

UNIVERSITY OF COPENHAGEN
DEPARTMENT OF SCIENCE EDUCATION



Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk

Aase Bitsch Ebbensgaard
Jens Christian Jacobsen
Lars Ulriksen

IND's skriftserie nr. 37, 2014

Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik og engelsk

Institut for Naturfagernes Didaktik
Københavns Universitet

Med bidrag fra Dorte Christiansen Elmeskov, Britta Eyrich Jessen
og Lone Krogsgaard Svarstad

2 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Udgivet af Institut for Naturfagenes Didaktik,
Københavns Universitet, Danmark

E-versionen findes på <http://www.ind.ku.dk/skriftserie>
Printet af www.lulu.com

Denne udgivelse kan købes på markedspladsen på www.lulu.com

© til forfatterne 2014

Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium i fagene dansk, matematik
og engelsk, IND's skriftserie nr. 37. ISSN: 1602-2149

Indhold

Indledning.....	5
Baggrund.....	5
Forskningsspørgsmål	6
Empiri og projektets organisering.....	7
Generelle overgangsproblemer.....	11
Undervisning og læring i grundskolen og i gymnasiet.....	17
Den sociale relation	17
Læsning	21
Elevernes oplevelse af overgangen.....	22
Mål og kriterier.....	25
Ansvar.....	27
Lærerne.....	30
Tempo	31
Lektier og forberedelse.....	32
De tre fag	35
Generelle forskelle på fagene og problemstillinger.....	35
Danskfaget	37
Resultater fra spørgeskemaerne.....	37
De selvregulerede interview	42
Skolerapporterne.....	43
Handlings tiltag og ideer i danskfaget.....	47
Sammenfatninger vedrørende dansk	51
Engelskfaget.....	53
Spørgeskemaundersøgelsen.....	53
De selvregulerede interview	57
Skoleprojekterne	60
Handlingstiltag og ideer i engelsk	63
Sammenfatninger i forhold til engelsk	64
Matematik	65
Spørgeskemaundersøgelsen.....	65

4 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

De selvregulerede interview	70
Skoleprojekterne	73
Handlingstiltag og ideer	74
Didaktiske designs.....	79
Typer og formål	79
Masterklasser og valgfag	81
Elev-til-elev undervisning	82
Udvikling af undervisningsmaterialer og andre samarbejder	83
Effekter af didaktiske designs og punkter til overvejelse	84
Skoleledelsen og styringsniveauet	87
Konklusioner og perspektiver	93
Bilag.....	107
Deltagende skoler.....	107
Spørgeskema til elever	109
Spørgeskema til lærere.....	115

Indledning

Baggrund

Det er ikke usædvanligt, at der kan være problemer knyttet til overgangen fra et trin af uddannelsessystemet til det næste. Overgangsproblemer er således på dagsordenen ved overgangen fra gymnasial til videregående uddannelse, men også ved overgangen fra grundskolen til gymnasieuddannelserne er der udfordringer. Disse udfordringer bliver ikke mindre af, at elevgruppen vokser, så der ikke alene kommer flere elever i gymnasiet, men elevgruppen er også blevet mere varieret med hensyn til interesser, faglige forudsætninger, kulturel baggrund osv.

Denne rapport præsenterer erfaringer og resultater fra forsknings- og udviklingsprojekter gennemført for Undervisningsministeriet fra sommeren 2013 til efteråret 2014. Projektets formål er at opbygge et vidensgrundlag om elevernes faglige og studiemæssige kompetencer, når de begynder i gymnasiet (og når vi her og i det følgende taler om ”gymnasiet”, mener vi alle de fire gymnasiale uddannelser, som har indgået i projektet: stx, hhx, htx, hf). Endvidere skulle projektet etablere tætte lærersamarbejder mellem lærerne i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser, det skulle udvikle progression i elevernes evne til abstraktion og håndtering af stofmængder, udvikle de anvendelsesorienterede og praktiske dimensioner og udvikle metoder til at håndtere spredning i elevforudsætninger.

Forsknings- og udviklingsprojektet har været organiseret som et netværksprojekt, hvor der indgik et tværgående analyseprojekt samt otte lokale skoleprojekter. Disse otte lokale projekter var hjemmehørende på hver sin gymnasiale institution, men hvert projekt arbejdede sammen med en eller flere grundskoler fra lokalområdet. Flere af projekterne havde før projektperioden arbejdet med overgangsproblematikker og havde også til hensigt at fortsætte med arbejdet med problemstillingen i de følgende skoleår.

Det tværgående analyseprojekt skulle dels facilitere de lokale projekter, dels analysere og sammenfatte tværgående erfaringer og resultater fra skolerne. Samtidig skulle følgeforskningsprojektet producere empiri, som kunne danne grundlag for en analyse af læreres og elevers oplevelser af overgangsproblemerne. Endvidere blev skoleledere på gymnasierne interviewet i begrænset omfang.

6 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Forskningsspørgsmål

Projektets overordnede problemstilling var at afdække de overgangsproblemer, man som elev og lærer kan konstatere, at der findes mellem grundskole og gymnasiale uddannelser både generelt og fagspecifikt inden for fagene engelsk, dansk og matematik. Desuden er det målet med rapporten at diskutere baggrunden for problemerne og fremlægge mulige løsningsforslag.

Det er imidlertid væsentligt at bemærke, at en del af projekterne har lagt vægt på at afdække overgangsproblemerne for deres elever og skoler, samtidigt med at de har udviklet og i nogle tilfælde afprøvet løsningsmodeller. I flere tilfælde er der udviklet ideer eller egentlige materialer, som har kunnet afprøves efter projekternes afslutning. Hovedvægten i denne rapport kommer til at ligge på en yderligere afdækning af overgangsproblemerne og en diskussion af nogle af de ideer, som har været udviklet og diskuteret i projekterne. Det er derimod ikke muligt at konkludere endeligt om effekten af bestemte tiltag.

Forskningsprojektet opererede med tre forskningsspørgsmål:

1. Hvordan er de tre fag forskellige i henholdsvis grundskolen og de gymnasiale uddannelser?
2. Hvordan opfatter lærerne fagenes forskelligheder og problemerne i disse på grundskole og gymnasium? Hvordan kommer forskellene til udtryk?
3. Hvad oplever elever som svært, let og anderledes i fagene i overgangen mellem gymnasium og grundskole og hvordan svarer det til lærernes vurderinger?

Pointen i det første spørgsmål er, at skolefag ikke er faste eller entydige størrelser. De er derimod resultat af valg og dermed defineret og beskrevet i forhold til de forskellige uddannelsessammenhænge. Det betyder, at selvom der står 'dansk' eller 'engelsk' på skemaet, så er fagenes indhold og materialer samt de pædagogiske tilgange til det pågældende fag langt fra nødvendigvis de samme i fx grundskole og gymnasieuddannelser. Forskellene knytter sig til, hvordan styredokumenter definerer og afgrænser fagene, og hvordan man opstiller mål, krav og prøveformer. Fagenes forskelle afhænger tillige ganske meget af, hvordan lærere og elever det pågældende sted fortolker indhold og mål. Denne fortolkning er både resultatet af pædagogiske og didaktiske valg, og den er resultat af lærernes og elevernes praksis, som i nogle tilfælde sætter sig igennem bag om ryggen på deltagerne. Her spiller lærernes socialisering en betydelig rolle. Det er en socialisering, som både er foregået på den oprindelige uddannelse på lærerseminariet eller universitetet, og som er foregået gradvist, fra den

daglærerne træder ind i den særlige skolekultur i en skoleform og på en konkret skole.

I den pædagogiske og uddannelsessociologiske litteratur er det forhold, at et fag og et indhold ændrer karakter og indhold, når det flytter fra en sammenhæng til en anden, tematiseret med flere forskellige begreber. Den fælles, tværgående pointe i de forskellige tilgange er, at den sammenhæng, et fagligt indhold flyttes ind i, vil påvirke dette indhold.

Derfor vil det, som tilsyneladende er det samme fag, fordi det har samme navn (fx ”dansk” eller ”engelsk”), blive praktiseret forskelligt i forskellige uddannelsessammenhænge såsom grundskolen og gymnasiet. Samtidig har forskellene både forbindelse til styringsdokumenter og til lærerens og elevernes forvaltninger af disse. Forskellene mellem de forskellige forvaltninger af faget må derfor både studeres i forhold til de normative tekster og til den praksis, som er blandt undervisere og elever.

Empiri og projektets organisering

I alt otte skoler indgik i projektet med lokale skoleprojekter. En niende skole trådte ud af projektet kort efter projektstart. De otte skoler havde formuleret hvert deres udviklingsprojekt, inden forskergruppen blev tilknyttet og havde således selv formuleret nogle antagelser om de problemer, de fandt vigtige at tage fat på, og gjort sig ideer om, hvordan de ville gøre noget ved problemerne.

Alle otte projekter mødtes til tre seminarer undervejs:

- I september 2013, hvor rammerne for projektet blev diskuteret, og de enkelte skoleprojekter blev præsenteret og fik kommentarer og spørgsmål fra andre skoleprojektdeltagere og fra forskergruppen
- I december 2013, hvor skolerne præsenterede og fik feedback på deres foreløbige erfaringer og planer for det videre forløb, og hvor deltagerne diskuterede forskellene mellem fagene i grundskolen og i gymnasiet
- I marts 2014 hvor skolerne igen præsenterede og diskuterede deres projekterfaringer, og hvor forskergruppen præsenterede de foreløbige resultater fra spørgeskemaundersøgelsen (se nedenfor)

8 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Hvert skoleprojekt blev endvidere besøgt af en følgeforsker to gange i forløbet med et par måneders mellemrum. Besøgene af følgeforskeren på skolerne havde som mål dels at sparre med lærerne i det pågældende projekt dels at samle empiri på skolerne i form af undervisningsobservationer og interviews med elever, ledelser og lærere – både grundskolelærere og gymnasielærere.

Skoleprojekterne afsluttedes i juni 2014, og hvert projekt udarbejdede en kort rapport om erfaringerne ud fra nogle fælles spørgsmål. Disse skolerapporter udgør sammen med præsentationer og diskussioner på seminarerne og samtaler ved skolebesøgene den ene vigtige del af grundlaget for denne rapport. Den anden vigtige del består af den empiri, forskergruppen har produceret undervejs, og som havde to hoveddele: en overvejende kvantitativ og en overvejende kvalitativ del.

Den kvantitative del af empirien består for det første af en spørgeskemaundersøgelse blandt alle lærere på de otte involverede gymnasieskoler, som underviser i et af fagene dansk, engelsk eller matematik. Der blev sendt en mail med et link til et elektronisk spørgeskema. Mailen blev sendt til 374 lærere og i alt 198 lærere udfyldte hele eller dele af skemaet (72 danskundervisere, 57 engelskundervisere, 77 matematikundervisere – tallene for enkeltfag summerer ikke til 198, fordi nogle lærere underviser i begge fag). Lærerne besvarede spørgsmål vedrørende generelle forhold og vedrørende det (eller de) af fagene, de underviste på.

For det andet gennemførte vi en spørgeskemaundersøgelse blandt elever i en klasse på hver af de otte skoler (dog to klasser på Sorø Akademi). I alt 216 elever besvarede hele eller dele af spørgeskemaet. Da vi ikke kender det samlede antal elever i klasserne og dermed ikke det samlede antal mulige respondenter, er det ikke muligt at beregne en svarprocent for elevernes besvarelser. Til forskel fra undersøgelsen blandt lærerne svarede alle eleverne på spørgsmål, der vedrørte alle tre fag.

Begge skemaer rummede flere spørgsmål med åbne svarmuligheder. To medlemmer af forskergruppen dannede ud fra svarene kategorier, som tekstbesvarelserne kunne kodes i forhold til. Derefter blev alle svarene kodet i forhold til disse kategorier af to personer uden for forskergruppen. De to personer kodede først uafhængigt af hinanden, og efterfølgende sammenlignede de deres kodninger. I den forbindelse fastlagde de så de endelige kodninger.

Den kvalitative del af empirien består af interview med i alt 91 personer:

- 13 grundskolelærere
- 24 gymnasielærere
- 11 grundskoleelever
- 33 gymnasieelever
- 10 ledelsesrepræsentanter
- 9 selvregulerede interview af elever (3 vedrørende matematik, 4 vedrørende engelsk, 2 vedrørende dansk)
- 6 selvregulerede interview af lærere fra projektgrupperne (2 vedrørende matematik, 2 vedrørende engelsk, 2 vedrørende dansk)

Endvidere er der foretaget ni klasseobservationer.

Interviewene blev gennemført af følgeforskeren i forbindelse med besøg på skolerne.

De selvregulerede interview blev gennemført ved, at en gruppe lærere eller elever gennemførte en gruppesamtale, hvor de fulgte en manual, som var udarbejdet af forskergruppen. Deltagerne skulle først individuelt reflektere over et spørgsmål og nedskrive hovedpunkterne. Derefter skulle gruppen sammenligne og diskutere deres svar således, at de nåede frem til deres tre væsentligste pointer. Disse pointer blev noteret på et fælles papir fra gruppen. Diskussionen skulle optages på en lydfil, som blev sendt til forskergruppen. Det var kun tre af lærergrupperne, som fremsendte interview (en fra hvert fag), men vi har refleksionspapirer og hovedpunkter fra alle seks grupper.

Både lærerne og eleverne skulle diskutere spørgsmålet: *"Hvilke forskelle er der mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser inden for faget dansk [eller engelsk eller matematik – gruppen skulle kun diskutere ét fag]?"*. Elevsamtalerne blev gennemført ved hjælp fra en lærer i en lektion i løbet af februar 2014, mens lærerinterviewene blev gennemført på seminaret i december 2013.

Empirien blev produceret ud fra systematisk opstillede interviewguides og observationsskemaer, hvor fokuspunkterne relaterede sig til forskningsspørgsmålene. Empirien blev dernæst i første omgang systematiseret: Hvad siges der og af hvem i interviewene og i spørgeskemaerne? Hvad kan man konstatere at der sker, når undervisning observeres?

Dernæst fulgte en analytisk fase, hvor målet var at trænge ned i begrundelser, forklaringer og forståelse. Målet var her dels at fremanalysere mønstre, dels at afdække va-

10 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

riationer og uoverensstemmelser, eksempelvis mellem beskrivelserne hos forskellige aktører (elever, lærere, ledelser) på den samme skole eller på tværs af skoler.

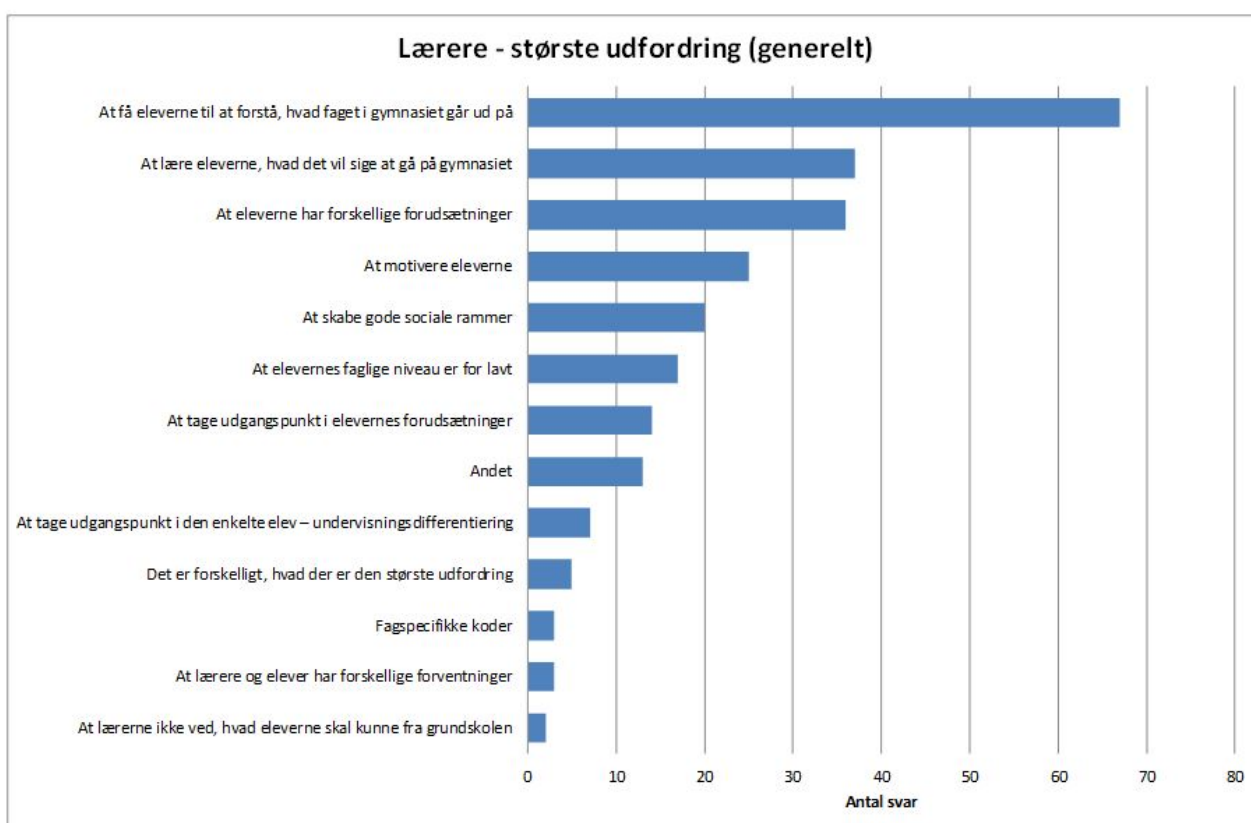
Det skal understreges, at der er tale om en begrænset undersøgelse, og at de otte skoler må formodes ikke at være repræsentative for sektoren som helhed. Undersøgelsens primære funktion bliver derfor at være afdækkende, indkredsende og problemrejsende. De bud på initiativer, som forskellige aktører ville kunne iværksætte for at afhjælpe nogle af problemerne, er tilsvarende ikke udtryk for en evidens eller for viden, der fuldstændig lader sig generalisere. Initiativerne afspejler konklusioner og forslag, som ud fra en samlet analyse og vurdering i forhold til empirien og øvrig teoretisk og forskningsbaseret viden virker plausible.

Rapporten er skrevet af Aase Bitsch Ebbensgaard, Jens Christian Jacobsen og Lars Ulriksen. Endvidere har Dorte Christiansen Elmeskov, Britta Jessen og Lone Svarstad bidraget ved seminarer og med oplæg og analyser i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen (DCE) og de faglige analyser (BJ og LS). Undervejs i forløbet er holdt møder med fagkonsulenter fra grundskole- og gymnasieområdet inden for dansk og matematik (to gange) og engelsk (en gang).

Generelle overgangsproblemer

Selvom projektet har overgangsproblemerne i fagene dansk, engelsk og matematik som fokus, viste empirien, at der er visse mere generelle problemstillinger ved overgangen, som har betydning for elevernes muligheder og udbytte. I dette første afsnit vil vi se på disse problemstillinger.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne spurgte vi blandt andet: ”Hvad mener du er den største udfordring for dig som underviser, når du skal undervise elever, lige efter de er begyndt på gymnasiet?”. Efter at de åbne svar var blevet kodet, fordelte de sig på denne måde:



Figur 1: Lærere - største udfordringer (generelt)

12 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

I alt 67 af de 198 lærere svarede at den største udfordring var at få eleverne til at forstå, hvad faget i gymnasiet går ud på. I samme retning er 37 svar, som taler om at lære eleverne, hvad det vil sige at gå i gymnasiet. De to tal kan ikke uden videre lægges sammen, fordi lærernes svar i nogle tilfælde falder i begge kategorier, men samlet viser det en oplevelse hos lærerne af, at eleverne har brug for en grundlæggende socialisering i forhold til at lære gymnasiekulturen at kende. Samtidig retter denne socialisering sig mod en bred vifte af elementer, fra at *"eleverne skal vænne sig til arbejdsmetoder og seriøsitet på gymnasiet"* til *"at arbejde med faglige begreber og fagets diskurs og tradition"*, som nok har en forankring i faget, men som især retter fokus mod at skulle omgås fagene på en anden måde. Det tematiseres også direkte i nogle af lærersvarene som en opgave med at forklare eleverne, hvorfor man arbejder med fagene på en anden måde i gymnasiet.

Andre udfordringer, som deles af mange lærere, ligger i oplevelsen af, at eleverne har forskellige forudsætninger og i problemer med at motivere eleverne. Motivationen kan vedrøre *"at fastholde interessen når faget bliver 'kedeligt' analytisk"*, at det *"ikke altid [virker] som om de kan se meningen med faget"* og *"at motivere de elever der er overbeviste om at de aldrig lærer matematik"*. Motivation kan altså vedrøre aspekter af indholdet eller mere grundlæggende hele fag- indholdet, men også til elevens oplevelse af egen formåen i forhold til indholdet.

Nogle af de samme opfattelser kommer til udtryk i skolerapporterne. De deltagende skoler havde alle en del af eleverne, som havde svært ved umiddelbart at se mening den gymnasiale uddannelse og derfor havde faglige problemer ikke mindst i de tre fag matematik, engelsk og dansk.

Af de skoler, der har deltaget i projektet, har fx Rybners, Randers HF, Tørring, Egaa og Næstved en ganske høj procentdel af elever, der er førstegangsgymnasieelever i familien. For skoler med sådan elever kan oplevelsen af en stor spredning i elevernes forudsætninger måske være særligt stærk, og det kan være endnu mere nødvendigt og hensigtsmæssigt at undersøge og arbejde med, hvad eleverne kan eller forventes at kunne, når de møder op i 1.g.

Flere skoler (eksempelvis Randers, Sorø) havde gennem elevsamtaler, fokusgruppe-interviews, spørgeskemaer og screenings erkendt, at der er forskellige problemer for de forskellige elevgrupper, der begynder i 1. g.

Nogle af de elementer, som kunne have betydning, var ifølge disse skoler eksempelvis:

- Om eleverne kommer fra 9. kl. eller 10. klasse
- Om eleverne kommer fra almindelig skole eller efterskole
- Om eleverne kommer fra offentlig eller privatskole
- Om eleverne kommer fra skoler med få eller mange elever fra veluddannede og resursestærke hjem
- Om en stor eller lille procentdel af eleverne i en afgangsklasse ønskede at gå i gymnasiet og/eller er blevet erklæret egnet
- Om der generelt har været en motiverende og energisk læringskultur i afgangsklassen
- Elevernes etnicitet og dansksproglige kompetencer

Disse forhold har efter lærernes opfattelse betydning for elevernes faglige niveau, faglige og almene viden, motivation og sociale og studiemæssige kompetencer ved begyndelsen af gymnasiet.

Det betyder endvidere, at der kan være ganske store forskelle på, hvilke problemer de enkelte gymnasier oplever angående overgangen til gymnasiet. Overgangsproblemerne er således tæt forbundet med, hvordan elevernes tidligere skoleoplevelser – positivt eller negativt – har præget deres forestillinger om fag, uddannelse og læring. Det er derfor vigtigt at kende elevernes faglige niveau, skoleerfaringer og personlige forhold i begyndelsen af gymnasiet. Flere af rapporterne fremlægger resultater af elevundersøgelser.

Overgangsproblemer må altså overordnet ses som forbundet med et større uddannelsespolitisk og sociokulturelt problemfelt. En leder på et jysk gymnasium udtrykker det samme således:

”Den kultur, elever bringer med sig og hele deres baggrundskultur betyder meget for deres læringsforståelse og lærernes indsigt i elevernes kultur betyder måske mere for det faglige udbytte end valg af en bestemt bog” (Skoleleder)

14 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Det er imidlertid også værd at hæfte sig ved, at de nævnte elementer også er elementer, som primært placerer udfordringerne hos eleverne: Det er elevernes baggrund, viden, erfaringer og indstilling, som giver lærerne og uddannelsen problemer.

Der er dog også svar i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne, som antyder, at også forhold vedrørende gymnasiets lærere og skolen giver udfordringer. Et eksempel er udfordringen med hensyn til at motivere eleverne, som både kan opfattes som en udfordring hos eleverne (som ikke er motiverede), hos lærerne (som ikke er motiverende) eller mellem lærere og elever (som ikke får etableret en kontakt, som kan skabe motivation). Tilsvarende peger lærersvar om udfordringen ved *"at tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger"* og ved undervisningsdifferentiering på, at nogle af udfordringerne ikke alene udspringer af eleverne.

Det er meget få svar i spørgeskemaerne, som knytter den største udfordring til gymnasielærernes egen viden om elevernes baggrund fra grundskolen. En mulig forklaring er, at lærerne er blevet spurgt om deres *største* udfordring, så det er muligt, at flere af lærerne alligevel oplever en manglende indsigt i, hvad der sker i grundskolen som en del af problemet, selv om de ikke har svaret det i skemaet; men svarene i spørgeskemaerne peger i retning af, at gymnasielærerne mener, at udfordringerne udspringer fra eleverne.

Erfaringerne fra skolernes udviklingsprojekter giver imidlertid et andet indtryk. Her har de fleste skoler netop fremhævet det udbytterige og øjenåbnende i, at projektet har givet mulighed for at besøge hinanden på tværs af skoleformer.

Udbyttet består både i at få et mere konkret indblik i, hvilke forudsætninger, lærerne kan forvente, at eleverne har i deres fag, når de møder i 1. g. Lærerne oplever, og observationerne viser, at der skal bruge en del tid på at forklare arbejdsmetoder, tekstlæsningsmetoder, fagbegreber og fagviden, som man forudsatte bekendt fra grundskolen. For grundskolelærerne har udbyttet bestået i at få et mere direkte indblik i, hvad det er, eleverne møder, når de kommer i gymnasiet – både specifikt i forhold til de enkelte fag (fx opgaveformerne i dansk, jf. senere) eller mere alment i undervisningsformen. På en af skolerne kommenterede en grundskolelærer eksempelvis, at hun havde opdaget, at hun nu i 16 år havde troet, hun afleverede ele-

ver, som var klar til de opgaveformer, de brugte i gymnasiet – og det havde hun så ikke alligevel.

Tilsvarende har nogle af gymnasielærerne fået indblik i forskellene mellem grundskolen og gymnasiet. En gymnasielærer siger om dette:

”Det vigtigste er, at vi ser på hinandens verdener. Det dur ikke, at slå dem i hovedet med den typiske gymnasielærerretorik: Det er noget, man gør i folkeskolen. Det er svært for elever at forstå. Men de skal være bevidste om, at der er forskelle.”

Det gælder både spredningen i grundskoleklasserne, som stiller særlige krav til læreren og undervisningen, og det gælder de faglige rammer og mål, som har været anderledes end lærerne forestillede sig. Denne forskel kan være med til at forklare nogle af de frustrationer, som kom til udtryk i nogle af rapporterne og i nogle af interviewene med gymnasielærere.

Det gjaldt eksempelvis det at skulle redegøre for visse faglige mål, som ifølge lærerne ikke burde forekomme eleverne mærkelige, eller det at skulle bruge kræfter på at motivere for arbejdet med bestemte fagelementer, som man som gymnasielærer ikke mente, at det var nødvendigt at skabe så megen motivation for, da det – igen ifølge lærerne – er en ’naturlig’ del af faget på en gymnasial uddannelse. Eller det kunne være oplevelsen af, at det var svært at forklare eleverne, at det som faget og fagligheden prioriterede højt i grundskolen slet ikke har samme værdi og betydning i gymnasiet. I afsnittet om de tre fag uddybes disse elementer.

Lærernes oplevelser af forskelle mellem grundskole og gymnasium afspejler for så vidt blot den formelle opdeling af uddannelserne i adskilte trin med begrænset kontakt med hinanden. På det rent formelle plan blev det først med lovrevisionen i 2006 en eksplicit del af Folkeskolelovens formål, at folkeskolen også skulle forberede til videre uddannelse. Tidligere skulle Folkeskolen give lyst til læring, men det var ikke et formål at forberede til videre uddannelse, som det er tilfældet med formålet for de gymnasiale uddannelser.

Der kan der være en tilbøjelighed til, at hver uddannelse betragter sig selv som en selvstændig og afrundet helhed uden forbindelse med niveauet over eller under. Det skyldes ikke alene formålsformuleringen: Selv om gymnasiet har et studieforbere-

16 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

dende formål, er der alligevel overgangsproblemer mellem gymnasiet og de videregående uddannelser. Men i forbindelse med folkeskolen, så har denne skoleform historisk set haft en selvstændig position og værdi som et afsluttet skoleforløb, altså en uddannelse man i praksis har kunnet klare sig med i sit voksen- og arbejdsliv. Ud over de almindelige tilbøjeligheder, institutioner har til at betragte sig selv som afsluttede helheder, ligger der altså også både historiske og formelle forklaringer på, at grundskolen og gymnasierne ikke nødvendigvis betragter sig selv som dele af et fælles uddannelsesprojekt.

En ledelsesrepræsentant fra en gymnasial uddannelse fortalte i et interview, at de på skolen gennem flere år havde gennemført screening af eleverne, når de kom i 1.g, og derfor kunne de også give de grundskoler, som eleverne kom fra, feedback på, hvordan eleverne klarede sig. Imidlertid var der ingen af de berørte grundskoler, som havde taget imod tilbuddet om at få gymnasierepræsentanter ud på skolen for at fortælle om, hvordan eleverne klarede sig.

Senere i interviewet bemærkede samme leder, at lige som grundskolen har fokus rettet mod kravene til afgangsprøven frem for mod, hvad eleverne skal kunne på det næste trin, så har gymnasiet på samme måde har en tilbøjelighed til at fokusere på at få de bedst mulige eksamener frem for på at få de bedst mulige studerende.

I det lys er det i sig selv en central pointe fra nærværende projektet, hvor stort udbytte lærerne har fået af at besøge hinanden på tværs af skoleformerne, ikke mindst et større kendskab til, hvad der egentlig foregår fagligt, pædagogisk, arbejdsmæssigt osv. i grundskolen. Men som en gymnasielærer understreger det:

”Der er ingen af os, der mener, at der ikke foregår noget godt i folkeskolens øverste klasser. Tværtimod. I de undersøgelser, jeg har lavet over, hvad 1.g’erne har arbejdet med de sidste år, der ser jeg, at de har lavet utroligt mange spændende ting. Der er ikke noget galt med folkeskolen.”

Selvom langt fra alle elever i grundskolens afgangsklasser skal i gymnasiet, så gav de deltagende grundskolelærere udtryk for at indsigt i kravene på det niveau, der ligger over deres eget, kan bidrage til at kvalificere deres eget faglige arbejde og give dem selv større forståelse for deres fags betydning for eleverne.

Temaet om hvordan man kan understøtte overgangen fra grundskole til gymnasium er derfor ikke kun et problem, som angår de elever, der har det fagligt svært. Det er også et problem, der knytter sig til, at gymnasielærernes oplevelse af manglende kendskab til grundskolens indhold og krav betyder, at god undervisningstid går med forklare og gentage noget, som man troede, at eleverne vidste, eller med at aflære noget, som ikke anses for faglig relevant viden i gymnasiet.

Indsigten i undervisningen i grundskolen kan således forberede gymnasielærerne på, hvad de kan forvente, eleverne har mødt, og som lærerne derfor kan forsøge at få eleverne til at arbejde det frem igen. Det gælder det indholdsmæssige, men også arbejdsformer: Nogle elever gav fx udtryk for, at gymnasielærerne underviste, som om eleverne aldrig havde hørt om problemformuleringer før. Indsigten kan også pege på, hvor undervisningen i gymnasiet skal tage direkte fat i elevernes forforståelser, som knytter sig til deres erfaringer fra grundskolesammenhæng, men hvor fokus og kriterier i gymnasiet er et andet. Det kan gælde faglige krav, men også arbejdsformer, som hedder det samme, foregår ikke altid på samme måde i folkeskolen som i gymnasiet. For eksempel kan projektarbejde i grundskolen ifølge nogle interviewede elever godt være præget af individuelt arbejde, hvor hver elev beskæftiger sig med sin del af arbejdsopgaven.

De næste afsnit uddyber et par af de mest tydelige og generelle forskelle mellem undervisningen i grundskolen, som den er fremgået af vores materiale og empiri. I de senere afsnit behandler vi forskelle og overgangsproblemer, som de fremtræder i elevernes oplevelser og i forhold til fagene.

