' i en bredere teoretisk sammenhæng. Dette kan vi så bruge i analysen af hvordan kompetencerne spiller ind i undervisningsforløbet. Inden jeg går løs på selve analysen, kommer der først en præsentation af Sten Becks 'operationelle model' over læringsrum.

### 'OPERATIONEL MODEL FOR UNDERVISNINGSFORLØB'

I artiklen 'Planlægning af den enkelte time og forløb' diskuterer Peter Hobel forskellige muligheder for hvordan hhv. timer og forløb kan planlægges, bl.a. udformning af årsplaner, forslag til en model for didaktisk planlægning af forløb, m.m., er noget der bliver behandlet (Hobel 2006: 273-285).

Det interessante er den operationelle model, der skitserer fire læringsrum (se venligst bilag 2). Kort fortalt består af en lodret akse, hvor der i toppen er orden / høj styring. I den anden ende er 'kaos' og lav styring. På den vandrette akse handler det om kommunikationssituationer, nemlig afstand på den ene side, og nærhed på den anden side. Som det fremgår af modellen, som Hogel fremlægger, så skaber krydset fire rum, nemlig læringsrum. Alle rum handler om at eleverne skal lære, men måden de gør det på, dvs. 'social- og aktivitetsformerne er meget forskellige' (Hobel 2006: 284).

Det interessante er bl.a. at modellen også giver et bud på hvilken type viden eleverne tilegner sig i de forskellige rum. Som det fremgår taler Hobel om i) viden, ii) viden og færdighed, iii) viden og vurdering, iv) viden og færdighed og vurdering. I forhold til opgaven er det spændende, fordi modellen giver en mulighed for at se på de undervisningsformer, der er skitseret og videre hvordan man kan sige de støtter udviklingen af de forskellige kompetencer og den viden, der kræves for at eleven kan

bestå eksamen. Jeg går ikke i detaljer med hensyn til beskrivelsen af de forskellige undervisningsformer på grund af pladshensyn, men henviser i stedet til modellen.

### **KORT SAMMENLIGNING AF QVORTRUP OG MODEL**

Hvis vi sammenligner den af Hobel fremlagte operationelle model med Lars Qvortrups model kan man diskutere om man med den operationelle model når til samme resultat. Umiddelbart kan man sige, at den operationelle model er et meget konkret værktøj til at vurdere opbygning af undervisning med, og en potentiel inspirationskilde i forhold til planlægning og evaluering af undervisning. Vidensbegrebet i modellen er anvendelsesorienteret, hvor Qvortrups er mere abstrakt.

Man kan spørge om Qvortrups fjerde vidensniveau er det samme som modellens. Qvortrups 'kreativitet' minder i beskrivelsen meget om den operationelle models 'viden og færdighed og vurdering'. Men kan stille spørgsmålstegn ved om 'vurderingsdimensionen' nærmer sig Qvortrups definition af 'verdensviden', eller om det ikke er et niveau over.

Det centrale er, at de to modeller giver et teoretisk udgangspunkt for at analysere et forløb. Lars Qvortrups overordnede overvejelser om viden giver en ramme for hvordan man kan sige, at viden er systematiseret. Hobel giver en mere konkret analysemodel, der kan anvendes direkte i forhold til undervisningsforløbet.

Med udgangspunkt i de to modeller vil jeg nu diskutere de didaktisk-teoretiske valg, der ligger bag tilrettelæggelse af forløbet. Der er dog den hage, at undervisningsforløbet allerede er planlagt og gennemført, så diskussionen vil være fokuseret på hvordan den opstillede teoretiske ramme kan bidrage til at afklare om, og i givet fald hvordan undervisningsforløbet 'bidrager til at udvikle de kompetencer, der evalueres i den prøveform, som forløbet er med til at prøve eleverne i'.

### **ANALYSE AF UNDERVISNINGSFORLØB**

For lige at repetere, så er de kompetencer, der skal opnås i engelsk, samlet i en lettere forenklet form, følgende:

- sprogfærdighed (receptiv og produktiv)
- læringskompetence
- analysefærdighed (skønlitterær og non-fiction)
- kulturkendskab (historisk, samfundsmæssige, kulturelle grundviden til at belyse aktuelle problemstillinger, primært i USA og Storbritannien)

### **UNDERVISNINGSFORLØB SET UD FRA QVORTRUPS MODEL**

Vi må først nu se på Qvortrups vidensteori og undersøge om og i givet fald hvordan undervisningsforløbet kan indplaceres i forhold til de forskellige former for viden. Resultatet af denne øvelse skulle gerne give en indikation af om, og i givet fald hvordan forløbet styrker de ønskede kompetencer hos eleven og gør dem i stand til at gennemføre en af de nye prøveformer. Derefter vil jeg lave samme øvelse med den operationelle model.



Jeg lader de ovennævnte kompetencer være omdrejningspunktet for analysen og inddrager udvalgte dele fra afsnittet 'væsentligste arbejdsformer' (bilag: Beskrivelse af undervisningsforløb)

#### SPROGFÆRDIGHED - RECEPTIV

Spørgsmålet er nu på hvilket niveau de forskellige undervisningsformer, der i særlig grad søger at styrke elevernes kompetence inden for dette felt, befinder sig. Jeg udvælger de arbejdsformer, der giver mig mest belæg for at kommentere den sproglige dimension.

