

Almen studieforberejdelse på stx og studieområdet på hhx og htx

Det første gennemløb 2005-2008

Almen studieforberejdelse på stx og studieområdet på hhx og htx

Det første gennemløb 2005-2008

Almen studieforberedelse på stx og studieområdet på hhx og htx

© 2009 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævn's anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere

45,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-522-5

Indhold

1	Resume	7
2	Indledning	11
2.1	Projektets formål	11
2.2	Deltagende skoler og projektgruppe	12
2.3	Projektdesign og dokumentationsgrundlag	12
2.4	Rapportens opbygning	13
3	Det formelle grundlag	15
3.1	Formål og identitet	15
3.2	Faglige mål, fagligt indhold og tilrettelæggelse	16
3.2.1	AT på stx	16
3.2.2	Studieområdet på hhx	16
3.2.3	Studieområdet på htx	17
3.3	Forskelle og ligheder	18
3.4	Ændringer i reglerne	19
4	Tilrettelæggelse og styring	21
4.1	Overordnet tilrettelæggelse	21
4.1.1	Organisering og placering af de flerfaglige forløb	21
4.1.2	Antallet af fag	22
4.2	Pædagogisk ledelse	23
4.2.1	Koordinations- og styregrupper	23
4.3	Kommunikation og kompetenceudvikling	26
4.3.1	Styredokumenter	26
4.3.2	Erfaringsopsamling, vidensdeling og kompetenceudvikling	27
4.4	Overvejelser og vurderinger	29
5	Mål, indhold og progression	31
5.1	Målstyring og forskellige typer af mål	31
5.1.1	Målstyring	31
5.1.2	Særfaglighed og flerfaglighed	32
5.2	Valg af emner og fag	33
5.2.1	Nogle fag indgår oftere end andre	34
5.2.2	De teknologiske fag på htx	35
5.3	Progression og ambitionsniveau	36
5.3.1	Progression	36
5.3.2	Sammenhæng og ambitionsniveau	37
5.3.3	Progression i studieområdet på hhx	38
5.4	Overvejelser og vurderinger	38
6	Evaluering og prøveformer	43
6.1	Løbende evaluering	43
6.2	Prøver	44
6.2.1	Prøveform på stx	44

6.2.2	Prøveformer på hhx	47
6.2.3	Prøveformer på htx	49
6.3	Overvejelser og vurderinger	51

1 Resume

Denne rapport er den sidste rapport af tre fra et projekt hvor Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) over tre år har fulgt en række team på syv skoler i deres arbejde med at implementere almen studieforberedelse (AT) og studieområdet. Rapporten anlægger et helhedsperspektiv på de to nyskabelser der blev indført da gymnasireformen trådte i kraft i august 2005, og den sammenfatter tillige de to tidligere delrapporter.

Følgeprojektet vedrørende AT og studieområdet er en eksplorativ undersøgelse der udelukkende bygger på erfaringerne i de udvalgte team på de syv deltagende skoler. Der er ikke tale om en evaluering – hverken af de deltagende skoler eller af AT og studieområdet som sådan. Med udgangspunkt i erfaringerne i de team EVA har fulgt, belyser projektet en række muligheder og udfordringer i arbejdet med AT og studieområdet som efter EVA's vurdering har generel relevans. Projektet er således tænkt som et bidrag og som inspiration til det fortsatte arbejde med AT og studieområdet på skoler og i Undervisningsministeriet.

Overordnede iagttagelser

AT og studieområdet er begge timerammer der er afsat til fagligt samspil og flerfaglige forløb der strækker sig over alle tre gymnasieår.

De formaliserede rammer for faglige samspil som etableres gennem AT og studieområdet, har et stort potentiale i forhold til at realisere de centrale intentioner i gymnasireformen. Det gælder både i forhold til den nye form for faglighed og i forhold til den opdatering af uddannelsernes almindelige funktion som reformen sigter mod. Der er tale om nyskabende elementer der på mange måder både fordrer og understøtter en ændret organisatorisk, faglig og didaktisk tænkning på skolerne.

Erfaringerne og overvejelserne på de deltagende skoler viser at der er sket en tydelig udvikling i lærernes tænkning om fagenes rolle og faglige samspil og i skolernes organisering i forbindelse med det første reformgennemløb. Men ændringerne sker ikke fra den ene dag til den anden. Implementeringen af så nybrydende og vidtspændende elementer som AT og studieområdet må ses som en læringsproces som ikke kan forventes at være gennemført efter et enkelt gennemløb. Det tager tid at fortolke og ikke mindst at forankre nyskabelserne i organisationen og gøre dem til en del af den pædagogiske praksis.

Det er tydeligt at arbejdet med AT og studieområdet har været en stor udfordring for lærerne og lederne, og at det nogle steder har skabt frustration blandt lærerne. Graden af frustration blandt lærerne kan være omvendt proportionel med graden af fælles styring i implementeringsprocessen på skolen. Efter EVA's vurdering er opgaven med at implementere AT og studieområdet således blevet oplevet som mere vanskelig på skoler der i høj grad har overladt opgaven til det enkelte team, og som kun i mindre udstrækning har fastlagt fælles retningslinjer for hele skolen.

De fleste elever EVA har talt med, er overordnet set positive over for intentionen i de flerfaglige samspil, og de er meget opmærksomme på hvad sådanne samspil principielt kan bidrage med. Men mange elever har oplevet at hensigten med de konkrete forløb ikke altid har været tilstrækkelig klar, ligesom de heller ikke synes at der er en tilstrækkelig tydelig sammenhæng forløbene imellem og mellem forløbene og den øvrige undervisning.

Der er naturligvis forskel på hvor langt skolerne er nået i arbejdet med at implementere AT og studieområdet, og det er forskellige problemstillinger der er særlig fremtrædende på de enkelte uddannelser. Mht. studieområdet på hhx og htx er det tydeligt at områdets identitet ikke er tilstrækkelig klar. På hhx opdeler reglerne studieområdet i en række skarpt adskilte elementer, og på htx har det været vanskeligt at finde ud af hvordan studieområdet skulle spille sammen med og indgå i den pædagogiske tradition med praksisnærhed og projektorientering som i forvejen kendetegnede uddannelsen. Mht. AT på stx har det især været vanskeligt at håndtere læreplanens krav om at forløbene skulle være tværfakultære, dvs. at de skulle gå på tværs af de faglige hovedområder. I den forbindelse er det tydeligt at der er usikkerhed om hvad den nedtoning af kravene til det tværfakultære der nu er indført i læreplanen, præcist indebærer.

Generelt for alle tre uddannelsers vedkommende vurderer EVA at der er muligheder i AT og studieområdet som endnu ikke er fuldt udnyttede i forhold til intentionerne i læreplanerne. Forskellige typer af indsatser kan være relevante i denne sammenhæng, det gælder både centrale indsatser i form af præciseringer af nogle af rammerne og lokale indsatser i form af en styrket indsats for at etablere en fælles forståelse af AT hhv. studieområdet på den enkelte skole. Erfaringerne fra de deltagende skoler tyder på at der er behov for en række præciseringer vedrørende formål og mål og vedrørende vægtningen af de forskellige mål og indholdselementer. Ikke mindst de afsluttende prøver har skabt usikkerhed, især mht. at finde fagligheden i flerfagligheden og mht. at vægte bedømmelseskriterierne. Det gælder uanset at man på skolerne ifølge lærere og ledelser har mange eksempler på at eleverne ved prøverne demonstrerede at de havde fået et stort udbytte af de flerfaglige samspil, bl.a. i form af kompetencer i forhold til at anvende det faglige stof i forskellige sammenhænge.

Overordnet vurderer EVA at det er vigtigt at skolerne fortsat har fokus på implementeringen af AT og studieområdet for fuldt ud at udfolde det potentiale der ligger i de nye timerammer. Endvidere er det vigtigt at undersøge behovet for kompetenceudvikling blandt lærerne. Det gælder mht. de teoretiske elementer i læreplanerne, og det gælder ikke mindst med henblik på at styrke teamenes forudsætninger for at kunne arbejde på tværs af fagene med udgangspunkt i en række kompetencemål. Implementeringen af AT og studieområdet rummer med andre ord væsentlige opgaver som stiller store krav til den pædagogiske ledelse.

Centrale opmærksomhedspunkter

Rapporten indeholder forslag til en række opmærksomhedspunkter i det videre arbejde. Her peges på fire områder som er særlig centrale efter EVA's vurdering.

Styrk målstyringen og arbejdet med forskellige typer af mål

Der er behov for en højere grad af målstyring i de flerfaglige samspil. Gymnasireformen lægger generelt op til en overgang fra indholds- og pensumstyring til målstyring, men dette er særlig tydeligt i læreplanerne for AT og studieområdet. Det er derfor vigtigt at skolerne fortsætter arbejdet med at udvikle deres modeller for AT og studieområdet med udgangspunkt i de mål der er fastsat i læreplanerne.

Arbejdet med at fastlægge en overordnet model for AT, hhv. studieområdet, indebærer et arbejde med at konkretisere og udfolde læreplanernes mål og fastlægge hvordan der skal arbejdes med disse over det treårige forløb så man sikrer en rimelig sammenhæng og progression i det samlede forløb, og således at den overordnede model for AT og studieområdet kan fungere som ramme for teamenes fastlæggelse af konkrete mål for de enkelte forløb.

I teamenes arbejde med fastlæggelsen af de konkrete mål for de enkelte forløb viser erfaringer at det er vigtigt med en tydelig skelnen mellem de forskellige typer af mål så det bliver klart for eleverne hvilke over- og flerfaglige mål og hvilke særfaglige mål der skal indfries i de enkelte forløb. En tydelig skelnen mellem forskellige typer af mål vil understøtte arbejdet med at styrke sammenhængen mellem AT og studieområdet på den ene side og undervisningen i studieretningerne på den anden side.

De nye typer af faglige mål medfører samtidig nye arbejdsformer. Lærerne skal nu indgå i et fagligt forpligtende samarbejde i forhold til at nå de fælles overfaglige mål samtidig med at de skal

fokuserer på deres egne fags mål som også skal dækkes ind via den tid der bruges til AT og studieområdet. Det indebærer at man på skolerne nu i langt højere grad end tidligere skal betragte gymnasieuddannelsen i sin helhed for at kunne vurdere de specifikke faglige bidrag i en større sammenhæng.