Undervisning og læring i grundskolen og i gymnasiet

Den sociale relation

En af forskellene i undervisningen mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser knytter sig til den sociale relation mellem elever og lærere i de to skoleformer. Denne relation kan have at gøre med, hvilken form for hensyn lærerne tager til elevernes forståelser og forskelligheder. Et eksempel er grundskolelæreren, som giver instruktioner til hver enkelt elev frem for at give en kollektiv besked (se senere i afsnittet om dansk). Et andet eksempel er grundskolelæreren som i sin undervisning har en klar dannelsesdagsorden i sin undervisning i forhold til sine elever, som kommer fra en mindre privilegeret baggrund. Hendes mål er at åbne elevernes øjne for at der er en anden verden end den, de selv går rundt i, åbne deres øjne for samfundet. ”*Mine*

18 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

elever ved ikke ret mange ting, for de får det ikke med hjemmefra. De lærer ret meget af mig”, som hun sagde.

Tilsvarende var hendes oplevelse af den undervisning, hun observerede, at tempoet også betød, at eleverne var overladt til sig selv:

Fordi de gik så hurtigt, var der ingen opmærksomhed på om de nu havde forstået det. Ingen stoppede op og spurgte om de havde forstået. Jeg tænkte på nogle af mine piger, som gerne vil herop. De ville drukne. De ville ikke sprogligt være klar til selv at sørge for at sige noget, hvis de ikke havde forstået det. Du må følge med – det var overladt. (Lærer på jysk skole.)

Grundskolelærerne i dette interview oplevede, at der var tale om en anderledes pædagogisk tilgang i gymnasiet end i grundskolen. Ud fra deres besøg i gymnasieundervisningen var det deres indtryk, at gymnasielærerne ikke altid er så opmærksomme på, om alle er med. Det var ikke sådan, at de mente, gymnasielærerne nødvendigvis *skulle* være så opmærksomme (”Det er jo unge mennesker, som selv har valgt at gå her”, som den ene parafraserede en almindelig opfattelse), men det var en forskel til grundskoleundervisningen, som de kendte den.

Noget af relationen handler med andre ord om undervisningstilrettelæggelsen – og ikke mindst tempoet, som også har i elevernes oplevelser (jf. senere). Denne undervisningstilrettelæggelse hænger ydermere sammen med de rammer, som er til rådighed i gymnasiet. Gymnasielærerne føler sig ofte presset af tiden i forhold til de eksamenskrav, der skal stiles mod:

”Vi har tre lektioner om ugen mod deres seks lektioner. Vi skal nå meget langt på kort tid. Faget har også en hel andeledes identitet end i folkeskolen. Vi har ikke tid til de store armbevægelser. Man kunne godt savne det. Men vi har et meget snævert fokus og må bruge en mere strømlinet didaktik. Dertil kommer, at vi har et mere differentieret elevoptag end for 10-15 år siden. Det påvirker vores arbejde” (Gymnasielærer fra jysk gymnasium)

Imidlertid hænger det også sammen med en ændring i den sociale (og psykologiske) relation mellem lærer og elev fra grundskolen til gymnasiet.

En lærer fra Tørring gav denne beskrivelse af spørgsmålet om relationen mellem elever og lærer, som også har med ansvar at gøre. Udgangspunktet er en observations-time i dansk på en grundskole:

”Ret tidligt i timen stod det klart, at den synligste forskel på undervisningen i hver af vores klasser er vores pædagogiske ansvar. Mens det for min undervisning er en forudsætning, at eleverne – i hvert fald i nogen grad – tager medansvar for undervisningen, syntes det næsten udelukkende at være [grundskolelærerens] ansvar, at undervisningen lykkedes. Med tanke på elevernes alder kom det ikke som nogen overraskelse for mig, at der i grundskolen opereres med en helt anden type læreransvar. Det var imidlertid interessant at se, hvordan det større læreransvar også syntes at fordre en større grad af lærerstyring.” (Rapport fra Tørring s. 8)

Observationen fortæller for det første, at eleverne muligvis kommer med en erfaring med ansvarsfordelingen mellem lærer og elev, som adskiller sig fra den fordeling, gymnasieundervisningen går ud fra. For det andet peger den på, at denne forskel også sætter sig spor i undervisningstilrettelæggelsen i form af større lærerstyring. Begge dele er væsentlige elementer i elevernes repertoire og erfaringer, når de træder ind i gymnasiets undervisningssammenhæng.

En gymnasielærer fra et andet alment gymnasium kommenterede det som en oplevelse af en anden kultur, en anden skole:

”De har været igennem et langt forløb med opdragelse og socialisering, og det er stadig et spil, som læreren skal have på plads. [...] Som var det din egen sure teenager. En opposition. Læreren er sat i en rolle, som en de er blevet opdraget af, og det giver også eleven en rolle: Jeg skal ikke tage dig alvorligt. Og det ved jeg, det gør de også hos os, det er slet ikke det, jeg tror bare, at vi møder dem, hurtigt affejer, når de sidder og mukker nede på rollen” (Lærer på jysk gymnasium)

Relationen er med andre ord en anden i gymnasiet end i folkeskolen, blandt andet som følge af en socialisering, hvor læreren afviser elevernes forsøg på at videreføre en opdrager-opdraget-relation.

Denne ændring i den sociale relation opleves imidlertid ikke altid entydigt. Det viser sig i forhold til det større ansvar og selvstændighed, som ifølge elevernes besvarelser af spørgeskemaet er en af de største forskelle mellem grundskolen og gymnasiet (jf.

20 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

senere). Selvstændigheden og ansvaret har imidlertid en grænse, bemærkede en gymnasieelev. Hun oplevede det som træls at lærerne

”... har en idé om at rigtigt meget på gymnasiet, det vores eget ansvar at lave lektier, med afleveringer, alt muligt. Men så snart vi laver noget, vi ikke må i timerne, så er det ikke vores eget ansvar. Så skal de blande sig. Jeg kan godt mærke, hvis jeg sidder og laver noget i en time, så kan jeg udmærket mærke, så har jeg ikke lært det, jeg skulle, og så sidder jeg med den. [...] Hvorfor slår de så ikke ned, når folk kommer og ikke har lavet deres lektier. Der er de egentlig ligeglade, så kan du bare ikke følge med i timen, så får du dårligere karakterer. Det er bare synd. Med sådan nogen ting, så slår de ned. Det synes jeg er underligt” (Elev på jysk gymnasium)

Set fra et elevperspektiv kan det være udtryk for dobbeltmoral: Det er kun elevernes ansvar, når det passer lærerne.

Set i andet perspektiv kan det være udtryk for, at så længe det er uden for klassen eleverne ikke gør, det de skal, så anfægter de ikke magtrelationen mellem lærer og elev. Det gør de derimod i selve klasserummet, og derfor slår lærerne ned og fratager eleverne ansvaret.

Set i et lærerperspektiv handler det muligvis om, at eleverne forstyrrer andre elever, hvis de foretager sig andet, end det de skal, og at eleverne ikke tager ansvar for, at klassedialogen kan fungere. I en undervisningsobservation sagde en elev til observatøren, at man jo ikke forstyrrede ved at være på net eller tjekke mail. Også denne elev udtrykte, at det jo var ens egen sag (eget ansvar), om man ville i gymnasiet eller ej, og eleven mente, at man selv måtte afgøre, hvor meget og hvordan man ville deltage i klasseundervisningen for at få udbytte af undervisningen.

Nogle elever fortsætter altså i gymnasiet med en adfærd, som de kender fra folkeskolen, hvor de mener, at det naturligvis er dårligt at forstyrre, men hvis man er rolig og bare siger to ting i en time, så er man på den positive side, hvad angår klasseadfærd, som nogle elever formulerede sig om den sag i et interview. Eleverne anfægter altså dermed den didaktiske dagsorden. Vi vender tilbage til temaet om ansvar, når vi ser på elevernes oplevelser af overgangsproblemer.

Overgangsproblemer knytter sig således i høj grad til forståelsen af, hvordan man indgår i undervisningen, hvordan undervisningsdeltagelsen har betydning for det, man lærer, og at former, som tilsyneladende er de samme, kan kræve forskellige former for deltagelse. Tilsyneladende er specielt klasserumslæring svær for eleverne at forstå i begyndelsen af gymnasiet, og signalerer, at overgangsproblemer i høj grad også handler om at forstå 'formen' på undervisningen i gymnasiet.

Vores observationer i undervisningen viste, at et indsatsområde kunne være at arbejde med, hvordan eleverne kommer til at forstå de studiekompetencer, som knytter sig til, at man kan lære forskelligt ved at lytte, skrive, samtale/diskutere, prøve sig frem osv. osv. Det drejer sig om de studiekompetencer, der knytter sig til at forstå, hvornår man bedst lærer i grupper og fællesskab, og hvornår det bedst sker alene. Men hvornår man gør hvad, står ikke tilsyneladende ikke helt klart for eleverne i begyndelsen af gymnasietiden.

Læsning

De gymnasiale uddannelser er i høj grad baseret på tekster, sprog, læsning og skriftlighed. Herunder et par bemærkninger om læsning som overgangsproblem.

En engelsklærer siger om dette:

"Vi har også fået flere og flere svage kursister. De mangler ordforråd. Det hænger sammen med evnen til at læse [...] De mangler læsekompetencer. De læser ikke! De læser kun i forbindelse med skolen [...] Hvis det er analyse af tekst, så må man bruge tid på, hvordan man læser en tekst, og hvad der er hovedpunkterne." (hflærer)

Læreren mener, at eleverne ikke kan komme frem til analyseformerne, fordi de er så dårlige læsere. Man må fx i faget arbejde med, at de skal forstå, hvordan en bog ser ud og er bygget op med indholdsfortegnelse osv.

En anden lærer mener, at problemerne skyldes den ændrede form for formidling, som ikke mindst de elektroniske medier har medvirket til. De ultrakorte sætninger leverer information i overskriftsform, og megen information får man visuelt.

22 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

I et interview med to drenge fra 9. klasse, der skulle i gymnasiet, sagde de begge, at ”de ikke var store læsere”. De kunne ikke finde på at læse en bog eller andet ”bare for lyst”. De kunne godt læse deres lektier, men det var så også det. Da interviewerens anførte, at der var mange tekster i gymnasiet, var reaktionen fra drengene, at så måtte de tage det med!

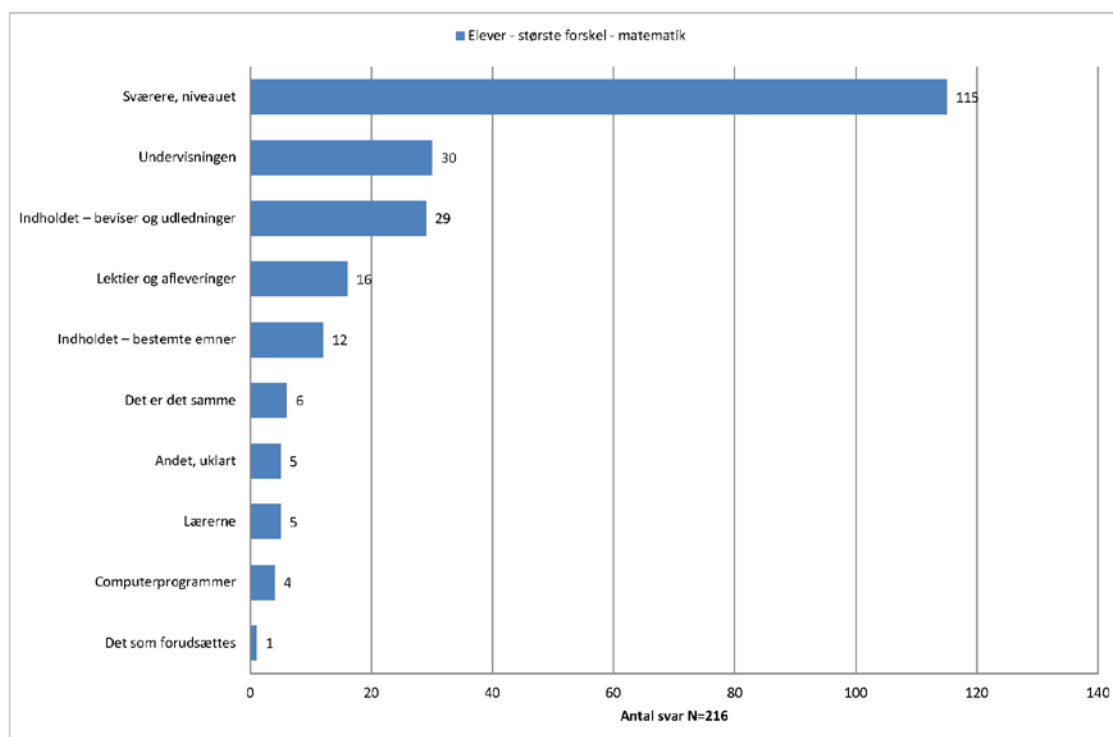
Det er naturligvis et afgørende overgangsproblem, at det, som er en forudsat grundkompetence i gymnasiet altså læsning, ligger så langt fra elevens interesseområde, bl.a. fordi elever som ikke læser uden for skolen, får meget lidt træning i at læse tekster, og ikke mindst længere tekster. På et par af projektskolerne laver man specielle læsetræningskurser, så kursister og elever trænes i at forstå læsning som læringsstrategi.

En anden mulig strategi kunne være at opprioritere andre formidlingsformer for eksempel det visuelle eller ved på anden måde at arbejde sig i retning af at få eleverne til at læse mere og bedre ved at begynde et sted, som er tættere på elevernes forudsætninger og praksis?

Elevernes oplevelse af overgangen

Elevernes oplevelser af overgangen fra grundskole til gymnasium blev udtrykt såvel i spørgeskemaundersøgelsen, som i interview gennemført af forskergruppen og i de selvregulerede interview. Observationer af eleverne i klasserne tjente at udbygge og nuancere elevernes opfattelser. Elevernes svar er udtryk for deres oplevelser af lærerne og undervisningen, ligesom lærernes svar er udtryk for deres oplevelser af eleverne og undervisningen. Der er imidlertid store forskelle på skoler og skoleformer og på, hvilket fag og fagligt niveau, der er tale om. Desuden understreger materialet igen og igen, at eleverne langt fra er ens og at de opfatter tingene meget varieret. Vi har lagt vægt på at afdække nogle mønstre, som ser ud til at deles af mange, men det kan altså ikke understreges nok, at overgangsproblemerne ikke er det samme for alle elever.

I spørgeskemaundersøgelsen blev eleverne spurgt om, hvad de syntes den største forskel var på at gå i gymnasiet og i 9. eller 10. klasse. Svarene blev kodet og gav denne fordeling:



Figur 2: Elever - største forskel - matematik

Den største gruppe af svar knytter sig til elevernes oplevelse af at det faglige niveau er højere, og at der stilles højere krav i gymnasiet end i grundskolen. Det er mere end hvert tredje svar, som kan placeres inden for denne kategori. Samtidig svarer eleverne i mange tilfælde, at de opfatter det positivt, at der bliver stillet højere krav til dem. Det er noget mange elever oplever som en forbedring, men samtidig er det et udtryk for, at eleverne forståelsesmæssigt og arbejdsmæssigt bliver presset mere, end de har været vant til. Det kommer også til udtryk i den næststørste gruppe, hvor eleverne nævner nødvendigheden af at lave lektier, som den største forskel. Et typisk eksempel fra spørgeskemaerne er en elev, som skriver, at den største forskel er ”At der er så mange flere lektier og afleveringer og at det er meget mere vigtigt at lave dem og til tiden” (pige, jysk stx). Det er knap hver fjerde elev, som har nævnt lektier i de åbne svar. Igen er der nogle elever, som nævner de større krav som et plus, men mest udbredt er kommentarerne om, at der er blevet flere lektier, og det er blevet mere afgørende at lave dem.

De positive kommentarer til både niveau og lektier hænger sammen med de svar, som nævner, at gymnasiet er mere seriøst, og at der er flere afleveringer. De er to af fire

24 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

kategorier, som ligger med nogenlunde lige mange svar. De forholdsvist mange svar i gruppen af "Uklart eller diverse" knytter sig til forskellige faktorer såsom ændret karakterniveau, lang transporttid og andre forskelligartede forhold. Det er således især svarene om selvstændighed og ansvar, som fylder noget. Svarene i denne kategori handler om bl.a. om en følelse af større frihed (man må mere i gymnasiet), men også om at det er elevernes eget problem med fravær og om de lærer noget. Igen er det en oplevelse, som eleverne i vid udstrækning tager til efterretning:

Man skal være mere selvstændig og her på gym er de "lige glade med man laver lektier", men så kan man bare ikke følge med timen efter (Pige, sjællandsk stx)

I flere af svarene får man det indtryk, at eleverne værdsætter, at de er blevet mere overladt til sig selv:

I folkeskolen blev du båret rundt i armene på en voksen, og det var deres fejl, hvis du ikke lærte noget. Sådan er det ikke mere. Jeg tror de fleste bliver langt mere seriøse i gymnasiet, netop på grund af det" (Pige, sjællandsk stx)

En anden elev svarer på samme måde med en positiv vurdering af en oplevelse af at have fået mere ansvar og være mere selvstændig, og forbinder det samtidig med relationen til læreren: "Den måde som ens lærer kigger på en på. Man bestemmer meget mere selv, om man vil lære noget eller ej.. det synes jeg også er dejligt" (dreng, jysk stx). Andre elever nævner, at de oplever, de bliver betragtet mere som voksne, og at lærerne stoler mere på dem. Eleverne oplever, der er en forskel i deres rolle som elever og i lærernes rolle som lærere. Forskellen udtrykkes som en mindre interesse blandt lærerne for, om eleverne deltager eller laver deres skoleting, og tilsvarende et større ansvar og en større selvstændighed på elevernes side.

Som det vil fremgå af de senere afsnit om fagene, er der forskel på, hvor stor en forskel eleverne oplever afhængigt af, hvilket fag de tænker på. De svar, vi har kommenteret her, handlede om elevernes oplevelse af forskellen generelt.

Kombinationen af, at eleverne oplever det faglige niveau som højere, og at de har forventet og sætter pris på de højere krav, kommer også til udtryk i interviewene. Her siger flere elever, at fagene alle er på et højere niveau, og nogle fag er nye eller måske lidt fjerne for eleverne, fordi de ikke har haft dem i 9. klasse; men det var også forventeligt, at det skulle være sværere, siger eleverne.

Det mest tankevækkende ved elevernes syn på overgangsproblemer er måske, at det, som lærerne ser som problemer og det svære for eleverne, ikke altid er det, som eleverne ser som problemer. Hvis der er store forskelle på læreres og elevens opfattelser af, hvor eleverne har vanskeligheder kan det være svært at involvere eleverne i læringsaktiviteter, som tager fat om disse vanskeligheder. Samtidig kan det i sig selv være udtryk for, at det er svært for eleverne at gennemskue, hvad de skal leve op til, og at de derfor ikke *kan* opdage, at der er noget, der er svært.

Det afspejler imidlertid også en anden vanskelighed, nemlig at udtrykket ”fagligt niveau” er et meget upræcist udtryk og det kan dække over ret forskellige forståelser. På den ene side giver ”fagligt niveau” indtryk af, at det er noget der kan måles (er niveauet højt eller lavt), men på den anden side bliver det sjældent ekspliciteret, hvad der hentydes til med ”højere fagligt niveau”: Hvad er mere svært og på hvilken måde? Vi kommer nærmere ind på dette spørgsmål i afsnittene for de enkelte fag.

Vi fik et indtryk af denne flertydighed, når eleverne gik mere på klingen med, om der var noget, der havde været svært. viser der sig et mere nuanceret billede af, hvad der er let og hvad der er svært i gymnasiet. I de følgende afsnit vil vi berøre nogle af de vigtigste områder.

Mål og kriterier

I visse fag er det svært for eleverne at gennemskue målene i undervisningen og veje dem mod målet i fagene. Det er ikke mindst et problem at forstå, hvordan det, der foregår i den enkelte time, helt konkret styrer frem til målene. Omvendt kan det i et fag som matematik være en udfordring, at man hele tiden skal have det med sig, som man lige har lært for at kunne løse de næste opgaver.

På en af de folkeskoler, vi besøgte, havde man meget bevidst arbejdet med hele tiden og i hver undervisningslektion at forklare og visualisere målet med det, der foregår. Man havde på samme skole haft glæde af visse evalueringsplatforme, hvor eleverne kunne konstatere egen fremgang.

Her et lidt længere citat fra interviewet med læreren på den skole:

26 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

”...vi tager fat på at gøre eleverne bekendte med, hvad de har lært. Vi kan se, at vi ikke dygtigt nok har kunnet evaluere dem og undervisningen. Så vi er begyndt at tænke over, hvordan vi overhovedet kan tydeliggøre vore mål for eleverne. For er eleverne nu også bevidste om, hvad vi arbejder ud fra og hen imod her og nu? Vi fortæller måske om målene i august, men det er glemt i januar.

Det kan godt være, at vi synes, at vi gør det[fortæller om målene], men vi gør det i hvert tilfælde ikke sådan, at eleverne forstår det. Hvad gør vi så? Så prøvede vi at lave nogle indsatsområder. Så i de næste tre måneder, så blev det sådan, at der hang en periodeplan for alle fags mål i 8 uger. Hver dag sagde vi så fx: Det er de to pinde dér. Det er dem, vi øver lige nu. Det har virket. Den 'live and learn' vi har lavet for tre uger siden, der er der ikke én, der er tvivl om, hvad der målet...

Det første år i vores arbejde med evaluering, feedback og målsætning, tog vi fat i vores mål. Vi havde jo mål for det, vi gjorde, men eleverne var ikke bevidste om det. Det kunne vi se ud fra forskellige undersøgelser. Det der hedder 'live and learn' [evalueringssystem - <http://www.liveandlearn.dk/LnL>]. Der var altid tvivl, når de skulle udfylde, om de var klar over, hvad der var målet i timerne.”

Citatet fortæller både om betydningen af at fortælle om målet og om betydningen af at undersøge, om eleverne forstår det, når man fortæller om det. Ved spørgsmålet i spørgeskemaet om, hvad der var svært i dansk, skrev en elev bl.a. at *”kravene og den feedback man får, er ikke altid så nem at forstå”* (Dreng, sjællandsk stx). I et interview på et jysk gymnasium fortalte en af eleverne, at de fik kommentarer fra dansk-læreren, og at den tanke og størstedelen af kommentarerne egentlig var gode nok, *”men nogle gange er det som om hun skriver mest til sig selv. Det er ikke en konstruktiv kritik, så det springer jeg over”*. Der er en konklusion fra læreren til sidst, og den læser han så.

Eleverne synes altså godt, at de kan bruge kommentarerne, men deres oplevelse understreger, at blot fordi en lærer har givet kommentarer og feedback, betyder det ikke, at eleverne nødvendigvis er blevet klogere med hensyn til, hvad de skal gøre videre frem. Det konsekvente arbejde med at gøre eleverne bevidste om målene, som vi nævnte fra grundskolen ovenfor, er et eksempel på, at man kan gøre dette aspekt til et vigtigt fokusområde. Det kunne måske også være en mulighed i gymnasiet.

En del af dette arbejde kunne også bestå i, at lærerne blev opmærksomme på om sammenhængen og meningen med det faglige indhold stod klart for eleverne, eller

om der kunne være brug for mere tydelige begrundelser for, hvorfor eleverne skulle arbejde med et bestemt indhold.. En stx-elev på et jysk gymnasium kommenterede:

”Nogen gange kan det virke sådan, at man ikke rigtigt gider lave det, for man ved ikke hvad man skal bruge det til. Sådan har jeg det i hvert fald tit. Det er sådan generelt bare, i alle fag: Hvorfor skal jeg lære det her? Jeg skal ikke bruge det til noget. Så derfor er det vigtigt at få sammenhæng i det.” (dreng, stx)

En særlig vanskelighed knytter sig til de skriftlige opgaver. Vanskeligheden ser lidt forskelligt ud i de tre fag, men elevernes vanskeligheder med det skriftlige arbejde afspejler et mere alment overgangsproblem, nemlig at eleverne kan have svært ved at gennemskue forskellene på fagene, og at det er både i lærernes og elevernes interesse at gøre noget ved problemet.

En metode, som man benyttede på et par af gymnasierne, var at arbejde med samme opgaver i 1. g, som man havde haft i grundskolen og gennem eksempler forklare forskellene på de krav til besvarelser, der er. Den samme model har gennem et par år været prøvet af i Silkeborg i forhold til matematik i projektet ”Brobygning i døgn-drift” (www.matbid.dk). En gymnasielærer kommenterede i et interview at ”fortiden skal ikke blacklistes”, og at det var vigtigt, at gymnasie- og grundskolelærere havde et fælles tema med hensyn til, hvordan elevernes tidligere skoleoplevelser kunne tænkes ind i overgangen. Den elevundersøgelse, som blev gennemført som en del af projektet på Silkeborg Gymnasium, tyder på, at det langt fra er en banalitet at minde sig selv som lærer om, at eleverne har en historie med sig, som kan bruges i gymnasiet. Undersøgelsen peger i hvert fald på, at det er et problem, at der går viden tabt i overgangen fra grundskolen til gymnasiet.

Et lidt videre perspektiv kunne være en opfordring til, at man i de besluttende myndigheder arbejdede på at koordinere kravene i fagene i grundskole og gymnasium, så progressionen og læringsmålene kom til at stå klarere i fagenes skriftlige arbejder.

Ansvar

En anden vanskelighed for eleverne er at gennemskue, hvem der har ansvaret for, at de lærer noget. Er det dem selv eller læreren? Som nævnt ovenfor, er det et punkt, som en del af eleverne berører i spørgeskemaets åbne spørgsmål, som drejede sig om den største forskel mellem grundskolen og gymnasiet. Som nævnt gav svarene indtryk af, at eleverne værdsatte det større ansvar. På samme måde giver eleverne flere

steder i interviewene udtryk for, at i gymnasiet har man selv ansvaret, men interviewene viser imidlertid en del tvetydigheder i temaet.

Når eleverne nu oplever, at det i høj grad er deres eget ansvar, om de deltager og om de lærer noget i undervisningen, hvorfor kan man så som elev så ikke selv bestemme, hvordan man ønsker at lave arbejdet eller deltage undervisningen, spørger nogle af eleverne. En konsekvens af denne opfattelse er, at eleverne i nogle af interviewene giver udtryk for det forhold, at det i klasseundervisningen er let og tilmed legitimt at melde sig ind og ud af undervisningen på forskellig vis. Observationerne bekræftede, at det forholder sig således. Eleverne udtrykker det visse steder således, at de har hørt, at ”man i gymnasiet selv har ansvar for at lære”. Men så har man som konsekvens deraf også ret til selv at vælge, om man vil deltage aktivt i undervisningen eller ej.

Som nævnt ovenfor i afsnittet om lærernes oplevelser med overgangsvanskeligheder, sker der en ændring i den sociale relation mellem læreren og eleven, og denne ændring har også betydning for, hvem, der har ansvar for hvad. Som vi viste, kan netop ansvarsfordelingen set fra elevernes perspektiv virke flertydig eller ligefrem dobbeltmoralisk: Lærerne prædiker at eleverne selv må tage ansvar, men de regulerer alligevel elevernes forvaltning af ansvaret. Så hvad har man egentlig ikke bare ansvar, men også indflydelse på?

Elevernes spørgsmål og måder at fungere på er for så vidt logiske nok ud fra deres fortolkning af situationen, nemlig at de har fået større ansvar og større selvstændighed i gymnasiet. Men spørgsmålene peger på, at der er nogle nuancer med hensyn til ansvaret, som eleverne ikke helt har blik for, og at disse nuancer tilsyneladende ikke er blevet tematiseret i overgangen. En nuance er, at eleven har én type ansvar, læreren har et andet. Læreren har bl.a. et didaktisk ansvar for undervisningens tilrettelæggelse og for at stille læringsmuligheder til rådighed for eleverne. Eleverne har et ansvar for, hvordan de indgår i undervisningen, og hvordan de tager imod læringstilbuddene. Det er et individuelt ansvar; men de har også et ansvar for, at undervisningen kan fungere, og det ansvar vedrører ikke alene deres egne læringsmuligheder, men også klassekammeraternes. Der er altså både et individuelt og et kollektivt ansvar: Eleverne har samlet set som stor eller lille gruppe et ansvar for den fælles læring. Forstås disse nuancer ikke, er der megen undervisning, der ikke kan lykkes.

Man kan formulere det som et spørgsmål om en didaktisk kontrakt, som bl.a. regulerer de roller og det ansvar de forskellige deltagere i undervisningen, lærere og elever, har for undervisningens forløb og udbytte. At afkode og at kunne bidrage til at opfylde denne didaktiske kontrakt er en grundlæggende studiekompetence i gymnasiet, og en del af det består i, om eleverne både betragter sig som individer med ansvar for sig selv og som del af et kollektiv med ansvar for en fælles situation. En del af overgangsvanskelighederne kan på den måde udtrykkes som en proces, hvor eleverne skal indgå i en ny didaktisk kontrakt.

Spørgsmålene peger imidlertid også på, at der er nogle modsigelser og tvetydigheder i den måde eleverne bliver set og positioneret i gymnasiet, som kan give anledning til uklarhed i elevernes forståelse af, hvordan det er med ansvar i gymnasiet. En elev har i sagens natur ikke altid indsigt i, hvad der er den bedste læreproces for ham/hende i forhold til et bestemt emne. Det er en del af lærerens pædagogiske ansvar at støtte elevernes læringsmuligheder gennem feedback, gennem hjælp til forståelse og opgaveløsning og gennem hjælp og vejledning til, hvordan eleven kan gribe læreprocessen an – herunder hvordan eleven kan deltage i undervisningen på en måde, som øger det faglige udbytte: Udviklingen af elevens studiekompetence er også en del af det pædagogiske ansvar. Hvis lærerens observation af elevens læringsvanskeligheder peger i retning af, at elevens måde at deltage i undervisningen på svækker læringsmulighederne, så er det en del af lærerens ansvar at tage fat i den del af undervisningen – og det kan fra et elevperspektiv opleves som 'at blande sig', fx i om man følger med i timen eller ej.

Hertil kommer at de politiske og samfundsmæssige interesser i gymnasieuddannelserne blandt andet med det mål at højne det faglige niveau og mindske frafaldet. Denne opmærksomhed har ikke alene ført til udvikling og indførelse af en række pædagogiske former, som giver læreren bedre indsigt i og muligheder for at støtte og regulere elevernes læringsaktiviteter med det mål at give flere elever muligheder for at deltage mere og mere udbyttegivende i undervisningen. Der er også kommet en øget opmærksomhed på at kontrollere og sanktionere elevernes fravær og kontrollere, at de reelt deltager i undervisningen. Disse kontrolforanstaltninger peger i en anden retning end den kontrakt, hvor eleven selv har ansvar for sin deltagelse. Den oplevelse af tvetydighed, som nogle elever kan føle, har altså i en vis forstand bund i en faktisk tvetydighed i skolernes måde at forholde sig til eleverne på.

30 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

En anden vinkel på den kollektive og den individuelle dimension i undervisningen knytter sig til undervisningsdifferentiering. Undervisning tilrettelægges ofte med blik på en gruppe elever, mens læringsresultatets værdi altid skal ses i forhold til den enkelte elev. Samtidig kan forudsætningerne og behovene for støtte i en sådan gruppe være forskellig. Det, der teoretisk set skulle være gode didaktiske tiltag for god læring, resulterer ikke altid i en sådan læring. Et sted sagde nogle gymnasieelever ligefrem, at undervisningen hverken ramte de dygtigste eller de dårligste. Men vi observerede i projektet også lærere, der på meget dygtig vis formåede at lave differentieret undervisning. Stadig kan det dog være endog meget svært at få differentieret undervisning til at fungere. Måske knytter overgangsproblemerne i visse fag sig til at undervisningen ikke differentieres, men sigter mod en eller anden gennemsnitselev, der slet ikke findes.

Det kan vi ikke sige noget om ud fra vores materiale; men det viser, hvor vigtigt det er, at kende den enkelte elevs faglige forudsætninger, forventninger og almene kompetencer.

Mere generelt gælder det, at den stigende heterogenitet i elevsammensætningen med hensyn til både faglige, sociale, kulturelle og sproglige forudsætninger understreger betydningen af at lærere og skole er bekendt med elevkompetencerne og baggrundskultur ved begyndelsen af 1.g. Flere af rapporterne understreger, at man foretager sådanne undersøgelser i begyndelse af 1.g. Vores materiale peger i retning af, at det kunne være givtigt, hvis man udvidede disse undersøgelser til at omfatte langt flere almene, faglige og tværfaglige kompetencer hos eleverne.

Lærerne

Eleverne understreger i alle interviews, hvor afgørende lærerens tilgang, motivation og interesse for fag og elever er for at få udbytte af undervisningen. Man 'gider' ikke lave noget i de fag, hvor læreren er uengageret. Dårlige, kedelige, uengagerede og utålmodige lærere hørte vi både om i folkeskolen og i gymnasiet, men der var i interviewene langt flere rosende ord om lærere, der var afholdte og engagerede.