##### Brainstorm

Opgaven går ud på at redegøre for hvad elever tænker når de hører forløbets titel. Faktuel viden / kvalifikationer sættes i spil og der stilles krav om en basal evne til at beskrive eksisterende viden om begreber, oplevelser, eller andet.

##### Oral presentation

Til den mundtlige fremlæggelse af et emne kræves det, at eleverne besidder faktuel viden og er i stand til sprogligt at fremlægge denne viden for andre på en 'passende' måde. Umiddelbart må man sige, at hvis opgaven udføres tilfredsstillende besidder eleven en ønsket kompetence. Under alle omstændigheder er det muligt at konkludere, at eleven her om ikke andet stifter kendskab med kompetence-niveauet, der bl.a. skal anvendes i en eksamenssituation.

##### Class discussion

Tager vi som udgangspunkt, at evnen til at formulere sig om et emne er faktuel viden / kvalifikationer, og at eleven anvender sine kvalifikationer hensigtsmæssigt (situativ viden), hvis de kan diskutere et emne, så må man sige, at det når op på kompetenceniveau. Skarpere elever vil forstå at omtænke viden, hvilket så vil bringe dem om på niveauet for systemisk viden / kreativitet. Det vil dog nok være et fåtal.

#### SPROGFÆRDIGHED - PRODUKTIV

##### Small written assignments

###### a) *Resume*

Skrivning af f.eks. et resume må siges at have elementer af både kvalifikationer og kompetence i sig. Basal beherskelse af et sprog må være kvalifikationen og anvendelsen af dette sprog til at udføre en opgave siges at løfte til kompetenceniveauet, fordi det igen handler om at bl.a. at anvende sine kvalifikationer hensigtsmæssigt.

###### b) *Kortere tekster, der udtrykker egen holdning og / eller vurderinger*

Ved at udfordre eleverne til at vurdere, eller udtrykke holdning bliver den kreative dimension i langt højere grad end før bragt i spil. Det er her de får mulighed for bl.a. at omtænke viden og evt. nå kultur-niveauet.

#### LÆRINGSKOMPETENCE

I forbindelse med forløbet skal eleverne i grupper indsamle informationer ind om et defineret område og fremlægge det for klassen. Igen tyder meget på at de elever, der formår, at lave en middelpræstation bliver trænet på kompetenceniveau, hvorimod det kun er de enkelte stærke elever, der formår at svinge sig op til at lave nytænkning og dermed nå det kreative niveau.

## ANALYSEFÆRDIGHEDER

I forløbet træner vi ét aspekt af analysefærdigheder, nemlig inden for non-fiction. Her kan man argumentere for, at eleverne får kvalifikationer via træningen i analyseredskaber og kompetencer i forbindelse med brugen af dem.

En større del af den faglige middelgruppe bliver gennem analyserne af tekster trænet i 'kreativitet', selv om nogle af sig selv vil udfolde kreativitet. Spørgsmålet er hvor mange der i første omgang faktisk formår det. 'Kultur' dimensionen er det kun enkelte elever, der formår at anvende på grund af deres dygtighed.

## KULTURKENDSKAB

I forløbet var min klare oplevelse, at der inden for dette felt var en stor faktuel uvidenhed, hvilket i realiteten betød, at størstedelen af klassen var solid forankret på kvalifikationsniveau. Det handlede om at tilegne sig basal viden. Det var kun de fagligst stærke der kunne svinge sig op til en mere avanceret anvendelse af denne viden.

## OPSUMMERING

Lars Qvortrups systemiske teori er interessant at bruge til at vurdere om et forløb styrker de kompetencer, der skal opøves som en del af et forløb. Det er en abstrakt model, hvis primære bidrag dog er en relativ klar indikation af på hvilket vidensniveau undervisningen befinder sig. Det kan dog i denne sammenhæng være en anelse kompliceret at vide præcist hvor grænsen mellem 'kreativitet' og 'kultur' går, når man analyserer et undervisningsforløb.

Hvis vi følger Qvortrups ideer og resultatet af de ovennævnte overvejelser er konklusionen, at mange dele af forløbet arbejder på at give eleverne både kvalifikationer og kompetencer. Dette må siges at indikere, at forløbet, som blot er en del af en serie af forløb, på flere punkter må styrke de påkrævede kompetencer. Jeg er dog overrasket over, at springet fra kompetencer til kreativitet på sin vis er så stort.

## RESULTAT AF EGEN ANALYSE AF FORLØB UD FRA QVORTRUPS MODEL

UNDERVISNINGSFORM	GRAD AF VIDEN ELEVEN HAR OPNÅET / VIDENSBETEGNELSE
Brainstorm	Kvalifikation
Oral presentation	Kompetence
Class discussion	Kompetence - enkelte når kreativitet og kultur
Small written assignments Resumé Kortere tekster	Kompetence Kreativitet (enkelte når kultur)
Læringskompetence	Kompetence, nogle når kreativitet og kultur
Kulturkendskab	Kvalifikationer

Som modellen viser, så når de fleste aktiviteter 'op' på kompetence-niveau, mens det er tvivlsomt om klassen samlet kommer videre 'op'.