Styrk dialogen om de organisatoriske rammer for arbejdet med AT og studieområdet

Det er tydeligt at AT og studieområdet er komplekse størrelser, og at intentionerne for disse flerfaglige forløb ikke kan realiseres fuldt ud fra den ene dag til den anden. Det er derfor vigtigt at lærere og ledelser fortsætter arbejdet med at udvikle de organisatoriske rammer for arbejdet med disse nyskabelser. De øgede krav om samarbejde stiller nemlig krav om at man udfolder og nuancerer den pædagogisk ledelse på skolerne.

De organisatoriske rammer skal reducere opgavens kompleksitet for de enkelte team. Rammerne skal endvidere skabe mulighed for at lærere og ledelser løbende reflekterer over den bagvedliggende intention og diskuterer hvordan den omsættes til konkret undervisning så de på den baggrund kan opstille klare mål og milepæle for hvordan AT og studieområdet skal udvikles på skolen – gerne i et flerårigt perspektiv.

Erfaringerne peger på at AT og studieområdet fungerer bedst på de skoler hvor ledelsen og en bredt forankret styregruppe har udarbejdet hensigtsmæssige styredokumenter og inspirationspapirer der støtter teamenes arbejde. I jo højere grad hovedansvaret for AT eller studieområdet er overladt til de enkelte team, i desto højere grad efterspørger lærerne fælles koordinering på skoleniveau og en tydeligere pædagogisk sparring med ledelsen eller en styregruppe.

At lærere kan samarbejde i team, tages ofte for givet blandt lærere og ledelsesrepræsentanter. Det viser sig dog at teamsamarbejde ikke altid er ligetil i praksis, og det kan let føre til at der opstår et vakuum der skaber usikkerhed, og hvor ingen tager ansvar. En velfungerende teamorganisering forudsætter at teamstrukturen er velbeskrevet på skoleniveau, herunder at teamenes opgaver og lærernes rollefordeling er klar, og at der er en klar ansvarsfordeling mellem teamet, en evt. styregruppe og ledelsen.

Præciser bedømmelseskriterierne

Det fremgik af interview med de lærere der deltog i projektet at mange lærere følte usikkerhed i forbindelse med de afsluttende prøver i AT og studieområdet. I et vist omfang hænger det naturligvis sammen med at det var første gang de nye prøver skulle afholdes. Men det er ikke kun et spørgsmål om manglende erfaringer. Efter EVA's vurdering er det tydeligt at der er behov for at bedømmelseskriterierne og deres indbyrdes vægtning præciseres.

Der er endvidere behov for at sammenhængen mellem de forskellige flerfaglige prøver bliver tydeliggjort. På hhx og stx handler det om at tydeliggøre "arbejdsdelingen" mellem studieretningsprojektet på den ene side og prøven i det internationale område og AT-prøven på den anden side, evt. ved at videreudvikle de eksisterende prøveformer. På htx vil det især være vigtigt at udrede sammenhængen mellem kravene i de traditionelle og de nye former for faglige samspil på uddannelsen.

Giv studieområdet en klarere identitet på hhx og htx

Da gymnasireformen trådte i kraft i august 2005, var det tydeligt at de flerfaglige timerammer – AT og studieområdet – i højere grad blev oplevet som noget nyt på stx-skoler end på hhx- og htx-skoler. På hhx- og htx-skoler syntes man – med rette – at man havde arbejdet med noget lignende allerede inden gymnasireformen, og det bidrog sandsynligvis til at arbejdet med at implementere studieområdet umiddelbart blev oplevet som lettere på hhx og htx end på stx.

Det umiddelbart genkendelige ved studieområdet på hhx og htx indebar imidlertid også en risiko for at man i begyndelsen ikke i tilstrækkelig grad var opmærksom på hvad der var nyt ved studieområdet, fx i relation til de overfaglige kompetencer eller til det skærpede fokus på teori og metode. Det har sandsynligvis bidraget til at studieområdet ikke i tilstrækkelig grad har fremstået som en klart afgrænset og samlet størrelse på hhx og htx blandt de elever fra den første reform-årgang som EVA har talt med.

Efter EVA's vurdering er der behov for at Undervisningsministeriet og skolerne overvejer hvordan man kan styrke studieområdet samlede identitet. På hhx vil det bl.a. handle om at undgå en opdeling af området i skarpt adskilte elementer således som det er tilfældet i dag. På htx vil det i høj grad handle om at tydeliggøre det nye i studieområdet i forhold til de stærke traditioner for praksis- og projektorienterede arbejdsformer som kendetegnede htx allerede før reformen, og ikke mindst at præcisere og udfolde de teknologiske fags rolle i relation til studieområdet.

2 Indledning

Almen studieforberedelse (AT) på stx og studieområdet på hhx og htx hører til blandt de mest markante – og mest omtalte – nyskabelser i den reform af de gymnasiale uddannelser der trådte i kraft i august 2005. AT, hhv. studieområdet, er et samarbejde mellem fagene på de gymnasiale uddannelser. Der er således ikke tale om traditionelle fag, men om timerammer der er afsat til flerfaglige samspil over alle tre gymnasieår.

AT og studieområdet kan ses som et konkret udtryk for de uddannelsesmæssige intentioner der ligger bag gymnasireformen. I bemærkningerne til lovforslagene om stx-, hhx- og htx-uddannelserne fra 2003 lægges der bl.a. vægt på at fornyelsen af de gymnasiale uddannelser sigter mod at:

- Styrke uddannelsernes studieforberedende funktion; fagligheden skal styrkes og udvikles, og der skal lægges større vægt på at udvikle elevernes reelle studiekompetence
- Opdatere og udbygge uddannelsernes almindelige funktion; der skal ske en indholdsmæssig fornyelse af fagene, og der skal være større samspil mellem fagene.

AT og studieområdet spiller en stor rolle i forhold til at realisere disse intentioner. AT og studieområdet er således væsentlige elementer i forhold til den nye form for faglighed som uddannelserne sigter mod, og i forhold til opdateringen af uddannelsernes almindelige funktion. Det studieforberedende sigte og det faglige samspil har således fået en synlig plads her.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) igangsatte med sin handlingsplan for 2005 et projekt der har fulgt arbejdet med AT, hhv. studieområdet, i to team og to klasser på syv forskellige skoler gennem tre år, dvs. at projektet har fulgt dette arbejde i 14 klasser på den første reformårgang – fra eleverne begyndte på deres uddannelser i august 2005 til de blev studenter i sommeren 2008.

2.1 Projektets formål

Formålet med det treårige projekt er at belyse muligheder og problemfelter i forbindelse med implementeringen af AT, hhv. studieområdet, gennem hele gymnasieforløbet – med baggrund i erfaringerne i de udvalgte team og klasser på de deltagende skoler.

Projektet har altså ikke til hensigt at tegne et repræsentativt og landsdækkende billede af praksis i relation til AT og studieområdet, ligesom der heller ikke er tale om en evaluering af de deltagende skoler eller en dokumentation af praksis på den enkelte skole. Der er i stedet tale om en eksplorativ pædagogisk undersøgelse med baggrund i erfaringerne fra de deltagende skoler der kan afdække og identificere muligheder og udfordringer i AT og studieområdet. Projektet fremlægger en række iagttagelser og overvejelser om nogle mulige sammenhænge i arbejdet med AT og studieområdet. Derudover fremlægger projektet en række bud på opmærksomhedspunkter som efter EVA's vurdering kan antages at have generel interesse – både for lærere og ledelser på andre skoler og for Undervisningsministeriet i det videre arbejde.

Projektet er gennemført som tre delforløb om AT og studieområdet hhv. på grundforløbet, i perioden fra grundforløbets afslutning til og med udgangen af andet gymnasieår, og på tredje år.

Hvert forløb er afsluttet med en rapport. De to første delrapporter blev udgivet hhv. i 2006 og i 2007. Denne rapport er slutrapporten. Den samler op på de to første delrapporter og anlægger et samlet perspektiv på AT og studieområdet med udgangspunkt i det første treårige gennemløb samtidig med at den belyser arbejdet med AT og studieområdet specifikt på tredje år, herunder

erfaringerne fra den afsluttende prøve. Både de to delrapporter og denne slutrapport kan downloades fra EVA's hjemmeside www.eva.dk.

2.2 Deltagende skoler og projektgruppe

Skolerne i projektet har deltaget på frivillig basis, og de gav fra starten tilsagn om at deltage over alle tre år og om at modtage en række EVA-besøg. Skolerne har således stået for planlægningen af en række veltilrettelagte besøg gennem de tre år, og de har vist stor imødekommenhed over for EVA's ønsker i denne sammenhæng.

Udvælgelsen af skoler har tilstræbt en spredning i forhold til små og store skoler og i forhold til skoler i storbyer og i mindre byer. På hver skole er der udvalgt to klasser og deres lærerteam. Klasserne fordeler sig så deres studieretninger samlet set dækker forskellige faglige hovedområder. Følgende skoler har deltaget:

- Borupgaard Gymnasium
- Espergærde Gymnasium og HF
- Herning Gymnasium
- EUC Sjælland
- Holstebro Tekniske Skole
- Silkeborg Handelsskole
- Aalborg Handelsskole.

Besøgene på EUC Sjælland omfattede besøg på htx-afdelingerne både i Køge og i Næstved, og besøgene på Aalborg Handelsskole omfattede besøg på hhx-afdelingerne både i Saxogade og i Turøgade.

Udtrykket "vi asfalterer, mens vi kører" blev hurtigt en gængs talemåde blandt lærere i forbindelse med implementeringen af gymnasireformen. Ved at åbne for besøg har de syv deltagende skoler givet EVA mulighed for at køre med på et stykke af vejen mens de asfalterede, nemlig på det stykke der handler om implementeringen af AT og studieområdet.

Denne slutrapport er udarbejdet af en projektgruppe på EVA der har det praktiske og metodiske ansvar for projektet og det indholdsmæssige ansvar for rapporten. Projektgruppen består af evalueringsskolelærerne Signe Mette Jensen, Bo Söderberg (projektleder) og Rikke Sørup samt evalueringsskolemedarbejder Cæcilie Schou.

2.3 Projektdesign og dokumentationsgrundlag

Rapporten bygger på forskellige typer af kilder: Dels skriftligt materiale vedrørende tilrettelæggelsen af AT, hhv. studieområdet, som skolerne har fremlagt, dels interview med lærere og elever fra de involverede team og klasser og med ledelserne på de syv skoler. På de skoler der har en planlægnings- eller koordinationsgruppe med et overordnet ansvar for udformningen af AT og studieområdet – eller som har haft en sådan gruppe i dele af forløbet – er denne gruppe også blevet interviewet. Desuden har EVA deltaget i de skolekonferencer og -seminarer som Undervisningsministeriet løbende har afholdt i forbindelse med implementeringen af AT og studieområdet. Endelig har EVA deltaget i udvalgte fagkonsulentmøder eller afholdt møder med særlige grupper af fagkonsulenter.