Det er velkendt, at eleverne stadig nu som tidligere fokuserer meget på lærerens personlighed og autenticitet: *"Den gode lærer er vigtigere end bøger,"* siger nogle gymnasieelever.

I interviewene understreger flere elever gang på gang, at deres lærere på gymnasiet er fagligt dygtige og kan give svar på alle spørgsmål. Det sætter eleverne pris på. Men først og fremmest er den gode lærer den, ”der giver den enkelte elev hele sin opmærksomhed”, siger en hf-dreng. På det område synes nogle elever, at gymnasielærerne er for upersonlige. I et interview på en stx-skole blev elevernes spurgt om gode råd til lærerne, når der kommer nye elever, og her svarede en af eleverne, at lærerne skulle virke interesserede i dem og lære deres navne. En anden svarer, at man skal kunne ”få et bånd” – at læreren bemærker en, når man går forbi dem på gangen.

Man kunne overveje, om *opmærksomhed og elevinteresse* måske er et af de mest afgørende pædagogiske greb for at løse overgangsproblemerne? Her kunne gymnasielærerne nok lære noget af folkeskolen – men det peger også tilbage på ændringen i de sociale relationer, vi diskuterede ovenfor. Der synes med andre ord at være en balance, som skal findes mellem på den ene side at overlade eleverne mere selvstændighed og ansvar og på den anden at formidle en interesse og opmærksomhed til eleverne.

Tempo

I spørgeskemaet er det kun 15 af elevernes, som nævner et højere tempo som en af de største forskelle mellem grundskolen og gymnasiet. Til gengæld er det et punkt, som træder frem i den elevundersøgelse, Silkeborg Gymnasium gennemførte som en del af projektet, og det er også et punkt, som dukker op i såvel elevinterview som i lærernes beskrivelser af deres oplevelser med at besøge andre skoleformer (jf. ovenfor). Nogle elever kommenterer at det er svært at forstå, hvorfor det hele skal gå i et så hurtigt tempo i nogle af timerne, mens andre timer er så kedelige og langsomme.

I matematik går det hurtigt, siger eleverne nogle steder. Hastigheden i fagets progression var meget højere end i grundskolen. Der var ikke tid til gentagelser i gymnasiet, og man måtte hele tiden sørge for at huske det, der lige var lært, for at kunne løse de næste opgaver. Andre elever nævner, at man bliver præsenteret for noget nyt hver dag. I folkeskolen var det flere gange det samme, der blev gennemgået. Man gik ikke så meget i dybden.

Det betyder, at man ikke kan ’slappe af’ i faget i gymnasiet, man er nødt til at løse alle opgaver, være forberedt og følge meget med i timerne. Det betød også, at nogle elever oplevede, at man ikke kunne tillade sig at være syg. Hvis man mistede en time, var man allerede bagud.

32 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Samtidig er det værd at notere, at der også kan være et problem, hvis undervisningen opleves at gå for langsomt. I de humanistiske fag, siger et par piger, at de ikke gider deltage, når undervisningen foregår på "referatniveau" eller drejer sig om tjekspørgsmål til lektien. Nogle elever giver udtryk for, at de keder sig i grammatikundervisningen i engelsk: De oplevede, den er på lavt niveau, helt meningsløs og det samme som i folkeskolen. For andre elever er grammatikundervisningen i engelsk svær og går for hurtigt.

Fagenes specielle problemstillinger behandles senere hver for sig. Her er disse elevopfattelser anført for at påpege, at hastigheden er et didaktisk problem, der ikke er uvæsentligt for elevernes forståelse for, hvad der foregår i fagene. Samtidig viser elevernes udtalelser, hvor vigtigt det er, at lærerne i gymnasiet kender den faglige bagage og de faglige kompetencer, som eleverne kommer med altså fx i grammatik.

Lektier og forberedelse

Et sidste punkt angående elevernes syn på overgangsproblemer er problemet med at forstå lektiernes betydning. Hvorfor skal man læse så mange lektier? Hvorfor så mange sider? Nogle gange, siger eleverne, kan man jo også godt klare sig igennem timerne uden at have læst. Andre gange forbereder man sig omsonst, fordi forberedelsen ikke udnyttes i timerne.

Den ene pige fortæller, at hun forbereder sig rigtig meget til et fag og tager mange noter hjemme. Men i timen stiller læreren så spørgsmål, der går langt ud over teksten, og hun forstår ikke, hvordan hun skulle kunne svare på de spørgsmål, selvom hun har forberedt sig godt. Forberedelsen opleves som spildt. Andre steder nævner eleverne i et interview, at læreren gennemgik det, som de havde fået besked på at forberede hjemme. Det er frustrerende, når man har brugt tid på forberedelsen.

Endnu andre steder sagde eleverne, at det matematiske bevis, der lige var blevet gennemgået havde de allerede haft i folkeskolen.

Som interviewer hører man om disse problemer, men det er langt fra sikkert, at den slags viden synspunkter hos eleverne når frem til læreren i den pågældende time eller de pågældende fag.

Lektier er altså ikke kun et spørgsmål om, hvilke sider, man skal forberede eller hvordan man skal forberede sig. Det afgørende spørgsmål er, hvordan forberedelsen

bruges eller ikke bruges i timerne – altså er forbundet med undervisningen – og om denne brug formidles til eleverne, så de kan tænke den ind i deres forberedelse. Det er det problem, der i sidste ende afgør, om eleverne prioriterer forberedelsen til et bestemt fag. Forberedelse er derfor også et didaktisk problemområde, der måske igen skal tænkes sammen med fagenes læringsmål og styredokumenternes indhold.

Samtidig er det nemlig det punkt næstflest elever nævner som den største forskel mellem grundskolen og gymnasiet. Eleverne har altså en klar bevidsthed om, at det er vigtigt at lave sine lektier (i modsætning til deres oplevelse af hvordan det var i grundskolen), og de kan i nogle tilfælde godt mærke, at det kan være sværere at være med i timerne, hvis de ikke har forberedt sig. Men hvis de samtidig ikke er helt klar over, hvad lektierne skal bruges til eller hvad meningen er, så bliver det vanskeligere for dem at omsætte deres opmærksomhed til lektiernes betydning til en frugtbar praksis omkring lektielæsning. Der kan så være en risiko for, at eleverne ved, de bør læse lektier, men ikke hvorfor. Når nogle af dem så faktisk ikke forbereder sig, så ved de, at de gør det vanskeligere for sig selv, men ikke nødvendigvis hvorfor.

De tre fag

Generelle forskelle på fagene og problemstillinger

Hvor det foregående afsnit handlede om de generelle overgangsproblemer, vil vi her se på de problemer, som findes i forhold til de tre fag, dansk, engelsk og matematik. Der er nemlig forskel på overgangsproblemerne i de tre fag. Grundlæggende er der for alle tre fag tale om, at fagene rent abstraktionsmæssig, materialemæssigt og indholdsmæssigt har en anden identitet på de gymnasiale uddannelser end grundskolefaget. Det skyldes bl.a. at i de gymnasiale uddannelser sigter fagene både mod det almindelige og det studieforberegende, hvilket vil sige mod videregående uddannelser enten som lange eller som mellemlange uddannelser, mens grundskolens fag sigter bredt mod alle ungdomsuddannelser. Dette afspejler sig igen i læreplanerne. Hertil kommer de forskelle, som hænger sammen med lærernes baggrund og deres forvaltning af fagene og undervisningen.

Til grund for både grundskolen og gymnasiet ligger der *styredokumenter* for fagene og fagenes mål og prøveformer. Styredokumenterne består af fagenes læreplaner, som suppleres med faglige vejledninger. I gymnasiet ligger styredokumenterne som bilag til bekendtgørelserne for hver af de fire gymnasieformer. I grundskolen er læreplanerne formuleret i "Fælles mål", som i øjeblikket er under revision.

Gymnasiefagene er i læreplanerne beskrevet i fire hovedafsnit: (1) Identitet og formål; (2) Fagligt indhold og faglige mål; (3) Tilrettelæggelse; (4) Evaluering. Hertil kommer så undervisningsvejledninger. Danskfaget er på A-niveau i alle fire gymnasieformer. Engelsk er i gymnasiet både på A og B niveau, og matematik på A, B og C-niveau. C er obligatorisk for alle elever, men mange videregående uddannelser kræver B-niveau i matematik.

De fælles mål i grundskolen er beskrevet med et samlet formål for faget, et slutmål, som angiver hvad eleven skal kunne efter 9. klassetrin, samt trinmål som angiver, hvad eleverne skal kunne efter bestemt klassetrin. I dansk er det efter 2., 4., 6., 9. og 10. klassetrin, i engelsk efter 4., 7. og 9. klassetrin og i matematik er det efter 3., 6. og 9. klassetrin.

36 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Læreplaner og bekendtgørelser med vejledninger sætter de formelle rammer gennem formulering af identitet, formål, mål og i et vist omfang indhold. Målene er formuleret som kompetencemål, og skal på den måde udtrykke, hvad eleverne forventes at kunne beherske på de forskellige trin og niveauer. Lærerne må nødvendigvis sætte sig ind i læreplanerne på de forskellige trin i deres fag for på den måde at få et indtryk af de elevforudsætninger, de kan forvente at gå ud fra på det pågældende trin eller niveau.

En anden del af de officielle styringsinstrumenter, som har betydning for fagenes undervisning, er eksamensformerne og eksamenskravene. Ved de skriftlige eksamener (afgangsprøven, som det hedder efter grundskolen) er der en national standardisering af, hvilke krav og hvilke opgavetyper eleverne skal have arbejdet med. I såvel de mundtlige som de skriftlige eksamener sker der en standardisering gennem censorinstitutionen, hvor den måde faget bliver forvaltet på af en given lærer på en given skole, skal kunne genkendes som legitim af en lærer fra en anden skole, som bliver allokeret som ekstern censor. Eksamenskrav og ikke mindst de skriftlige eksamenssæt har derfor en stærk regulerende funktion for den daglige undervisning, og eksamenskravene kan det således være ganske relevante at orientere sig efter som lærer på et efterfølgende uddannelsesstrin. Det vanskeliggøres dog af, at afgangsprøvesættene, som ligger på www.emu.dk, ikke er umiddelbart tilgængelige, men kræver en adgangskode.

For at få indsigt i et skolefags indhold og metode er det imidlertid ikke tilstrækkeligt at kende styringsdokumenterne. Læringen og socialiseringen er ikke alene knyttet sig til de formelle regler, men også til de vaner og konventioner der findes i skoleformerne med hensyn til, hvordan styringsdokumenterne fortolkes og med hensyn til, hvordan undervisningen tilrettelægges og gennemføres. En forståelse af de faglige overgangsproblemer må derfor tage både de formelle krav og faglige rammer og de daglige praksisser i betragtning.

Såvel de formelle rammer som den skolekulturelle forvaltning af disse betyder, at fagene hverken kan eller skal have samme identitet i folkeskole og gymnasium, men det understreger samtidig, at forestillingen om, at man i gymnasiet 'bare' kan begynde i et fag, hvor grundskolen slap, er uendeligt meget lettere at sige end at gøre. Forestillingen om en gnidningsfri progression fra grundskole til gymnasialt niveau bliver ikke alene forstyrret af det forhold, at grundskolen ikke kun skal forberede eleverne til at gå i gymnasiet, men også skal forberede elever til andre ungdomsuddannelser.

Den faglige progression bliver tillige påvirket af skiftet fra én institutionel ramme til en anden.

Man kan sige, at en del af udfordringen for lærerne og eleverne er, at fagene hedder det samme, og at de (som vi vender tilbage til) for især dansks og engelsks vedkommende ligner hinanden meget, men at der alligevel er nogle store forskelle mellem fagene i grundskolen og i gymnasiet.

Et andet forhold af betydning er lærerernes forskellige uddannelsesbaggrund i gymnasiet og i grundskolen. Lærere i gymnasiet i de tre fag har alle haft videnskabsbaserede krav lagt ind i deres uddannelser på universitetet, fx i deres specialer. Den pædagogiske uddannelse sker gennem pædagogikum efter at kandidatgraden er opnået, selv om nogle nye lærere har haft pædagogiske moduler i beskedent omfang. Folkeskolelærernes faguddannelse skal bl.a. bygge på forskningsbaseret viden, men omdrejningspunktet er professionsorienteringen. Endvidere er den pædagogiske del af uddannelsen central og integreret med den fag-faglige kompetenceudvikling.

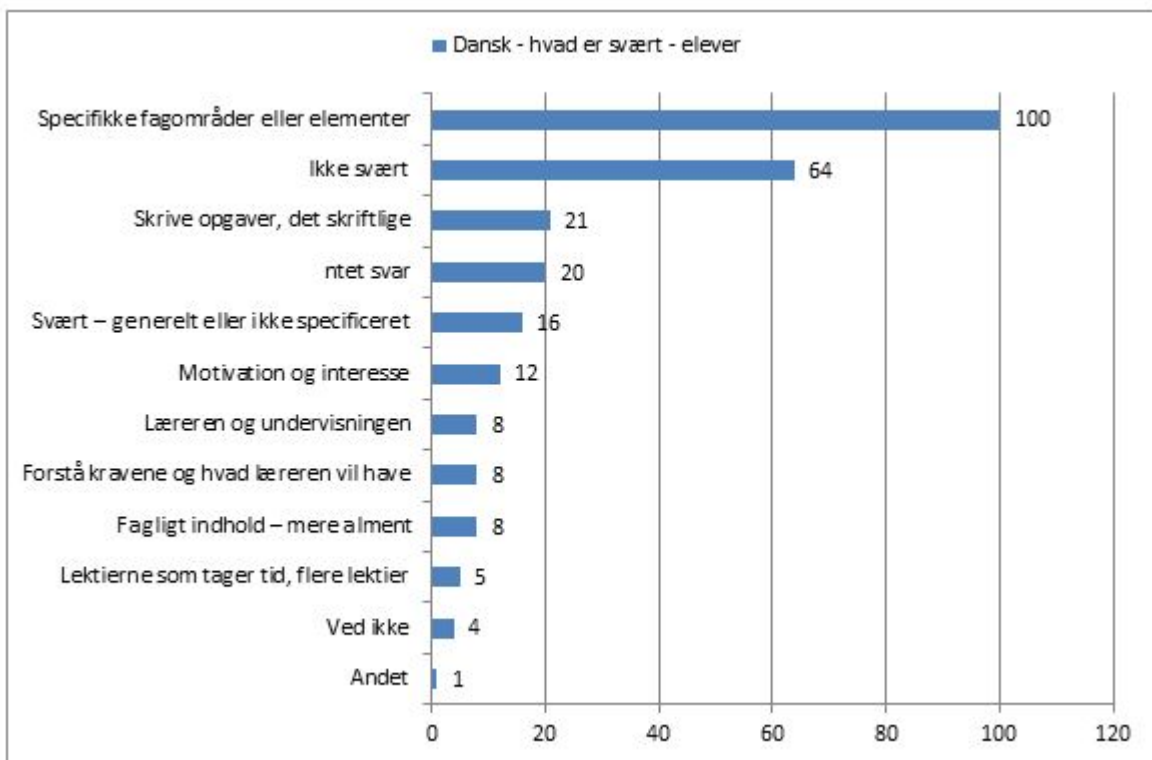
I det følgende behandler vi de tre fag hver for sig. Vi vil især bygge på resultaterne fra spørgeskema- og interviewundersøgelserne, fra de selvregulerede interview (se afsnittet om empiri ovenfor). Disse pointer supplerer vi med punkter fra skolerapporterne, fra vores analyser af styringsdokumenter¹ og fra undervisningsobservationer.

Danskfaget

Resultater fra spørgeskemaerne

I spørgeskemaet til eleverne blev de spurgt om, hvad de synes er svært i faget dansk i gymnasiet. Svarene blev kodet, og fordelingen af svar på de enkelte koder fremgår af figuren.

¹ Pointer fra analysen af styringsdokumenter vedrørende matematik bygger på bidrag fra cand.scient. Britta Eyrich Jesen, mens pointer vedrørende engelsk bygger på bidrag fra cand.mag. Lone Svarstad. Brugen af disse bidrag står imidlertid for denne rapport's tre forfatteres regning.

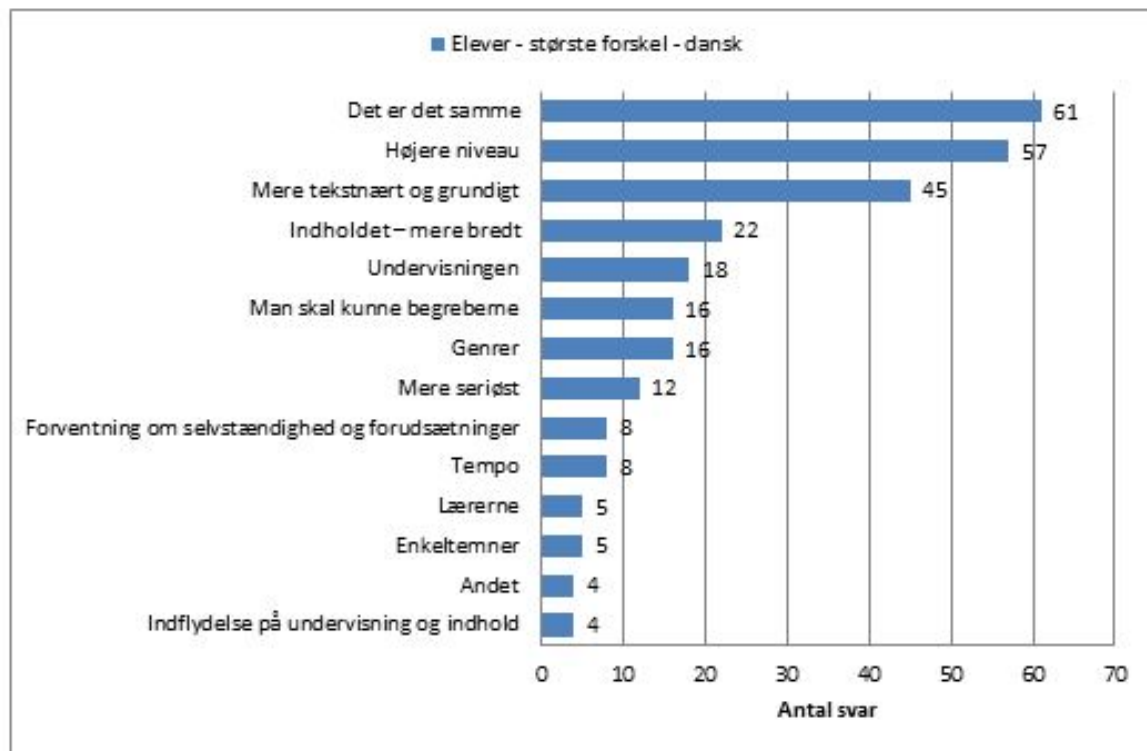


Figur 3: Dansk - hvad er svært - elever

Næsten halvdelen nævner specifikke områder eller elementer, de synes har været svære. Det er fx almen sprogforståelse (AP), som eleverne i deres svar knytter sammen med danskfaget, og som flere nævner, at de ikke har været forberedte på. Andre nævner mere alment 'begreber', 'at finde meningen i teksterne', men også eksempelvis stavning og grammatik.

Den næststørste gruppe, knap hver tredje, har imidlertid ikke oplevet, at dansk var svært. Derefter kommer en række punkter, som er nævnt af færre, hvor de skriftlige opgaver er den største med 21 svar.

Ser man derefter på, hvad eleverne oplever, er den største *forskel* mellem dansk i grundskolen og i gymnasiet, ser fordelingen ud som i denne figur:

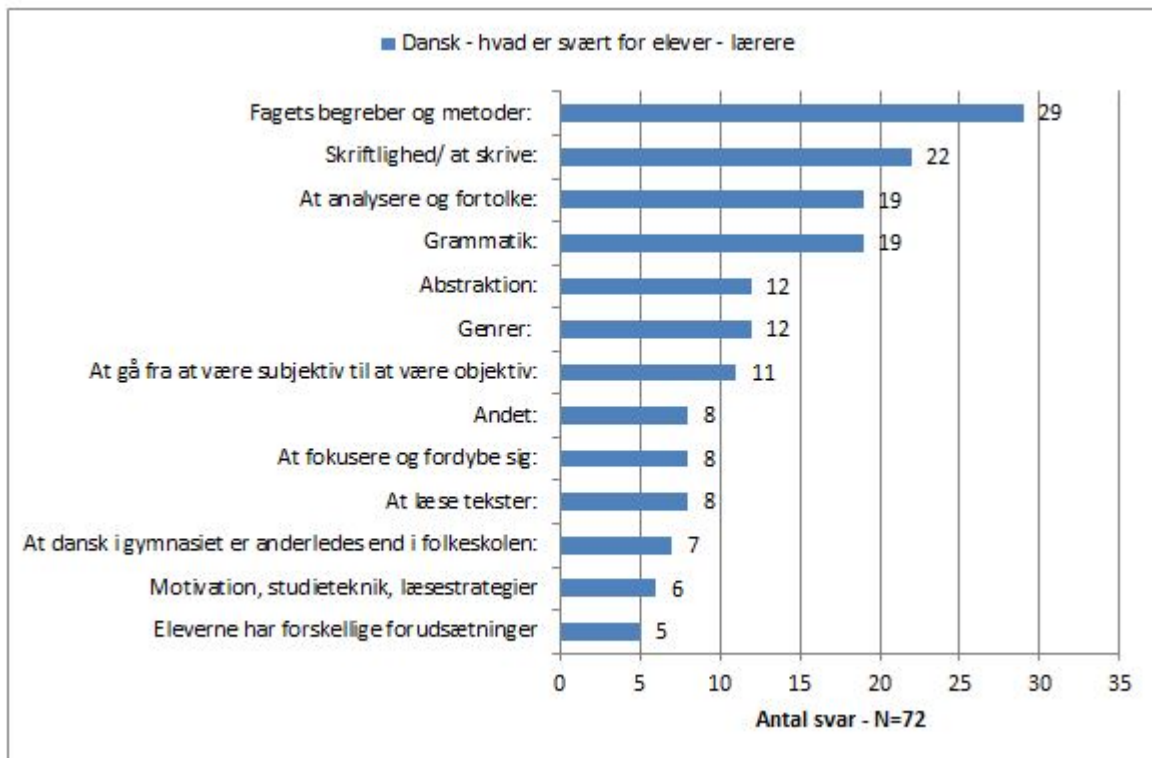


Figur 4: Elever - største forskel - dansk

Flest elever, igen næsten en tredjedel, mener at der ikke er nogen nævneværdig forskel mellem dansk i grundskolen og på gymnasiet. Næsten lige så mange mener, at niveauet er højere, og godt hver femte mener, at den mere grundige og tekstnære læsning er anderledes. Herefter følger en række punkter, som nævnes af færre.

Samlet set oplever en stor del af eleverne altså ikke, at dansk er særligt anderledes eller særligt svært. En tilsvarende stor gruppe mener dog, niveauet er blevet højere, og at der er nogle bestemte områder, som er blevet sværere – ikke mindst tekstlæsningen.

Ser man tilsvarende på, hvad, lærerne oplever, er svært ved faget for eleverne, så ser billedet således ud:

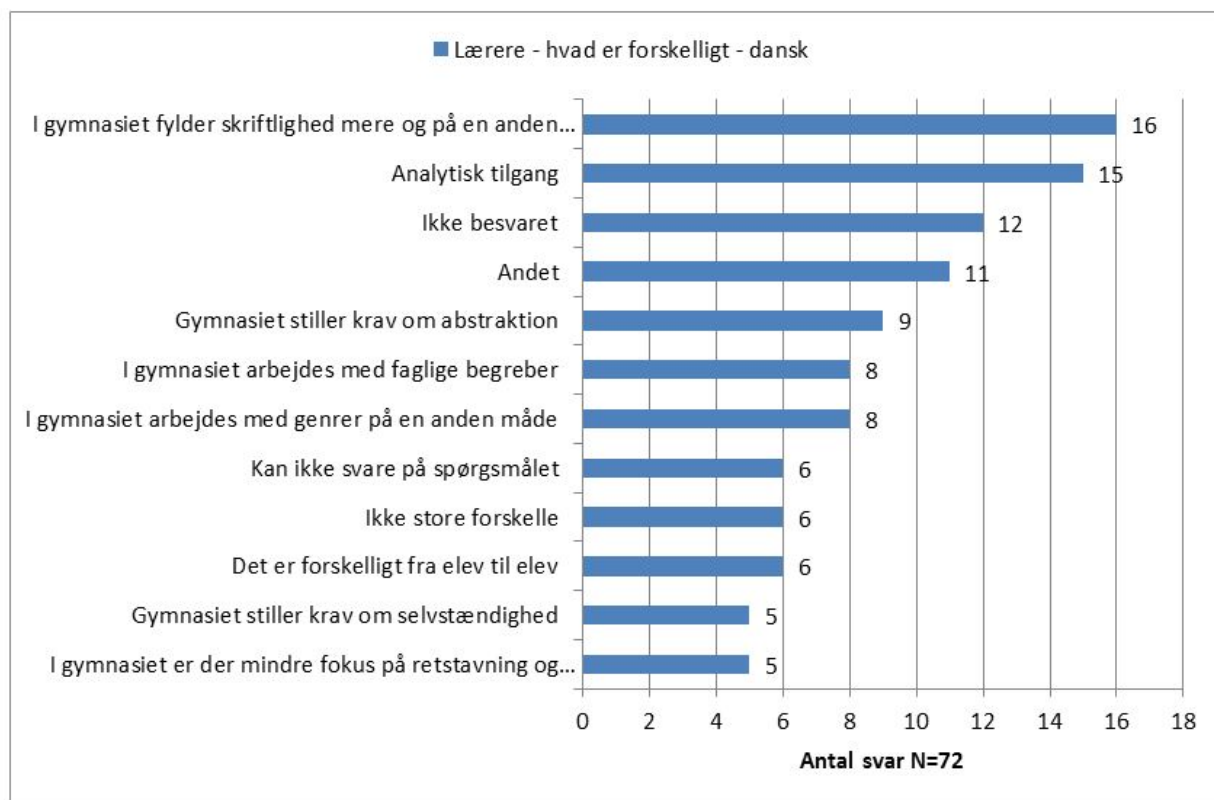


Figur 5: Dansk - hvad er svært for elever - lærere

Den største gruppe blandt lærerne peger på begreber og metoder som vanskelige emner for eleverne. Det svarer meget godt til elevernes oplevelser. Derimod lader det til, at flere lærere end elever oplever det skriftlige som en vanskelighed. At der ikke er nogen lærere, som svarer, at eleverne ikke har svært ved det, behøver ikke betyde, at de er uenige med den lille tredjedel af eleverne som svarer sådan.. Skulle lærerne være enige med denne gruppe elever om, at de ikke har vanskeligheder i faget, vil spørgeskemalogikken formentlig alligevel betyde, at lærerne ville svare, hvad der så var svært for de øvrige to tredjedele elever.

Det er en relativt stor del af lærerne (mellem hver fjerde og hver tredje), som peger på flere faglige områder, men nogle af disse faglige områder er omfattet af de eksempler fra eleverne, som vi har sammenfattet i punktet ”Specifikke fagområder eller elementer”. Der synes altså at være en vis overensstemmelse i læreres og elevers opfattelse af, hvad der er forskelligt, men også en ret stor del af eleverne, som ikke finder faget svært.

Lærernes svar på spørgsmålet om, hvad der var forskelligt mellem dansk i grundskolen og på gymnasiet, havde en vis spredning i besvarelserne, som førte til en flere koder end for de øvrige fag, men hvor kun en eller et par læreres svar, hørte ind under koden. I figuren har vi vist de 15 koder med flest svar.



Figur 6: Lærere - hvad er forskelligt - dansk

Flest lærere pegede på ændringer i skriftligheden og på en mere analytisk tilgang. Flere af svarene vedrørende skriftlighed sigtede til ændringer i de skriftlige genrer, og at kravene til de skriftlige arbejder var anderledes på en måde, som svarer til punktet med analytisk tilgang. Eksempelvis skriver en lærer:

”I grundskolen er elevernes holdninger til og opfattelser af teksten central. De bliver ofte bedt om deres mening og vurdering. I de skriftlige genrer er essays og novelleskrivningen også eksempler på dette. I gymnasiet skal eleverne løsrive sig fra deres subjektive opfattelse af teksten, og i stedet fokusere på den mere objektive analyse. De skal med andre ord lære at tage en faglig kasket på når de har dansk i gymnasiet” (stx-lærer)

42 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

En lærer fra en anden stx-skole svarede:

”Der er især store forskelle på, hvordan der arbejdes med skriftlighed - i stx arbejder vi i høj grad med de tre bundne genrer (fordi vi har meget lidt elevtid i faget), mens man i grundskolen i højere grad arbejder med forskellige (herunder mere kreative) skrivegenrer, som giver eleverne lyst og mod på at udfolde sig skriftligt, men som også betyder, at de er udfordret af kravene til systematik osv. i stx-skriftligheden”

I det første svar knytter læreren ændringerne i det skriftlige arbejde sammen med en ændring fra en oplevelses- og holdningsorienteret tilgang til skrivning til en mere analytisk tilgang, mens det andet svar peger på forskellen mellem at fokusere på, at eleverne udtrykker sig og får lyst til at udtrykke sig til en mere systematisk, men så muligvis også mindre lystbåret skriftlighed. I begge tilfælde flytter fokus i skriftligheden altså fra eleven og elevens omgang med tekst og materiale til et fokus på teksten selv og dens udsagn. Kategorierne om ”analytiske tilgang” og ”krav om abstraktion” peger i samme retning.

De selvregulerede interview

I de selvregulerede interview blev eleverne bedt om at diskutere ”Hvilke forskelle er der mellem grundskolen og de gymnasiale uddannelser inden for faget dansk?”. Eleverne skulle først reflektere individuelt og derefter i grupper diskutere sig frem til de tre forskelle, som efter gruppens opfattelse var de vigtigste. I alt 13 grupper på tre gymnasier (alle stx) svarede.

Det gennemgående mønster er, at eleverne oplever, at det faglige niveau, kravene og seriøsiteten er øget, men at indholdet grundlæggende er meget det samme, bortset fra at der ikke i gymnasiet bliver arbejdet med de basale skrive-, læse- og grammatiske færdigheder. Derudover nævner tre af grupperne fordelt på to gymnasier, at der er kommet mere tavleundervisning, mens en enkelt gruppe (fra et af de to samme gymnasier) nævner, at der er kommet mere frihed pga. gruppearbejde. Et par grupper nævner mere engagerede lærere.

I de individuelle refleksioner er der er nogle elever, som reflekterer over ændringer i undervisningsformen og i de faglige krav. En elev kommenterer, at der i grundskolen var flere kreative forløb, mens en anden elev nævner, at de skriftlige afleveringer i grundskolen havde givet eleverne friere tøjler. Hvad angår undervisningen kommenterer et par stykker, at kravene til de mundtlige bidrag i undervisningen er øget: Det,

man siger, skal være rigtigt og underbygget. En elev kommenterer i sin individuelle refleksion, at *”indtil videre har jeg følt mig lidt usikker ved at sige noget i timerne, fordi jeg føler, at jeg skal have benhårde argumenter, der støtter op om mine udtalelser, for at det er godt nok. Dog er det blevet bedre, end det var i starten”*.

Det samlede billede af elevernes oplevelse af faget dansk er med andre ord, at det i høj grad ligner det fag, de kender fra grundskolen, men at de faglige krav er øget

I de to selvregulerede interview gennemført af dansklærere, som har deltaget i projektet, var billedet et lidt andet. Alle lærere var gymnasielærere. I den ene gruppe fremhævede man ikke mindst en forskel mellem tilgangen til teksterne. Grundskolen, mente lærerne, anerkender i højere grad en oplevelsesorienteret og sanseorienteret læsning end gymnasiet, hvor det så omvendt i højere grad drejer sig om en analytisk og begrebsorienteret tekstlæsning. Grundskolen har dermed en større accept af elevernes livsverden som del af undervisningen, som en af lærerne formulerede det, mens lærerne i gymnasiet ikke mener, at elevernes livsverden er relevant i forhold til fagligheden. Det betyder, nævnte en anden folkeskolelærer, at det i grundskolen er accepteret at mene og synes noget med udgangspunkt i sig selv.

Den anden gruppe nævnte tilsvarende en forskel mellem grundskolen, hvor teksten blev behandlet ud fra, hvad eleven ”synes”, mens det i gymnasiet er et krav at gå ned i teksten med dokumentation og et krav et højere abstraktionsniveau. Gruppen pegede også på forskelle i de skriftlige genrer, eleverne kendte fra grundskolen, og dem, de møder på gymnasiet – et punkt, som også blev nævnt i den første gruppe.