Som det fremgår, er det primært ved mundtlige præstationer i store fora, som f.eks. i klassen, at elever får mulighed for at komme til kreativitet og kulturniveauet. Her kunne man stille et stort spørgsmålstejn ved om det kun er de fagligst dygtige elever, der formår dette.

I forhold til det skriftlige er det de skrevne opgaver, der giver eleverne mulighed for at nå op på de højeste vidensniveauer. I dette forløb er der kun mindre opgaver, som kun i mere begrænset omfang giver elever plads til at udfolde deres evne til at håndtere denne type viden. Dette kan være problematisk hvis man ikke sikrer at der kommer længere opgaver på andre tidspunkter, altså i forbindelse med andre forløb. Konklusionen var i øvrigt at eleverne i 'kulturkendskab' knap nok kom i nærheden af kompetence-niveauet, hvilket må siges at være tankevækkende.

På baggrund af dette er mine overvejelser om hvordan man fremover kan anvende teorien til at forbedre bl.a. forløbet følgende:

- Sikre flere arbejdsformer, eller situationer, hvor de fagligt stærke elever, og de næsten stærke får mulighed for at nå 'kreativitet' og 'kultur'. Det kunne være individuelle opgaver, muligheden for at lave en længere skriftlig opgave, eller evt. holde et særligt individuelt oplæg.
- Undersøge om elevers manglende kendskab til 'kulturkendskab' i tilsvarende forløb også betyder at vidensniveauet ikke kommer langt videre end kvalifikationer. I så fald satse mere målrettet på dette i undervisningen generelt.
- Det er legitimt at nogle arbejdsformer kun holder sig på 'kvalifikationer'. Qvortrups teori er, som antydnet, mere overordnet, og får måske mig til at overveje hvordan man kan integrere den i arbejdet med f.eks. en årsplan. Som redskab kan den hjælpe til at bevidstgøre sig om de forskellige vidensniveauer er, og hvordan man så sikrer progressionen.

#### **UNDERVISNINGSFORLØB SET UD FRA 'OPERATIONEL MODEL AF LÆRINGSRUM'**

Den operationelle model er ganske forskellig fra Qvortrups, fordi dens bidrag måske i langt højere grad er at give et bud på dels hvordan typer af arbejdsformer / læringsrum kan udformes, og hvilke konkrete resultater der kan forventes i af disse.

Hogel pointerer, at der ikke er ét læringsrum, der er bedre end et andet. Det må betyde, at man ikke skal gennemgå modellen slavisk for at opnå et bestemt resultat, men derimod nøjes med at anvende dele af den efter behov. Så vidt jeg kan se kan man bruge den som en slags tjekliste, der kan svare på spørgsmål som f.eks.

- Hvordan kan jeg variere undervisningsformerne?
- Hvilke resultater kan jeg opnå ved de forskellige læringsrum?
- Passer de ideer til et forløb ind i et, eller flere af læringsrummene? Kan jeg evt. finde på flere øvelser, der kan trække på de andre?

Det centrale, som jeg nu vender mig mod, er at finde ud af om, og i givet fald hvordan modellen bruges til at undersøge om et forløb bidrager til at styrke de kompetencer, der skal evalueres?

Det er lidt kompliceret, fordi man kan anskue det både fra lærerens og fra elevens perspektiv, eller man kan fokusere på konkrete undervisningsformer, eller det 'vidensresultat', der ideelt set burde komme. Lad os fokusere på min rolle som lærer og hvordan jeg planlægger undervisningen.

Hvis jeg skal sikre mig, at elevernes kompetence inden for eksempelvis 'sprogfærdighed' og 'kulturkendskab' bliver styrket, var en måde at gribe modellen an på at sige: Jeg ønsker at eleverne sprogligt set skal være i stand til at deltage i en klassedialog og nå til de krav, der er skitseret i modellen, f.eks. at kunne argumentere og ræsonnere.

Et kig på modellen kan inspirere til at tage et første skridt, der kan være 'skulptørens' tavleundervisning, der vil skabe et læringsrum som bl.a. fokuserer på præsentationen af faglig viden, begreber, etc. Dernæst kunne man argumentere for, at det ville være hensigtsmæssigt at træneren skulle overtage og via værkstedsundervisningen styrke elevens 'træning af faglige færdigheder', bl.a. ved at lade eleverne arbejde med det individuelt, eller i smågrupper. Slutteligt ville jeg så ideelt set have skabt fundamentet for den dimension af sproglighed, der var den ønskede kompetence.

I realiteten brugte jeg denne tænkning i forløbet, men inkluderede også 'konsulenten' - dimensionen, hvor jeg lod eleverne arbejde i grupper for at opnå det ønskede resultat. Så jeg var hele vejen omkring og kan konstatere, at jeg i det mindste varierede undervisningsformerne.

## **OPSUMMERING**

Det er svært på denne måde at efterrationalisere og 'trykke' modellen ned over et allerede udarbejdet og afprøvet undervisningsmateriale. Derfor mener jeg, at det er tilstrækkeligt at nøjes med det dobbelte eksempel oven for.