Der er gennemført fem interviewrunder på htx- og stx-skoler og fire interviewrunder på de to hhx-skoler. Alle de deltagende skoler er således besøgt to gange mens den første reformårgang gik på første år, hhv. i starten og efter afslutningen af grundforløbet, og to gange på tredje år, hhv. i starten og ved afslutningen af deres tredje gymnasieår. Derudover er htx- og stx-skoler blevet besøgt i august 2008 for at opsamle deres erfaringer vedrørende AT og studieområdet fra eksamensterminen i sommeren 2008. Skolerne har som nævnt været meget imødekommende når EVA er kommet på besøg for at gennemføre interview, og såvel elever som lærere og ledelser har beredvilligt fortalt om deres erfaringer med og oplevelser af AT og studieområdet.

De forskellige interviewrunder på skolerne har lagt vægt på følgende forhold:

- Organisation og proces i forbindelse med planlægningen af de flerfaglige forløb
- Skolens overvejelser i forhold til den model den har valgt for AT, hhv. studieområdet
- Erfaringer fra gennemførelsen af de planlagte forløb
- Skolens tilrettelæggelse af evt. interne prøver og evaluering af de enkelte forløb
- Vurderinger af elevernes samlede udbytte
- Erfaringer fra de eksterne prøver i forbindelse med AT, hhv. studieområdet.

Forholdene er indgået med forskellig vægt i de enkelte interviewrunder alt efter deres relevans i forhold til arbejdet på skolerne, men de er samlet set indgået på en sådan måde at det har været muligt at fremdrage de overvejelser om udfordringer og muligheder som aktørerne på skolerne har gjort sig i forbindelse med AT og studieområdet.

Ud over interviewrunderne er der desuden gennemført to seminarer med repræsentanter fra de deltagende stx-skoler, hhv. i oktober 2007 og i november 2008.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder fire kapitler ud over resumeet og denne indledning.

Kapitel 3 gør rede for det formelle grundlag, dvs. at kapitlet redegør for reglerne i læreplanerne for AT, hhv. studieområdet, og for de ændringer der er blevet indført især på stx siden reglerne trådte i kraft i august 2005. Kapitel 4 handler om forskellige aspekter af den organisatoriske styring og den pædagogiske ledelse i relation til AT og studieområdet, mens kapitel 5 handler om det faglige samspil og den pædagogiske tilrettelæggelse, fx progressionen i det samlede treårige forløb. Man kan således sige at kapitel 4 og 5 belyser de samme forhold fra to forskellige synsvinkler, hhv. en styringsmæssig og en indholdsmæssig vinkel der naturligvis hænger tæt sammen i praksis. Endelig handler kapitel 6 om løbende evaluering, prøver og prøveformer i tilknytning til AT og studieområdet.

Kapitlerne indeholder iagttagelser fra skolernes praksis og gengivelser af forskellige erfaringer og synspunkter. Derudover indeholder kapitlerne EVA's overvejelser og vurderinger. Hvert kapitel afsluttes således med et afsnit med overskriften "Overvejelser og vurderinger" og med en tekstboks der sammenfatter det pågældende kapitels væsentligste pointer i en række opmærksomhedspunkter.

Mange af problemstillingerne i relation til AT og studieområdet går igen på tværs af de tre uddannelser hvilket naturligvis hænger sammen med at AT og studieområdet overordnet set er udtryk for de samme intentioner. Rapporten er derfor også skrevet på tværs af de tre uddannelser idet de behandlede problemstillinger typisk er relevante på alle tre uddannelser. Det er ligeledes vigtigt at give de enkelte uddannelser mulighed for at spejle deres egne udfordringer i udfordringerne på de andre gymnasiale uddannelser.

Men der er også forskelle mellem konstruktionerne. AT adskiller sig fra studieområdet, ligesom studieområdet på hhx adskiller sig fra studieområdet på htx. Kapitlerne indeholder derfor også underafsnit som fokuserer på forhold der er specifikke for de pågældende uddannelser. Opbygningen af rapporten betyder at de læsere der kun er interesseret i en enkelt uddannelse, kan nøjes med at læse de generelle afsnit og afsnittene om den pågældende uddannelse, jf. indholdsfortegnelsen.

3 Det formelle grundlag

Almen studieforberedelse (AT) på stx og studieområdet på hhx og htx er timerammer der skal bruges til fagligt samspil gennem alle tre gymnasieår. Dette kapitel gør rede for det formelle grundlag for undervisningen i de afsatte timerammer: dels de regler der er fastsat i læreplanerne for AT på stx og studieområdet del 1 og del 2 på hhv. hhx og htx – med separate læreplaner for hver del – dels de tilhørende regler i uddannelsesbekendtgørelserne. Derigennem tegner kapitlet et billede af ligheder og forskelle i det formelle grundlag for undervisningen i AT, hhv. studieområdet, på de tre gymnasieuddannelser.

Kapitlet tager udgangspunkt i de gældende regler. Reglerne er imidlertid blevet ændret undervejs i det første reformgennemløb. I et særligt afsnit gøres der derfor rede for de vigtigste ændringer i reglerne vedrørende AT og studieområdet siden gymnasireformen trådte i kraft.

Kapitlet fokuserer på læreplanernes afsnit om formål og mål og indhold i undervisningen. Reglerne vedrørende prøver beskrives derimod først i kapitel 6.

3.1 Formål og identitet

De gældende læreplaner er fra juni 2008. Læreplanerne indledes med en beskrivelse af AT og studieområdets identitet og formål. Beskrivelserne har mange overordnede fællestræk på tværs af uddannelserne. Det fremgår bl.a. at der skal arbejdes med teorier og metoder inden for og på tværs af fagområder i de enkelte uddannelser. Derudover er der især fire elementer som fremhæves, og som mere eller mindre ordret går igen i læreplanerne.

Forløbene i AT, hhv. studieområdet, skal:

- Udfordre elevernes kreative og innovative evner og kritiske sans i anvendelsen af faglig viden
- Udvikle elevernes evne til at sammenholde viden og metoder fra forskellige fag
- Styrke elevernes evne til på et bredt fagligt grundlag at forholde sig analytisk, reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling
- Bidrage til at kvalificere elevernes valg af fag i uddannelsen og deres valg af videregående uddannelse.

Men der er også forskelle i læreplanernes beskrivelser af identitet og formål som bl.a. hænger sammen med uddannelsernes profiler, herunder de forskellige fagrækker og de forskellige danskestraditioner som uddannelserne afspejler. Fx er læreplanerne på hhx og htx fælles om at fremhæve sammenhængen mellem en teoretisk-analytisk og en praktisk-virkelighedsnær tilgang som et centralt omdrejningspunkt i studieområdet. Det fremgår endvidere at studieområdet del 1 på hhx og htx skal give eleverne indsigt i betydningen af motion m.m. og indeholde en sproglig dimension – som på htx desuden skal styrke elevernes reelle muligheder for at vælge 2. fremmedsprog.

En anden forskel mellem læreplanerne handler om de teoretiske elementer. Formålsbeskrivelsen i htx-læreplanen for studieområdet del 2 nævner et videnskabsteoretisk element som også findes i stx-læreplanen under de faglige mål. Et sådant element findes ikke i hhx-læreplanen som til gengæld indeholder et kulturteoretisk element.

Samlet set er det tydeligt at uddannelsernes forskellige profiler er med til at give AT, hhv. studieområdet, forskellige vilkår og rammebetingelser på de tre uddannelser. På stx har alle elever en sammensætning af fag der inddrager de tre videnskabelige hovedområder: humaniora, sam-

fundsvidenskab og naturvidenskab – om end disse hovedområder indgår i varierende omfang i de enkelte klasser. Til forskel fra stx kan hhx og htx i sig selv ses som en slags studieretninger idet den samlede fagrække er smallere end på stx: På hhx og htx er fakulteterne så at sige vægtede på forhånd. Det betyder at studieområdet skal spænde over et mindre antal fag og færre faglige traditioner og metoder end AT.

3.2 Faglige mål, fagligt indhold og tilrettelæggelse

Mens formålsbeskrivelserne i læreplanerne for AT og studieområdet overordnet set har flere sammenfaldende træk, er der større forskel mellem læreplanerne når det kommer til faglige mål, fagligt indhold og tilrettelæggelse. Selv om læreplanerne har det til fælles at målene i høj grad er formuleret i kompetencetermer, dvs. med henvisning til det eleverne skal blive i stand til at gøre, kommer uddannelsernes forskellige profiler tydeligt til udtryk. I udgangspunktet behandles de tre læreplaner derfor mere adskilt i dette afsnit.

3.2.1 AT på stx

I AT arbejdes der med betydningsfulde natur- og kulturfænomener, almenmenneskelige spørgsmål, vigtige problemstillinger og centrale forestillinger fra fortid og nutid der er kendetegnede ved at de rækker ud over de enkelte fag, og at de derfor kræver fagligt samarbejde og refleksion. Læreplanen for AT opstiller seks mål på forskellige taksonomiske niveauer. Målene rummer idehistoriske og metodiske og videnskabsteoretiske perspektiver med udgangspunkt i forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger.

Omfang og tilrettelæggelse

10 % af uddannelsesstiden i det samlede gymnasiale forløb – fraregnet den tid der er afsat til almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb og studieretningsprojektet – anvendes til AT. Som udgangspunkt anvendes den samme procentsats i alle fag hvor klassen undervises samlet, men skolens leder kan fravige dette under hensyntagen til et konkret fags rolle i AT. Skolens leder kan desuden beslutte at anvende en lavere procentsats (evt. 0 %) i fag hvor undervisningen gennemføres på tværs af klasser. Skolens leder beslutter hvordan AT-undervisningen i de enkelte klasser fordeles over det samlede gymnasieforløb.