Selvom det altså umiddelbart er forskellige punkter, elever og lærere nævner, kan de omvendt også opfattes som forskellige måder at udtrykke de samme erfaringer på. Elevernes mere generelle oplevelse af højere niveau og flere krav kan sagtens være udtryk for de ændringer i de faglige krav, som lærerne beskriver i retning af en mere tekstforankret og systematisk og ikke-oplevelsesbaseret læsning.

Skolerapporterne

Projektet på Silkeborg Gymnasium gennemførte man spørgeskemaundersøgelser af eleverne opfattelse af problemerne i dansk ved overgang til gymnasiet. Rapporten konkluderer følgende:

44 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

”- Et højere tempo. Undervisningen og dermed indlæringen foregår i et højere tempo, som gør det svært for nogle elever at følge med. Der bliver gennemgået flere tekster, der bliver ikke brugt den samme mængde tid på som i grundskolen.

- Anderledes og sværere sprogbrug. Der anvendes mange flere fremmedord i gymnasiet som helhed, men også mange fagbegreber knyttet til danskfaget, som gør undervisningen mere utilgængelig for nogle elever. Undervisningen i gymnasiet kan med andre ord forekomme mere teoretisk.

- Det skriftlige arbejde. Der synes at være en diskrepans mellem grundskolens genrebevidsthed og gymnasiets. Hvor man i grundskolen i højere grad arbejder med genrebevidsthed i udformningen/layoutet, har gymnasiets fokus på, at genrebevidstheden skal være indlejret i selve indholdet. Endvidere arbejdes der med forskellige genrer i grundskolen og i gymnasiet, og lærerne har her en opgave i at bygge bro, hvor der kan bygges.

- AP opleves som svært tilgængeligt, hvilket hovedsageligt skyldes brugen af de latinske begreber (jf. ovenstående punkt – anderledes og sværere sprogbrug).

- Viden går tabt i overgangen fra grundskolen til gymnasiet.

- Flere elever ønsker, at undervisningens mål tydeliggøres, og at forventningerne til eleverne også tydeliggøres i højere grad.” (Silkeborgs rapport s. 6-7)

I rapporten fra Tørring kan man (s. 4-5) læse resultatet af en brainstorm blandt lærerne over de potentielle årsager til vanskeligheder i de faglige overgange i danskfaget. Ud fra denne liste trak lærerne et par punkter ud, som de satte fokus på, bl.a. det faglige sprog i danskundervisningen, fordi det tema kunne omfatte flere af de punkter, som kom frem i brainstormen. På baggrund af lærernes gensidige besøg blev fokus udvidet til også at se på skriftlighed, genrebevidsthed og mediebrug.

Rapporten fra Sorø Akademi Skole skriver om danskfagets problemer ved begyndelsen af 1. g, at overgangen ikke mindst rummer vanskeligheder ”i nærlæsning af tekster, herunder anvendelse af teksterne til dokumentation i forbindelse med analyse i bred forstand ” (s. 5). Samtidig peger rapporten på betydningen af de skriftlige afgangsprøver, som skolen har tæt kendskab til, fordi der også udbydes 10. klasse på skolen:

”Den skriftlige prøve fokuserer først og fremmest på sprogrigtighed, overordnet tekstforståelse og modtagerrettet kommunikation, dvs. en høj grad af orientering mod anvendelse – kun i ringe grad mod nærlæsning og tekstdokumentation” (s.5)

Rapportens forfattere skriver videre:

I danskundervisningen i begyndelsen af 1.g oplever vi, at eleverne er meget glade for dansk, og at det bl.a. hænger sammen med, at de husker faget som noget lystbetonet, som et fag, hvor de relativt frit kan boltre sig ved at måtte bruge deres fantasi og ved at "måtte synes noget", altså have holdninger til de gennemgåede emner og tekster. Denne relativt frie tilgang til danskfaget giver til gengæld ikke mange points i gymnasiet; her fokuseres i højere grad på systematisk og nærgående behandling af tekster, altså analyse og fortolkning og dertil hørende perspektivering. Det er blevet vigtigere at kunne skrive/sige 'jeg ved' end at kunne sige 'jeg synes'." (Sorørapporten s. 5)

Det er tankevækkende, at der i de selvregulerede interview fra samme skole er et par elever, som skriver i deres refleksioner, at dansk var deres yndlingsfag i grundskolen, men det er det ikke mere. Der var også elever, som i et interview gav udtryk for, at de ikke kunne forklare, hvorfor de skulle have dansk – i hvert fald ikke hvorfor de skulle have det på A-niveau alle tre år. For disse elever var det vanskeligt at finde meningen med faget.

Nogle af de forskelle, som lærere og elever i vores empiri identificerede som forskellige for dansk i grundskolen og i gymnasiet, viser sig også, når man ser på styringsdokumenterne for dansk på de to trin. I målene for grundskolen beskrives det overordnede formål med faget dansk for i grundskolen beskrevet med ord som *oplevelse, forståelse, identitet, indlevelsesevne, lyst, glæde* og en *åben og analytisk indstilling*. Det er ord, som især peger i retning af det personlige og kulturelle dannelsesprojekt i faget og skolen, og som har et fokus på en følelsesmæssig relation til det faglige indhold (oplevelse, lyst, glæde). I tillknytning til kompetencer inden for det talte sprog, skal eleverne kunne forholde sig til andres fremstilling, men derudover er det fokus på det ekspressive. Et af trinmålene efter 9. klasses trin fastlægger at eleverne skal være i stand til at *"udtrykke fantasi, følelser, tanker, erfaringer og viden i en sammenhængende og disponeret form"*. Det er punkter, som sammenfatter store dele af målene – bl.a. kombinationen af det følelses- og det videnskabsmæssige.

I læseplanen står der for 7. – 9. klasses trin at *"der lægges vægt på, at eleverne lærer at drøfte og vurdere skønlitteratur med udgangspunkt i egne oplevelser og anvendelse af faglige og litterære begreber"*. I det hele taget peger flere formuleringer fra læseplanen for dette trin på en bevægelse i retning af det mere analytiske. Eksempelvis

hedder det, at ” *ud fra elevernes oplevelse og forståelse af litterære tekster og andre udtryksformer arbejdes der med analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af både indhold og udtryk*”. Eleverne har med andre ord mødt begreber, analyser og fortolkninger i grundskolen, men her med en nær forbindelse til den personlige oplevelse af teksten.

I fagbekendtgørelserne for de fire gymnasieretninger er der en betoning af den kritisk-analytiske sans, og at eleverne skal bl.a. kunne bruge danskfaget til at sætte sig ind i og kunne udtrykke sig ”sprogligt sikkert” i et demokratisk samfund. Bekendtgørelsen for stx taler om dannelse og om samspillet mellem den receptive og den produktive dimension i faget, mens hhx-bekendtgørelsen nævner elevernes kreative og kritiske sans – men det sansede, oplevelsesorienterede og lystfulde er væsentligt mere nedtonet i fagenes formål – bortset fra htx-bekendtgørelsen som har en styrkelse af ”*elevernes evne og lyst til at læse og skrive*” som et af formålene, mens stx-bekendtgørelsen taler om at tekstlæsningen skal bringe ”*oplevelse, analyse og fortolkning i samspil*”.

Hvad angår det skriftlige arbejde, er det i grundskolen i høj grad bundet op på konkrete kommunikationssituationer og genrer, mens gymnasiets skriftlige genrer i højere grad bevæger sig inden for uddannelsens egen horisont.

Gymnasiet opererer med analyser og fortolkning – altså det saglige og abstrakte, mens man i grundskolen i højere grad også inddrager det kreative, det emotionelle og det subjektive. Det forvirrer nogle af eleverne og gør dem usikre på, hvad der egentligt foregår i dansktimerne i gymnasiet, og hvad kravene nu er til skriftlige opgaver. Hertil kommer den forvirring, som stammer fra styringsdokumenterne, vedrørende de skriftlige genrer og krav, som nævnes af Sorørapporten, og som også arbejdet i Silkeborg havde fokus på.

Ikke alene ændrer kravene til de skriftlige afleveringer sig, men der er også uklarhed i genrebetegnelser: Der arbejdes med forskellige genrer på de to skoletrin, og genrer, som hedder det samme, betyder ikke det samme, mens genrer som minder mere om hinanden, har forskellige betegnelser. Projektet i Silkeborg arbejdede i den sammenhæng med at udvikle materialer, som kunne formidle denne overgang.

Ifølge lærerne og rapporterne giver også det faglige sprog eleverne nogle problemer. Projektet fra Tørring viser, hvordan netop fagsproget indvirker på hele undervisningen.

En lærer skriver om sine observationer angående dette i en folkeskoleklasse:

”Her blev det tydeligt, i hvilket omfang det faglige sprog og klasserumskommunikationen i det hele taget præger undervisningssituationen. Ved hvert sekvensskift og ny aktivitet undlod [grundskolelæreren] at instruere eleverne kollektivt, men gik i stedet rundt til samtlige borde og gav hver elev samme instruks. Om end det var en tidskrævende proces, havde det til gengæld en positiv effekt på elevernes engagement, fordi den personlige og nære henvendelse virkede forpligtende.

Det modsatte syntes imidlertid at gøre sig gældende, da [læreren] efterfølgende ved klassens fælles billedanalyse anvendte bestemte fagtermer. Selvom eleverne havde en oversigt, der uddybede begreberne, som de i øvrigt var blevet præsenteret for adskillige gange før, lod brugen af fagterminologi til at distancere eleverne fra analysen. Eksempelvis spurgte [læreren] flere gange til billedets komposition og mindede hver gang om, at denne var et andet ord for opbygning. Ingen af eleverne havde mod på at byde ind, men da [læreren] straks igen spurgte til opbygningen uden at nævne ordet komposition, rakte halvdelen af klassen hænderne op. Efter lektionen reflekterede [læreren] over, hvordan eleverne har svært ved at overgive sig til den nye fagterminologi, fordi de i størstedelen af deres skoletid (også i skolesammenhæng) har været vant til at bruge et andet og mere personligt sprog.”

Sammenfattende kan man sige, at overgangsproblemerne i danskfaget i ganske høj grad knytter sig til, at faget i gymnasiet bliver tættere knyttet til den videnskabelige fagforståelse af litteratur, sprog og tekstlæsningsmetoder end tilfældet er i grundskolen. Det gør ikke alene faget som sådan sværere, men det gør det også vanskeligt for eleverne at forstå, hvorfor det, der i folkeskolen blev værdsat (læs den subjektive tilgang) nu bliver anset for uacceptabel.

Handlings tiltag og ideer i danskfaget

I det følgende vil vi præsentere nogle af de forskellige ideer og tiltag, skolerne har afprøvet for at gøre noget ved problemerne, og som er præsenteret i rapporterne. Alle tiltagene indebærer samarbejde med grundskolens lærere.

Folkeskoleelever og 1. g-elever samarbejder

I Tørring har man arbejdet med at lade gymnasieelever undervise folkeskoleelever. En danskærer skriver i rapporten:

”Vi aftalte at forsøge at bringe de to skoleformer sammen helt konkret ved at lade 4 (vakse) elever fra 1g undervise 9. klasse i et modul. Gymnasieeleverne fik efter en kortere briefing og udlevering af et inspirationsark frie hænder til at planlægge modulet.

Mødet blev en udpræget succes for begge involverede parter. Der var i hvert fald høj aktivitet og 9. klasse-eleverne evaluerede besøget og udbyttet meget højt. Der var en udpræget lydhørhed begge veje. Der var enighed om, at projekter som dette kunne lette overgangen for de der havde valgt eller ville vælge stx. Kommentarer fra eleverne i 9. klasse kunne endog tyde på, at de fik afmystificeret gymnasiet og således blev inspirerede og motiverede til evt. at tilvælge en gymnasial uddannelse.” (Tørringrapporten s. 7)

I Egaa havde man ligeledes idéer om at lade elever fra 9. klasse og 1.g arbejde sammen:

”Danskgruppen har haft fokus på at udnytte det læringspotentiale, der ligger i at bryde to klasser fra hvert sit klassetrin op og sætte dem sammen i nye, blandede konstellationer, hvor mindre erfarne elever kan støttes af ligeværdige elever med mere faglig erfaring. Denne undervisningsmetode har flere lærere fra Egaa Gymnasium gode erfaringer med, og vi har ønsket at undersøge, om undervisningsmetoden kan bruges til at lette den danskfaglige overgang fra folkeskole til gymnasium...

To 9. klasser og en 1.g klasse brydes op til to nye klasser og sættes i basisgrupper af 4 med to elever fra hvert klassetrin. De skal så gennemføre et fælles forløb med en litterær tematik – nemlig overgangssituationer, dvs. en tematik der er relateret til det sted, hvor eleverne selv er (zonen for nærmeste udvikling). Fokus er på at lette den danskfaglige overgang fra folkeskolen til gymnasium ved bl.a. at udvikle en fælles terminologi. Derudover bygger forløbet på den tese, at refleksionen over arbejdsformer (det reflektive rum) kan lette overgangen, og at den IT-fri undervisning vil give rum for nærvær i den faglige dialog, hvilket kan have en positiv effekt på elevernes tilegnelse af det faglige stof. Projektet vil først blive gennemført i løbet af efteråret 2014, så derfor kan vi kun beskrive planen på nuværende tidspunkt.

Hver lektion er rituelt bygget op over 3 faser. Den første fase er en appetitvækker, som kan være en oplæsning af en tekst, afspilning af et filmklip eller en lydfil, samt fremvisning af et billede. Appetitvækkeren skal anslå et tema eller en pointe om lektionens indhold. I den anden og længste fase samles eleverne i basisgrupperne om dagens materiale. Arbejdet styres af 5 relevante faglige redskaber, der på dogmemanér skal anvendes i hver lektion på forskelligt tematisk materiale. Hver lektion afsluttes med "det reflektive kvarter" i rundkreds, hvor samtalen styres af et overordnet spørgsmål forberedt af læreren. Spørgsmålet lægger op til metarefleksion over dagens læring." (Egaas rapport s. 4)

I et senere afsnit i denne rapport om didaktiske design, vil vi diskutere disse forsøg med at lade elever arbejde sammen på tværs af skoletrinnene.

Det faglige sprog og genrer

I Tørring har man oprindeligt målrettet arbejdet med overgange i dansk mod det faglige sprog i dansk, og den indgang til arbejdet viste sig at åbne for flere fælles indsatsområder, idet det faglige sprog spiller ind på arbejdet med fx skriftlighed, genrer og mediebrug. (Tørringrapporten s. 4).

En lærer fortæller i rapporten om et besøg i en grundskoleundervisning, hvor ikke mindst forskellen i skriftlige genrer og prøveformer sprang i øjnene. I forlængelse af besøget har gymnasie- og grundskolelæreren *"udvekslet diverse prøvemateriale fra folkeskolen og gymnasiet og diskuteret, hvordan forskelle i dette materiale kan forårsage vanskeligheder i de faglige overgange fra det ene sted til det andet"* (Tørringrapporten, s. 7). Projektet i Silkeborg arbejdede på samme måde med at udvikle materialer, som med afsæt i grundskolens genrer og begreber introducerede gymnasiernes tilgange, *"og derved sammenligne og forsøge at indkredse forskelle og ligheder i tekstanalyse"* (Silkeborgrapporten, s. 8).

En anden gymnasielærer fortæller i Tørringrapporten om, hvordan hun og en folkeskolelærer fik forståelse for, hvordan man kan gribe problemerne med genrearbejdet ved at observere hinandens undervisning – og ikke mindst opnå en større opmærksomhed på forskellene mellem skoleformerne, men også

"dilemmaet om hvordan man bedst muligt tilgodeser læringen for såvel den stx-rettede elev og for eleven der har andre planer. Jeg tror grundskolelærerens opmærksomhed på dette er med til at skærpe dennes pædagogiske og didaktiske

tænkning og ikke mindst operationalisere dilemmaet i konkrete tiltag i læringsrummene” (Tørringrapporten s. 10)

Censorsamarbejde

Sorørapporten skriver om deres afprøvning af *cursorudveksling*, hvor gymnasielærere fungerede som censorer ved afgangsprøven.

”Vi foretog en udveksling af lærere til censur på henholdsvis 9. klasses mundtlig afgangseksamen i dansk og 1g mundtlig årsprøve i dansk. Dette var med henblik på at få et mere præcist indblik i de forskellige elevgruppers niveau, og ydermere et indblik i niveauet og den faglige tilgang på de to niveauer.

Udbyttet af at være censor i 9. klassen var ganske stort. Gennem to dages intensiv aktiv lytning og dialog fik læreren fra akademiet et grundigt og præcist indblik i, hvor eleverne lå danskfagligt og modenhedsmæssigt. Både dem der skulle fortsætte på gymnasiet og dem der skulle fortsætte andre steder. Det er selvfølgelig relevant at få et klart billede af niveauet hos dem, der skal i gymnasiet, men også af dem, der ikke skal, da det giver os på Akademiet et billede af, hvilken elevgruppe folkeskolelærerne står med, og hvordan deres undervisning derfor er rettet ikke kun mod de kommende gymnasieelever.

Dette kan skabe en større forståelse for det relativt store spring, der kan være rent fagligt fra folkeskole til stx.

Det at få et knap 20 minutters faglig samtale med eleverne og især de der skulle på stx giver et bedre billede af, hvad de møder op med af forudsætninger til første skoledag på gymnasiet, end man kunne have fået blot ved samtaler med lærerne fra folkeskolen og læsning af bekendtgørelser og pensumopgivelser. Man får ikke blot et indblik i deres faglige paratviden, men også i, i hvor høj grad de magter at indgå i en faglig samtale og svare på spørgsmål om emnet, som de ikke specifikt har forberedt, og det er jo nogle kompetencer som vi efterspørger i gymnasiet.

En anden fordel ved at være med som censor i 9. klasse var den eksamensform der blev benyttet. Man kan vælge mellem to former, men her var der valgt en synopsismodel, som til en hvis grad minder om den der bruges i AT i gymnasiet. Det er der jo nogle klare fordele i for eleverne, da det kan være svært nok at forklare dem hvordan man egentlig går til synopsis-eksamen. Hvis man som stx-lærer ved at eleverne har prøvet noget lignende før, så kan man jo med fordel tage afsæt i det og derved plukke nogen lavthængende frugter. Det indlysende problem her er selvfølgelig, at det ikke er alle skoler og klasser, der har benyttet denne eksamensform, men for de elever der har, vil det være en klar fordel. Ofte er AT et lidt løst definer-

ret fag for eleverne, men hvis de har prøvet synopsisformen før, så kan denne usikkerhed måske mindskes.” (Sorørapporten s. 6-7)

Citatet og erfaringerne fra Sorø peger ikke mindst på to centrale pointer: Den ene er, at selvom en eksamenssituation på mange måder er atypisk, så viser det sig udbytterige ved at se elevernes arbejde i en situation, som har reel betydning for dem, og som ikke er iscenesat af hensyn til brobygning eller lignende. Det andet er citatets pointe om at kunne trække på arbejdsformer, eleverne kender til – men at det forudsætter at gymnasielærerne ved, at eleverne har disse erfaringer. Det mindsker risikoen for det videns- og erfaringstab, som blev nævnt i Silkeborgprojektets undersøgelse ovenfor.

Sammenfatninger vedrørende dansk

Der er ingen tvivl om, at formaliseret samarbejde mellem lærerne i de to skoleformer er udbyttegivende for lærerne og i sidste ende for eleverne. Det er specielt kendskabet til, hvordan fagets praktiseres i hverdagen, og hvordan prøveformer er indrettet, afvikles og vurderes, der er central viden for begge lærergrupper for at gøre overgangen i faget mere gennemsigtig.

Det tyder også på, at fokus på at arbejde med bestemte elementer inden for fagligheden kan gøre samarbejdet mere målrettet og resultere i konkrete og brugbare resultater. Det kunne fx være at arbejde med genreformer, skriftlige opgaver, fagsprog og undervisningsformer.

Også evalueringsformer og bedømmelseskrav kan være genstand for skoleformernes harmoniserings- og progressionstanker i danskfaget. Målet er ikke at gøre faget til det samme i begge skoleformer, men at gøre forbindelsen mellem den faglige undervisning, der sker i folkeskolen og gymnasiet mere forbundne, hvad angår mål og delmål.

Det ser også ud til, at gensidig observation og samarbejde mellem elever og lærere mellem skoleformerne er med til at gøre fagets forskelligheder i de to skoleformer mere forståeligt for lærerne og i sidste ende derfor også for eleverne.

En problemstilling er, om fagets krav fra læreplanerne specielt i gymnasiet står i rimeligt forhold til den tid, som fagets har fået tildelt i årsplanerne. Det tyder på, at *hastigheden i undervisning* forekommer både elever og lærere at være vel høj. For høj hastighed i gennemgangen af stof forringer læringskvaliteten, lægger op til mere læ-

52 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

restyret undervisning og gør dermed dybdeforståelsen mere vanskelig for alle elever. Et for højt tempo vanskeliggør tillige den intense læreropmærksomhed på de enkelte elevers faglige problemer.

Det forekommer forskergruppen vigtigt, at den fagdidaktiske videreudvikling i faget retter sig målrettet mod fagets delelementer fx formidlingsformer, analyseformer, læsning, forberedelse osv., men også mod læring af fagsprog og teoretisk sprog. Et punkt, som blev strejft i noget af empirien, er den rolle almen sprogforståelse (AP) spiller. Nogle af elevernes svar tyder på, at AP kan virke forvirrende, men AP og almen studieforberedelse (AT) kunne også være rammer for en eksplicit tematisering af, hvad der sker i overgangen mellem to skolesystemer, som er forankret i forskellige roller, historier, værdier og fagforståelser.

I stikordsform kan de afprøvede tiltag opstilles således:

Organisatorisk og samarbejdende tiltag

- Formaliseret og systematisk samarbejde mellem dansklærere i grundskolen og gymnasiet
- Den anden skoleforms kendskab til, hvordan læreplanernes indhold udfoldes i den konkrete undervisning
- Kendskab til styredokumenter og undervisningsformer i en anden skoleform
- Udarbejdelse af materialer og kendskab til den anden skoleforms bøger og materialer
- Formaliseret supervision, sparring, idéudveksling osv. mellem lærerne på forskellige niveauer
- Fællesarbejde om skriftlige genrer
- Censorudveksling
- Elev-elev-undervisning i grundskolen af gymnasieelever
- Sammensætning af hold fra 9.kl og 1.g om danskfagligt arbejde

Disse tiltag peger ydermere på en række fagdidaktiske fokuspunkter, hvor en del af det videre arbejde består i at balancere, hvad der skal ske i grundskoleregi, og hvad der skal ske som en del af introduktionen på gymnasialt niveau. Det gælder fx fagsprog, argumentation, tekstnær analyse, skriftlighed og genrer. Man kunne også overveje om gymnasiet med fordel kunne inddrage noget af det kreative, det subjektive og det anvendelsesorienterede, som vægtes i grundskolen, og inddrage det på en

måde, der korresponderer med gymnasiets krav om abstraktion og det studieforbere-
dende.

Man kunne måske fremføre, at det ikke nødvendigvis altid er dårlige akademiske dy-
der at 'mene' og 'at finde på'. Set i et vist perspektiv er det dog kreativitetens og in-
novationens grundsubstans.

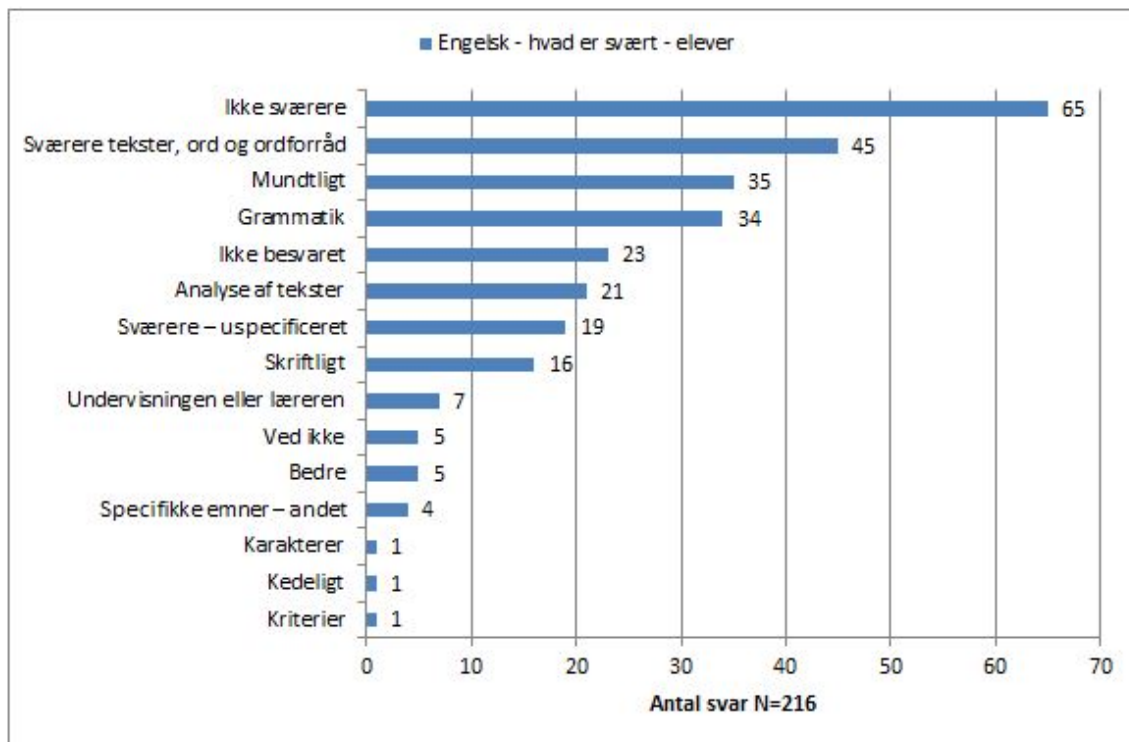
Engelskfaget

I modsætning til dansk er engelsk på forskellige niveauer i gymnasiet, og selv om alle
eleverfaringer i denne undersøgelse er fra første år, kan der være forskelle i oplevel-
serne afhængigt af, om det er fra en klasse med A- eller B-niveau som slutmål. Over-
gangsproblemer i faget er derfor ikke nødvendigvis de samme overalt, og men det
understreger betydningen af at kende den enkelte elevs faglige og arbejdsmæssig
kompetencer i faget ved indgangen til 1.g i forhold til elevens interesser og til det,
som er perspektivet for faget.

Vi overværede og optog et møde mellem en gruppe folkeskolelærere og gymnasielæ-
rere (hhx og htx), hvor de diskuterede forskellene på faget i folkeskole og gymnasi-
um. Det bemærkelsesværdige var, at der på næsten alle faglige, indholdsmæssige,
metodiske og mht. til mål og prøveformer var meget stor forskel på faget i grundskole
og i gymnasiet.

Spørgeskemaundersøgelsen

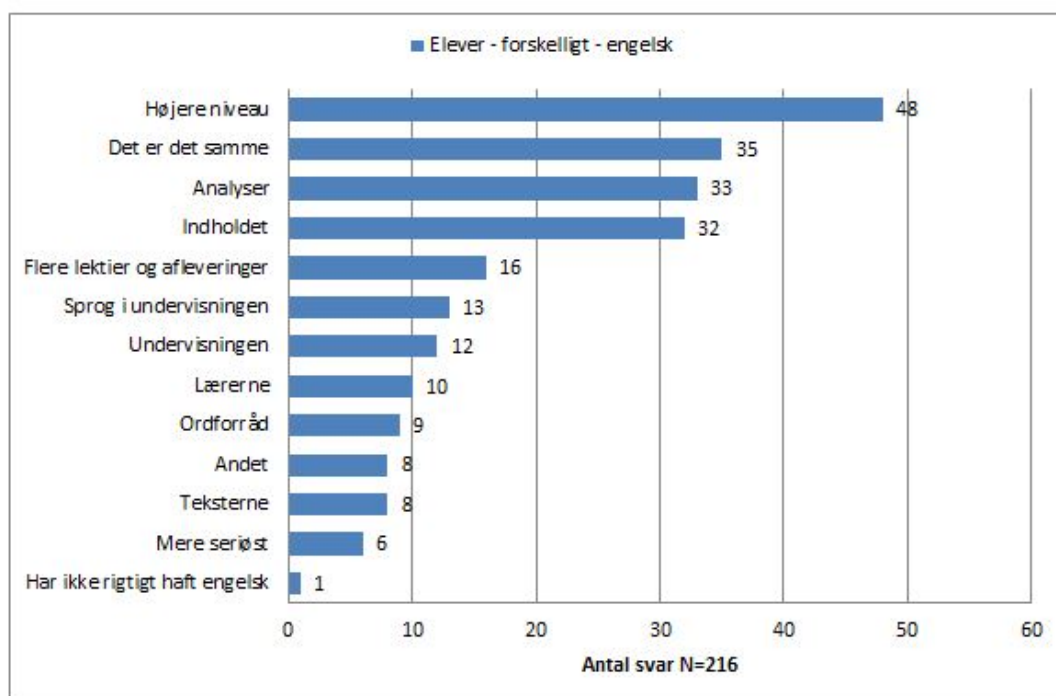
I spørgeskemaundersøgelsens spørgsmål om, hvad eleverne oplevede var svært ved
engelske i gymnasiet, fordelte svarene sig på denne måde:



Figur 7: hvad er svært - elever

Næsten hver tredje elev oplever ikke faget er blevet sværere i gymnasiet. Omkring hver femte oplever teksterne og sproget er blevet sværere, og lidt færre igen oplever det mundtlige og grammatikken er blevet sværere.

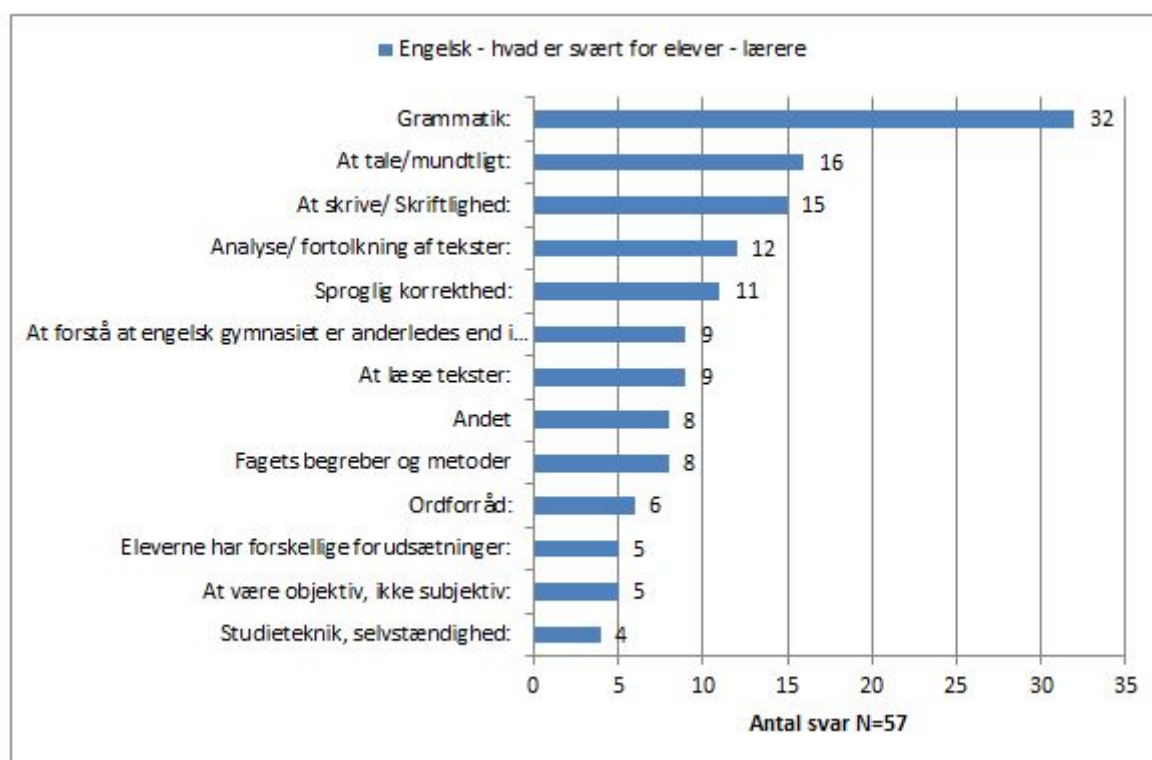
Ser man på svarene om, hvad eleverne oplever som forskelligt, ser fordelingen således ud:



Figur 8: Elever - forskelligt - engelsk

Flest elever, godt en femtedel, svarer, at der er et højere niveau. Næsten lige mange elever (omkring hver sjette) oplever at faget er det samme, eller at analyserne eller indholdet er forskelligt i grundskolen og gymnasiet. I de elevsvar, som nævner analyse som en af de store forskelle, er der flere elever, som skriver, at engelsk i gymnasiet minder mere om dansk, hvad angår den måde, man arbejder med teksterne på. Sammenholder man svarene om det svære og det anderledes peger det på, at eleverne nok oplever, at faget ændrer sig i overgangen, en del oplever at niveauet stiger, men en stor gruppe oplever ikke faget som sværere.