Jeg vil argumentere for, at den operationelle model med fordel kan anvendes som en del af den mere konkrete forberedelse af et forløb, fordi dens forskellige læringsrum viser metodemuligheder og mulige resultater i forhold til undervisningen. Modellen er således med til at skabe en klarhed over undervisningsforløbet - og kan vær med til at vise læreren mulige løsninger på hvordan specifikke kompetencer kan udvikles.

Selv om jeg nok varierede undervisningsformerne, og senere vil kunne bruge læringsrummene som inspiration, må jeg tilstå, at jeg ikke synes forløbet fungerede tilfredsstillende. De fagligt stærke elever sejlede igennem uden videre problemer, men der var for mange der ikke fik tilstrækkeligt udbytte af forløbet. Det viste sig konkret, da vi var i færd med at analysere en artikel og skulle perspektivere dennes indhold til nogle af de tidligere læste. Der var 'for mange' der ikke var i stand til at gøre det. En forklaring er, at hvad der skete i sidste uge kan være langt væk, en anden er at opmærksomheden har været andetsteds, en tredje at niveauet var for højt.

Et andet aspekt er spørgsmålet om gruppe- og projektarbejdet, om hvordan de hhv. svage og stærke elever bidrager til slutresultatet på gruppearbejde. Det er ikke utænkeligt at de svagere bliver svagere, fordi de fagligt stærke elever kan gennemføre de forskellige opgaver med større lethed. Det bliver man ligeledes nød til at tage højde for.

Min pointe er, at modellen er frugtbar i forhold til ens planlægning, men hvis man skal sikre sig en mere optimal udnyttelse af den, så bør man i langt højere grad være bevidst om evalueringen af de forskellige rum. Det er jeg først blevet nu.

Har eleverne nået til de vidensniveauer, der var intentionen? Hvordan kan man tjekke det? Det optimale ville givet vis være at anvende en form for formativ evaluering, der bliver designet til at passe netop til det læringsrum, og som ideelt set giver eleven lyst til at arbejde videre i forløbet og skabe relation til andre forløb.

## PROGRESSION

Det er intentionen i denne del at redegøre kort for hvilke prøveformer, der eksisterer i det valgte fag og hvilke kompetencer der skal opøves. Dernæst undersøge hvordan disse skal integreres i årsplanen. Slutteligt reflektere kort over hvordan kompetencerne kan udvikles i det videre forløb.

Engelsk er et tekstbaseret fag. I den mundtlige eksamen er det centrale, som antydnet, at eleven er i stand til at analysere og perspektivere en tekst, samt at læse op og være i stand til at føre en dialog. I den skriftlige eksamen bliver eleven prøvet forståelsen af anvendelsesorienteret grammatik, hvilket betyder om de kan finde ud af at bruge - ikke forklare - grammatik korrekt. Som sagt er kompetencerne, der skal opøves sprogfærdighed, læringskompetence, analysefærdighed, samt kulturkendskab.

Det er svært at lave en troværdig diskussion af progression i forbindelse med et mindre forløb, såvel som med 2-årigt hf undervisningsforløb, når jeg i skrivende stund knap nok har gennemført et helt år som underviser på stx / hf.

Ikke desto mindre kan man spørge hvad der skaber progression? Dolin skriver, at 'progressionen fremmes...når eleverne

- er bevidste om de stillede krav
- opnår viden om deres niveau gennem formativ evaluering
- opnår metakognitiv indsigt gennem refleksion over processen
- arbejder inden for den nære udviklingszone'.

(Dolin 2006: 340)

Jeg vil argumentere for, at eleverne i forhold til det behandlede forløb til en vis grad er gjort bevidste om de stillede krav. Ovenstående analyse indikerer, at forløbets sværhedsgrad muligvis er for høj til sidste del af 1. hf og man derfor kan diskutere om flertallet af eleverne har en reel chance for at opfylde de stillede krav i tilstrækkelig høj grad.

En måde at forholde sig til de problem vil være at overveje at placere forløbet i midten, eller sidste del af 2. hf. Fordelen vil så være at div. kompetencer ideelt set er yderligere styrket og eleven vil have forbedret mulighed for at perspektivere og nå op på de højeste niveauer af viden.

Netop evalueringsdimensionen har jeg, som sagt, indset kan udvikles i forløbet og skabe basis for bedre progression. Hvis eleverne bliver gjort mere klart præcis hvilke kompetencer de skal opnå i forbindelse med de forskellige dimensioner af forløbet, vil det givet vis skabe bedre fokus og motivation og gøre faget mere overskueligt for eleven.

Som jeg forstår 'metakognitiv indsigt' handler det for eleven om at blive (gjort) bevidst om egen læreproces. Jeg har tidligere i meget udpræget grad givet elever både tekst og analysemetode, og varieret måden hvorpå man enten alene, eller i grupper kunne nå frem til en analyse / et resultat. Som regel har de tekster jeg har anvendt været opdelt enten i skønlitterære, eller i non-fiction.

I forbindelse med denne opgave kan jeg se, at jeg kan udfordre eleverne yderligere ved at lade dem finde frem til viden - og indgå i en dialog om hvordan de har gjort det, for netop at styrke deres refleksion over processen. Det vil simpelt hen styrke deres indsigt i hvad faget er.