Undervisningen i AT tilrettelægges som et antal emneforløb. Gymnasiets tre faglige hovedområder udgør grundstrukturen for arbejdet med emnerne. Arbejdet med de enkelte emner skal indtage stof fra fagene og støtte fagenes mål. Flere fag skal være aktive i det enkelte emneforløb. Skolens leder skal sikre at der over hele gymnasieforløbet samlet set er en bred dækning af emner på tværs af fag og alle tre faglige hovedområder, og at der er en planlagt variation og progression i arbejdsformer m.m. Ud over det fagligt-metodiske indhold skal der arbejdes med at udvikle elevernes studiekompetence gennem bevidst og systematisk beskæftigelse med studiemetoder og arbejdsformer.

Undervejs udarbejder den enkelte elev en studierapport der har et omfang på en til tre sider, og som indeholder en oversigt over de emner eleven har arbejdet med, og de fag og faglige hovedområder der er indgået i de enkelte forløb.

3.2.2 Studieområdet på hhx

De faglige mål for studieområdet på hhx er opdelt i nogle overordnede mål på den ene side og i mål der knytter sig til forskellige faglige områder, på den anden side.

De overordnede mål vedrører både mål i relation til at kunne kombinere fag og faglige metoder i arbejdet med praktisk-teoretiske problemstillinger og mål i relation til at kunne anvende fagligt relevante studiemetoder og forskellige arbejdsformer. Målene er formuleret således at der er tale om en progression i de taksonomiske niveauer fra del 1 til del 2.

Faglige områder

På studieområdet del 1 er der tre faglige områder: det erhvervsøkonomiske område, det samfunds-faglige/samfundsøkonomiske område og det kulturelle område. Derudover skal del 1 også rumme en sproglig og kommunikativ dimension, motion, sundhed og bevægelse samt it hvortil

der også er knyttet en række faglige mål. I læreplanen for studieområdet del 2 skelnes der mellem erhvervsfaget som er et samspil mellem afsætning og virksomhedsøkonomi på andet år, og det internationale område som er et samspil mellem dansk, samtidshistorie, international økonomi og fremmedsprog på tredje år.

Det er således et karakteristisk træk ved studieområdet på hhx at det er opdelt i en række områder hvor læreplanerne på forhånd definerer hvilke fag der skal indgå i de enkelte områder. Det præciseres i øvrigt at det faglige indhold i de enkelte områder udgøres af det stof der er anført i de pågældende fags læreplaner. Det betyder at studieområdet altså ikke skal indeholde nyt stof, men at der skal arbejdes med stoffet fra fagene ud fra nogle mål der rækker ud over de snævert fagspecifikke mål.

Det skal bemærkes at erhvervsfaget ikke er en nyskabelse på hhx. Erhvervsfaget var et veletableret element på uddannelsen allerede inden reformen – som nu stort set uændret er blevet inkorporeret som et element i studieområdet del 2.

Omfang og tilrettelæggelse

Studieområdet del 1 omfatter en uddannelsestid på mindst 250 timer hvoraf 210 timer på forhånd er fordelt på forskellige faggrupper idet det dog er præciseret hvor mange timer samfundsfag, matematik, it og undervisningen i motion m.m. mindst skal indgå med. Hvis studieområdet del 1 afvikles fuldt ud inden for grundforløbet, vil det typisk udgøre omkring to tredjedele af undervisningen på grundforløbet.

Studieområdet del 2 omfatter i alt mindst 110 timer – mindst 60 timer til erhvervsfaget og mindst 50 timer til det internationale område. Studieområdet vil altså samlet udgøre ca. 7 % specifikt i forhold til uddannelsestiden på andet og tredje år.

I studieområdet del 1 tilrettelægges undervisningen i emner hvis belysning kræver flere fag inden for og på tværs af de enkelte områder. Emneforløbene understøttes af kursusforløb. Undervisningen i de enkelte forløb tilrettelægges således at den tilgodeser både arbejdet med de faglige spørgsmål og metoder og arbejdet med at udvikle elevernes læringskompetence. Emneforløbene tilrettelægges med variation og progression i arbejdsformerne m.m. Derudover er det et krav at processkrivning og caseorienterede arbejdsformer indgår, og at eleverne samler deres dokumentationer i en arbejdsportfolio. Studieområdet del 2 tilrettelægges overordnet set efter de samme didaktiske principper som del 1.

3.2.3 Studieområdet på htx

De faglige mål for studieområdet del 1 og del 2 på htx omfatter dels mål i relation til metoder, fx vedrørende valg af fagligt relevante metoder og anvendelse af teori fra forskellige fag på virkelighedsnære problemstillinger, dels mål i relation til samspillet mellem fag. Ud over niveaubeskrivelsen adskiller del 1 sig fra del 2 ved at indeholde en sproglig/fremmedsproglig dimension og motion mv. Del 2 omfatter til gengæld et eksplicit videnskabsteoretisk element.

Htx-læreplanen definerer til forskel fra de to andre læreplaner et kernestof specifikt for studieområdet. Kernestoffet er inddelt i et antal områder som svarer til målene hhv. for del 1 og for del 2 – fx indeholder kernestoffet for del 1 som nævnt både fysisk udfoldelse og sundhed og en sproglig dimension. Det fremgår i øvrigt at undervisningen i studieområdet del 1 skal opfylde de faglige mål for fagene i et omfang som gør det muligt for den enkelte elev at afslutte biologi, samfundsfag og kommunikation/it på C-niveau efter yderligere et halvt års undervisning og fagene kemi, fysik og teknologi på B-niveau efter yderligere halvandet års undervisning. Undervisningen i studieområdet skal derfor tilrettelægges så disse fag fremtræder med tilstrækkelig tydelig identitet.

Omfang og tilrettelæggelse

Studieområdet del 1 vil – såfremt det afvikles fuldt ud inden for grundforløbet – typisk udgøre omkring to tredjedele af undervisningen idet del 1 mindst skal omfatte 270 timer. Studieområdet del 2 omfatter mindst 210 timer: I studieretningsforløbet vil studieområdet således typisk udgøre ca. 10 % af undervisningen.

Del 1 omfatter tre områder: det naturvidenskabelige område, det teknologiske område, inkl. kommunikation/it, samt det samfundsvidenskabelige område og sprog der indgår med hhv. 30-35 %, 50-60 % og 10-15 % af undervisningen i studieområdet. Del 2 omfatter tre grupper af fag: matematik, fysik og kemi; dernæst teknologihistorie, teknologi og teknikfag og endelig engelsk og dansk. De tre grupper af fag indgår nogenlunde ligeligt med 30-35 % af undervisningen.

Undervisningen tilrettelægges som et antal hovedtemaer. Der gennemføres både særfaglig undervisning og undervisning i særlige områder. I del 1 skal der være en vekslen mellem teoretisk, eksperimentelt og praktisk arbejde, og mindst 20 % af timerammen skal bruges i teknologiværkstederne. Sådanne specifikke krav nævnes ikke for del 2, men det fremgår at værkstedsarbejde indgår, og at undervisningen skal perspektiveres ved at inddrage skolens omverden.

Det er et fremtrædende og afgørende træk ved studieområdet på htx at eleverne skal samle deres dokumentationer fra undervisningen i en arbejdsportfolio som samlet set skal repræsentere en varieret brug af arbejdsmetoder. Undervisningen skal således tilrettelægges med en klar variation og progression i arbejdsformerne m.m. så projekterne bliver kendetegnet af en stadig højere grad af problemorientering, og så de gennemføres med en stadig større grad af elevansvar.

3.3 Forskelle og ligheder

Oplevelsen af gymnasireformen i almindelighed og af AT, hhv. studieområdet, i særdeleshed har i udgangspunktet været forskellig på de tre gymnasiale uddannelser, især hvad angår hvor store forandringer uddannelserne mente at der var tale om.

Interviewene på stx-skolerne tegner et billede af en skoleform der på alle fronter er underlagt en stor forandringsproces. Det gælder både mht. faglige og undervisningsmæssige forståelser og mht. forståelser af skolens organisatoriske sammenhæng. På htx tegner interviewene til gengæld et billede af en selvforståelse i retning af at "forandringen er ikke lige så stor hos os", bl.a. fordi projektarbejde og flerfaglige områder og forløb altid har fyldt meget på htx. Vurderingerne er ikke meget anderledes på hhx. Studieområdet del 2 indeholder fx erhvervscaasen som var et vel-etableret element på hhx allerede inden reformen, og opbygningen af grundforløbet ligner noget man også arbejdede med tidligere. Hertil kommer at begge disse uddannelser løbende har været underlagt reformer, og at de har flere erfaringer med at organisere lærerarbejdet i team. Umidledbart var disse uddannelser derfor godt rustet til at implementere de nye elementer i reformen, men dette indebærer samtidig en risiko for at de kom til undervurdere de områder hvor de nye elementer i reformen adskilte sig fra det i forvejen kendte på disse uddannelser.

Læreplanerne for AT og studieområdet har både centrale fællestræk og iøjnefaldende forskelle. Generelt er der tale om meget bredt formulerede og meget omfattende formålsbeskrivelser hvor læreplanerne er fælles om at skelne mellem særfaglige, flerfaglige og overfaglige mål samtidig med at sammenhængen mellem disse mål understreges. Men der er forskel på hvordan aktiviteterne er fordelt over det treårige forløb. På stx er der tale om en nogenlunde lige fordeling over de tre år, mens en forholdsvis stor del af studieområdet – især på hhx – er koncentreret på grundforløbet eller i hvert fald på første år.

Der er også forskel på hvor mange elementer læreplanerne rummer. Hhx- og htx-planerne rummer således en motions- og livsstilsdimension og en sproglig dimension som ikke findes i AT-læreplanen (men som tilgodeses på andre måder på stx). De mange elementer i læreplanerne på hhx og htx indebærer i sig selv en risiko for at studieområdet får en mindre tydelig identitet.

Endelig adskiller de konkrete beskrivelser i læreplanerne sig ved at være mere eller mindre eksplícitte. Der er fx forskel på hvor tydelige formålsbeskrivelserne er mht. de overfaglige mål og forløbenes bidrag til udviklingen af elevernes læringskompetence. Htx-planen nævner fx grundlæggende studieteknikker og faglige arbejdsmetoder, mens hhx-planen nøjes med at nævne elevernes evne til at reflektere over egen studiepraksis, og formålsbeskrivelsen i stx-planen slet ikke er eksplicit på dette punkt. Htx-planen er desuden den eneste som i formålsbeskrivelsen fremhæver

sammenhængen mellem de forskellige mål og ekspliciterer at timerammen skal bidrage til opfyldelsen af både særfaglige og flerfaglige mål.