Lærernes svar vedrørende deres oplevelser af elevernes vanskeligheder fordelte sig på følgende kategorier:



Figur 9: Engelsk - hvad er svært for elever - lærere

Over halvdelen af lærerne oplever, at eleverne har svært ved grammatik. De øvrige områder (mundtligt, skriftligt, osv.) nævnes af omkring hver fjerde, mens 12 lærere, svarende til hver femte, oplever eleverne har svært ved at analysere tekster. Kommentarerne om grammatik retter sig i høj grad mod elevernes grammatiske begrebs-

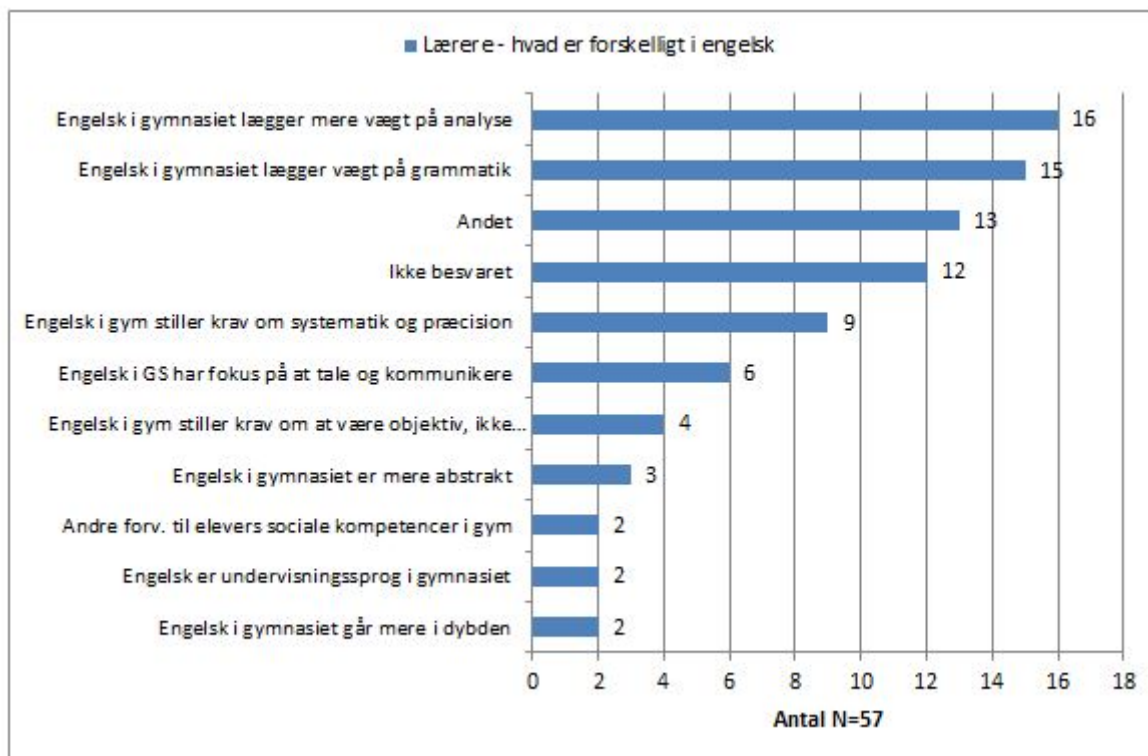
56 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

apparat, men også mod en grammatisk opmærksomhed. Et eksempel på et svar inden for kategorien om mundtlighed er dette:

Engelsk i folkeskolen er mere et kommunikationsfag (med basis tekstforståelse) hvor de basale færdigheder trænes, hvorimod på HF er der mere fokus på tekst-analyse, dvs. indhold/vurdering & perspektivering- i forhold til både den skriftlige og mundtlige eksamen. Det er ikke nok at kunne kommunikere på engelsk- der skal også være en højere grad af indhold (hf-lærer)

Læreren peger på en forskel mellem et kommunikationsfag og et (tekst)analytisk fag. Eller som en stx-lærer formulerede det: ” At engelsk er et analysefag og ikke et snakkefag”.

Lærernes svar på, hvor der er forskelle mellem grundskolens og gymnasiets engelsk, fordeler sig således.



Figur 10: Lærere - hvad er forskelligt i engelsk

Lærernes opfattelse af forskellen ligger især på analyse og grammatik. Punktet med andet dækker over en vifte af forskellige punkter, eksempelvis betoning af det litterære, og at der er et stort niveauspring.

Man kan ikke umiddelbart sige, at lærerne og elevernes svar peger i forskellige retninger, men ordlyden af lærernes åbne besvarelser tyder på, at de i højere grad oplever et fagligt niveauspring fra elevernes grundskoleniveau til gymnasiet, end mange af eleverne gør. Om det skyldes, at lærerne forholder sig til den del af eleverne, som har sværest ved det, men som ikke udgør flertallet af de elever, som har svaret, kan vi ikke afgøre. Vi kan sige, at eleverne oplever, at faget engelsk er anderledes i indhold, men ikke påfaldende svært, selv om der er et højere fagligt niveau.

De selvregulerede interview

I de selvregulerede interview gennemført af elever (to stx og en hhx-skole) er det ikke mindst tekstanalysen, som fylder meget. Nogle af svarene er, som i tilfældet med dansk, de samme punkter, som vi fandt under de generelle overgangsproblemer: mere ansvar og flere lektier. Mere specifikt i forhold til engelsk er det imidlertid tekstanalyse, nødvendigheden af et større ordforråd og tekster på et højere niveau. Med hensyn til grammatikken svarer flere af grupperne, at der er mindre grammatik i gymnasiet end i grundskolen, men en gruppe siger samtidig, at grammatikken *"skal også være korrekt mundtligt"*. Det kan forstås på den måde, at eleverne oplever mindre direkte grammatik undervisning, men at der stilles høje krav til den grammatiske korrekthed. En gruppe fra hhx-skolen mener, at lærerne forudsætter man kan engelsk, for det bliver ikke forklaret. En elev fra en stx-skole kommenterer angående de højere krav, at *"hvis jeg en dag hvor jeg er træt/ukoncentreret og rækker hånden op, men kommer til at sige noget vrøvl, føler jeg, at det har større 'konsekvenser' for mine karakterer i forhold til folkeskolen"*. De højere krav koblet med karaktergivning kan altså betyde, at nogle elever undlader at deltage i klassesamtalen.

Den afgørende forskel på grammatik i grundskolen og i gymnasiet er imidlertid den, at grammatik i folkeskolen foregår på engelsk og på dansk og latin i gymnasiet. Dette hænger igen sammen med eksamenskravene i grammatik til studentereksamen. For eleverne er det imidlertid vanskeligt at forstå, hvorfor 'tingene' skal hedde noget forskelligt i de to skoleformer, og hvorfor det, som de har lært i grammatik i grundskolen nu ikke er helt rigtigt.

I de selvregulerede interview med lærerne i projektet deltog i alt syv engelsklærere, hvoraf to var fra grundskolen. Den ene gruppe nåede frem til at de tre vigtigste forskelle mellem faget i folkeskolen og gymnasiet var:

- ”(1) Kommunikationsfag kontra analytisk fag (subjektivitet modsat objektivitet)*
- (2) Større fokus på skriftlighed; mængde og præcision og skriftlig analyse (manglende faglig terminologi)*
- (3) Belønning i grundskolen for aktiv deltagelse i højere grad end præcision og korrekthed; større krav i gymnasiet!”*

En af gymnasielærerne skrev i sin individuelle refleksion ”litteratur” og ”analyse” over hinanden, som udtrykte de i denne sammenhæng det samme. Læreren skrev også:

Faget i gymnasiet handler om alt det kedelige. Man forudsætter en glæde ved litteratur/læsning, der er ikke-existerende, som skal drive dem ud i den faglige analyse (flere kan lide at læse, men ikke analyse)

Grundskolelæreren i samme gruppe skrev, at ikke alle skal i gymnasiet, og ”vi vægter at alle skal kunne benytte engelsk ude i samfundet”. Læreren vurderede også, at eleverne ville komme til kort i det skriftlige i gymnasiet.

Den anden gruppe nåede frem til disse tre punkter:

- ”(1) ’Meta-sprog’ (fagtermer: at tale om sproget, genren ...). Ordforråd*
- (2) Aktiv læsning*
- (3) At møde eleverne hvor de er, i stedet for der hvor man godt kunne tænke sig at de var.”*

Man kan sige, at det tredje punkt i højere grad er en udfordring end en forskel – men det gør den ikke mindre betydningsfuld. I denne gruppe noterede grundskolelæreren også, at engelsk i grundskolen især er et kommunikativt fag, men at eleverne efter hendes erfaring også skal kommunikere med udgangspunkt i tekst. Eleverne kan derfor ikke

”slippe afsted med en masse ’synsninger’, men der bliver givet udtryk for fra gymnasielærernes side, at det virker som om, det er det eneste de kan. Mærkeligt!”

Grundskolelæreren ville derimod forvente vanskeligheder for eleverne i forhold til, at gymnasiet forekommer læreren at fokusere meget på metaniveauet:

”I stedet for at skrive en artikel skal eleverne nu analysere i deres tekst, hvad der kendetegner en artikel. De skal forklare hvorfor en grammatisk regel er, som den er, i stedet for blot at kunne huske den.”

De forskelle, som blev identificeret i de selvregulerede interview og i den øvrige empiri, er ikke overraskende, når man tager styringsdokumenterne i betragtning. Ser man på grundskolen, så er fokus på at forstå, anvende, udtrykke, deltage, tale, skrive, stave og vælge inden for de fire aspekter af kommunikativ kompetence: 1. Kommunikative færdigheder 2. Sprog og sprogbrug 3. Sprogtilegnelse 4. Kultur og samfundsforhold. Undervisningen er bygget op om en stor variation i aktiviteter med sprogtræning som mål. Viden og indhold fylder i mindre grad i undervisningen. Der kan være problemer med at have en rød tråd igennem aktiviteterne, og for eleverne kan det betyde, at det kan være svært for dem at finde ud af, hvad det er, de skal kunne andet end at tale så meget engelsk som muligt.

I gymnasiet er der en tydelig progression og undervisningen har fokus på at forstå komplekse faglige forhold skriftligt såvel som mundtligt, på at deltage i diskussion, og på at kunne perspektiverer med afsæt i viden om kultur og samfundsforhold. Tekstanalyse, diskussion, fortolkning og perspektivering er nye krav i forhold til grundskolen. Faget i gymnasiet er akademisk forankret, og det gælder såvel på det litterære som det sproglige område. Det kommunikative fokus i gymnasiet stiller meget store krav både mundtligt og skriftligt i forhold til sproglig korrekthed, især til eksamen. Faget har på denne måde ganske anderledes faglige mål end det mere kommunikative fokus, der er i folkeskolen.

Skiftet fra kommunikation til analyse er helt på linje med styringsdokumenterne. Ordet analyse optræder ikke som en del af mål eller indhold i grundskolens fælles mål. På samme måde ligger der forskellige krav til det skriftlige arbejde på de to uddannelsesstrin. Ganske vist er den skriftlige dimension blevet styrket med en lodtrukken skriftlig eksamen fra 2009, men der er ikke specifikke krav om antal af opgaver, der skal afleveres i løbet af 9. kl. Antallet af afleveringer afhænger af lærerens skøn.

Man kan således sige, at de forskelle eleverne og lærerne udpeger, er i overensstemmelse med styringsdokumenternes retningslinjer. Et første spørgsmål består derfor, om lærerne på gymnasiet har kendskab til disse retningslinjer for grundskolen. Et andet spørgsmål er, hvordan undervisningen så indrettes konkret, og hvordan undervisningen justeres efter de konsekvenser, som retningslinjerne har for elevernes delta-

gelse. For eksempel kan eleverne naturligvis ikke forventes at kunne gennemføre en litterær analyse, når de begynder i 1.g. Problemet omhandler et grundlæggende problem i faget engelsk: Det, eleverne skal "kunne" i faget engelsk i gymnasiet, er ofte langt fra det, som eleverne tror, at de skal lære i faget. Engelskfagets overgangsproblemer handler derfor i meget høj grad om at tydeliggøre forventninger og mål både fra lærerens og elevens side, så der kan etableres et fælles udgangspunkt for undervisningen.

Inden vi fortsætter til de initiativer, skolerne satte i gang i forbindelse med dette projekt, skal det understreges, at der også er forskelle *mellem* de forskellige gymnasieformer. Det ovenstående forholder sig især til stx og hf. Bekendtgørelsernes formulering af fagets identitet for hhx og htx er imidlertid en smule anderledes, idet der i forhold til htx står at

Fagets arbejdsområde er det engelske sprog som kommunikationsmiddel og som middel til forståelse af kultur- og samfundsforhold og tekniske, teknologiske og naturvidenskabelige forhold. Faget omfatter arbejdet med kommunikation i praksis med særlig fokus på tekniske, teknologiske og naturvidenskabelige emner, tekstanalyse og tekstperspektivering og en almen sproglig dimension.

En tilsvarende formulering findes for hhx, dog uden henvisning til teknik, men at faget også omfatter "det engelske sprogs opbygning og grammatik". Fagets tekster er i højere grad end på stx samfundsrelaterede og økonomiske tekster fremfor skønlitterære tekster. Men, som en hhx-lærer nævnte det, så er det metodiske tekstarbejde ens på stx og hhx.

Begge de erhvervsgymnasiale retninger har dog mere plads til det kommunikative element. Der har kun været en enkelt hhx-skole og ingen htx-skoler involveret i projektet, og vi har derfor beskedne erfaringer i denne retning.

Skoleprojekterne

I nogle af skoleprojekterne blev det formuleret som et problem i engelskfaget, at mange elever er vant til at anvende engelske ord i hverdagen og derfor har en grundlæggende opfattelse af, at de 'kan' engelsk. Men kan de? Som en engelsklærer tilmed formulerer det i et interview, så forventer man faktisk i gymnasiet, at eleverne kan sproget, når de kommer i gymnasiet. Det betyder, at den mundtlige sprogtræning ikke

er så meget i fokus i gymnasiet. En grundskolelærer siger, at man i grundskolen arbejder meget med at lære sproget og udvikle ordforrådet. Man gør det på mange måder og med forskellige spiløvelser, cooperative learning-øvelser eller med legelignende øvelser. Man bombarderer eleverne med ord, når man har et emne. De skal have et stort ordforråd. De skal sige ordene højt. Jo flere gange, de bruger ordene, jo mere husker de dem. Det er vigtigt, at kunne sige noget på engelsk.

I rapporten fra Ega Gymnasium beskriver man engelskfagets overgangsproblemer således:

”Den udfordring, som møder den nye 1g elev i engelsk på gymnasiet, er, at faget på mange måder er forskelligt fra det fag, som eleven netop har afsluttet i folkeskolen. I gymnasiet fylder arbejdet med litteraturen nemlig meget – i modsætning til folkeskolen, der i højere grad har et kommunikativt perspektiv. Denne forskel viser sig konkret ved, at mange elever møder engelskfaget med modstand i starten af 1g, idet de undrer sig over pludselig at skulle analysere og fortolke engelske litterære tekster, og ved at de ikke har de faglige kompetencer, som gymnasielæreren forudsætter. De mangler fx et begrebsapparat til at kunne analysere og fortolke på engelsk.” (Egaas rapport s.2)

En engelsk lærer siger om det samme:

”Der er elever, der hen omkring november giver udtryk for, at de føler sig snydt. De troede de skulle sige noget mere om de emner, de kendte fra folkeskolen. Det får de ikke lov til.”

En gymnasielærer i engelsk understreger, at faget engelsk i folkeskolen og i gymnasiet (stx) intet som helst har med hinanden en at gøre. Hun siger:

”Mange tror, at det er et treårigt sprogkursus, hvor de skal lære at tale flydende engelsk. Det er det absolut ikke. Engelsk er primært et litterært fag [på stx]. Det er så at sige dansk på fremmedsprog. Faget drejer sig meget om analyse og fortolkning af litterære tekster.”

Læreren mener, at der er tanker i retning af, at faget ikke længere skal være så litterært. Det er hun imidlertid ikke uden videre positiv overfor. Hendes pointe er, at hvis man som elev ikke vil det litterære, så kan man jo vælge en anden gymnasial retning

62 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

end stx, fx hhx. Det giver ikke mening at ændre faget af hensyn til elever, der burde have været andre steder end i stx, fordi de ikke bryder sig om det litterære.

”Vi ser også film og læser aviser, men vores hovedfunktion at fortolke litteratur – det er ikke i orden, at vi sender elever i stx, der ikke har forudsætningerne.”

Læreren vurderer, at der er en femtedel i hendes klasser, ”som hænger i engelsk rent fagligt. Der er lidt flere, der mangler lysten til det her gymnasieprojekt. Det er mange af de 25, som det er enormt svært at få fat i. Omvendt sidder der en anden femtedel, der er meget dygtige. De bliver også lidt overset.”

Projektet på Rybners havde som et centralt element møder mellem grundskolelærere og gymnasielærere i engelsk, hvor de diskuterede overgangsproblemerne. En første pointe var her, at det overraskede deltagerne, at der var så stor forskel mellem de faglige mål i grundskolen, på hhx og stx. Videre understreger Rybners rapport, at grammatik er et tungt overgangsproblem i faget. En pointe i forhold til grammatikundervisningen var det sprog, undervisningen foregik på:

”Det kom således frem, at grammatikundervisning i grundskolen på de fleste folkeskoler foregår næsten udelukkende på engelsk, hvorimod undervisningen i de litterære områder ofte suppleres af det talte, danske sprog. På gymnasiet forholder det sig stik modsat, i og med at undervisning i grammatiske emner altid foregår på dansk for at minimere kompleksiteten, hvorimod undervisning i samfundsmæssige forhold og litterære områder næsten udelukkende foregår på engelsk.

Denne forskel i sig selv kan måske forklare de problemer, nogle elever oplever i overgangen fra en relativt mundtligt orienteret engelskundervisning i folkeskolen til en væsentlig mere skriftlig orienteret undervisning på gymnasieskolerne.

[...] Som nævnt ovenstående har der vist sig nogle forskelligheder i den måde, der arbejdes med stoffet og i stofindhold. For at modvirke uhensigtsmæssigheder i dette forhold, er der arbejdet med en progressionsplan, hvor der er arbejdet med at opstille delmål og delprocesser, således man kan lette overgangen fra grundskole til gymnasieskole, når det kommer til arbejdet med den engelske grammatik - og overgangen fra grundskole til gymnasium.” (Rybners rapport s. 2)

I rapporten fra Egaa gymnasium kommenterer man tilsvarende, at forskellen mellem grundskole- og gymnasiefagene engelsk undrer eleverne og betyder at ”*mange elever møder engelskfaget med modstand i starten af 1, idet de undrer sig over pludselig at skulle analysere og fortolke engelske litterære tekster, og ved, at de ikke har de faglige kompetencer, som gymnasielæreren forudsætter*” (Egaa-rapporten, s. 2).

Overgangsproblemerne, vi har nævnt i det foregående, samt problemer som er formuleret i skolernes rapporter kan i oversigtsform gengives således:

- Forskelle på faget i fx stx, hhx og htx
- Fra kommunikative kompetencer i grundskolen til analytiske/litterære kompetencer i gymnasiet.
- Det skriftlige er meget svært for eleverne, og det skriftlige er meget anderledes i gymnasiet
- Eleverne meget svært ved uden ’tvang’ at tale engelsk i timerne i gymnasiet.
- De længere tekststykker i gymnasiet kan være et problem
- Frustration hos elever over fagets indhold og krav

I projekterne er der formuleret nogle forslag til indsatser.

Handlingstiltag og ideer i engelsk

I Egaa har man forsøgt at forbedre overgangen i engelsk ved at lave et specielt valgfag i folkeskolen for særlige elever, som vil i gymnasiet (jf. afsnittet om didaktiske design senere i denne rapport). Valgfaget retter sig mod 9. klasseelever med minimum 7 i mundtlig og skriftlig engelsk, men fagligt stærke elever fra 8. klasse vil også kunne vælge det. Valgfaget strækker sig over et halvt år, fra august til jul.

På det omtalte samarbejds møde mellem grundskolelærere og lærere fra Rybners Gymnasium (både stx og hhx) formulerede man en række ideer til at forbedre overgangen i faget, som man ville kunne arbejde videre med.

Et gennemgående tema i forslagene var at skabe en tydeligere progression og sammenhæng mellem arbejdet i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser. Det gælder formål og mål i fagene, så det blev muligt for eleverne at forstå, hvilken progression der ligger i faget mellem folkeskole og gymnasium, og hvilke forskelle, der er i

64 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

vægtningen af fagindhold, metode og tekster. Tilsvarende kunne der tænkes en tydeligere linje i grammatikundervisningen (herunder brug af terminologi).

Deltagerne oplevede det som meget vigtigt med personlige samtaler og møder mellem lærerne på de forskellige skoleformer. Det ville også være godt at overvære hinandens timer og at bruge hinanden noget mere. Imidlertid skulle sådanne tiltag tænkes ind som en integreret del af lærerarbejdet og dermed indgå i arbejdsplaner, ligesom der skal gives reelle muligheder for, at det kan lade sig gøre skemateknisk.

Angående samarbejdet mellem skolerne mente man, at fagkonsulenterne skal ind i billedet. Det er på det ministerielle niveau nødvendigt at tænke fagets mål, indhold og krav ind i en helhed fra 1. klasse til studentereksamen.

Kendskabet til andre skoleformers fag burde være en del af pædagogikum uddannelsen. Det kunne man gøre meget mere ud af. I interviewet med ledelsesrepræsentanten fra Silkeborg Gymnasium fremgik det, at det var en bevidst strategi på gymnasiet, at pædagogikumkandidaterne kom på besøg på en grundskole.

Der var ikke i diskussionerne nogen overvejelser over det forhold, at progressionen fra grundskolen ikke kun fører ind i gymnasiet, men også til erhvervsuddannelserne. Hvis formål, mål, undervisning og prøveformer i grundskolen skal tænkes ind i en progression, kan det således ikke alene ske i forhold til de gymnasiale uddannelser.

Sammenfatninger i forhold til engelsk

Ligesom ved dansk var det en central pointe fra projekterne vedrørende engelsk, hvor vigtigt det er, at underviserne har kendskab til hinandens praksis og formelle rammer på tværs af skoleformer. I engelsk var det tankevækkende, at de forskelle og vanskeligheder, som lærere og elever, identificerede i vid udstrækning afspejlede de forskelle, som findes i styringsdokumenterne. Forskellene er derfor forventelige, og man kan sige, at elevernes vanskeligheder præsenterer en helt almindelig pædagogisk og didaktisk udfordring, når man skal undervise elever, som er nye i en sammenhæng: De kan ikke forventes at kende eller være fortrolige med de regler og former, som gælder det nye sted. En del af undervisningen må derfor forholde sig til denne overgang.

Der er næppe tvivl om at større kontakt på tværs af skoleformerne også her vil være en stor fordel. Samtidig er det formentlig også nødvendigt at overveje, hvilke konse-

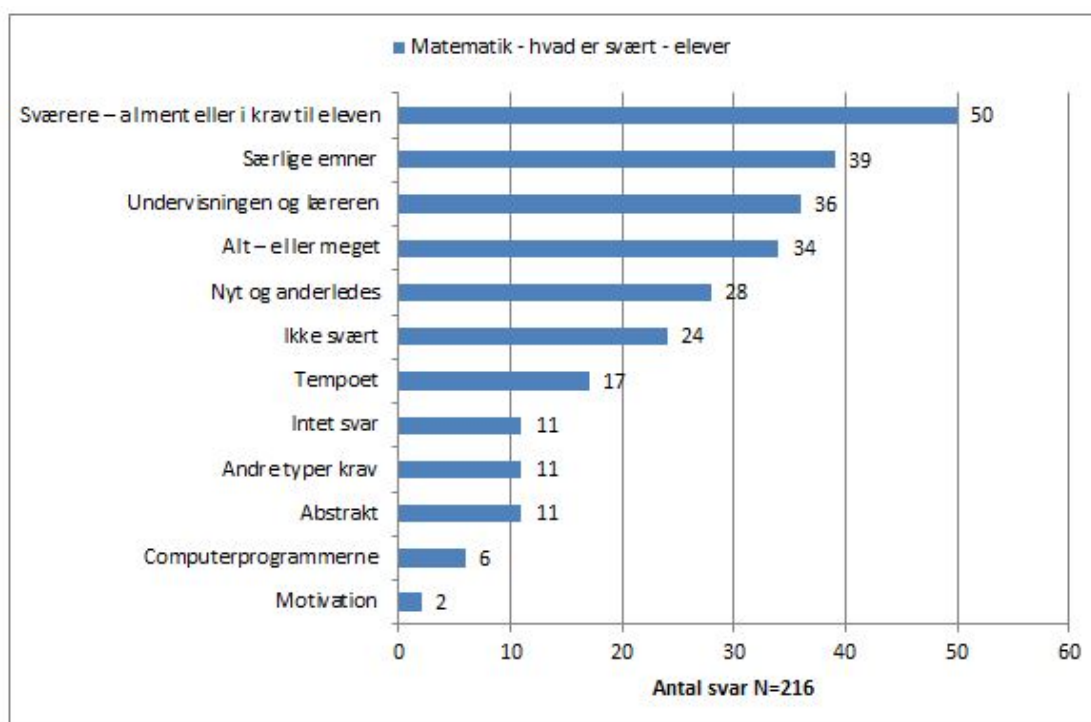
kvenser man skal drage af, at gymnasierne ikke kan forvente, at eleverne har arbejdet med skønlitterær analyse i grundskolen, og at fokus har været på det kommunikative frem for det analytiske (hvad enten det så er litterært som i stx eller det samfundsrelaterede og sproglige som på hhx). Det er formentlig nødvendigt at overveje, om undervisningen i den første tid i gymnasiet, skal have en indholdsmæssig justering – dvs. handle om noget andet – og ikke alene en justering af arbejdsformer og opgaver.

Matematik

Elever på de gymnasiale uddannelser kan have matematik på A-, B- eller C-niveau, og de erfaringer eleverne har med faget kan også i 1.g være ganske forskellige afhængig af, hvilket niveau undervisningen sigter mod.

Spørgeskemaundersøgelsen

I spørgeskemaundersøgelsen var elevernes svar på spørgsmålene vedrørende matematik en smule anderledes end for de øvrige fag. På spørgsmålet om, hvad der var svært ved faget, fordelte svarene sig på denne måde:



Figur 11: Matematik - hvad er svært - elever

Det er ikke så meget det forhold, at mange svarer det er svært. Det ligger i spørgsmålets karakter, og der var også punkter inden for dansk og engelsk, som mange elever op-

levede som svære. Det derfor ikke den længste søjle, som er interessant, men derimod den tredje og den fjerde: En hel del elever svarer, at det stort set er *alt* i matematik, som er svært, og betydeligt flere af eleverne nævner læreren og undervisningen som et problem i forhold til matematik end ved dansk og engelsk.

En del af de elever, som svarer at alt eller næsten alt er svært, kommer fra to af skolerne, så der kan være skævhed i elevsammensætningen i forhold til disse klassers studieretning eller sammensætning i øvrigt, men de elever har så åbenbart ikke haft den samme oplevelse af, at alt er svært i dansk og engelsk. Hertil kommer, at der også er flere elever på de andre skoler, som oplever matematik som meget svært. Det følgende citat er eksemplarisk for en del af de svar, eleverne har skrevet:

Indtil videre synes jeg det hele er svært, jeg har altid haft svært ved matematik og at niveauet er blevet sat op har ikke hjulpet på det. Jeg synes, at der bliver stillet alt for høje krav, for dem der kan finde ud af det er det jo fint, men for dem som har svært ved det, er det ikke særlig godt. Plus den lærer vi havde i grundforløbet var forfærdelig for at sige det mildt. Hvis man ikke kunne finde ud af det, ville han ikke hjælpe en, og han var dårlig til at undervise, og det gjorde det endnu sværere at lære noget, og det er hovedsageligt grunden til, at jeg ikke lærte noget matematik i grundforløbet. (Pige, sjællandsk stx)

De tre elementer, som går igen i flere svar er:

- Det hele er svært
- Jeg har altid haft svært ved matematik
- Læreren er ikke særligt god til at forklare det, som er svært.

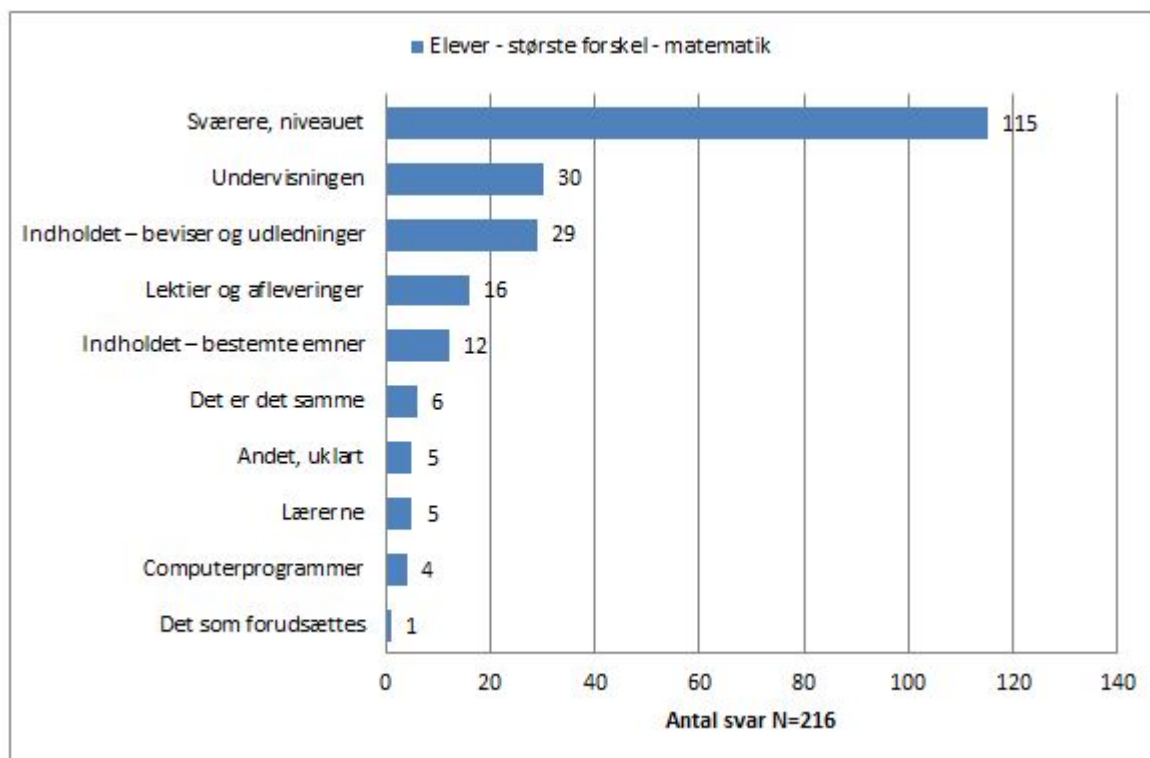
Der er med andre ord en del elever, som kommer med en opfattelse af sig selv, som dårlige til matematik og for hvem oplevelsen af gymnasiematematikken i det hele taget er overvældende. En dreng, der er dårlig til matematik siger i interviewet:

”Det er min egen skyld. Men i matematik her på C-niveau – der bliver mit hjerte næsten til budding – for mig er det rigtig svært! [...] Det er et farligt sted, og man lider nederlag, hvis man kan se, at man ikke kan finde ud af det.” (Dreng hf)

Undervisere fra et 10. klassecenter, som deltog i projektet, fortalte, at der er en del elever, der har lidt af det, man kunne kalde ”et matematisk nederlag”. Deres selvbillede er, at de er dumme til matematik, selvom der synes at være en tendens til, at det

er OK at være dum i matematik! Men det er meget svært at flytte disse elever. Så er der også de elever, der gerne vil give den en skalle, men som altså ikke kan.