En måde at gøre dette på vil være, *når* analysemetoder er gennemgået, at give elever et antal tekster og selv lade dem undersøge på hvilken måde kan man analysere disse, og ikke mindst hvorfor skal det ifølge dem gøres på netop denne måde. Dialogen med læreren vil så på et overordnet plan kunne fokusere på dels selve analyseresultatet, og dels på selve måden hvorpå de har opnået denne viden. En måde at konkludere på disse overvejelser er at fastholde ideen om at placere undervisningsforløbet på et senere tidspunkt i 2. hf.

Mit udgangspunkt var, bl.a. for overskueligheden skyld, at træne elevernes kompetence inden for bl.a. analyse af non-fiction i dette forløb. Jeg kunne forandre organiseringen af undervisningen og gennemføre en mere bevidst træning af netop disse kompetencer i 1. hf og som en del af progressionen lade 2. hf - og dette forløb - blive der hvor refleksionen over læringsprocessen bliver intensiveret. Konkret vil det kræve, at jeg finder skønlitterære tekster, eller evt. uddrag af filmmanuskripter fra en, eller flere relevante film.

I min pædagogikum-projektopgave, der handlede om Stilladsering, behandlede jeg også Vygotskis nære udviklingszone. Vygotskis tanker er relevante i forbindelse med planlægningen af undervisning, fordi de hjælper en til som underviser at strukturere tanker og ideer med hensyn til udformningen af et forløb, hvor 'der som noget væsentligt skal skabes / konstrueres optimale rammer for at eleverne dels lærer at lære, og dels deres selvstændige undersøgelse og arbejde i forbindelse med opgaven'. ([http://www.andersstubbjaer.com/stilladsering\\_projektopgave\\_stubkjaer\\_2008.pdf](http://www.andersstubbjaer.com/stilladsering_projektopgave_stubkjaer_2008.pdf), s. 9).

Kort fortalt handler det om at spørge første hvor eleverne 'står', og dernæst hvor man gerne vil have dem 'hen'. Det afgørende er så at finde ud af 'hvordan' man gør det, altså hvordan man konkret strukturerer sin undervisning. Det centrale ved den nære udviklingszone er, at læreren konstant forsøger at nå eleven netop hvor de er, at graden er udfordring er 'lige i øjet' - ikke for let, så det skaber ligegyldighed, og ikke for svært, så det skaber opgivenesshed, eller frustration.

Nogle, men bestemt ikke alle elever, der gennemførte forløbet, befandt sig i den nære udviklingszone. Spørgsmålet er egentligt også om det realistisk set er muligt for en underviser at sikre dette. Selvfølgelig er teorien et ideal, men en problematisk man kan pege på er, at hvis jeg udskyder dette forløb til 2. hf. ved en senere lejlighed, vil de elever, der allerede på første år klarede dette med lethed blive overset, eller sagt på en anden måde, så vil de blive skubbet over i gruppen af frustrerede elever, der står med fødderne plantet solidt i den 'aktuelle zone' - og for engang skyld er det ikke på grund af manglende evner.

## **D. SAMARBEJDE PÅ TEAM- OG / ELLER SKOLENIVEAU**

Som beskrevet tidligere er intentionen med denne del af opgaven at diskutere hvordan jeg i min rolle som teamkoordinator for en 1. hf klasse kan styrke forberedelsen af eleverne på de nye prøveformer. Så vidt jeg kan se, er der på hf ingen officielle krav om at der skal være et decideret samarbejde, eller en koordination af 'forberedelse af eleverne på de nye prøveformer'. Der eksisterer tværfaglige samarbejder via KS og til eksamensprojektet.

Anne Birgitte Klange diskuterer i artiklen 'Teamsamarbejdet' (Klange 2006: 497-513) et væld af måder hvorpå man kan anskue teamsamarbejde. Hun gennemgår flere modeller, der på forskellig måde beskriver hvilke arbejdsopgaver, der kan høre ind under graden af teamsamarbejde. Kort opsummeret mener Klange, at der er fire grader af samarbejde mellem lærere:

*Lærersamarbejde* - Arbejdsopgaverne er fokuseret på koordinering af praktiske opgaver, som f.eks. kurser og ekskursioner

*Udvidet lærersamarbejde* - Arbejdsopgaverne stiger så i sværhedsgrad og inkluderer også 'udviklingsmål for elever'. Konkret betyder det 'elevernes læring', 'elevernes kompetencer', 'tværgående projekter', m.v.

*Lærerteam* - Igen inkluderer opgaverne de ovenstående, men udvides så med at lærergruppen vender blikket indad og arbejder bl.a. med 'samarbejdsformer', 'teamets kultur' og 'lærernes læring', med andre ord 'udviklingsmål for lærerrollen'.

*Det lærende team* - De tre dimensioner ovenfor ligger til grund for dette, der mest handler om at der opstilles 'udviklingsmål for teamet'. Dette betyder, at teamet reflekterer over hvordan teamet arbejder og hvordan den interne arbejdsorganisering kan struktureres.

(Klange 2006: 498)

Hvis man som teamkoordinator skal skabe et overblik og forsøge at organisere et fokus på de nye prøveformer, så må opgaven være

1. At danne et præcist overblik over hvilke prøveformer, der er i spil i de forskellige fag, der udgør det pågældende hf-forløb.
2. At danne sig et overblik over hvilke faglige kompetencer og mål, der skal udvikles
3. Undersøge om fag kan supplere hinanden / om der findes fællesnævnerne, hvor det er muligt at etablere et muligvis utraditionelt samarbejde om prøveformerne.