Fællestræk og forskelle i læreplanerne for AT og studieområdet afspejler at der er tale om nyskabelser der er udtryk for de samme intentioner samtidig med at der er tale om tre forskellige uddannelser. Læst på tværs er det imidlertid ikke altid tydeligt hvorledes eller i hvilken grad forskellene i læreplanerne afspejler de forskellige dannelsesprojekter som de respektive uddannelser bygger på.

3.4 Ændringer i reglerne

Siden gymnasireformen trådte i kraft i 2005, er reglerne vedrørende AT og studieområdet ændret. Den vigtigste ændring på hhx og htx er at skolerne nu kan vælge at udstrække undervisningen i studieområdet del 1 ud over grundforløbet, dog således at det afvikles inden for det første år. De øvrige ændringer vedrørende studieområdet er beskedne idet der fortrinsvis er tale om rent sproglige eller redaktionelle ændringer.

På stx er der på nogle punkter vigtige forskelle mellem de gældende regler vedrørende AT og de regler der trådte i kraft i august 2005. Der er tale både om begrænsninger af omfanget af AT og om præciseringer og lempelser i kravene.

For det første er omfanget reduceret idet AT-undervisningen nu skal udgøre 10 % af uddannelses-tiden i det samlede gymnasiale forløb hvor det efter 2005-reglerne skulle udgøre 20 % af uddannelses-tiden på grundforløbet og 10 % af uddannelses-tiden på studieretningsforløbet. Samtidig skal tiden til almen sprogforståelse, naturvidenskabeligt grundforløb og studieretningsprojek-tet fra regnes hvor det efter 2005-reglerne kun var tiden til studieretningsprojektet der skulle fra-regnes.

For det andet ændrer den nye læreplan kravene til hvordan emneforløbene skal sammensættes. Oprindeligt var der krav om at de enkelte emneforløb i AT skulle gå på tværs af hovedområderne, men der var ikke krav om at alle tre faglige hovedområder skulle indgå i hvert forløb. Tilsammen skulle forløbene dog inddrage alle tre hovedområder på en sådan måde at hovedområderne var repræsenteret i forløb på hvert klassetrin. Disse krav er blevet lempet. Den gældende læreplan kræver blot at de enkelte forløb inddrager flere fag, og at de som udgangspunkt skal have et potentiale der tillader flere faglige hovedområder at bidrage til belysning af emnet. Men det er ikke et krav at hvert forløb skal omfatte fag fra forskellige faglige hovedområder.

For det tredje specificerer den gældende læreplan ikke hvor mange emneforløb der skal gennemføres. Tidligere indeholdt reglerne krav om at der skulle gennemføres 3-5 emneforløb på grundforløbet. Den nye læreplan beskriver AT i forhold til det samlede gymnasiale forløb uden at opdele AT nærmere i forhold til grundforløb og studieretningsforløb og uden at indeholde krav om et bestemt antal forløb. Til gengæld præciserer den nye læreplan at emneforløbene i studieretningsforløbet skal indeholde forløb som bygger videre på de kompetencer eleverne har opnået i de andre flerfaglige elementer på grundforløbet, dvs. i almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb.

For det fjerde præciserer den gældende læreplan at ansvaret for studierapporten, jf. afsnit 3.2.1, påhviler eleven, og den begrænser kravene til hvad studierapporten skal dokumentere. Endelig er kravet i 2005-reglerne om en særlig intern evaluering efter grundforløbet bortfaldet, jf. i øvrigt kapitel 6 om prøveformer.

4 Tilrettelæggelse og styring

Den åbne udformning af læreplanerne for AT og studieområdet overlader mange beslutninger til den enkelte skole. Det stiller skolerne over for to sæt af udfordringer. Samtidig med at de skal udfylde rammerne i læreplanerne, dvs. give rammerne et konkret indhold, skal de også udvikle strukturer og samarbejds mønstre der kan styre arbejdet med at udfylde rammerne idet læreplanerne forudsætter et tæt samarbejde mellem lærerne. Dette kapitel belyser begge sæt af udfordringer – på baggrund af erfaringerne fra de deltagende skoler og team og på baggrund af de tanker lærere og ledere har gjort sig om de indhøstede erfaringer.

Afsnit 4.1 redegør for de valg skolerne står over for når læreplanerne skal konkretiseres og rammerne skal indholdsudfyldes, og det giver eksempler på forskellige modeller for den overordnede tilrettelæggelse af AT og studieområdet på de deltagende skoler.

Afsnit 4.2 behandler de organisatoriske og ledelsesmæssige aspekter med særlig fokus på betydningen af de arbejdsgrupper skolerne har nedsat i forbindelse med implementeringen af AT hhv. studieområdet.

Endelig belyser afsnit 4.3 skolernes erfaringer og overvejelser vedrørende kommunikation og kompetenceudvikling i relation til AT og studieområdet.

4.1 Overordnet tilrettelæggelse

Det er tydeligt at implementeringen af AT og studieområdet og omsætningen af læreplanernes rammebestemmelser til pædagogisk praksis er en meget kompleks opgave. Opgaven stiller således krav om en lang række indbyrdes forbundne valg på de enkelte skoler der skal træffes på en sådan måde at skolen kan sikre en klar progression og en rimelig variation i delforløbene og desuden sikre sammenhængen mellem aktiviteterne i AT og studieområdet på den ene side og den øvrige undervisning på den anden side.

De valg skolen skal træffe, handler fx om:

- Undervisningens organisering i delforløb, herunder antal, varighed og placering af forløb
- Hvilke mål der arbejdes med i de enkelte forløb – og på hvilket niveau
- Indhold, herunder emner i de enkelte forløb
- Hvilke fag der deltager i de enkelte forløb – og på hvilken måde.

I dette afsnit fokuseres på den overordnede tilrettelæggelse, dvs. på undervisningens organisering i delforløb, mens de øvrige forhold bliver behandlet i de efterfølgende kapitler. Indledningsvis er det vigtigt at fastholde at arbejdet med den overordnede tilrettelæggelse af AT og studieområdet er forskelligt på de tre uddannelser. Det er især hhx der adskiller sig fra de to andre uddannelser idet læreplanen for studieområdet på hhx på forhånd har defineret hvilke fag der skal indgå i de enkelte dele. Det betyder at mange valg på hhx allerede er fastlagt i læreplanen.

4.1.1 Organisering og placering af de flerfaglige forløb

Der er forskellige modeller i spil på skolerne når det gælder den overordnede tilrettelæggelse af AT og studieområdet. Det gælder både mht. timerne placering i løbet af gymnasieuddannelsen og mht. deres placering på de enkelte år.

Grundlæggende fordeler skolerne sig på to modeller. Den ene model placerer AT, hhv. studieområdet, i større klumper, typisk som forløb af en uges varighed. I den anden model fordeles AT,

hhv. studieområdet, som mere eller mindre faste ugentlige timer. Det er tydeligt at der er både fordele og ulemper ved begge modeller. En af fordelene ved at samle forløbene i større klumper er at det bliver muligt at benytte arbejdsformer som ville være vanskelige at bruge hvis forløbene blev placeret mere spredt og i mindre bidder. Det gælder fx projektorganiserede arbejdsformer og seminararbejdsformen. En stx-elev beskriver det på denne måde: "Når forløbene ligger samlet, får man ikke så meget mulighed for at se sin udvikling, men på den anden side er der så ikke andre lektier samtidigt, og det er ikke så forvirrende. Når timerne lægges løbende, er det mere en blanding mellem at det på én gang er forvirrende og afvekslende."

Logistikken i forbindelse med placeringen af AT og studieområdet er naturligvis vigtig. En af stx-skolerne har fx forsøgt at skabe mere sammenhæng og kontinuitet i skoleåret ved at placere AT-forløbene op til ferier hvor der i forvejen er tale om afbræk i undervisningen. En sådan placering tydeliggør – på godt og ondt – at AT-forløbene er noget særligt. Dermed bliver det særlig vigtigt at der arbejdes bevidst med at sikre sammenhængene mellem den særfaglige undervisning og den flerfaglige undervisning for at undgå at de flerfaglige samspil bliver til fritsvævende og løsrevne elementer.

En af htx-skolerne har videreudviklet modellen hvor de flerfaglige samspil i hvert fald delvist gennemføres som mere eller mindre faste ugentlige timer. I praksis har skolen valgt at opdele den timeressource der er afsat til studieområdet, i to dele. Den ene del fordeles på de fag og faggrupper der skal indgå med bestemte procentdele i henhold til læreplanen. Denne del bruges til løbende projekter og faglige samspil på tværs af fagene. Den anden del gennemføres som en fast eller næsten fast ugentlig undervisning med en fast lærer som har ansvar for at timerne bliver læst, og for at klassens andre lærere bliver inddraget. Denne del af studieområdet bruges til at holde sammen på de flerfaglige projekter i fagene og tydeliggøre strukturen i studieområdet på skolen. Timerne skal desuden styrke arbejdet med de overfaglige mål i studieområdet og støtte elevernes arbejde med deres portfoliomapper. Dermed fremstår denne del som et særligt studiekompetencefag med fast skema og fast lærer – og måske også en grundbog og bestemte materialer. Men under alle omstændigheder som et "fag" med mål der rækker ud over de traditionelle fag.

På hhx-skolerne er begge overordnede modeller i spil. Det er særlig tydeligt i relation til det internationale område (DIO) på tredje år. Én skole havde valgt at lægge DIO som et samlet forløb af et par ugers varighed, mens man på en anden skole havde valgt at lægge det som en temadag hver fredag løbende over seks uger. På en af skolerne havde man desuden valgt at knytte DIO-forløbet tæt sammen med en studietur som lå i efteråret på tredje år. Det betød dog at forløbet risikerede at blive meget spredt samtidig med at det stillede store krav til valg af rejsemål. Indtrykket fra de deltagende skoler er generelt at en relativ samling af DIO til et forløb der ligger inden for et par uger, giver gode muligheder for at tilrettelægge DIO med et delvist fælles indhold på tværs af klasserne, fx i form af en fælles problemformuleringsdag hvor alle lærerne er til stede.

En anden beslutning som skolerne har skullet tage, er hvordan de vælger at fordele de flerfaglige forløb over de tre år – i hvert fald på htx og stx idet der på hhx på forhånd er fastlagt meget i læreplanerne. På hhx er der – ligesom på htx – dog mulighed for at udstrække undervisningen i studieområdet del 1 ud over grundforløbet, men ingen af de skoler EVA har besøgt, har valgt at benytte sig af denne mulighed.