På spørgsmålet om forskellen mellem matematik i grundskolen og i gymnasiet så bil-
ledet således ud:



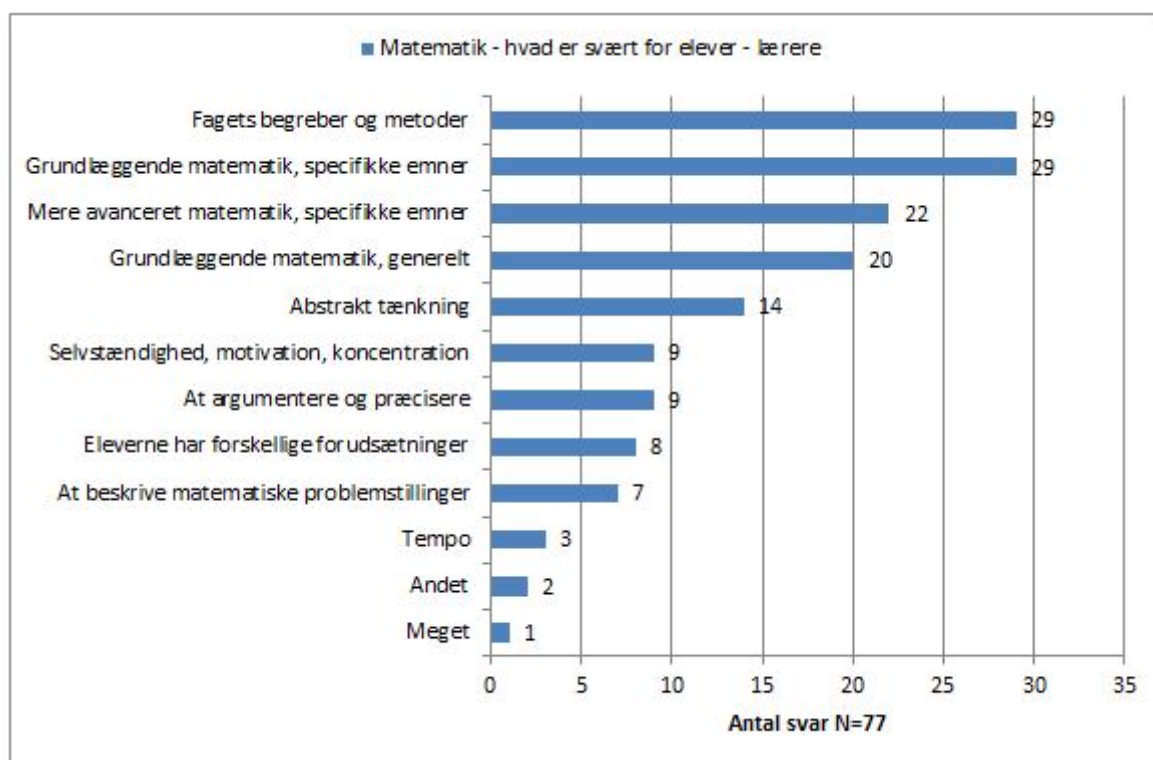
Figur 12: Elever - største forskel - matematik

Matematik er bare sværere – og til forskel fra de to andre fag, er det meget få, som synes, faget er det samme som i grundskolen. Det er i øvrigt tankevækkende at notere sig, at hvor en stor del af eleverne mener, at engelsk og dansk er det samme, så er det ikke alene ganske få, som mener at matematik er det samme.

De to områder, som næstflest elever nævnte, er nyt i gymnasiet i matematik, er henholdsvis undervisningens form og så det, at det faglige indhold består af beviser og udledninger. Det sidste knytter sig i høj grad til, at det ikke er tilstrækkeligt at ”kunne gøre” (altså regne), men at man skal i gymnasiet også kunne forklare, hvorfor man gør noget. På samme måde skriver en del elever, at i grundskolen regnede man, og man brugte måske formler. På gymnasiet er det ikke nok at kunne formlerne og kunne finde formlerne, man skal kunne forklare eller bevise dem.

Svarene vedrørende undervisningen handler i nogle tilfælde om at undervisningen er bedre, men i de fleste tilfælde nævner eleverne, at det er nogle specielle forhold ved undervisningen i gymnasiet, som gør det vanskeligt at forstå faget. Mange af kommentarerne handler om, at det går stærkt, og at stoffet kun bliver forklaret én gang. Der er også elever, som skriver, at der er mere tavleundervisning. Og igen: For enkelte elever er det ikke nødvendigvis skidt. En elev skriver: *"Det går meget hurtigere nu og læreren er mere interessant. Jeg var gået lidt død i matematikken i folkeskolen, men jeg kan rigtig godt lide matematik igen har på gymnasiet"*. For nogen elever kan de nye arbejdsformer og krav være en kærkommen ekstra og forventet udfordring, men de fleste svar røber, at tempoet og forklaringerne volder eleverne problemer.

Lærernes svar på, hvad eleverne har svært ved, fordelte sig på denne måde:

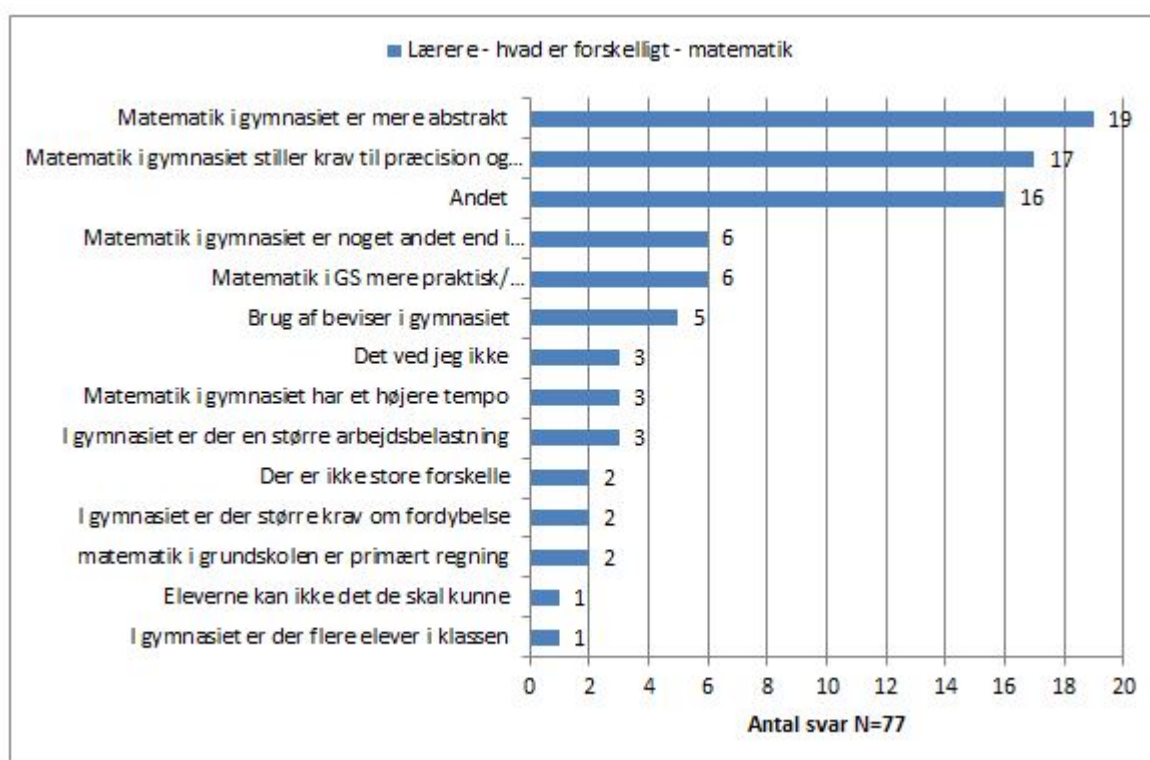


Figur 13: Matematik - hvad er svært for elever - lærere

Punktet om "den grundlæggende matematik" henviser til lærernes oplevelser af, at eleverne ikke er sikre i de grundlæggende regnefærdigheder. Det kan være de fire regnearter, brøkgregning, simpel ligningsløsning eller simpel symbolbrug. Den mere avancerede matematik er helt overvejende algebra ("bogstavregning"), bevisførelse,

kendskab til elementære funktioner og teorier og dermed til systematisk og mere abstrakt matematisk tænkning. Fagets begreber, metoder og teorier sigter især til, om eleverne kan bruge de forskellige matematiske færdigheder til at gennemskue og løse matematiske problemstillinger og opgaver.

Grundlæggende lader det til, at matematiklærerne i gymnasiet oplever en stor del af eleverne som ikke særligt godt klædt på ved overgangen til den gymnasiale matematikundervisning. Lærernes vurdering af forskellene mellem grundskolen og gymnasiet fremgår af denne figur:



Figur 14: Lærere - hvad er forskelligt - matematik

Hvad der ligger i svaret om "abstraktion" siger sig selv: Lærerne vurderer at matematik i gymnasiet er mere abstrakt end faget er i grundskolen. Her er faget mere konkret fx med opgaver med at regne. Svarene inden for kategorien om præcision og argumentation henviser til forklaringer, når der løses opgaver, til det at gennemføre ræsonnementer og beviser og til at kunne tænke, skrive og argumentere stringent matematisk. Svarene inden for kategorien "Andet" er i sagens natur en blandet gruppe, som strækker sig fra konkrete forhold knyttet til brug af brug af forskellige typer software og it-programmer, over en bredere oplevelse af, at der mangler seriøsitet i

grundskolens arbejde med matematikken, men også pointen om at *”alt for mange kommer med store nederlag fra folkeskolen. Nogle freder vi, men resten er fortabte”* (stx-lærer).

Det skal understreges, at det selvfølgelig er forskel på, om det er matematik på A, B eller C-niveau, der er tale om. Det forholder sig imidlertid ikke sådan, at det mest er elever på A-niveau, der har overgangsproblemer med faget. Observationer og interviews peger på, at elever C-niveauet kan have endog meget store vanskeligheder i faget.

En del af lærernes svar handler om en opfattelse af, at eleverne ikke er tilstrækkeligt forberedt fra grundskolen, mens elevernes svar afspejler en oplevelse af en total forandring i undervisningens form og indhold.

De selvregulerede interview

De selvregulerede elevinterview blev gennemført på en hf- og to stx-skoler. De forskelle, eleverne diskuterede sig frem til, har også her en del fælles træk med spørgeskemaerne. De fleste grupper fremhævede, at det faglige niveau er blevet højere. Et andet træk som især nævnes af grupperne fra den ene stx-skole er det højere tempo i faget, som tre af de fire grupper nævner. Flere grupper nævner også brug af fagsprog og notation, men også angående dette er især den ene af skolerne (den anden stx-skole). Eleverne fra hf-skolen nævner niveauet, men også brug af computer i undervisningen. På tværs af skolerne er der grupper, som nævner, at arbejdsmængden er øget – både afleveringer og dag-til-dag forberedelse.

Nogle af grupperne berører på forskellig vis læreren og undervisningen. Svarene giver en fornemmelse af, at der er en del forskel på den undervisning gymnasieelever møder, og at læreren og undervisningen har stor betydning for elevernes oplevelse af faget. Svarene i spørgeskemaerne gav det samme indtryk, men det er ikke noget, vi har undersøgt systematisk.

I de selvregulerede interview nævner især den ene skole, at undervisningen er mere varieret og seriøs, men også at der mindre plads til sjov, og at det i grundskolen var lettere at relatere sig til stoffet. I de individuelle refleksioner fra samme skole er der også nogle stykker, som nævner at matematik ikke er så sjovt som før. En nævner, at vedkommende er holdt op med at sige noget i timerne, fordi det er svært og har ført til en oplevelse af nederlag med lektierne.

På en anden skole nævner en af elevgrupperne direkte, at nogle lærere er ret pædagogiske (bl.a. den lærer de havde på det pågældende tidspunkt), men at andre lærere var noget mindre pædagogiske. En anden gruppe fra samme skole svarede, at *"lærerne tager ikke ansvar, hvis du ikke lærer"*. På den tredje skole nævnte en gruppe, at det var *"lige så kedeligt som i folkeskolen"*, at der er mere tavleundervisning, man også, at faget var mere seriøst i gymnasiet.

Det faglige niveau, tempoet og arbejdsmængden, men også lærerne og undervisningens form opleves altså som en forskel mellem grundskole og gymnasium.

I lærernes selvregulerede interview nåede den ene gruppe frem til tre ord for henholdsvis grundskole og gymnasium:

- *Grundskole: Uformelt; konkret; praksis*
- *Gymnasium: Formelt; abstrakt; teori"*

Det er et mønster, som kan genkendes fra spørgeskemaerne. Det abstrakte blev i en af de individuelle refleksioner knyttet sammen med en formalisering af faget, og at sproget kom på et højere abstraktionsniveau.

I den anden elevgruppe var det også det abstrakte, som blev trukket frem som en forskel, med to eksempler: *"x og y erstatter mere og mere tallene"*, og *"der tages ikke (eller sjældent) udgangspunkt i praktiske problemer"*. Desuden nævner gruppen, at hvor folkeskolen anlægger en praktisk-logisk tænkning *"fra bunden næsten hver gang"*, bygger man i gymnasiet oven på og ud fra en logisk opbygning og som et *"sammenhænge hele, således at de enkelte dele næppe kan undværes"*. Endelig beviser man ting i gymnasiet på de højere niveauer, mens man på de lavere niveauer i højere grad argumenterer og arbejder på måder, som minder mere om folkeskolens praktisk-logiske tænkning, skriver gruppen.

Forskellen ligger altså ifølge lærernes refleksioner og diskussioner i *"bogstavregningen"* (algebra), bevisførelsen og den sammenhængende opbygning – men der er tilsyneladende også en forskel med hensyn til, hvorvidt undervisningen knytter sig til det praktiske liv.

Ser man på styringsdokumenterne fra grundskolen og gymnasiet (og her har vi brugt stx A- og C-niveau som eksempler), viser der sig nogle forskelle i beskrivelsen af

indholdet, men ikke så omfattende, som man umiddelbart skulle forvente. Hvad angår formålet med faget, så er der store ligheder. ”Fælles mål” nævner, at eleverne skal kunne begå sig i matematikrelaterede situationer i dagligheden, og at kendskab til matematik er vigtig for at øve indflydelse i et demokratisk samfund. I stx- bekendtgørelsen skriver man: *”Matematik er uundværlig i mange erhverv, i naturvidenskab og teknologi, i medicin og økologi, i økonomi og samfundsvidenskab, og som grundlag for politisk beslutning”* (par. 1.1).

I stx-læreplanen vægter man desuden, at eleverne skal blive i stand til at gennemføre en videreuddannelse, hvor matematik indgår på et grundlæggende niveau. En gennemgang af de enkelte emneområder i ”Fælles mål” og læreplanerne for C- og A-niveau tyder i de fleste tilfælde på en fin sammenhæng – man kunne sige progression i faget, idet der dog er nogle enkelte avancerede matematiske emneområder, som kan give især eleverne på A-niveau store udfordringer. De fleste ”spring” i fagets faglige niveauer ligger imidlertid ikke (eller behøver ikke ligge) i løbet af første år og giver således mulighed for at føre eleverne gennem overgangsvanskelighederne inden de møder de mere krævende emneområder.

Opsummerende kan man sige, at der er flere elementer i styringsdokumenterne, der viser, at den matematikundervisning, som eleverne møder i gymnasiet, er forskellig fra grundskolens. Årsagerne til forskellene ligger i progression i sværhedsgraden og i de rammer, der sættes for undervisningen. Gymnasiet vægter præcise og fagligt begrundede arbejdsmetoder og argumentationsformer, hvorimod grundskolen vægter, at eleverne er med til at udvikle de metoder, de skal arbejde med. Det kombineret med et noget forskelligartet fagsprog kan give anledning til barrierer og udfordringer.

Uden at negligere de forskelle som findes, kan blikket på styringsdokumenterne og elevernes svar pege i retning af vigtigheden af også at undersøge de konventioner og vaner, der er på de to uddannelsesstrin med hensyn til, hvordan matematikundervisningsrammerne *fortolkes* og *forvaltes*, og om der her kunne være en mulighed for at mindske overgangsproblemerne. Vi observerede således en matematiklærer, der havde forsøgt at tænke helt nyt med hensyn til at matematikundervisningens form.

Skoleprojekterne

Det ene af projekterne, som arbejdede med matematik, nemlig Randers HF, arbejde især med matematik C. På linje med ovenstående kommentering af styringsdokumenterne var det også opfattelsen blandt matematiklærerne på Randers HF, at faget egentlig ikke er så forskelligt i 10. klasse og hf. Til gengæld er der i matematik på hf mange, der er dumpet i faget i 10. klasse. Det er en udfordring at prøve at tage hånd om de kursister. Nogle kommer med ”*absolut ingenting i matematik*”. Matematiklærerne fortæller, at de har kursister, der er erklæret egnede, men som er på 4. klasses niveau i matematik. De kommer med ’minus 3’ eller 00...Symbolsproget er helt uforståeligt for dem. Hvis de falder fra i matematik i 4. klasse, så kører de hele vejen igennem systemet uden at forstå noget som helst i faget. De er endt i et hul, og der kommer mentale barrierer i forhold til faget. De kan ikke overbevises om, at de kan lære matematik. Der sker et andet brud for nogle elever omkring 6.-7. klasse, hvor der er et spring i abstraktionsniveauet i faget.

De sidstnævnte elever kan flyttes frem til et 4-tal. De første har man ikke haft held af at løfte.

I den situation kan nogle af svarene i spørgeskemaundersøgelsen give bedre mening, når det gælder elevernes grundlæggende faglige forudsætninger.

I Sorø-rapporten beskriver man matematiks overgangsproblem i gymnasiet således:

”På mange måder ændrer matematikundervisningen karakter, når man skifter fra grundskolen til gymnasiet (STX). Samtidig er elevernes matematiske grundlag blevet så højt prioriteret i de videregående uddannelser, at ca. 85 % af alle eleverne vælger matematik på mindst B-niveau. I gymnasiet må man så konstatere et dumpeprocenten i Matematik på B-niveau er urimelig høj, omkring 20 %.

Da vi tilsyneladende ikke alene kan rette op på dette i gymnasiet, er det nærliggende at undersøge om overgangen fra folkeskolen til gymnasiet kan forbedres ved at folkeskolelærerne forbereder eleverne på de ting, man lægger mere vægt på i gymnasiet, samtidig med at gymnasielæreren møder eleverne med en meget mere detaljeret viden om deres forudsætninger, og om den måde de tidligere har anskuet matematiske problemstillinger på, og der ud fra arbejdet videre med dem.” (Sorørapporten s 3)

74 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Citatet peger på, at udfordringerne ikke alene stammer fra forholdet mellem de to skoleformer, men at også, at ændrede krav og forventninger fra andre dele af uddannelsessystemet og det omgivende samfund påvirker de muligheder og vanskeligheder, man kan møde som lærer.

Samtidig viste observationer i matematikklasser, at der er en del meget dygtige elever i faget både på stx og hf. Faget har indbygget en progression angående sværhedsgrad, der gør at overgangen mellem folkeskole og gymnasium af nogle elever ses som noget forventeligt, som de indstiller sig på. Faget er som at bygge et hus! Man bygger ovenpå hele tiden og på solide fundament. Mangler et eller andet i fundamentet, forstår man ikke det næste trin, fortalte elever. Fagets prestige betyder meget for 'stærke' elever.

Nogle elever fortalte tillige i interviewene, at det var så dejligt med matematik, at man kunne komme frem til et rigtigt resultat. Der var ingen diskussion her. Et svært fag kan måske være lettere rent didaktisk for de motiverede og dygtige elever, for andre betyder det total afkobling!

Vi spurgte en erfaren matematiklærer, om han mente, at faget mest krævede specielle evner eller en speciel arbejdsenergi? Hans svar var, at det havde han tænkt over i mange år. Måske krævede faget en bestemt måde at kunne tænke systematik på. Men der var ingen tvivl om, at faget virkede 'virkelighedsfjernt' og ubrugeligt for nogle elever samtidig med, at det så er et krav på mange videregående uddannelser. Alle gymnasieelever skal desuden have faget på mindst C-niveau. Læreren fortalte endvidere, at faget i bund og grund er det samme fag gennem hele forløbet, men abstraktionsniveauet og symbolsproget ændre sig og dermed sværhedsgraden.

Handlingstiltag og ideer

Overgangsproblemerne i matematik er på sin vis mere konkrete end fx i dansk og engelsk. En screening, som nogle skoler forsøger, afdækker ofte ganske godt, hvad eleverne kan eller ikke kan.

Resultatet af afgangsprøverne i folkeskolen signalerer meget direkte, hvor eleven befinder sig fagligt i matematik.

Det betyder, at de skoler, der har arbejdet med overgangsproblemerne i matematik har kunnet sætte ind med ekstraundervisning, hjælpeforanstaltninger, niveaudeling og

differentieret undervisning; tiltag, der hvis de lykkes, skulle kunne løfte elevens matematiske kompetencer. Et par af skolerne har arbejdet med speciel 'talentudvikling' som overgangsinitiativ i de naturvidenskabelige fag og matematik.

Men, som man siger det i citatet ovenfra fra Sorø: Gymnasiet kan ikke alene rette op på elevernes manglende matematikkompetencer. Der skal også ske noget i grundskolen. Ikke mindst for de elever, der stiger af i faget på et tidspunkt.

Man har på samme skole systematiseret samarbejdet med folkeskolen og angående arbejdet i gymnasiet skriver man:

"I gymnasiet arbejder vi nu med et forkortet grundforløb på 9 uger, hvor alle elever i matematiktimerne gennemgår de samme emner, afleverer samme opgavesæt og afslutter med en fælles skriftlig test. På denne måde håber vi at opnå, at elevernes forudsætninger fra de forskellige folkeskoler i højere grad justeres, inden de havner i deres endelige studieretningsklasser. Samtidig er der i denne periode afsat timer til, at eleverne under vejledning kan arbejde med skriftlig fremstilling i form af opgavebesvarelser og temarapporter. Deres først aflevering skal være en ny besvarelse af folkeskolens afgangsprøve, som de nu delvis skal besvare på en ny måde. Tilsyneladende har denne fælles introduktion haft en gunstig virkning, selvom vi ikke har kunnet måle det, da eleverne jo stadig er midt i deres matematikforløb.

En planlagt aktivitet, som vi desværre kun nåede at realisere i begrænset omfang, var elevudveksling, som går ud på at gymnasieelever hjælper folkeskoleelever med at løse matematiske problemstillinger. På denne måde er det eleverne mere end det er lærerne, der oplever forskellene i deres måde at tackle problemerne på, men også mange ligheder i deres tilgang til stoffet. De få erfaringer, vi har haft med dette, har været rigtig gode, og vi har planer om, at de mødes, klasse til klasse, omkring introduktionen til et nyt emne i folkeskolen. Det kan fx være statistik eller trigonometri. Klasserne kan så deles op i grupper, så hver gymnasiegruppe tager sig af en gruppe folkeskoleelever, og lærer dem emnet op til et niveau, så de kan løse 2-3 på forhånd aftalte opgaver." (Sorørapporten s. 4)

Brobygningsinitiativet i matematik, som gennem nogle år har kørt i Silkeborg, og som vi nævnte i rapportens indledning, arbejder med at lade opgaverne og undervisningen bygge bro frem for at lade eleverne om det. Her omformulerer man grundskoleopgaver til gymnasie matematik, så elevernes kan se sammenhængen. De kan såle-

76 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

des indse, at de har nogle gode forudsætninger, og de får så også en fornemmelse af, hvilke ændringer der sker med faget i overgangen.

Et andet tiltag skal også nævnes. I Randers HF arbejder man sammen med 10.klassecenteret og her har man følgende idé til at forbedre overgangen til HF:

”En måde at fastholde elevernes koncentration og fortsatte arbejdsdeltagelse på, skitseredes der et matematikforløb målrettet mod de elever som i faget matematik vurderedes at være fagligt på vippen i forhold til at gennemføre en HF-uddannelse. Disse elever skulle deltage i et obligatorisk, koncentreret matematikforløb over otte uger - og bestå dette - for garanteret optagelse på Randers HF og VUC. En kursusbeskrivelse og tidsplan for forløbet kan ses af bilag 3.i Randersrapporten (”Obligatorisk matematikkursus” - en oversigt over forløb, der er tænkt til at øge elevernes studieparathed til HF.)

Hensigten med forløbet var således at flytte eleverne fagligt, samt at klargøre dem til en mere ansvarlig rolle som studerende. Projektet måtte dog opgives inden opstart på grund af juridiske problemer der for det første handlede om, hvorvidt kurset kunne erstatte optagelsesprøven og for det andet om kurset var diskriminerende i forhold til elever med vanskeligheder i andre fag end matematik, her tænkes på fagene dansk og engelsk. Elever ville ikke blive tilbudt faglig opkvalificering på samme grundlag.

Det skal nævnes, at projektet fra lærernes side endnu ikke er skrinlagt, idet det vurderes til at have en potentielt stor værdi i forhold til at fastholde elevernes fokus, samt i forhold til at mindske chokket som opleves fra overgangen fra den ene uddannelsesinstitution til den anden.” (s. 4 i rapporten med henvisning til bilag 3)

Egaa har tanker knyttet til begrebet 'Lesson study' i matematik. Et systematisk effektivt lærersamarbejde om undervisning. Egaa rapport s. 2-3. Konkluderende kan man sige, at matematiks problemer stadig ser ud til at være store, men at lærersamarbejdet tilsyneladende giver ideer til at afhjælpe problemerne.

Men som det også fremgår, så kræves der måske i matematik dels læreplansændringer, dels løsning af juridiske knuder og endeligt, men ikke mindst, at man i matematik fra 1. klasse til 9. klasse er yderst opmærksomme på de tidspunkter i undervisnin-

gen (altså åbenbart omkring 4. og 7. klasse), hvor der sker en fundamental ændring i fagindholdet og kravene, så en del elever opgiver.

Didaktiske designs

I flere af skoleprojekterne har skolerne arbejdet med at udvikle særlige undervisningsforløb rettet mod elever i grundskolen, i gymnasiet eller begge steder på én gang. I andre projekter har lærerne arbejdet sammen på tværs af skoletrinnene med at udvikle undervisningsmaterialer, som kan bruges til at afhjælpe overgangsproblemer. Vi har valgt at kalde de forskellige arrangementer, som gymnasierne etablerer alene eller sammen med grundskoler, for 'Didaktiske designs'. Informationer om de didaktiske designs har vi dels fra skolernes rapporter, dels fra besøg (interviews og observationer), som forskergruppen har foretaget på skolerne. Det fremgår ikke altid, om de beskrevne designs i rapporterne også er gennemført i praksis og med hvilket resultat.

Typer og formål

Bag de forskellige didaktiske designs, som er undervisningsaktiviteter, gemmer der sig en stor mangfoldighed i arrangementerne. Vi har foretaget en ret grov kategorisering, der fortrinsvis bygger på skolernes egen opfattelse af formålet med det enkelte arrangement, nemlig hvordan arrangementet forventes at imødegå bestemte udfordringer i overgangen mellem grundskole og gymnasium.

Man kan opdele skolernes didaktiske designs i to hovedgrupper. Den ene drejer sig om *fagsupplerende, kursuslignende designs*, der skal afhjælpe en manglende faglig indsigt og supplere et mangelfuldt fagligt vidensgrundlag hos grundskoleeleverne. Disse arrangementer er grundlæggende *kvalificerende*.

Den anden gruppe drejer sig om arrangementer, der som opgave har at vænne eleverne til undervisnings- og arbejdsformer i gymnasiet. Disse arrangementer har i modsætning den første gruppe et *socialiserende* sigte. I flere af disse indgår opmærksomhed på gode arbejdsvaner herunder ordentlig søvn og en hensigtsmæssig lektiekultur. Disse designs begrænser sig ikke til det enkelte fag, men sigter delvist mod forhold, som går på tværs af fag.

For yderligere at øge kompleksiteten skelner skolerne tilsyneladende mellem en manglende indsigt i faget som *undervisningsfag* og en manglende faglig viden.

Manglende indsigt i faget som undervisningsfag

Manglende indsigt i faget som undervisningsfag drejer sig om, at gymnasieskolerne mener, at fagene (engelsk, dansk, matematik) opfattes forskelligt i grundskolen og gymnasiet, og at denne forskel kan udjævnes og afhjælpes ved at gennemføre et (eller flere) didaktiske designs. Flere af disse har som formål at imødegå, at grundskoleelever har en *grundskoleskoleindlejret opfattelse af faget*, som ikke altid er brugbar i gymnasiet. For eksempel hævdes det i et lærerinterview, at faget matematik i mange grundskoler drejer sig om at lære regneregler udenad og kunne gengive disse og (til en vis grad) anvende reglerne i konkrete arbejdssituationer. Og andre gymnasielærere gav udtryk for, at danskfaget udelukkende er kommunikation, det vil sige, at det kun gælder om at kunne udtrykke sig hensigtsmæssigt og relevant i givne situationer.

Manglende faglig viden

Denne kategori af de didaktiske designs drejer sig f.eks. om, at eleverne ikke kender tilstrækkelig mange engelske gloser, eller at de kender for få beslægtede engelske ord for ét dansk begreb. Desuden beklager flere gymnasielærere sig over, at de faglige forskelle er meget store mellem de elever, der kommer fra grundskolen. Nogle er dygtige i faget og kender tilstrækkeligt til fagets substans til, at man som gymnasielærer kan bygge videre på det vidensgrundlag, de kommer med. Andre elever har et særdeles mangelfuldt fagligt niveau, og mange lærere er skeptiske over, om det kan lykkes at hæve det faglige niveau. Opfattelsen af hvad en manglende faglig viden er for en størrelse, varierer fra skole til skole, men der er opfattelser, der går igen. En af disse drejer sig om faget matematik.

Flere af gymnasielærerne er af den opfattelse, at faget matematik i grundskolen går ud på at løse problemer i praksis uden at bruge de korrekte matematiske betegnelser i arbejdet. På nogle gymnasier arbejder man sammen med folkeskoler med designs, hvor man forsøger at udvikle en *fælles terminologi* i faget, der både gælder i grundskole og i gymnasium. *Genrebegrebet* i faget dansk er et andet eksempel på en betegnelse, der kendes i begge skoleformer, men de forskellige genrer har ikke samme betydning. Her kan en faglig indsigt i undervisningsfaget dansk gå ud på at lære genrebegrebernes forskellige betydninger at kende, så det fremstår logisk at anvende dem på forskellig vis i grundskole og gymnasium.

Socialiserende didaktiske designs

Endelig findes der eksempler på didaktiske designs, hvor formålet ikke er faglig kvalificering, men tilvænning til en gymnasirelevant adfærd altså en form for *socialisering* på tværs af fagene. Hvad denne kategori består i, fremgår ikke imidlertid ikke

lige klart alle steder. En rektor på et gymnasium fortalte, at det drejer sig at *"vænne eleverne til at stå alene ved tavlen og turde sige noget"*. Flere lærere fremfører, at det drejer sig om at *"stå op i ordentlig tid, lave lektier og gå så tidlig i seng, at de er i stand til at stå op om morgenen"*.

Flere af denne type designs indeholder også elementer af *faglig* kvalificering. For eksempel har flere gymnasier masterklasser med elever fra grundskolen. Her opererer man med et fagligt kvalificerende indhold ud fra et ønske om at vænne eleverne til anderledes omgangsformer i og udenfor undervisningen mellem lærer og elev: Der er lærere, der giver udtryk for, at tidsrummet på vej til og især fra undervisningen spiller en langt større rolle i gymnasiet end i grundskolen. Man skal lære at 'fange' en lærer for at få mulighed for individuel kontakt. Det er altså et design som retter sig mod den ændrede sociale relation i gymnasiet, vi nævnte tidligere i rapporten.

Den ene hovedtype af didaktiske designs i form af undervisningsaktiviteter, som er blevet afprøvet i projekterne, er såkaldte masterklasser. Den anden hovedtype er elev-til-elev-undervisning, hvor gymnasieelever underviser grundskoleelever. En tredje type er at tilbyde et gymnasierelateret valgfag til grundskolen.

Masterklasser og valgfag

Som en overgangsform mellem socialiserende og faglig tilrettelæggelse af undervisningen findes masterklasser flere steder. Hensigten med at lave masterklasser for grundskoleelever er at give eleverne indsigt i krav og arbejdsformer i gymnasieundervisningen i 'typiske' lektionsforløb. I skoleprojekterne er der eksempler på masterklasser i matematik og i engelsk. Det fælles for alle masterklasser er, at det drejer sig om tilbud til temmelig få elever (mellem 4 og 10 elever i hver lektion) og om et forholdsvist afgrænset og kortvarigt forløb. Det vil formentlig stadig være de dygtigste elever, som søger, men det er ikke givet.

Inden for nærværende projekt gennemførte Brøndby Gymnasium masterklasser inden for matematik og engelsk, mens Næstved Gymnasium gennemførte inden for matematik og science. I Brøndby blev undervisningen gennemført på både grundskolen og gymnasiet, mens den i Næstved foregik på gymnasiet. I Brøndby var både grundskolelærere og gymnasielærere involveret, mens det i Næstved var gymnasielærere, som underviste.