Et samarbejde om prøveformer vil set ud fra Klanges definition umiddelbart høre under 'udvidet lærersamarbejde' og ikke 'lærerteam', der bl.a. handler om elevens 'læring' og 'kompetence'. Ifølge Klange når dette således ikke til at være et egentligt 'team'. Det er naturligvis lidt akademisk, men alligevel er det interessant at forholde sig kritisk til brugen af ordet 'team'.



Hvis vi tager udgangspunkt i klasseteamet, så vil reaktionen sikkert være, at de etablerede faggrupper, nemlig naturvidenskab og kultur-samfund (KS) arbejder sammen om at forberede elever til deres respektive prøver, også de nye. En kollega sagde ved det første korte teammøde kom den kommende klasse, at 'vi i naturfagsgruppen er så optaget af vores eget, at vi regner med at køre vores eget løb'. KS-gruppens interesse var også primært at få et internt samarbejde etableret hurtigst muligt. Der var således ingen, der udtrykte interesse for alternative kombinationer. De fleste udtrykte derimod bekymring for hvordan de skulle nå at komme igennem pensum.

I relation til dette skriver Jens Dolin bl.a. i debatten om tværfaglighed, at nogle lærere er skeptiske over for tværfaglighed og mener, at man skal 'opbygge en solid faglighed, før man kan arbejde tværfagligt'. Andre mener, at man kan skabe en 'dybere faglighed gennem tværfagligt arbejde og at fagligheden udvikles gennem arbejdet' (Dolin 2006: 204).

Med andre ord kunne meget tyde på, at få *nogle* lærere i et team til at se ud over deres egne faglige grupperinger og de officielle krav, og deltage i et fælles fokus på specifikt at styrke forberedelsen af eleverne til de nye prøveformer, vil være en udfordring og kræve en forandring i tækning / en udvikling af teamets kultur - og så begynder det at blive interessant i forhold til definitionen af hvad et team er.

Et citat fra Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forsknings bog om teamsamarbejde understøtter rent faktisk opfattelsen af at det er kompliceret at få en gruppe af lærere til at fungere som et team. Team-ideen er i realiteten gennemtvunget via reformen, og lærerne er ofte kun fokuseret på at deltage i den del, som de respektive fag er tvunget til.

*'Vi samarbejder ganske vist om studieplanen, men vi har ikke diskuteret, hvad vi vil i teamet - heller ikke forhold som lærings syn, teamets arbejdsgrundlag, mødestruktur og mødefrekvens. Vi drøfter aldrig egen praksis eller spilleregler for samarbejdet'.*

*(Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning 2005: 3)*

Tilbage til Klange, der mener, at 'arbejde med teamets kultur' og 'arbejde med teamets samarbejdsformer' rent faktisk hører ind netop under begrebet lærerteam. Hvordan skal man så konkretisere opgaven i forhold til styrkelse af forberedelsen af nye prøveformer?

Så vidt jeg kan se handler øvelsen om først at gøre lærerne bevidste om hvilke paralleller, der eksisterer, og dernæst få dem synliggjort for eleverne. Et eksempel kan være at engelsk i større grad kunne samarbejde med historie / KS-gruppen om at få skabt en bedre forståelse for kompetencen 'Kulturkendskab'. I prøveformen for engelsk vil dette så styrke elevens mulighed for f.eks. at perspektivere, etc. Ideelt set vil der så også dukke andre muligheder op.

Er de tanker om samarbejde, som jeg skitsere udelukkende det man kan kalde tværfagligt samarbejde, eller kan man argumentere for, at det rent faktisk passer på Klanges overskrift om at 'arbejde med teamets samarbejdsformer' (Klange 2006: 498)?

Mit argument er, at man kan sige det er 'teamsamarbejde', fordi det vil være noget nyere, eller i det mindste mindre prøvet. Igen er mit problem dog i forhold til dette aspekt af opgaven, at min erfaring som relativ nyansat er overkommelig. Så det er til en vis grad baseret på mine oplevelser indtil nu.

Ikke desto mindre: For at være et lærerteam skal der ifølge Klange opstilles 'udviklingsmål for lærerrollen'. Dette kan tolkes i retning af at lærerne skal definere konkrete mål for deres egen udvikling som lærere og hvordan de fungerer i samspil med andre.

Opstiller man konkrete succeskriterier, dels for teamets arbejde i forhold til eleverne med prøveformer, dels succeskriterier for teamets interne arbejde, så når man ved denne evaluering at løfte lærerteamet til et 'lærende team', der arbejder med teamet selv og med at øge 'teamets læringserfaringer'.

Det er vigtigt, men formodentligt også lidt utraditionelt, at forholde sig på denne måde til hvordan samarbejde i et team kan bidrage til styrkelse af forberedelsen af elever på de nye prøveformer.

Intentionen med denne diskussion var at vise hvordan en fokusering på ordet 'team' ud fra Klanges definition kan afføde nye ideer i forbindelse med arbejdet med prøveformer, og lede diskussionen fra prøveformernes mikro-niveau til teamsamarbejdets makro-niveau. Ideerne om refleksionen over egen praksis i teamet, som jeg selv vil prøve at gå videre med som teamkoordinator, vil forhåbentligt vil skabe en positiv spill-over effekt i forhold til eleverne.