På de besøgte stx-skoler argumenterer nogle lærere for at de gerne ville afskaffe eller begrænse AT på grundforløbet eller på hele det første år, mens andre lærere omvendt peger på at sådanne løsninger vil betyde at eleverne får meget travlt på andet og tredje år hvor studieretningerne gerne skulle fylde meget. Generelt lader vurderingen blandt de interviewede elever til at være at forløbene skal fordeles nogenlunde ligeligt over de tre år.

4.1.2 Antallet af fag

Generelt synes der på stx og htx at være en tendens til at antallet af fag der inddrages i de enkelte forløb, er blevet mindre i løbet af det første reformgennemløb. I begyndelsen, dvs. på grundforløbet i det første reformår, gennemførte skolerne ofte forløb der inddrog flere fag end to, men indtrykket under de sidste skolebesøg har været at forløbene nu ofte kun inddrager to fag.

Nogle af lærerne og lederne opfattede denne tendens som et udtryk for en tilpasning af ambitionsniveauet til det praktisk mere gennemførlige. I interviewene anførte lærerne at inddragelsen af færre fag kan lette planlægningen samtidig med at det giver større mulighed for at nå i dybden med de involverede fag. Det blev endvidere fremhævet at det ikke er vigtigt at det enkelte forløb involverer mange fag, når blot forløbene samlet set involverer mange fag, gerne i forskellige kombinationer.

En mulig måde både at imødekomme et ønske om at lette planlægningen og samtidig inddrage flere fag kan være at lade fagene deltage på forskellige måder i AT/hv. studieområdet. Erfaringerne fra de deltagende skoler tyder således på at det kan være hensigtsmæssigt at vægte fagene forskelligt og lade dem indtage forskellige roller i de enkelte forløb, jf. afsnit 5.2.1.

4.2 Pædagogisk ledelse

AT og studieområdet har betydet at ændringerne i læreropgaverne og lærerrollen er blevet meget synlige. Arbejdet med at implementere de nye elementer har derfor ført til at man på skolerne er blevet mere opmærksom på betydningen af pædagogisk ledelse som en nøglefaktor for at indfri de sammensatte organisatoriske og indholdsmæssige krav der ligger i AT og studieområdet.

Samtidig har pædagogisk ledelse som begreb fået et nyt – eller i hvert fald delvist nyt – indhold der er både bredere og mere differentieret. Pædagogisk ledelse er således ikke kun noget som udøves af ledelsesgruppen der har det formelle uddannelsesansvar. Styringen udøves i stedet på flere niveauer og planer og består snarere af fælles retningslinjer og fælles forståelser som alle i organisationen kan referere til i deres daglige arbejde, og som udvikles i mange forskellige samspil mellem ledelsen og lærerne hvor særlige arbejdsgrupper, udvalg, faggruppeledere og teamkoordinatorer hver især har vigtige roller at spille.

De nye typer af faglige mål i AT og studieområdet relaterer til andre kompetencer, og de kræver andre arbejdsformer – ikke bare for elevernes vedkommende, men også for lærernes, fx i form af teamorganisering. Mange skoler med gymnasiale uddannelser havde ganske vist også erfaringer med teamsamarbejde inden reformen. Men tidligere havde teamene typisk fokus på klassernes og elevernes sociale trivsel og på at koordinere opgaveaflevering mv. Det er således i alle tre skoleformer en stor ændring at lærernes samarbejde nu skal være fagligt forpligtende med henblik på at nå bekendtgørelsesfastlagte mål inden for nogle beskrevne rammer.

Teamorganiseringen har samtidig rejst nye spørgsmål på skolerne om behovet for fælles retningslinjer på tværs af teamene. Opgaverne med at konkretisere og udfylde læreplanernes meget åbne rammer er så omfattende og så afhængige af andre beslutninger på skolen at de næppe kan løses af de enkelte team alene – rent bortset fra at man kan spørge om det er hensigtsmæssigt "at teamene hver især skal opfinde den dybe tallerken" således som det formuleres i mange lærerudsagn i interviewene på skolerne.

4.2.1 Koordinations- og styregrupper

Alle de skoler EVA har besøgt, har valgt at placere dele af ansvaret for tilrettelæggelsen af AT og studieområdet hos arbejdsgrupper nedsat specielt til formålet. Arbejdsgrupperne kan have forskellige navne, fx styregrupper eller koordineringsgrupper, men fælles for dem er at de i et større eller mindre omfang har haft ansvar for udviklingen af et koncept for AT eller (dele af) studieområdet på skolen.

Arbejdsgrupperne har i øvrigt forvaltet deres opgaver og deres rolle på forskellig vis i overensstemmelse med de skolekulturer og de overordnede samarbejds mønstre de skulle fungere inden for. Det gælder både i forhold til de enkelte lærerteam og i forhold til Pædagogisk Råd og skolens ledelsesgruppe. Nogle af arbejdsgrupperne har fungeret relativt autonomt og har haft stor selvstændig betydning for hvilken form AT eller studieområdet har fået på skolen. Andre grupper har især haft betydning som bindeled og formidlende organ mellem ledelse og lærere hvor de har samlet op på fælles diskussioner på skolen. I nogle tilfælde har arbejdsgrupperne også haft en vigtig rolle i forbindelse med den løbende erfaringsopsamling på skolen undervejs i det første reformgennemløb.

Billedet er altså varieret. På de htx-skoler som EVA har besøgt, har man ofte valgt at nedlægge de særlige arbejdsgrupper allerede efter grundforløbet. På hhx- og stx-skolerne har man til gengæld typisk fastholdt arbejdsgrupperne gennem hele det første reformgennemløb. På hhx har de særlige arbejdsgrupper som regel været opdelt i separate grupper svarende til de forskellige dele af studieområdet på hhx. Opdelingen i separate grupper er blevet vurderet som den mest praktiske løsning, men den har samtidig betydet at den enkelte gruppe har haft svært ved at drage nytte af erfaringerne fra de andre grupper på skolen og se deres arbejdsområde som en del af et sammenhængende studieområde.

Efter EVA's vurdering har der været størst klarhed om AT og studieområdet på skoler hvor der har været arbejdsgrupper med ansvar gennem hele det første forløb – fra forberedelse og planlægning til gennemførelse og evaluering. Det generelle indtryk er at der på skolerne er sket en udvikling fra en høj grad af decentralisering i begyndelsen hvor en meget stor del af ansvaret for AT eller studieområdet blev placeret hos de enkelte lærerteam uden mange fælles retningslinjer på skolen, til en model hvor de flerfaglige samspil i højere grad gennemføres inden for et fælles koncept med fælles retningslinjer og skabeloner og fastlagte årsplaner for forløbene og de kompetencer forløbene skal dække – og i nogle tilfælde også for hvilke fag der skal indgå. Dette indebærer imidlertid ikke at skolerne er blevet mere ens idet tendensen har udmøntet sig forskelligt på de enkelte skoler. Hver skole har altså fået stadig tydeligere fælles koncepter, men der er tale om koncepter der er forskellige fra skole til skole.

Indtrykket fra skolebesøgene er at lærerne generelt hilser de fælles retningslinjer og en højere grad af styring velkommen. Nogle af de fordele der fremhæves, er at de enkelte team i begyndelsen havde udviklet temmelig forskellige fremgangsmåder i planlægningen af AT eller studieområdet, og det betød at der var risiko for u hensigtsmæssigt store forskelle internt på skolerne. Derudover var det en tidsmæssig udfordring for lærerteamene at de hver især skulle stå for kalenderovervejelser mv.

Det vigtigste er imidlertid at fælles retningslinjer ifølge lærerne har betydet at det er blevet enklere for teamene at få en fælles forståelse af opgaven og sikre en mere entydig kommunikation til eleverne om formålet med den flerfaglige undervisning og de krav og rammer der gælder i de enkelte forløb. Der er flere eksempler på at dette ikke altid har fungeret tilfredsstillende under det første gennemløb. Nogle elever har fx oplevet at lærerne har haft forskellige forventninger til dem, og de fortæller ligeledes at det har skabt forvirring når de i nogle situationer har fået forskellige – i deres øjne modstridende – informationer fra forskellige lærere om formålet med et bestemt forløb eller om de formelle rammer om det pågældende forløb. Det er således tydeligt at AT og studieområdet stiller store krav til lærernes interne samarbejde og fælles planlægning så deres kommunikation til eleverne om mål og rammer for forløbene ikke bliver forskellig.

I den sammenhæng er det vigtigt at være opmærksom på at teamsamarbejde ikke altid er ligetil i praksis. Det gælder selv om en evne til at samarbejde i team ofte tages for givet blandt de lærere og ledelsespersoner EVA har talt med. Men skolernes erfaringer viser at en sådan evne ikke altid kan tages for givet. Det kan skabe betydelig usikkerhed og medføre "huller i organisationen" hvor ingen tager ansvar for at løse didaktiske problemer fordi ansvars- og opgavefordelingen ikke er klar, og fordi ingen har lyst til at være mere end de andre. Decentral styring som teamorganiseringen er udtryk for, kræver derfor at teamstrukturen er velbeskrevet på skoleniveau, herunder at teamenes opgaver og lærernes rollefordeling er klart defineret.

Behovet for en klar ansvarsfordeling mellem team, evt. arbejdsgruppe og ledelse er særlig vigtig i relation til AT og studieområdet. AT og studieområdet er komplekse størrelser som forpligter lærerne til at samarbejde både på tværs af årgangen og over de tre skoleår. Ledelsen på skolerne har derfor efter EVA's vurdering en central opgave mht. at formidle intentionen med AT og studieområdet og udvikle organisationen og skolekulturen så den kan rumme og håndtere de nye flerfaglige samarbejdsformer.

Arbejdsgruppernes rolle

Arbejdsgruppernes indsats har efter EVA's vurdering haft meget stor betydning for hvordan implementeringen af AT og studieområdet har fungeret på den enkelte skole. Arbejdsgrupperne har desuden fungeret som et vigtigt bidrag til kompleksitetsreduktion på skolerne. Det er for tidligt at sige om man på skolerne nu har fundet den – lokalt set – mest hensigtsmæssige balance mellem ønsket om overordnede retningslinjer og synlig ledelse på den ene side og ønsket om frihed og fleksibilitet i teamene på den anden side. Men det er i hvert fald tydeligt at skolerne er på vej.