I evalueringen af deres skoleprojekt har grundskolerne og gymnasiet i Brøndby besluttet at udvide deres masterklasse til flere undervisningsgange, og i stedet for at udvælge elever, lade det være et valghold for grundskoleeleverne. Masterklassen i Næstved vil ikke ændre på rekrutteringsformen, hvor grundskoleeleverne skal skrive motiverede ansøgninger, og derefter udvælges af gymnasielærerne, bl.a. også i lyset af deres faglige standpunkt. I deres rapport skriver Næstved, at forløbet vil blive ændret til at omfatte færre og ”camplignende” aktiviteter for at gøre det mere foreneligt med en skoledag.

Andre didaktiske design i matematik

Der er gennemført didaktiske designs (kurser) i matematik i en afgrænset periode både i gymnasiet og i grundskolens ældste klasser (fx i Næstved). Disse kurser er oprettet dels for de elever, der gerne ’vil lære mere’ og dels for elever, der mener, de godt kan lide matematik, men som har lidt nederlag i faget i grundskolen og ikke tror på, at de kan lære faget overhovedet.

Didaktiske design i engelsk

Engelsk er et fag, alle elever tror de kan, når de begynder i gymnasiet. Efter kort tid opdager de, at et nuanceret sprogbrug ikke udelukkende består af ”gloser fra TV-serier og udtryk, der cirkulerer på de sociale medier”, som en engelsklærer udtrykte det. Samtidig er det tydeligt i skolernes rapporter og i interviews, at de faglige udfordringer er af en særlig karakter, idet det mere handler om at vise eleverne, at det, de kan, ikke er *tilstrækkeligt* fremfor at det, de kan, ikke er *relevant*. Det er muligvis forklaringen på, at det er få didaktiske designs, der har faget engelsk som omdrejningspunkt.

Foruden den nævnte masterklasse i Brøndby, som er et eksempel på et sådant design et valgfag, blev der udviklet i projektet på Egaa Gymnasium. Valgfaget skulle udbydes til grundskoleelever og have fokus på den litterære del af engelsk, som har en fremtrædende placering i gymnasiet, men ikke i grundskolen. Arbejdsformer og tekster vil være som på gymnasiets første år.

Elev-til-elev undervisning

På mange gymnasier har man de senere år eksperimenteret med at lade gymnasiets egen elever undervise elever fra nærliggende grundskoler og/eller man har arbejdet

med, at elever fra en årgang eller fra en klasse i gymnasiet har undervist elever fra andre årgange eller andre klasser.

Der er flere formål med elev-til-elev undervisningen: dels at give grundskoleelever en forsmag på, hvad det vil sige at blive undervist i gymnasiet i et bestemt fag – set fra gymnasielevernes synspunkt, og dels at give gymnasieeleverne mulighed for at (gen)lære dele af pensum ved at undervise andre. Desuden har arrangementet en sidegevinst i, at eleverne lærer hinanden at kende som personer gennem fælles læreprocesser.

Elev-til-elev undervisning har internationalt været kendt i mange år i alle dele af uddannelsessystemet. Det har eksempelvis været prøvet som eksamensforberedelse i de merkantile videregående uddannelser og som en slags flydende ”mentorskaber” mellem studerende på forskellige årgange m.v. Elev-til-elev-undervisningen vil ofte have en stor effekt for de elever, som skal undervise.

En anden type fælles elevarbejde, som trækker på de ressourcer, eleverne har med sig, findes i nogle samarbejdsprojekter, som blev gennemført i Egaa. Her arbejdede grundskole- og gymnasieelever sammen i grupper om faglige temaer, og et længerevarende tværgående forløb var planlagt til at blive gennemført i efteråret 2014.

Udvikling af undervisningsmaterialer og andre samarbejder

I et par af projekterne har man arbejdet med andre typer af designs. Den ene type er at grundskolelærere og gymnasielærere sammen satte sig for at udvikle undervisningsmateriale, som kunne bruges til at tematisere og afhjælpe nogle af de vanskeligheder, som ligger i overgangen inden for danskfaget. Det gælder især det skriftlige arbejde og de forskellige danskfaglige genrer. Ideen var at udvikle opgaver, som kunne formidle sammenhængen mellem de forskellige former, som bruges på de to skoletrin. Det var en forskel, lærerne blev opmærksomme på i løbet af projektet, hvor de dels observerede hinandens undervisning, dels mødtes på et internat for at udveksle og bearbejde erfaringerne.

Materialerne blev ikke afprøvet, men det har været hensigten, at lærerne har skullet arbejde videre med materialerne i skoleåret 2014/15. Inspirationen til at udvikle denne form for undervisningsmaterialer kom bl.a. fra de opgaver, som i Silkeborg er blevet udviklet inden for matematik, hvor grundskoleopgaver oversættes til gymnasie-matematik (jf. tidligere i rapporten).

Et andet samarbejde, som ikke rigtigt er et design, men som alligevel omfatter deltagelse i en egentlig undervisningsaktivitet, er Sorø Akademi, hvor man har brugt censorudveksling inden for dansk og matematik. Det vil sige, at gymnasielærere har været censorer ved folkeskolens afgangsprøve, mens grundskolelærere har været censorer ved årsprøven i 1.g. Denne aktivitet er behandlet tidligere i rapporten.

Effekter af didaktiske designs og punkter til overvejelse

Der er ingen tvivl om at de didaktiske designs som mange skoler arbejder med kan udvikles og blive en virkeligt effektivt middel til både indsigt i undervisningsfaget og til at generere ny viden i fagene. Samtidig er det forskergruppens opfattelse, at det er relevant at overveje nærmere, hvilket udbytte man sigter mod, og hvad de forskellige designs kan bidrage med.

Der er flere forhold, der har betydning, hvis de mange forskellige didaktiske designs skal have en effekt på overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium. For det første skal grundskolens lærere været interesserede i, at det kan lykkes at reducere disse problemer. Det er næppe tilstrækkeligt, at de blot stiller elever til rådighed. Der skal altså være et samarbejde. For det andet bør overgangsproblemer ikke fremstilles som en mangel ved fagundervisningen i grundskolen. Grundskolen er ingen forskole til gymnasiet. For det tredje bør gymnasierne nøje gennemtænke, om overgangsproblemerne bedst løses forud for elevernes overgang til gymnasiet, eller om gymnasiet kan afhjælpe problemerne ved at ændre på de pædagogiske virkemidler i fagene, så flere elever får et større udbytte af at gå i gymnasiet.

Masterklasser

Ud fra vores interview kan det være svært at afgøre, hvad effekten af masterklasserne er. Eleverne er i forvejen de fagligt dygtige, der i den sidste tid i 8., 9. eller 10. klasse kan få faglige udfordringer i masterklasserne fremfor at kede sig i hjemklassens normale undervisning. Eleverne i masterklasserne udtrykker tilfredshed med forløbene, men der er stor forskel på, hvad eleverne mener om sværhedsgraden af undervisningen. Nogle er udfordrede. Andre keder sig fortsat.

Til gengæld er eleverne enige om, at undervisningen giver et indblik i, hvordan man skal 'være,' når man går i gymnasiet. Masterklasserne foregår ofte på gymnasiematriklen (og ikke i grundskolen), og det opleves som en relevant kulturel og pædagogisk introduktion til en kommende skoleform. Det er eleverne glade for. På det grundlag opnår masterklasserne muligvis en effekt i forhold til de socialiserende for-

mål, mens det faglige er mere usikkert. Samtidig er det usikkert, om den socialisering, som kan foregå i masterklasserne også er gyldige for deltagelse i gymnasieundervisningens hverdag: Klasserne er typisk mindre og de oplever ikke gymnasiehverdagens øvrige pres. Masterklasserne kan altså fungere som en introduktion til skoleformen, men det er formentlig også relevant at tale med eleverne om, hvad der er typisk for gymnasieundervisningen, og hvad der adskiller sig fra den hverdagens engelsk- eller matematikundervisning, de kender fra grundskolen og om den adskiller sig fra undervisningen i masterklassen.

I de tilfælde hvor undervisningen foregår på gymnasiet får grundskoleeleverne et indtryk af, hvordan miljøet er på gymnasiet, men kun i begrænset omfang, hvordan det vil være at være elev. Eleverne kan også få en fornemmelse af det faglige indhold, men når indhold trækkes ud af den formelle skolesammenhæng – og de eksamens- og bedømmelsesaspekter som hænger sammen med skolen – så får indholdet også en anden karakter. Det kan i nogle tilfælde vække interessen, og det kan eventuelt forberede de pågældende elever på de konkrete faglige indholdsområder, undervisningen omfatter, men hvor bredt det forbereder eleven afhænger helt af, hvilket indhold som vælges ud.

Masterklasserne har med andre ord muligheder for at forberede grundskoleeleverne, men skolerne skal nøje overveje fordele og ulemper ved klassernes karakter af afgrænset boble.

Elev-til-elev-undervisning

Som nævnt er elev-til-elev-undervisning en meget effektiv pædagogisk metode for de elever, som skal stå for undervisningen. Samtidig kan eleverne fungere som rollemodeller for grundskoleeleverne, men her kan det være et problem, hvis det primært er de fagligt dygtige elever, som bliver udvalgt til at stå for undervisningen. Der kan i så fald være en risiko for, at nogle af grundskoleeleverne ikke kan genkende sig selv i de fagligt sikre gymnasieelever. Omvendt kan det faglige udbytte af undervisningen blive mere tvivlsomt, hvis alle elever skal kunne undervise alle elever.

Her bliver det væsentligt at overveje, hvad det *primære* formål med aktiviteten er: Skal grundskoleeleverne lære noget fagligt? Skal gymnasieeleverne lære indholdet ved at undervise? Skal der skal skabes en ramme for at grundskoleelever kan tale uformelt med gymnasieeleverne? Skal grundskoleeleverne have en mulighed for at

møde rollemodeller, så de kan se sig selv i gymnasiet? Hvert af formålene er legitime, men de kan næppe opfyldes samtidigt.

Ser man på de forløb, hvor grundskole- og gymnasieelever bliver undervist sammen, så løser det nogle af vanskelighederne med at sikre den faglige kvalitet. Omvendt opnår man ikke den samme læringsgevinst for gymnasieeleverne. I rapporten fra Egaa gør lærerne opmærksom på, at det korte tidsrum undervisningen forløb overgave nogle begrænsninger med hensyn til hvor åbne eleverne var over for hinanden. Varigheden af indsatserne er derfor også en parameter, som skal tages i betragtning.

Disse indsatser vil formentlig primært have en socialiserende effekt. Eftersom der arbejdes med fagligt stof, som er relevant i gymnasiet, er det ikke umuligt, der også kan opnås en faglig effekt, men det vil formentlig også kræve forløb af en vis varighed.

Valgfag

Planerne om at oprette valgfag for grundskoleelever, handler om, at eleverne skal kunne stifte bekendtskab med noget af det faglige indhold, som er relevant i gymnasiet. Det vil altså kunne løfte nogle af de faglige formål med de didaktiske designs. Det er også muligt, at eleverne vil kunne stifte bekendtskab med gymnasiale undervisningsformer, men fordi undervisningen vil foregå i en anden institutionel ramme end gymnasiet, vil de socialiserende effekter være mindre. Valgfag sigter derfor først og fremmest på en faglig kvalificering – bl.a. ved at lægge et undervisningsindhold ned i grundskolen, som altså ikke umiddelbart er en del af de fælles mål.

Fælles materialer

Udviklingen af fælles materialer retter fokus på lærerne. De didaktiske designs i forhold til koordinerede og eventuelt nye undervisningsmaterialer har lærernes praksis i fokus, og det er gennem ændringer i de opgaver eleverne skal arbejde med i den ordinære undervisning – ikke mindst på gymnasiet – at de skal blive bedre i stand til at indgå i gymnasieundervisningen. I den henseende har disse designs paralleller til den største gruppe af aktiviteter i skoleprojekterne, hvor lærerne gennem møde, besøg og observation søgte at opnå en større indsigt i undervisningspraksis og i de formelle rammer for undervisningen og på den baggrund kunne planlægge undervisningen, så den bedre svarer til elevernes baggrund og forudsætninger.

Skoleledelsen og styringsniveauet

Skolernes erfaringer og vores tværgående analyser viser, at en meget væsentlig brik i forhold til at afhjælpe overgangsproblemer består i at øge lærernes viden om og forståelse af de undervisningsens form og indhold hos hinanden. Grundskolelærerne har glæde af at vide, hvad de elever, som fortsætter i gymnasiet møder af forventninger og rammer, og gymnasielærerne har brug for at vide, hvilke erfaringer eleverne bringer med sig, hvilket indhold og hvilke undervisningsformer de har mødt i grundskolen, og som gymnasiet kan arbejde videre på og forholde sig til. Især har de deltagende lærere oplevet møder på tværs af skoletrin og gensidige observationer i undervisningen som meget frugtbare.

Det er imidlertid afgørende for, at sådanne tiltag kan have effekt, at de deltagende lærere kan få den slags aktiviteter koordineret skemamæssigt og tidsmæssigt, og at der er en god ledelsesopbakning. Skoleledelserne på begge skoletrin har altså en central opgave, når det gælder at skabe rammer, som gør det muligt for lærerne at indgå i sådanne erfaringsudvekslinger, men også at tilskynde til, at det finder sted.

I første omgang er det derfor spørgsmålet om ledelserne på grundskoler og gymnasier er opmærksomme på behovet. Som nævnt ovenfor i afsnittet om generelle overgangsproblemer, kan man ikke gå ud fra, at skolerne har blik for behovet, fordi skolerne kan have tendens til at betragte deres eget uddannelsestrin som en afsluttet helhed. Eftersom nogle gymnasier møder overgangsproblemerne i deres daglige undervisning bl.a. som risiko for elevfracald, er det muligt, at der på disse skoler vil være en mere umiddelbar oplevelse af, at det er relevant at se på overgangsproblemer ved at komme i dialog med grundskolelærere, end det vil være tilfældet på grundskolerne. Her slutter horisonten for udviklingsarbejder måske i højere grad ved folkeskolens afgangsprøver. Det ligger der ikke noget fordømmende i – blot en konstatering af, at skoleformerne har forskellige horisonter og perspektiver i forhold til problemstillingen. Samtidig er det langt fra givet, at gymnasierne er opmærksomme på, at de kunne udvikle deres praksis på gymnasierne ved at gå i dialog med grundskolen. Måske vil gymnasiernes horisont tilsvarende ikke række ud over indgangen til gymnasiet.

Det kan derfor være en ledelsesopgave at skabe opmærksomhed og interesse for et samarbejde mellem grundskoler og gymnasier. Dernæst er det en ledelsesopgave at skabe de tidsmæssige og ressourcemæssige rammer for, at det kan lade sig gøre. Det vil, som nævnt ovenfor, sige, at sikre at lærernes skemaer gør det muligt at indgå i

observationer, erfaringsudvekslinger og udvikling af undervisningsmaterialer, ligesom det er, at støtte etableringen af arbejdsgrupper omkring arbejdet. Ikke mindst skal ledelsen sikre, at der er plads i lærernes portefølje af arbejdsopgaver inden for arbejdstiden til, at de har mulighed for at indgå i et sådant arbejde.

En anden dimension, som ikke har været tematiseret direkte i skolernes arbejde og rapporter, men som alligevel ligger neden under en stor del af problemstillingen er den fagdidaktiske udvikling og kvalificering af lærerne. En del af de udfordringer, vi har kunnet indkredse inden for de tre fag, kan imødegås gennem ændringer i undervisningens form og indhold. Lærerne har derfor brug for et solidt fagligt og fagdidaktisk grundlag og faglig indsigt. En lærer på en af skolerne sagde i et interview at *”man kan kun lave udviklingsprojekter, hvis man har fagligt overskud, og hvis man kender fagets mange forskellige problemer, materialer, undervisningsformer og metoder”*. Hertil kan føjes, at overgangsproblemerne tyder på, at der også er brug for fagdidaktisk udvikling, som har fokus på, hvordan didaktiske elementer (form såvel som indhold) fra grundskolen kan integreres i gymnasieundervisningen på en måde, så de støtter elevernes læring i gymnasiet frem for, at de af lærere (og måske elever) at blive opfattet som forhindringer.

Tiltag af denne type afhænger af, at hele faggruppen eller hele skolen er indstillet på at gøre noget ved problemet. Den enkelte lærer kan ikke alene løfte opgaven. Den enkelte lærer kan heller ikke sprede ideer og resultater på en hensigtsmæssig måde til kolleger og andre skoler. Her kan man, som det kom til udtryk i et interview med to stx-lærere, støde på forskellige grader af åbenhed over for at overtage de erfaringer, andre lærere har gjort i udviklingsprojekter. Lærerne rejste problemet med, hvordan man får spredt erfaringerne, og den ene lærer nævnte, at man kunne vidensdele i møder i faggruppen, tage materiale med, osv., men mange kolleger vil stadig gerne have metodefrihed og valgfrihed. Derfor, sagde læreren, selvom man ikke kan få det indført lige på én gang, således, at alle gør det her, så kan man alligevel inspirere til, at man forsøger. Altså: *Hvis I prøver det her...* Til det kommenterede den anden lærer, at det er lidt mærkeligt med gymnasielærere *”med den der metodefrihed – vi vægter den højere end noget, der faktisk kunne gavne eleverne”*.

Spredningen af erfaringer og implementeringen af resultaterne går med andre ord ikke nødvendigvis problemfrit, og her er det en – indrømmet: udfordrende – ledelsesopgave at understøtte, at gode erfaringer ikke bare forbliver hos de lærere, som selv har arbejdet med projektet. En leder gav udtryk for den erfaring. Udviklingsprojekter

betyder imidlertid, at lærersamarbejdet skal være tættere. Der er dog visse faggrupper og lærere, der ikke synes, at de kan lave deres arbejdsformer så meget om.

Vores interview med ledere på projektskolerne antydede, at de var opmærksomme på dette problem, men – sagde en leder – her skal man nok prøve at forstå lærernes situation og deres engagement i fagligheden. Hvis man ved, hvad der fungerer godt i éns eget fag og har brugt lang tid til at oparbejde bestemte didaktiske metoder, så er det forståeligt, at man ikke lige kaster sig ud i nye idéer, hvis positive resultater ikke umiddelbart er gennemskuelige, mente lederen. Det var samme leders opfattelse, at man som ledelse måtte ”gå på listefødder”.

Udviklingsstrategier må udspringe af problemer, som lærerne reelt møder i deres hverdag på den pågældende skole, mener lederen. På hans skole er mange enige om, at klasserumsledelse er meget vigtigt indsatsområde. Man har bl.a. fået indsigt i den sag gennem eleverevalueringer.

I dette perspektiv kan en væsentlig opgave for lederen være at skabe betingelser for, at lærerne kan komme i situationer, hvor de oplever problemer eller overraskelser, som kan give dem deres personlige motivation til at involvere sig i udviklingsarbejde. På et af gymnasierne har ledelsen afsat timer i arbejdsplanerne til, at nogle lærere kan besøge grundskoler, og gymnasieskolen lægger vægt på, at deres pædagogikumkandidater som en del af forløbet også kommer ud på en grundskole og observerer undervisning. Denne prioritering af ressourcer kan betyde, at interesser for udviklingsprojekter kan forankres i lærerens oplevelser og dermed også opleves mere relevant for en enkelte.

Et særligt problem opstår i de tilfælde, hvor projekterne og udviklingen bæres af en enkelt ildsjæl. Hvis projekterne er forankret i en enkelt lærer eller to, bliver det langt mere sårbart over for lærerskift eller andre ændringer i personalet. Man kan sige, at det i det tilfælde måske i højere grad er læreren end skolen, som i sådanne tilfælde er involveret i et udviklingsprojekt. Det vil alt andet lige reducere sandsynligheden for at projektet kan spredes og føres videre i større skala.

Et andet væsentligt problem, en leder gjorde opmærksom på, er, at det tager ret lang tid at komme fra idéen om et udviklingsprojekt til, at ideerne får gennemslagskraft på den enkelte skole og i hele systemet. Lederen sagde det på den måde, at først er der

en idé og en ansøgning, så er der afvikling og rapportering af forsøget, og så er man hurtigt henne i år tre.

Hertil kommer, at nogle af de vanskeligheder i overgangen, som projekterne her har indkredset, udspringer af de læringsmål og ikke mindst prøveformer, som findes på de to skoletrin og i de forskellige fag. Forskellene i genrekrav og genreforståelser inden for skriftlig dansk er et særdeles tydeligt eksempel på dette. Her er der brug for, at fagkonsulenter og ministerium forholder sig til, om der er saglige og indholdsmæssige argumenter for de forskelle, der er mellem de to skoletrin. Hvis forskellene er velovervejede, må lærerne være særligt opmærksomme på, at hjælpe eleverne med at opdage og håndtere ændringerne i overgangen. Hvis der ikke umiddelbart er stærke argumenter for at opretholde forskellene, var det værd at overveje, om der skulle ske justeringer på det ene eller på begge skoletrin, så eleverne ikke oplever, at det man lærer i grundskolen, er ”forkert” i gymnasiet.

En anden vanskelighed, som udspringer fra det centrale niveau, er, at der bliver sat flere udviklingsspor i gang samtidig, som ikke altid går restløst op i hinanden. Der er således en opmærksomhed fra centralt hold på overgangsproblemer. Samtidig er folkeskolen inde i en voldsom omstillingsproces i forbindelse med reformen, som blev sat i værk fra sommeren 2014. Det må formodes at flytte en del af opmærksomheden på skolerne væk fra overgangen og hen mod skolens egne, interne anliggender. På samme måde er der en risiko for, at gymnasiernes opmærksomhed mod overgangen bliver svækket af justeringer i gymnasiebekendtgørelserne, som sætter gymnasierne over for en række krav om ændringer. Spørgsmål er, om der er et samlet overblik over de udviklingsspor, som lægges ud, og i hvilken udstrækning de kan befrugte og supplere hinanden, og i hvilken grad der er en risiko for at de virker forstyrrende på hinanden.

Det gælder med andre ord for både skoleledelsen, fagkonsulenter og ministerium, at de på forskellig vis skal sørge for at stille rammer til rådighed for lærernes arbejde med at afdække overgangsproblemer, med at udvikle ideer til hvordan problemerne kan imødegås, med at støtte en fagdidaktisk (og måske almen didaktisk) kvalificering og med at fjerne administrative eller strukturelle barrierer for lærernes engagement i disse forhold. Det er så lærernes ansvar at samle de muligheder op, som viser sig mulige til at arbejde med at udvikle undervisningen og tage overgangsproblemerne alvorligt som andet end noget, som kun er elevernes problem.

Uanset alle de nævnte vanskeligheder, så mener flere både ledere og lærere, at udviklingsprojekter er meget nødvendige for en skole. De skaber et frirum til at reflektere og afprøve idéer og kan sætte tanker i gang. Men som man fremhæver det i Silkeborgs rapport, så er system i afvikling og styring af udviklingsprojekter helt afgørende for, at disse kan få varig betydning. Der skal tillige være tid og penge til ordentlig evaluering af de tiltag, der sættes i gang.

Konklusioner og perspektiver

I dette sidste afsnit vil vi samle op på de tre forskningsspørgsmål, vi har haft i fokus, og på de initiativer, som ser ud til at virke. Til sidst vil vi rejse et par punkter, som vi finder relevant at overveje i videre arbejde med overgangsproblemer. Der er tale om forsigtige konklusioner, fordi det empiriske grundlag er begrænset, og fordi både tidsrammen for projekterne og detaljeringsgraden i rapporteringerne betyder, at vi kun i begrænset omfang kan udtale os om, hvad der virker. Ydermere er det et væsentligt forbehold, at eleverne er ganske forskellige og derfor også kan have ret forskellige oplevelser med overgangen. Som i de foregående afsnit har vi forsøgt at lægge vægt på de punkter, som på baggrund af empirien synes at være delt af mange af eleverne og af lærere (idet lærere og elever ikke altid ser ens på, hvad der foregår i overgangen til gymnasiet). Det er imidlertid et særligt problem i forhold til elevernes oplevelser af overgangen i faget, fordi oplevelsen af denne overgang til en vis grad afhænger af den konkrete lærer, eleven har i gymnasiet eller har haft i grundskolen. Flere steder i empirien har vi kunne se spor af denne effekt af læreren. Tilsvarende gør flere lærere opmærksom på, at der er en stor spredning blandt eleverne. Når vi i det følgende trækker de overordnede linjer op, er det altså med det forbehold, at der er en betydelig variation under disse linjer.

Med disse forbehold in mente, vil vi nu præsentere vores konklusioner mht. de tre spørgsmål og hvad der virker.

1. Hvordan er de tre fag forskellige i henholdsvis grundskolen og de gymnasiale uddannelser?

Det første spørgsmål vedrører i hvilken udstrækning og på hvilken måde de tre fag, dansk, engelsk og matematik, er forskellige på de to uddannelsestrin. Med ”forskellig” henviser dels til fagenes indhold, dels arbejdsformerne i fagene. Besvarelsen bygger dels på elevers og læreres svar i spørgeskema og interview, dels vores analyse af styringsdokumenterne.

Dansk

Umiddelbart kan det for eleverne virke som om, der ikke er den store forskel på faget dansk i grundskolen og i gymnasiet. Det er på mange måder de samme kompetencer, teksttyper og temaer, eleverne møder på de to skoletrin. Der er da også en del elever, som ikke oplever faget som særligt svært.

På baggrund af de formelle krav til det skriftlige arbejde er der nogle klare forskelle, som en del af de involverede lærere ikke tidligere havde været opmærksomme på. På begge skoletrin arbejdes der med en genrebevidsthed, men det er meget forskellige genrer, og konsekvensen af disse forskelle er, at eleverne skal lære genrer at kende, hvor nogle hedder det samme som i grundskolen, men har andre krav og kriterier, mens andre bare er helt anderledes. Ydermere ligger der i grundskolen en betoning af kommunikationskonteksten, og at teksten skal layoutes. Især layouten bliver eleverne bedt om at aflære på gymnasiet. Der er med andre ord ikke alene meget begrænset sammenhæng i kravene til det skriftlige arbejde. I nogle tilfælde rækker kravene i forskellige retninger.

Hvad angår arbejdet med tekstlæsning består forskellen først og fremmest i, hvad der gælder som gyldige argumenter, og hvordan eleverne arbejder med teksterne. Der synes at være stærkere vægtning i gymnasiet af en tæt tekstlæsning, hvor det er argumenter forankret i teksten snarere end argumenter forankret i elevens personlige forståelse/oplevelse af teksten. Denne forskel kan udtrykkes om en vægtning af en akademisk tilgang på de gymnasiale uddannelser. Dette handler bl.a. om de akademiske analysemetoder og begrebsbrug. Der er altså forskelle i den måde, eleverne som læsere skal forholde sig til og bruge teksten.

På den ene side er der altså næsten ingen forskel; på den anden er der nogle afgørende forskelle i forventningerne til, hvordan eleverne skal arbejde med stoffet og i de faglige krav. Netop denne dobbelthed betyder, at der er en risiko for, at der går noget tid, før eleverne opdager, at der er sket en ændring i danskfaget i 1.g, og at de derfor ikke justerer deres deltagelse i undervisningen efter de nye krav.

Engelsk

Den centrale forskel i faget engelsk er skiftet fra et fag, som i grundskolen lægger stor vægt på det kommunikative, mens det i gymnasiet er et analytisk fag med en stærk vægtning af metodisk teksttolkning. Der er dog forskel på, hvilken type tekster, der er i fokus på fx hhx og stx. I stx er skønlitteratur fra den engelsktalende del af verden stadig meget vigtig del af faget. Faget går fra at have fokus på at lære at tale og bruge sproget til at være et fag, som minder meget om det gymnasiale danskfag med fokus på det analytiske arbejde både angående tekster og angående sprog.

En anden forskel er, at det skriftlige arbejde fylder mere i gymnasiet. Der er også i grundskolen en skriftlig dimension i faget og en skriftlig afgangsprøve, men der arbejdes ikke med det skriftlige i samme omfang som i gymnasiet.

Der forekommer at være en lavere prioritering af sproglig korrekthed i grundskolen til fordel at kunne indgå i autentiske kommunikationssituationer, og læringsmålene taler om ”centrale grammatiske områder”. Samtidig med, at man understreger elevernes oplevelser med meningsfuld kommunikation. Det betyder, at eleverne møder i gymnasiet med en erfaring med, at det er vigtigt at deltage og at kommunikere med en bevidsthed om kontekst og modtager, men at den helt korrekte grammatik og sprogbrug er mindre afgørende – blot de centrale dele er på plads. Hertil kommer, at terminologien i grammatikundervisningen ændrer sig; det synes imidlertid som om, der generelt er en vis uklarhed angående hvilken terminologi, som bruges i grundskolen og på gymnasiet: den danske, den engelske eller den latinske.

Ændringen i faget vedrører med andre ord både indholdet – først og fremmest opprioriteringen af det tekstanalytiske og det skønlitterære på stx- og kriterierne i forhold til betoningen af det skriftlige og grammatiske.

Matematik

Matematik lader til at være det fag, som af eleverne opleves som mest forskelligt og sværest i overgangen. Forskellene knytter sig flere elementer, men et gennemgående tema er, at faget bliver mere abstrakt i gymnasiet sammenlignet med grundskolen. Det er ikke i alle tilfælde glasklart, hvad det betyder, at noget er mere abstrakt, men i forhold til matematikfaget er der to forhold, som træder frem.

Det ene er at algebra (bogstavregningen) får en fremtrædende plads på, mens opgaver knyttet til udregninger ved hjælp af de fire regnearter fylder mindre. Det andet er, at undervisningen i grundskolen sigter mod problemløsning, mens der i gymnasiet i højere grad sigtes mod ”at forstå” matematikken, herunder at føre matematiske beviser og at ræsonnere matematisk. Præcist hvordan og hvor meget afhænger både af, om det er A-, B- eller C-niveau, og af hvilken gymnasial retning, der er tale om. Fagbekendtgørelserne understreger imidlertid også modellering og problembehandling, men det er ikke det, som træder frem i de *oplevelser* eleverne giver udtryk for (jf. punkt 3 nedenfor). Dette hænger måske sammen med, at eleverne ikke er nået dertil i begyndelsen af 1.g.

I dette projekt har matematikforløbene ligget inden for hf og stx. Ser man på afsnittet om fagets identitet i bekendtgørelserne, er beskrivelserne ens for hf og stx-niveauerne, men htx og hhx er beskrevet anderledes. Stx og hf understreger matematiks brede anvendelse i andre fag med matematikkens sprog og abstrakte natur. Htx omtaler fagets anvendelsesområder, den kreative dimension og den praktiske dimension – samtidig med det aksiomatiske og deduktive. Hhx nævner også det anvendelsesorienterede, problemløsning, abstraktion og ræsonnementer. Der er derfor muligvis forskellige oplevelser af overgangsproblemer afhængigt af gymnasial retning, men det har vi ikke kunnet afdække i dette projekt.

Derimod peger sammenligningen af stx A og C med grundskolen på, at der på mange måder er en fin sammenhæng emnemæssigt mellem faget i grundskolen og gymnasiet, men at måden hvorpå man arbejder med faget, er forskellig. Det kunne tale for, at det store spring mange oplever ved overgangen i matematik ikke alene skyldes ændringer i undervisningens indhold, men også i den måde, lærerne tilrettelægger undervisningen.

2. Hvordan opfatter lærerne fagenes forskelligheder og problemerne i disse på grundskole og gymnasium? Hvordan kommer forskellene til udtryk?

Dette afsnit sammenfatter lærernes oplevelser af forskellene og deres oplevelser af elevernes håndtering af overgangen. Der er altså tale om, hvordan forholdet ser ud set fra lærernes synsvinkel.

Dansk

Dansklærerne i undersøgelsen nævner især tre forhold, som er forskelligt i faget i grundskolen og på gymnasiet, og som også er de områder, gymnasielærerne især oplever, at eleverne har vanskeligheder. Disse tre forhold overlapper dog også hinanden.

Det første forhold er, at faget i grundskolen lægger vægt på, at eleverne bruger tekster som udgangspunkt for at reflektere og udtrykke meninger og holdninger, mens gymnasiefaget mere entydigt lægger vægt på en tekstnær analyse. Det er dette billede, som tegner sig tydeligst i materialet, men der er omvendt også eksempler på, at det ikke er entydigt. Dansklærerne i grundskolen inddrager også tekstanalytiske begreber og metoder i undervisningen og arbejder med tekstanalyse (som de fælles mål fastlægger, de skal), og vi mødte i undersøgelsen dansklærere i gymnasiet, som inddrog

elevernes oplevelser med teksten som et element i undervisningen. Men som hovedtendens er det lærernes oplevelse, at undervisningen i grundskolen lægger mest vægt på elevernes oplevelser med teksten, mens gymnasiet lægger vægt på analysen af teksten. Derfor bliver tekstarbejdet i gymnasiet også præget af en tættere forankring i teksten.