## EN AFSLUTTENDE BEMÆRKNING

Hvordan er situationen for de fagligt stærke elever på HF? Jeg har flere gange konkluderet, at de eneste, der med sikkerhed nåede over det Qvortrupske 'kompetence' niveau, var de fagligt stærke elever. Det er selvkært en generalisering, men *alligevel* er min tanke at udskyde forløbet til 2. år. Grunden er, at det faglige niveau var for højt for mange, og det er nødvendigt at sikre et bedre fagligt udbytte for en større del af klassen. Jeg er overbevist om, at mange andre vil tænke på samme måde.

'Det er surt at være kvik på HF' - kunne være en syrlig overskrift til en avisartikel. Mit spørgsmål er om den skitserede indstilling til pædagogik taber flere, end den vinder. Er der overhovedet noget håb om at ikke-så-kvikke Karoline på bagerste række vil få mere ud af forløbet, hvis det bliver udskudt til 2. år? Hun vil under alle omstændigheder hutle sig igennem fagligt, og kun måske bestå hvis hun er heldig og censor er flink.

Skarpe Søren vil, som antydte, lege sig igennem det meste og kede sig gudsjammerligt når vi når 2. hf, hvis jeg følger de skitserede ideer om at strukturere undervisningsforløbene. Umiddelbart må der være en middelgruppe, der i øvrigt kan være svære at definere fagligt, som også må lide en smule over niveauet. De vil givet vis have potentialet til at udvikle sig mere, men vil samtidig blive lullet i en faglig (og reel) søvn på grund af en måske misforstået prioritering af de fagligt svage. Hvor skal prioriteterne være? Er der ressourcer til at tage tilstrækkeligt højde for denne problematik på hf?

## E. KONKLUSION

På grund af deres forskellighed har hhv. den 'operationelle model' og Qvortrups vidensteori givet en mulighed for på den ene side at diskutere konkrete undervisningsformer, og på den anden at forholde sig mere abstrakt til begrebet viden, herunder kompetencer.

Selve analysen har vist, at undervisningsforløbet 'Guns and Crime in the USA' (i teorien) bidrager til at (videre-) udvikle størsteparten af de kompetencer, der evalueres i fagets prøveform. Der er dog enkelte områder, hvor det ikke sker, altså hvor vidensniveauet holder sig på det Qvortrupske begreb 'kvalifikationer' og ikke når til 'kompetencer'.

En løsning på dette er enten at vælge at bruge andre undervisningsformer, eller justere de nuværende. En anden er at undersøge om et alternativt teamsamarbejde om prøveformer kan styrke eleverne i forhold til de nye prøveformer.

En anden konklusion på analysen er, at man kan stille spørgsmålstejn ved hvor mange elever, der i forbindelse med forløbet rent faktisk når længere end 'blot' at tilegne sig de nødvendige kompetencer. Meget tyder på, at det kun er de fagligt stærke elever, der når til 'kreativitet' og 'kultur'.

Hvad angår diskussionen om hvordan forløbet kan indgå i en progression var konklusionen ikke meget forskellige fra ovennævnte: Hvis det faktum at flere elever havde svært ved at følge med betyder at man rykker forløbet til et senere tidspunkt på 2. hf, så er der en udtalt risiko for, at stærkere elever vil føle sig forbigået og aldrig nå den nære udviklingszone, simpelt hen fordi det faglige niveau bliver for lavt.

Konklusionen på hvordan jeg selv kunne samarbejde med andre om at forberede eleverne på de nye prøveformer var, at jeg som teamkoordinator har mulighed for at etablere et samarbejde i teamet om emnet. En teoretisk diskussion af begrebet teamsamarbejde vist dog, at dette kan blive lidt af en udfordring. Meget tyder på at lærere, på trods af reformens ambitioner om bl.a. tværfaglighed og andet, er svære at få til at tænke udover deres officielle pensum og nærmeste faglige samarbejder. At løfte et hvad Klange kalder 'udvidet lærersamarbejde' til et 'lærende team' vil være en udfordring, særligt som ny teamkoordinator.

Hvis operationen lykkes vil det dog uden tvivl skabe gevinst både for lærerens refleksion over eget arbejde, arbejdet i teamet, men ikke mindst vil det styrke elevernes mulighed for at blive godt forberedt på de nye prøveformer.

Afslutningsvis, har jeg som en del af opgaven kommenteret særligt de fagligt stærke elevers position. Jeg vil ikke ud i en mere politisk diskussion af HF som uddannelse, for det er ikke hensigten med denne opgave, men blot slutte af med at stille spørgsmålet: Set i lyset af opgavens konklusioner, leverer HF-uddannelsen en tilstrækkelig høj grad af udfordringer og udviklingsmuligheder for de fagligt stærke elever?

## **F. LITTERATURLISTE**

Albæk, Kenneth (1996): 'I dialog med fremtiden - den nærmeste udviklingszone', i Iversen, Kjeld Sten og Svejgaard, Karin, 'Konferencerapport - Læreprocesser i 90'erne - ansvar for egen læring?', Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, s. 49-69

Branchearbejdsmiljørådet Undervisning & Forskning (2005), 'Teamsamarbejde i de gymnasiale uddannelser', Kroghs Forlag.

Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte Holten (2006), 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag

Dolin, Jens (2006), 'Fag, hovedområder og fagligt samspil', i Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte Holten (2006), 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag, s. 195-207.

Dolin, Jens (2006), 'Progression', i Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte Holten (2006), 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag, s. 330-340.

Hansen, Jan Tønnes og Nielsen, Klaus (red.), 1999: 'Stilladsering - en pædagogisk metafor', Forlaget Klim

Hobel, Peter (2006), 'Planlægning af den enkelte time og forløb' i Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte Holten (2006), 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag, s. 273-285.

Klange, Anne Birgitte (2006), 'Teamsamarbejde', i Damberg, Erik, Dolin, Jens og Ingerslev, Gitte Holten (2006), 'Gymnasiepædagogik', Hans Reitzels Forlag, s. 497-513

Qvortrup, Lars (2004), 'Det vidende samfund', Forlaget UP.

### MINISTERIELLE UDGIVELSER:

Læreplan, Engelsk B - bilag 12, 2-årigt hf, juni 2007, Undervisningsministeriet

Undervisningsvejledning, Engelsk B - HF, oktober 2007, Undervisningsministeriet

### ANDET:

[http://www.andersstubkjaer.com/stilladsering\\_projektopgave\\_stubkjaer\\_2008.pdf](http://www.andersstubkjaer.com/stilladsering_projektopgave_stubkjaer_2008.pdf)

## BILAG 1

### Undervisningsbeskrivelse

#### Stamoplysninger til brug ved prøver til gymnasiale uddannelser

<b>Termin</b>	Termin hvori undervisningen afsluttes: april-maj, 07/08
<b>Institution</b>	Sønderborg Gymnasium og HF
<b>Uddannelse</b>	Hf
<b>Fag og niveau</b>	Engelsk, B-niveau
<b>Lærer(e)</b>	Anders Stubkjær
<b>Hold</b>	1. p

#### Oversigt over gennemførte undervisningsforløb

<b>Titel 1</b>	Guns and crime in the USA
----------------	---------------------------

**Beskrivelse af det enkelte undervisningsforløb (1 skema for hvert forløb)**

<b>Titel 1</b>	Guns and Crime in the USA
<b>Indhold</b>	<p>Anvendt litteratur og andet undervisningsmateriale fordelt på kernestof og supplerende stof</p> <p><b>Kernestof:</b>  <b>'School shooting highlights issue of parental responsibility'</b>          Jessica Reaves          World Views, Systime</p> <p><b>'It's only me'</b>          Nancy Gibbs, Time, March 19, 2001          Context</p> <p><b>'More Guns on Campus'</b>          Suzanne Smalley,          Newsweek Web Exclusive, Feb 15, 2008</p> <p><b>'Mourn for the Killers, Too',</b>          Your Society, p. 46-49</p> <p><b>'E-mail from Kate Battan',</b>          Columbine and Beyond, p. 19</p> <p><b>Supplerende stof:</b>          Cover of Time Magazine - "The Monsters Next Door":  <a href="http://www.time.com/time/covers/0,16641,19990503,00.html">http://www.time.com/time/covers/0,16641,19990503,00.html</a></p> <p>Film: <b>Bowling for Columbine</b></p>
<b>Omfang</b>	Anvendt uddannelsestid ca. 10 moduler a 90 minutter
<b>Særlige fokuspunkter</b>	<p><b>Tema forklaret:</b></p> <p>Fokus har været på at give kursisten kendskab til den amerikanske våbenkultur ved at belyse væsentlige aspekter af bl.a.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- spørgsmålet om hvordan man placerer ansvar for brugen af våben</li> <li>- begivenheder som f.eks. Columbine High School tragedien</li> </ul> <p><b>Kompetencer:</b></p> <p><b>Sprogfærdighed</b>  <b>- fokus på receptiv sprogfærdighed</b>          Særligt fremlæggelse af informationer og analyse i forbindelse med mundtlig</p>

	<p>præsentation justeret til 'kommunikations-situationen'. Diskussion og give udtryk for egne holdninger</p> <p><b>- fokus på produktiv sprogfærdighed</b> Afprøvning af skrivning af forskellige typer genre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrivning af resumé</li> <li>- Kortere tekster, der udtrykker egen holdning / vurderinger (postkort)</li> </ul> <p><b>Læringskompetence</b> Videreudvikle evnen til at overskue og inddrage relevante dele af et større engelsk tekstmateriale</p> <p><b>Analysefærdighed</b> Her med fokus på analyse af non-fiction tekster</p> <p><b>Kulturkendskab</b> Udvider kendskabet til et aspekt af USA's kultur, samfund og historie, der også har et aktuelt snit.</p>
<p><b>Væsentligste arbejdsformer</b></p>	<p>Klasseundervisning/virtuelle arbejdsformer/projektarbejdsform/anvendelse af fagprogrammer/skriftligt arbejde/eksperimentelt arbejde</p> <p>Brainstorm Oral presentations Individual work Group- and pair discussions Class discussions Small written assignment(s)</p>