To forhold synes særlig væsentlige i denne sammenhæng. For det første er det vigtigt at arbejdsgrupperne kan forankre deres arbejde bredt – først og fremmest blandt lærerne, men i et vist omfang også blandt eleverne. Arbejdsgrupperne har således en vigtig opgave i at formidle intentionerne i læreplanerne og sikre at der er en høj grad af fælles forståelse af AT og studieområdet på den enkelte skole.

For det andet er det vigtigt at arbejdsgruppen har ledelsesmæssig opbakning. Nogle af de ledere EVA har interviewet, understreger i den sammenhæng at det ikke er nok at arbejdsgruppen lægger en stor arbejdsindsats for dagen og producerer koncepter og modeller hvis lærerne er i tvivl om om det blot er et tilbud, eller om det er en forpligtende model, dvs. om det er sådan det skal gøres. Det er således en ledelsesmæssig opgave at sikre at der er konstruktive rammer for arbejdsgruppernes arbejde. Forskellige former for tilknytning til ledelsen har været i spil i de arbejdsgrupper EVA har talt med. Det har imidlertid ikke været almindeligt at ledelsen har været direkte repræsenteret i arbejdsgrupperne – selv om den model også forekommer.

De lærere der er indgået i arbejdsgrupperne, giver udtryk for at det har været en stor og tidskrævende opgave, men også at de undervejs er blevet meget klogere på AT eller studieområdet. Interviewene har vist at der sker store erkendelsesskridt i en gruppe der arbejder med at udforme AT og studieområdet, alene i kraft af processen med at fortolke læreplanen og overveje forskellige implementeringsmodeller. Derved når de sammen med lederne en anden type indsigt og forståelse end resten af lærerkollegiet som ikke nødvendigvis har gjort sig lige så mange overvejelser om AT og studieområdet. Det betyder også at holdningen til flerfaglige samspil ofte er mere positiv i disse arbejdsgrupper.

Efter EVA's vurdering betyder disse forhold samtidig at arbejdsgrupperne – og lederne – i nogle tilfælde risikerer at undervurdere kollegernes behov for tid, redskaber og støtte i arbejdet med AT eller studieområdet. Det er således meget vigtigt at arbejdsgrupper og ledelsesrepræsentanter der har med planlægningen af AT og studieområdet at gøre, er opmærksomme på opgaven med at videreformidle intentioner og viden til hele skolen og forankre denne viden bredt i organisationen. Arbejdsgrupper og ledelsesrepræsentanter bør med andre ord prioritere opgaven med at tilrettelægge, forankre og facilitere en fælles fortolkningsproces vedrørende AT eller studieområdet på skolen. Men det indebærer ikke "at man bare skal stille sig op og gennemgå læreplanen for sine kolleger" som det blev formuleret på et seminar – for det harmonerer dårligt med den kollegiale kultur der findes på mange lærerværelser.

Arbejdsgrupper efter det første reformgennemløb

Ved de afsluttende EVA-besøg på skolerne var det endnu ikke afgjort hvad der skulle ske med arbejdsgrupperne i tilknytning til AT og studieområdet efter det første reformgennemløb. Dermed var der heller ikke taget endelig stilling til hvordan det videre implementerings- og udviklingsarbejde i relation til AT og studieområdet skulle organiseres på skolerne.

Flere af de ledelsesrepræsentanter EVA har talt med, giver udtryk for at de håber – og forventer – at der vil komme en form for rutine omkring det administrative. Så det er de enkelte projekter der bliver styrende. Den meget styrende planlægning har været nyttig og helt nødvendig, men den må ifølge denne opfattelse ses som et implementeringsfænomen og som udtryk for at der i begyndelsen endnu ikke fandtes rutiner og faste kommunikationsveje og samarbejds mønstre i relation til AT og studieområdet på skolerne. Efter EVA's vurdering er dette stadig tilfældet selv om skolerne er nået langt, og selv om de har gjort sig mange erfaringer under det første gennemløb. EVA vurderer derfor at skolerne bør være forsigtige med alt for hurtigt at gå fra en implemente-

ningsfase til en driftsfase. Interviewene viser at der stadig er behov for at udvikle målrettede styredokumenter og styrke vidensdelingen mellem ledelser, forskellige arbejdsgrupper og lærere.

Det er tydeligt at hverdagen på skolerne er blevet mere kompleks efter gymnasireformen, og at der nu stilles meget større krav til vidensniveauet hos den enkelte lærer. For at kunne indgå konstruktivt i de flerfaglige samspil skal læreren fx kende mere til de andre fag og kende uddannelsesbekendtgørelsen langt mere indgående end tidligere – hvor læreren forenklet udtrykt tidligere kunne nøjes med at kende det eller de bilag der vedrørte de fag han eller hun underviste i. Netop kompleksiteten i hverdagen indebærer at der er store fordele ved at udnytte mulighederne for arbejdsdeling ved at nedsætte eller fastholde særlige arbejdsgrupper og ved at organisere arbejdet i team. Men det betyder samtidig at der stilles store krav til kommunikation og vidensdeling på skolerne.

4.3 Kommunikation og kompetenceudvikling

Dette afsnit belyser spørgsmål om kommunikation og kompetenceudvikling med baggrund i de deltagende skolars overvejelser om kompetenceudvikling og deres erfaringer med at håndtere de stigende krav til vidensdeling. Afsnittet tager afsæt i de forskellige typer af styredokumenter som skolerne har udarbejdet.

4.3.1 Styredokumenter

Under det første reformgennemløb er behovet for styredokumenter blevet stadig tydeligere på skolerne. Alle de deltagende skoler har da også udarbejdet dokumenter der skal sikre en overordnet styring af forløbene. Men det er meget forskelligt fra skole til skole hvor mange dokumenter der findes, og hvor stor en detaljeringsgrad de har.

De fleste skoler EVA har besøgt, arbejder med forskellige former for årsplaner eller årshjul hvor tidspunkterne for de flerfaglige forløb fastlægges så de enkelte team ved inden for hvilke rammer de kan planlægge deres forløb. Både ledelserne og lærerne begrundede dette arbejde med at der i begyndelsen var mange problemer med koordinationen mellem de enkelte forløb. Styringen skal derfor skabe klarhed for teamene så flerfaglige forløb i ét team eller på én årgang ikke kolliderer med forløb i andre team eller på andre årgange eller med andre aktiviteter som fx studieture, projektuger eller terminsprøver.

En af stx-skolerne har desuden bedt teamene om at planlægge samtlige forløb for det følgende skoleår inden skolestart. Formålet er bl.a. at lærerne ikke længere selv skal skemalægge forløbene, men at skemalæggerne kan sikre at det hele går op. "Det indholdsmæssige skal stadig planlægges i teamet, men det giver ro i teamet at man ved hvem der skal hvad hvornår," fortæller en af lederne. "Hvornår forløbene ligger, er vedtaget i fællesskab. Det skal hjælpe til med at sikre den progression vi sigter mod i AT i de enkelte team, og det sætter nogle rammer for det der skal foregå i teamene."

Erfaringerne fra hhx-skolerne tyder på at det var særlig vanskeligt at planlægge det internationale område på tredje år (DIO). Mange lærere og elever oplevede DIO på det første gennemløb som kaotisk, og der blev givet udtryk for stor usikkerhed om mål og midler. Under besøgene gav lærere og ledere derfor udtryk for at der er behov for at fortsætte arbejdet med at udvikle styredokumenter og gøre dem mere detaljerede. Ifølge lærerne er dette arbejde desuden vigtigt for at sikre at DIO i højere grad fremstår som en del af et sammenhængende studieområde snarere end som et løsrevet og fritsvævende element i uddannelsen.

På hhx – ligesom på htx – opfattede man i høj grad studieområdet som noget velkendt, i hvert fald i begyndelsen. Flere hhx- og htx-lærere gav udtryk for at det først ret sent i det første gennemløb for alvor blev tydeligt for dem at studieområdet stiller en række andre krav end dem de har været vant til at honorere, og at der derfor er behov for mere styring og for dokumenter og redskaber der kan understøtte arbejdet. Eleverne deler denne vurdering. En elev fra htx udtrykte det på denne måde: "Ingen vidste hvad der skulle gøres, alt skete i sidste øjeblik, og bagefter fandt de ud af at de skulle have gjort det anderledes." Samtidig gav nogle elever udtryk for en forståelse for at meget ikke kunne fungere optimalt i det første gennemløb.

Samme fokus på at skabe overblik ved hjælp af fælles skabeloner og styredokumenter og på at sikre at de enkelte forløb overholder visse retningslinjer er således et gennemgående træk på alle de skoler EVA har besøgt. Den konkrete udformning er imidlertid forskellig fra skole til skole. Det er ganske vist et fælles træk at styredokumenterne rækker ud over det rent planlægningsmæssige og logistiske. Men der er forskel på i hvor høj grad styredokumenterne også beskæftiger sig med mere indholdsmæssige aspekter – selv om det er tydeligt at AT og studieområdet har skabt et behov for metakommunikation mellem lærerne om det faglige stof og de faglige sammenhænge.

Én skole har udarbejdet en koordinerende masterplan med forslag til forløb som teamene kan benytte i deres planlægning, bl.a. for at sikre at de konkrete forløb indeholder et fokus på de kerneområder som skolen har opdelt skoleåret i. Der er altså her tale om en overordnet ramme inden for hvilken teamene kan planlægge relativt frit. En anden skole har valgt en mere styrende model med en progressionsplan hvor forløbene på forhånd er planlagt mere detaljeret. Planen er formuleret af de lærere der havde eleverne oppe til den afsluttende prøve efter det første gennemløb, og den kan dermed også ses som et forsøg på at opsamle og udnytte lærernes erfaringer i arbejdet på de efterfølgende årgange. Som en del af årsplanen har skolen samtidig valgt at indføre særlige blokdage. Blokdagene skal fungere som en fælles opsamling på emner som samtlige elever på årgangen er blevet introduceret til.

Fleere skoler har arbejdet med at udvikle refleksionsark. Arkene er tænkt som udgangspunkt for en opsamling af elevernes erfaringer og vurderinger af konkrete forløb eller som et redskab til lærerne for at fastholde hvilke kompetencer eleverne allerede har erhvervet sig for derigennem at styrke sammenhængen til senere forløb. På skolerne er man således i høj grad opmærksom på behovet for systematiske opsamlinger af de løbende erfaringer med AT og studieområdet, men man eksperimenterer fortsat med forskellige modeller for og redskaber til de systematiske opsamlinger.