Det hænger sammen med det andet punkt, nemlig fagets begreber og terminologi. Gymnasielærernes oplevelse er, at eleverne har begrænsede erfaringer med fagets begrebsbrug (eller at de har en skematisk tilgang til dem), mens begreber og fagudtryk står centralt i gymnasieundervisningen.

Det tredje punkt vedrører skriftligheden. Her oplever lærerne i gymnasiet, at der er mere skriftligt arbejde, men også at det skriftlige arbejde er anderledes end i gymnasiet. En del af forskellen hænger sammen med det nævnte skift ”fra oplevelse til analyse”; men forskellen handler i høj grad også om genreskift. Det var en af de helt store øjenåbnere for flere af de deltagende dansklærere, hvor stor forskel der er i genrer og genrekrav mellem de to skoleformer.

Denne forskel betyder ikke alene, at eleverne ikke (eller næsten ikke) har gjort erfaringer med de genrer, de møder i gymnasiet. Det betyder også, at nogle af de genrekrav, de har mødt i grundskolen, trækker i andre retninger – ikke mindst i forbindelse med kreative og ekspressive former, men også de former som lægger vægt på, at det skriftlige produkt placeres i en specifik kommunikationssammenhæng, at det layouts osv. I forhold til det skriftlige arbejde er der med andre ord en ret beskeden sammenhæng på tværs af skoletrin.

Et sidste punkt, som spillede ind i nogle af svarene fra dansklærerne i gymnasiet, var en oplevelse af tidspres. De oplevede, at faget har få timer sammenholdt med de mål, der er for undervisningen, og også sammenlignet med det timetal, der er i grundskolen.

Engelsk

Lærernes oplevelse af forskellen mellem de to fag og af elevernes vanskeligheder knytter sig til den forskel, vi nævnte i forhold til styringsdokumenterne, nemlig skiftet fra at være et kommunikationsfag til at være et analytisk fag – fra at være et fag, hvor man lærer sprog, til at være ”dansk på engelsk”, hvor man analyserer tekster (og lærer noget grammatik). Dette skift har også betydning for ændringen i de kriterier,

eleverne bliver vurderet efter, og dermed også hvordan de er forberedt til undervisningen.

Derfor kan lærerne i spørgeskemaundersøgelsen pege på det mundtlige, som noget af det, eleverne har de sværest med – selv om grammatikken nævnes af flest. Indtrykket hos lærerne, som i en vis udstrækning finder belæg i styringsdokumenterne, er, at eleverne i grundskolen får anerkendelse for at sige noget, også selvom der er grammatiske fejl, mens korrektheden i ytringen har større betydning i gymnasiet. Samtidig oplever nogle lærere, at eleverne har en højere vurdering af deres egen sproglige formåen, end lærerne har.

Engelsk har ligesom dansk en række elementer, som ligner hinanden på tværs af de to skoleformer, men som alligevel dækker over nogle forskellige kriterier og værdier. Gymnasielærerne oplever derfor, at eleverne har svær ved at indfange, hvori disse forskelle består, og de har svært ved den analytiske del, bl.a. fordi de mangler ordforråd for analytisk arbejde, og de er uvante ved den form for samtale.

Endelig oplever lærerne at elevernes grammatiske færdigheder er utilstrækkelige, og at begreberne i forbindelse med grammatikken ikke er sikre hos eleverne.

Matematik

I forhold til matematik oplever gymnasielærerne, at der er ganske stor forskel på elevernes faglige niveau, men at faget er meget svært for mange af eleverne. Gymnasielærerne har derfor det indtryk, at eleverne kun i begrænset omfang kan bruge deres viden fra grundskolen til noget, men samtidig er der en vis modsigelse i lærernes udsagn. Nogle mener ikke eleverne kan regne overheadet, mens andre mener, at eleverne godt kan finde ud af at gennemføre rutineberegninger og at løse opgaver ud fra faste skemaer og procedurer.

Nøgleordet om ”det abstrakte” er dermed også en måde at udtrykke, hvad det er eleverne har svært ved. Samtidig er kravet til præcision og brug af fagets begreber, noget af det flere lærere nævner som både forskelligt og som svært for eleverne. Lærerne oplever, at eleverne har vanskeligheder med at forklare og argumentere inden for faget, fx når de skal forklare, hvordan de går frem i løsningen af en opgave. Det hænger både sammen med, at fagsproget er forskelligt for på de to skoletrin, men også at der tilsyneladende lægges forskellig vægt på, hvordan eleverne skal udtrykke sig i forhold til faget.

Lærerne oplever store forskelle mellem eleverne, og ikke mindst de lærere, som underviser på hf, har erfaringer med elever, som både har en stærk modvilje mod faget, og som har en meget lille tro på deres egne evner til at lære og forstå faget. Omvendt møder nogle af de lærere, som underviser på de høje niveauer, elever, som engagerer sig i de højere faglige krav, og som elsker faget.

3. Hvad oplever elever som svært, let og anderledes i fagene i overgangen mellem gymnasium og grundskole og hvordan svarer det til lærernes vurderinger?

Foruden udfordringer i forhold til de enkelte fag, oplevede eleverne også forskelle og vanskeligheder mere generelt. Helt overordnet oplever eleverne et højere niveau, et større arbejdspress og flere lektier (det er vigtigere at lave sine lektier) og en højere grad af ansvar og selvstændighed end i grundskolen. Det lader også til, at en del af eleverne oplever et højere tempo i undervisningen. Men samtidig opfatter eleverne overgangen meget forskelligt. Der er også forskel på, hvordan eleverne vurderer, hvor meget de kan bruge af det, de har lært i folkeskolen. Eleverne reagerer også forskelligt på den ændring i sociale relationer, vi har nævnt tidligere. Forskellighederne hænger bl.a. sammen med, at det for nogle af eleverne er vigtigt, at gymnasiet også er en markering af, at de forlader livet som ”små” i grundskolen til fordel for det mere ansvarsfulde ”voksne” gymnasieliv. Elevernes oplevelser af overgangen er altså forskellig, og den er knyttet sammen med et bredere overgangstema end alene det faglige.

Når vi ser nærmere på elevernes oplevelser af overgangen, så sætter mange af eleverne pris på det større ansvar, men det kan samtidig være en udfordring at leve op til ansvaret, hvis det ikke helt er til at gennemskue, hvilke mål og kriterier, men skal orientere sig efter. Niveaue, arbejdspresset og lektierne accepterer eleverne som noget, man må forvente ved overgangen til det gymnasiale niveau. Samtidig lader det til, at der kan være nogle forskelle med hensyn til, hvad det vil sige at have ansvar og selvstændighed i forhold til deltagelsen i undervisningen. Man kan altså sige, at der er nogle generelle ændringer ved overgangen fra grundskole- til gymnasieniveau, og at disse ændringer på den ene side bliver accepteret af eleverne, mens der på den anden side er nogle uklarheder med hensyn til, hvad ændringerne egentlig indebærer. Det hænger til en vis grad sammen med, at ændringerne udtrykkes i nogle begreber som er uklare eller tvetydige (hvad betyder ”niveau” og hvad vil ”ansvar” sige?)

Mange elever nævner nogle specifikke områder, de finder svære, men en ret stor del af eleverne oplever ikke dansk som synderligt svært eller anderledes. Det hænger formentlig sammen med, at en tilsvarende stor gruppe ikke finder faget anderledes i gymnasiet, end det var i grundskolen. Disse svar kan i sig selv antyde nogle af de vanskeligheder, nogle elever kan opleve. Naturligvis vil der være en del elever, som kommer med forudsætninger, som sætter dem i stand til at indgå i undervisningen uden større vanskeligheder, men der kan også være en risiko for, at nogle af eleverne ikke *har opdaget*, hvori forskellen består, eller hvad der er svært. Dermed er der også en risiko for, at de ikke opdager, hvor de skal justere deres deltagelse, eller at de bliver frustrerede og forvirrede over den feedback de får.

Det er muligt at elevernes uklare billede af, hvad forskellen er mellem grundskole og gymnasium, og hvori udfordringerne består, er en del af årsagen til, at deres svar på, hvad der er svært, er en smule svævende fx: ”Det er mere seriøst, der er flere begreber, og man skal finde meningen”. Noget af det knytter sig til den anderledes tekstlæsning, men nogle af svarene kan også tolkes som forsøg på at udtrykke en lidt diffus oplevelse af, at noget er vanskeligere, men at det er svært at sætte fingeren på, hvad det er. Selv om elevernes svar nok afspejler en fornemmelse af, at det er vigtigt at kunne argumentere mere præcist, at kunne henvise til teksten, og at det ikke er tilstrækkeligt ”at mene” noget, så er der også elever, som ikke helt forstår, hvorfor den personlige mening og stillingtagen ikke er legitim i gymnasiet.

Det er i øvrigt værd at bemærke, at flere elever i spørgeskemaet henviste til almen sprogforståelse (AP), når de skulle kommentere oplevelser med faget dansk. Der er muligvis noget uafklaret i forholdet mellem dansk og AP, som kunne være relevant at undersøge nærmere..

Engelsk

I forhold til engelsk arbejder eleverne med at finde ud af, hvad engelsk er for et fag. Der er stadig en del elever, som forventer, at faget skal handle om at lære at tale sproget, mens den undervisning, de møder, lægger vægt på noget andet. En del af eleverne kæmper også med, at det er svært at forholde sig analytisk på engelsk, samtidig med at teksterne opleves som sværere. Fagets fokus og dets retning er grundlæggende forskelligt mellem de to skoletrin, men det tager tilsyneladende noget tid for eleverne at finde ud af det, samtidig med, at de fornemmer, at faget stiller andre faglige krav til dem, end de er vant til fra grundskolen.

I noget af empirien viste denne usikkerhed sig (som den i øvrigt også viste sig i forhold til dansk) som en form for tilbageholdenhed i forhold til at sige noget i timerne. Usikkerheden over for, hvad der er rigtigt, kombineret med hensynet til bedømmelsen får nogle af eleverne til ikke at sige noget, med mindre de er helt sikre på, at det er rigtigt.

Eleverne møder endvidere nogle krav til sprogrigtighed i såvel den mundtlige som den skriftlige fremstilling, som er skrapere end i grundskolen, hvor det funktionelt kommunikative blev prioriteret højere. Hertil kommer at begrebsbrugen i grammatikundervisningen er anderledes end i grundskolen, og at eleverne kan komme til at møde tre forskellige måder at tale grammatik på: på dansk, på latin og på engelsk.

Matematik

Som nævnt ovenfor, er matematik er det fag, som flest elever oplever som svært og som meget anderledes. Det drejer sig om niveauet, hastigheden og abstraktionen. De faglige krav er meget højere, undervisningen bevæger sig så hurtigt fremad, at eleverne oplever, de bliver sat meget tilbage, hvis de mister en enkelt time eller to. Omvendt har de været vant til fra grundskolen, at der var længere tid til at forklare tingene og til at vende tilbage til dem, hvis nogen ikke havde forstået dem. Det bliver ydermere forstærket af, at undervisningen hele tiden bygger ovenpå, så man skal bruge det ene emne til at forstå det næste. Noget af det, eleverne finder vanskeligt, er den mere abstrakte tilgang til stoffet, beviserne og redegørelserne for, hvad man gør eller kan gøre.

Vi fandt i nogle af de klasser, vi var ude i, en stor gruppe elever, som opfattede sig selv som ”nogen der ikke kunne finde ud af matematik”. Det viste sig i både interview og spørgeskemaer. I andre klasser var billedet af forholdet mellem matematik og eleven selv noget mere positivt. Vi mødte ikke på samme måde elever, som oplevede, at de var ”umulige” til dansk eller engelsk. Nogle elever må tilsyneladende gå til undervisningen med en grundlæggende formodning om, at det er lige meget, for de kan ikke lære matematik alligevel.

I forhold til både matematik og til engelsk mødte vi også udsagn som pegede på, at læreren har meget stor betydning for, hvordan eleverne oplever fagene, og hvor let eller svært, de syntes det var at lære faget. Ligesom der er stor forskel eleverne imellem, er der også grund til at formode, at der er stor forskel lærerne imellem med hen-

syn til, hvor godt det lykkes at nå ind til elevernes ressourcer og vanskeligheder og at tilrettelægge en undervisning, som støtter elevernes læring.

4. Hvilke initiativer ser ud til at virke, og hvad kan man gøre videre fremad?

Kontakt på tværs af skoleformer

Når vi vurderer ud fra på den ene side de vanskeligheder, vi i empirien har set, at elever og lærere møder, og på den anden side de erfaringer, som er kommet ud af de otte skoleprojekter, så er der én indsats, som træder frem foran alle andre: Kontakt mellem lærere på tværs af skoleformer!

Analysen af fagene viste, at der *er* forskelle mellem fagene på de to uddannelsestrin, men den viste også, at nogle af disse forskelle knytter sig til den måde, lærerne forvalter fagene på. I de fleste skoleprojekter har der været gensidige besøg på skoler og i undervisning, og disse besøg har åbnet for en forståelse af, hvor lidt lærerne ved om hinandens skoleformer.

Denne manglende viden betyder blandt andet, at det er svært for lærerne at tænke det andet skoletrin ind i arbejdsformer og opgaver. Det har mindst to konsekvenser:

- Der er en risiko for at viden og erfaringer går tabt, fordi lærerne i gymnasierne ikke ved, hvad eleverne har arbejdet med, og derfor ikke kan knytte an til det i undervisningen. Eleverne oplever derfor, at deres viden er irrelevant, og det betyder, at de vil være mindre tilbøjelige til at forsøge at trække på den i de opgaver, de skal løse. Hvis gymnasielærerne vidste mere om, hvad eleverne har mødt, og hvad de *ikke* har mødt, kunne de bedre lægge forløbene an, så de byggede videre på en viden, eleverne har, frem for at begynde der, hvor eleverne er uforberedte. Gymnasielærerne ville samtidig få en større indsigt i, hvad de kan forvente eleverne har mødt, og hvad de ikke har mødt – at skønlitterær analyse eksempelvis ikke indgår som et krav i engelskundervisningen i grundskolen
- Grundskolelærerne har svært ved at forberede de elever, som påtænker at gå i gymnasiet på, hvordan krav og indhold ændrer sig. Hvis grundskolelærerne havde bedre indsigt i form og indhold i gymnasiet, kunne noget af undervisningen i foråret i 9. og 10. klasse differentieres på en måde, så de elever, som er søgt mod gymnasiet, kan arbejde med stoffet på en anden måde. Det er bl.a. den mulighed, som stilles til rådighed gennem de materialer, som er udviklet i brobygningsprojektet inden for matematik, som vi har nævnt et par gange

Kendskabet til de forskellige skoletrin vedrører flere forhold end kun arbejdsformer og opgaver. Det vedrører også det at have indsigt i prøveformer og prøvekrav på det andet trin, så man ved, hvad undervisningen mere konkret peger frem imod. Samtidig vil et møde med undervisningen i grundskolen også give et grundlag for at forstå den bagage eleverne kommer med i form af faglige præferencer, læringsforståelser og hvilke former for deltagelse i undervisningen, eleverne er vant til: Hvilke typer klas-sedialog, hvilken typer gruppearbejder, hvilke typer projekter?

Gennem kontakterne og samarbejdet i skoleprojekterne har lærerne også fået åbnet for et indblik i de begreber og metoder, som bruges i de enkelte fag i dansk, engelsk og matematik, samtidig med at det har åbnet for et blik ind i skoleformen som helhed. I nogle af projekterne har man ydermere sat gang i udviklingen af undervisningsma-terialer, som kunne støtte overgangen.

Det er efter vores vurdering helt centralt, at brobygningen tænkes i forhold til *lærerne*, som de kan bringe elementer fra hver af de to skoleformer på tværs af kløften. Det skal ikke alene overlades til eleverne – lærerne skal bruge deres viden og forståelse til at tilrettelægge undervisningen, så der skabes den størst mulige sammenhæng.

Progression i de faglige rammer

En del af sammenhængen vil kunne understøttes af en stærkere koordinering af bekendtgørelser og læreplaner. Det gælder ikke mindst eksamensformerne, men også at tydeliggøre i vejledninger, hvordan progressionen er tænkt mellem de enkelte skolet-rin.

Eftersom grundskolen skal føre frem til både gymnasiale uddannelser og erhvervsud-dannelser, ligger opgaven især på gymnasievejledningerne, som skal kende i grund-skolens undervisningsmål og undervisningsplaner og forbinde dem med krav og rammer i gymnasiet. Grundskolevejledningerne kunne omvendt tænke overgangen ind i vejledninger knyttet til undervisningsdifferentiering – ikke mindst i de perioder fra det tidspunkt, hvor eleverne har søgt ind på en ungdomsuddannelse, og frem til skoleårets afslutning.

Konkret peger projekterne på, at det kunne være relevant at se på genrer og genrekrav i henholdsvis grundskolens og gymnasiernes danskundervisning.

Fagdidaktisk udvikling

Følgeforskningsprojektet har peget på nogle områder inden for de tre fag, som lader til at volde en stor del af eleverne vanskeligheder. Det peger på, at der er et stykke fagdidaktisk arbejde, som trænger sig på i tre henseender i både grundskole og gymnasiet.

For det første er der brug for, at faglærere og fagdidaktikere arbejder med at udvikle en mere detaljeret forståelse af overgangsvanskelighederne, end det har været muligt at gøre i dette projekt. Disse forståelser vil kunne danne grundlag for udvikling af undervisningsforløb og undervisningsmaterialer, men frem for alt for en forståelse af problemstillingerne og de mulige didaktiske greb, som lærerne kan bruge i deres planlægning. Eleverne er, som nævnt flere gange, forskellige. Det er derfor ikke nok at udvikle ét forløb; der skal være flere, men frem for alt skal lærerne selv kunne reflektere over problemet og opstille relevante undervisningsforløb til at imødegå elevernes vanskeligheder.

Så for det andet er der brug for at lærerne indgår i fagdidaktisk kompetenceudvikling – gerne gennem deltagelse i udviklingsprojekter, men det kunne også være gennem inddragelse af mere teoretisk baserede forståelser af, hvilke vanskeligheder eleverne har, og hvordan de kan håndteres didaktisk.

Derfor er der, for et tredje, brug for at udvikle metoder til at afdække elevernes faglige forudsætninger, ressourcer, forståelser og vanskeligheder, så de pædagogiske og didaktiske valg, læreren træffer, sker på baggrund af en indsigt i de specifikke vanskeligheder, eleven eller eleverne har i en klasse, og ikke kun ud fra en standardformodning om, hvad eleverne plejer at have svært ved. Det vil sige screeningmetoder, som ikke blot tester tekniske færdigheder, men som giver indblik i elevernes måder at tænke og lære på, deres forståelse af faget, deres perspektiv med det, osv.

Ledelsesmæssig opbakning

Hvis samarbejder og kontakter på tværs af skoleformer skal fungere, er det nødvendigt, at der er en tydelig opbakning fra ledelsesside. Det betyder, at der skal afsættes arbejdstimer til arbejdet, men også at det skal prioriteres i tilrettelæggelsen af timer, i skemalægning osv.

Her er det en udfordring, om grundskoler og gymnasier oplever problemet lige påtrængende. For gymnasierne er overgangsproblemerne synlige i den daglige under-

visningspraksis, men grundskolerne får ikke nødvendigvis øje på dem. Projekterne tyder på, at en tilskyndelse til at indgå i arbejdet, kan komme fra grundskolelærernes interesse i deres elever og i, hvorvidt deres undervisning er meningsfuld. Den interesse fører ikke nødvendigvis til at skoleledelsernes tilsvarende finder prioriteringen af ressourcer nødvendig. Erfaringerne fra skoleprojekterne tyder på, at det kan være nødvendigt, at kommunerne går ind i arbejdet og er med til at sætte fokus på behovet for at se på overgange. Det kunne passende så også omfatte at se på overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelser.

Didaktiske design

I nogle af projekterne afprøvede man konkrete didaktiske samarbejdsformer. Vi har ovenfor beskrevet disse form – især brugen af masterklasser, af elev-til-elev-undervisning og af fælles undervisningsforløb på tværs af skoleformer. Disse design rummer hver især nogle potentialer, men også nogle begrænsninger i forhold til at afhjælpe overgangsproblemer.

Masterklasserne arbejder med isolerede faglige emner og kan på den måde afhjælpe nogle af elevernes faglige problemer ved at arbejde med gymnasietof, *før* eleverne begynder på gymnasiet. Imidlertid bidrager masterklasserne måske ikke tilsvarende stærkt til det socialiserende formål, hvor eleverne for en fornemmelse af, hvad det vil sige at gå i gymnasiet – fx tempoet og arbejdspresset.

Elev-til-elev undervisning er en interessant pædagogisk konstruktion, der på mange områder giver grundskoleelever en fornemmelse af undervisningen i gymnasiet. Men der er ikke tale om, at det er (gymnasie)lærere, der underviser grundskoleelever, og det ved både de gymnasieelever, der underviser, og de grundskoleelever, der bliver undervist. Det er absolut et koncept, der trænger til en mere systematisk afprøvning og evaluering. Men konceptet kan muligvis mindske frygten for en oplevelse af 'fremmedhed' og ensomhed hos kommende gymnasieelever. Samtidig er det en form, som kan være en særdeles stærkt pædagogisk metode i forhold til de gymnasieelever, som skal undervise, men så er det som undervisningsform og ikke som afhjælpning af overgangsproblemer, den har værdi.

De fælles undervisningsforløb giver ligesom elev-til-elevundervisningen mulighed for, at grundskoleelever kan tale med gymnasieelever og dermed få mindske oplevelsen af fremmedhed. Som lærernes rapportering pegede på, ligger der dog nogle vanskeligheder ved at skabe en tryk stemning mellem de involverede elever.

En fælles svaghed ved de didaktiske design består i, at der er tale om særlige og usædvanlige forløb, som derfor i sagens natur ikke giver et billede af hverdagen i gymnasieundervisningen, men giver indsigt i enkelte faglige elementer. Det bør efter vores vurdering undersøges nøjere, hvor meget disse tiltage bidrager til, når det gælder de overgangsproblemer, som elever og lærere oplever i gymnasiet. Men ideerne har nok potentialer, som man kan arbejde videre med.

Overgange og brobygning

Det hænger sammen med den sidste overvejelse, vi vil pege på. Overgangsproblemerne opleves af elever og lærere. Man må imidlertid formentlig gå ud fra, at der altid vil være en tilpasningsperiode, når elever bevæger sig fra én institutionel sammenhæng til en anden. Målet kan derfor ikke være at fjerne overgangsproblemerne. Målet må være at forholde sig aktivt til dem, så de ikke bliver større end højst nødvendigt, og så man er i stand til at opfange variationen af problemer, elever og lærere møder – både afhængigt af elevernes baggrund og erfaringer og af de fag og uddannelser de bevæger sig ind på, og de lærere de møder der.

Det er i den forbindelse et spørgsmål, hvor indsatsen skal ligge. Nogle af initiativerne og overvejelserne i skoleprojekterne flytter overgangsarbejdet ind i grundskolen. Det skal være gennem særlige tilbud og tiltag, at eleverne skal forberedes bedre til overgangen. Man kunne også – og det har enkelte projekter også set på – forestille sig, at overgangsarbejdet lå på gymnasierne, fx i forbindelse med særlige introduktionsforløb, AP eller tilsvarende forløb eller måske helt nye tanker om 'grundforløbet'. osv. Her ville det være en overgangsindsats, som finder sted i de rammer, hvor problemerne opleves.

Endelig kan man forestille sig, at det ikke er indsatser, som i første omgang retter sig mod eleverne, men som sigter mod lærerne – og som skal få disse til at skabe rammer i den daglige undervisning, som mindsker eller håndterer overgangsproblemerne på et reflekteret og vidensbaseret grundlag. Det er bl.a. det perspektiv, der ligger i samarbejdsprojekterne, hvor lærerne søger indsigt i hinandens skoleformer.

Der skal næppe træffes beslutning om, hvilke modeller som er de rigtige i alle tilfælde, men det er efter vores vurdering vigtigt at have blik for, hvem der i første række skal forholde sig til overgangsproblemet og finde løsningsmodeller.

Bilag

Deltagende skoler

- Brøndby Gymnasium
- Egaa Gymnasium
- Næstved Gymnasium og HF
- Randers HF og VUC
- Rybners Gymnasium og HF
- Silkeborg Gymnasium
- Sorø Akademi Skole
- Tørring Gymnasium

Rapporterne fra de enkelte skoler kan findes på projektets hjemmeside:

<http://www.faglige-overgange.dk>

Spørgeskema til elever

KØBENHAVNS
UNIVERSITET



Dette spørgeskema handler om, hvordan du har oplevet de første måneder i gymnasiet. Ved de fleste spørgsmål skal du selv skrive, hvordan du har oplevet det.

Skemaet indeholder spørgsmål om, hvad du synes er svært i fagene dansk, engelsk og matematik. Vi vil også gerne vide, hvilke forskelle du mener, der er mellem 9./ 10. klasse og gymnasiet i disse tre fag.

Det tager ca. 15 min. at udfylde skemaet. Husk at du er anonym. Det er kun forskerne i undersøgelsen, der ser dine svar.

Du vil få et nyt spørgeskema til foråret. For at vi kan sammenligne dine svar beder vi dig skrive de to første og de to sidste cifre i dit cpr-nummer. Vi kender ikke jeres cpr-numre, så du er stadig anonym, men vi kan sammenligne svarene.

Spørgeskemaundersøgelsen er en del af et større projekt om at begynde i gymnasiet, som vi gennemfører for Undervisningsministeriet.

Tak for hjælpen. Dit svar har stor betydning for vores undersøgelse.

Vi glæder os til at høre fra dig.

Med venlig hilsen

Lars Ulriksen
Projektleder, Faglige overgange
Københavns Universitet

110 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium...

Skriv de første to og de sidste to cifre i dit cpr.nr. (hvis du fx har cpr. nr. 040497-1234, skal du skrive cifrene 0434):

Er du:

- (1) Pige
- (2) Dreng

Hvilket gymnasium går du på?

- (1) Brøndby Gymnasium
- (2) Egaa Gymnasium
- (3) Nyborg Gymnasium
- (4) Næstved Gymnasium og HF
- (5) Randers HF og VUC
- (6) Rybners Gymnasium
- (7) Silkeborg Gymnasium
- (8) Sorø Akademi
- (9) Tørring Gymnasium

Hvad lavede du, før du startede i gymnasiet?

- (1) Gik i 9. klasse
- (2) Gik i 10. klasse
- (3) Gik i 9. klasse på efterskole
- (4) Gik i 10. klasse på efterskole
- (5) Var et år i udlandet
- (6) Andet

Dine oplevelser af fagene dansk, engelsk og matematik

De næste spørgsmål handler om dine oplevelser af fagene dansk, engelsk og matematik. Du skal både tænke på indholdet i fagene og den måde undervisningen er på.

Dine oplevelser af faget dansk

Hvad synes du er svært i faget dansk i gymnasiet?

Hvad synes du er forskellen mellem faget dansk i 9./10. klasse og faget dansk i gymnasiet?

Er der noget ved faget dansk, som du synes er bedre i gymnasiet end i 9./ 10. klasse?

Er der noget ved faget dansk, som du synes var bedre i 9./ 10. klasse end det er i gymnasiet?

Dine oplevelser af faget engelsk

Hvad synes du er svært i faget engelsk i gymnasiet?

Hvad synes du er forskellen mellem faget engelsk i 9./10. klasse og faget engelsk i gymnasiet?

Er der noget ved faget engelsk, som du synes er bedre i gymnasiet end i 9./ 10. klasse?

Er der noget ved faget engelsk, som du synes var bedre i 9./ 10. klasse end det er i gymnasiet?

Dine oplevelser af faget matematik

Hvad synes du er svært i faget matematik i gymnasiet?

Hvad synes du er forskellen mellem faget matematik i 9./10. klasse og faget matematik i gymnasiet?

Er der noget ved faget matematik, som du synes er bedre i gymnasiet end i 9./ 10. klasse?

Er der noget ved faget matematik, som du synes var bedre i 9./ 10. klasse end det er i gymnasiet?

Hvad synes du er den største forskel på at gå i 9./ 10. klasse og at gå i 1.g i gymnasiet?

Tak for hjælpen! Vi har nu modtaget din besvarelse. Husk at klikke på "Afslut".

Spørgeskema til lærere

KØBENHAVNS
UNIVERSITET



Dette er et spørgeskema, der handler om din oplevelse af elevernes overgang fra grundskole til gymnasiet.

Skemaet indeholder spørgsmål om dine erfaringer med, hvad der er let, og hvad der er svært for eleverne i fagene dansk, engelsk og matematik, efter de er startet i gymnasiet. Vi vil også gerne vide, hvilke forskelle, der efter din opfattelse er mellem fagene i grundskolen og gymnasiet.

Det tager ca. 15 min. at udfylde skemaet. Husk at du er anonym. Det er kun forskerne i undersøgelsen, der ser dine svar.

Vi gennemfører spørgeskemaundersøgelsen som en del af følgeforskningen på projektet Faglige overgange, som din skole deltager i, og som vi gennemfører for Undervisningsministeriet.

Tak for hjælpen. Dit svar har stor betydning for vores undersøgelse.

Vi glæder os til at høre fra dig.

Med venlig hilsen

Lars Ulriksen

Projektleder, Faglige overgange

Københavns Universitet

Hvilket gymnasium er du ansat på?

- (1) Brøndby Gymnasium
- (2) Egaa Gymnasium
- (3) Nyborg Gymnasium
- (4) Næstved Gymnasium og HF
- (5) Randers HF og VUC
- (6) Rybners Gymnasium
- (7) Silkeborg Gymnasium
- (8) Sorø Akademi
- (9) Tørring Gymnasium

Hvilke af følgende fag underviser du i? (sæt gerne flere krydser)

- (1) Dansk
- (2) Engelsk
- (3) Matematik

Hvor længe har du undervist i gymnasiet?

- (1) Under 2 år
- (2) 2 - 5 år
- (3) 5 - 10 år
- (8) Mere end 10 år

Dine erfaringer med fagene dansk, engelsk og matematik

De næste spørgsmål handler om dine erfaringer med elevernes overgang fra grundskole til gymnasium i det eller de fag, du underviser i. Vi vil gerne vide, hvad eleverne efter din vurdering har let og svært ved, efter de er startet i gymnasiet. Vi vil også gerne vide, hvilke forskelle der efter din opfattelse er mellem fagene i grundskolen og gymnasiet. Det kan være i forhold til det faglige indhold og måden at arbejde på. Giv gerne eksempler.

Dine erfaringer med faget dansk

Hvad oplever du er let for eleverne i faget dansk, efter de er startet i gymnasiet?

Hvad oplever du er svært for eleverne i faget dansk, efter de er startet i gymnasiet?

Hvilke forskelle er der efter din opfattelse mellem faget dansk i grundskolen og i gymnasiet?

Dine erfaringer med faget engelsk

Hvad oplever du er let for eleverne i faget engelsk, efter de er startet i gymnasiet?

Hvad oplever du er svært for eleverne i faget engelsk, efter de er startet i gymnasiet?

Hvilke er der efter din opfattelse mellem faget engelsk i grundskolen og i gymnasiet?

Dine erfaringer med faget matematik

Hvad oplever du er let for eleverne i faget matematik, efter de er startet i gymnasiet?

Hvad oplever du er svært for eleverne i faget matematik, efter de er startet i gymnasiet?

Hvilke forskelle er der efter din opfattelse mellem faget matematik i grundskolen og i gymnasiet?

Hvad mener du er den største udfordring for dig som underviser, når du skal undervise elever, lige efter de er begyndt på gymnasiet?

Hvordan oplever du i øvrigt elevernes overgang fra grundskolen til gymnasiet?

Tak for hjælpen! Vi har nu modtaget din besvarelse. Husk at klikke på "Afslut".



IND's skriftserie

Nr. 32 Geovidenskab på vej - En undersøgelse af geovidenskab A på stx og htx (2014)

Nr. 33 Fysikkandidaters overgang til arbejdsmarkedet (2014)

Nr. 34 "Det ene projekt afløser det andet." - En virkningsevaluering (2014)

Nr. 35 Praksisnær Pædagogisk Kompetenceudvikling (2014)

Nr. 36 Kompendium: Inquiry Based Science Education - IBSE (2014)

Nr. 37 Overgangsproblemer mellem grundskole og gymnasium... (2014)

Øvrige <http://www.ind.ku.dk/skriftserie/>