Nogle skoler har udformet håndbøger som revideres løbende – og flere planlægger at gøre det. Håndbøgerne samler op på best practice, og de indeholder desuden bud på materialer, begrebsdefinitioner og ideer til hvordan lærerne kan undervise i AT og studieområdet. På en af stx-skolerne taler lærerne om deres "AT-bibel", mens man på andre skoler taler om "grønspættebogen". Og på en af htx-skolerne er man i færd med at udarbejde en "reform-ordbog" der forklarer og udfolder centrale begreber som fx kompetencebegrebet for at sikre en fælles forståelse på tværs af teamene.

Det er EVA's vurdering at udarbejdelsen af styredokumenter og håndbøger er afgørende led i det fortsatte arbejde med at udvikle undervisningen i AT og studieområdet. Styredokumenterne er en forudsætning for og et redskab til at udvikle en fælles forståelse af de forskellige opgaver på skolen i relation til AT og studieområdet. Indtil nu lader det primært til at være styredokumenter til lærerne der har været i fokus, men erfaringerne fra nogle af skolerne viser at det også er en god ide med styredokumenter til eleverne. Der er fx flere gode eksempler på styredokumenter til eleverne i det skriftlige materiale fra skolerne, bl.a. i relation til den afsluttende prøve med specificering af hvad en synopsis er, ideer til materialer og emner til eksamen mv. Interviewene peger imidlertid på at der blandt eleverne også er et behov for en samlet beskrivelse af intentionen med AT og studieområdet samt en afklaring af nogle af de centrale begreber som bliver anvendt i undervisningen.

4.3.2 Erfaringsopsamling, vidensdeling og kompetenceudvikling

De enkelte skoler har i forskellig grad fundet modeller der kan sikre at der sker en løbende vidensdeling og opsamling af erfaringer, og at skolens overordnede model for tilrettelæggelsen af AT eller studieområdet bliver evalueret.

Samtlige skoler har afholdt kurser eller kursusaktiviteter i forbindelse med AT og studieområdet. Undervejs har der desuden været afholdt mange møder hvor lærerne har diskuteret AT eller studieområdet. Men egentlige formaliserede modeller for løbende vidensdeling mellem lærere, styregrupper og ledelser er ikke udbredte blandt de skoler EVA har besøgt. Hvor skolerne særlig på første år havde forholdsvis faste rammer for vidensdeling og diskussion, er det EVA's indtryk at

skolernes fokus på at fastholde og videreføre disse rammer er blevet mindre. På enkelte skoler har EVA set gode eksempler på anvendelse af spørgeskemaer til lærerne som en form for evaluering af de flerfaglige forløb, hvilket naturligvis især er relevant på store skoler og skoler med en forholdsvis udfoldet fælles planlægning af de flerfaglige forløb. Indtrykket er imidlertid at den daglige vidensdeling på mange skoler primært sker mundtligt via diskussioner på møder eller mere uformelle diskussioner i de enkelte lærerteam og i faggrupperne. Det kan naturligvis på den ene side skyldes at lærerne har fået en større erfaring der gør at de ikke i samme grad har behov for de formelle rammer. Men flere af de interviewede lærere oplever på den anden side at de endnu ikke har denne erfaring.

Kun enkelte af de besøgte skoler havde nået at gennemføre egentlige evalueringer eller fælles opsamling af erfaringerne efter tredje år da EVA besøgte skolerne sidste gang. Som opsamling på erfaringerne med eksamen har flere af skolerne imidlertid valgt en model hvor de lærere der var eksaminatorer i AT og studieområdet, skal fremlægge deres erfaringer for resten af lærerkollegiet. Sådanne tiltag støttes af de interviewede lærere. En af lærerne udtrykker det på denne måde at man "som et minimum bør samle erfaringerne op når vi nu har måttet skabe det hele selv. Ikke nødvendigvis dikteret ovenfra eller i form af stramme kurser, men det er vigtigt at samle op".

Behovet for kompetenceudvikling blandt lærerne spænder fra et behov for at udvikle en fælles forståelse af intentionerne og målene i AT og studieområdet til et behov for en styrket indsigt i nogle af de teoretiske elementer som AT og studieområdet indeholder, herunder fx videnskabs-teori på htx og stx og kulturteori på hhx, jf. afsnit 5.3.2. Hertil kommer at lærerne har behov for at kende hinandens fag bedre idet deres indsigt i hvad der foregår i andre fag, i mange tilfælde udelukkende stammer fra deres egen gymnasietid eller fra den uformelle snak på lærerværelset.

Flere af skolerne har allerede igangsat forskellige tiltag for at styrke lærernes kompetenceudvikling. Erfaringerne med lokalt baserede aktiviteter – bl.a. seminarer på den enkelte skole – viser at de lokale initiativer er hensigtsmæssige fordi de i høj grad kan bidrage til udviklingen af en fælles forståelse i lærerkollegierne. Mulighederne for øget vidensudveksling i form af seminarer eller lignende på tværs af skoler, fx med naboskoler, nævnes også, men dette har tilsyneladende ikke været udnyttet i samme udstrækning.

Det er tydeligt at lærerne ikke oplever et særligt behov for mere traditionel videreuddannelse. En lærer fortæller fx at "det også er et spørgsmål om at man lærer ved at gøre". Det er derfor vigtigt at kompetenceudviklingen tilrettelægges i tæt sammenhæng med praksis i arbejdet med AT og studieområdet på den enkelte skole. Det er samtidig vigtigt at kompetenceudviklingen tilrettelægges inden for relativt tydelige formaliserede rammer således at den ikke falder helt sammen med praksis.

En anden problemstilling som blev understreget i interviewene, er risikoen for at der vil blive et skel mellem på den ene side de lærere der allerede har været meget involveret i AT og studieområdet og måske endda har haft elever oppe til eksamen, og på den anden side de lærere der endnu ikke har været involveret i nævneværdig grad således at erfaringerne bliver meget ulige fordelt i lærerkollegiet. En lærer fra en af styregrupperne fortæller: "Problemet er at vi i lærerkorpset nu har nogle der ved meget om studieområdet, og som fx har haft eksamen, men der er stadig mange der er bange for det." En anden lærer supplerer: "Der er sket en lagdeling, for informationen glider ikke så godt. Man skal prøve det for at kunne det." At nogle lærere har været mere involverede i AT eller studieområdet, er naturligt eftersom der endnu kun er tale om første gennemløb. Men det understreger at kommunikation og vidensdeling fortsat kræver megen opmærksomhed på de enkelte skoler hvis der ikke skal opstå yderligere skel mellem på den ene side en gruppe af "specialister" og på den anden side de andre lærere der endnu ikke fået del i erfaringerne med AT eller studieområdet.

På trods af skellet mellem de erfarne og de mindre erfarne i relation til AT og studieområdet giver lærere, styregrupper og ledelser på tværs af skolerne udtryk for at arbejdet med AT og studieområdet overordnet set – som en sidegevinst – har styrket samarbejdet mellem lærerne. Flere af lærerne fortæller at AT fx har været kilde til hyppige diskussioner, og at det har åbnet nye samarbejdsrelationer "hvor det har bidraget til at udvikle en samarbejdskultur som ikke var der før.

Meget af det AT og studieområdet lægger op til, kunne sådan set godt have været lavet før reformen, men det blev det ikke – i hvert fald ikke i et omfang som nu”.

Især på stx og hhx, men også på htx hvor studieområdet lægger op til nye former for samspil i forhold til dem man tidligere har været vant til, understreger lærere og ledere at AT og studieområdet repræsenterer en ny måde at arbejde på som de endnu ikke har fået rutine i. Selv om det er blevet bedre under det første gennemløb, ses det altså som en fortsat læreproces. Deres elever er enige i at det er blevet bedre. I interviewene fremhæver eleverne på tværs af de tre uddannelser således at lærerne er blevet dygtigere, og at de har fået mere rutine i at tilrettelægge gode og velfungerende forløb. Samtidig giver nogle lærere udtryk for at arbejdet med at udvikle samarbejdskulturen på skolerne nok i sig selv er et område hvor der er behov for yderligere kompetenceudvikling.

4.4 Overvejelser og vurderinger

Læreplanerne for AT og studieområdet er udformet som rammebeskrivelser med udgangspunkt i de mål der skal arbejdes efter i undervisningen – uden at læreplanerne fastsætter meget detaljerede indholdskrav. Det store rum for fortolkning i læreplanerne som skolerne selv skal udfylde, indebærer at der stilles store krav til samarbejde og styring og pædagogisk ledelse på skolerne. AT og studieområdet stiller derfor også krav om at skolerne etablerer konstruktive rammer for organiseringen så at evt. arbejds- eller styregrupper og lærerteamene kan indfri intentionerne i læreplanerne på en hensigtsmæssig måde.

Flere af de lærere EVA har talt med, fremfører at selv om det første gennemløb med AT og studieområdet nu er gennemført, er der stadig behov for at reflektere over den bagvedliggende intention og diskutere hvordan den omsættes til undervisning i praksis, herunder hvordan undervisningen skal struktureres, og hvordan fagene kan indgå i det faglige samspil. Nogle lærere vurderer således at de endnu ikke er nået så langt som de gerne ville mht. det faglige samspil på deres skole, mens andre lærere oplever at den flerfaglige dimension stiller dem over for en meget svær udfordring. De oplever at deres faglige identitet som lærere er på spil fordi de skal redefinere deres syn både på lærerrollen og på faglighed og dannelse.

Efter EVA's vurdering fungerer AT og studieområdet bedst på de skoler:

- Hvor en bredt forankret arbejdsgruppe med tydelig ledelsesopbakning har udfoldet intentionerne vedrørende de flerfaglige forløb i læreplanen og løbende arbejder på at fastholde og udvikle en fælles forståelse på skolen af disse intentioner
- Hvor man har klare styredokumenter der indeholder fælles retningslinjer for arbejdet i teamene i relation til AT, hhv. studieområdet
- Hvor man har indført mekanismer og procedurer der i øvrigt støtter teamenes arbejde, herunder fx fælles kompetenceudvikling og inspirationspapirer.

Erfaringerne fra de skoler der indgår i følgeprojektet, viser at det er hensigtsmæssigt at skolerne prioriterer at have en gruppe der har ansvar for at anlægge et overordnet syn på AT, hhv. studieområdet, og for at understøtte lærerne i arbejdet med at opbygge et fælles begrebsapparat, fx mht. hvad der skal forstås ved fagligt samspil. Omvendt er det tydeligt at lærerne på de skoler hvor teamene har det overvejende ansvar for AT og studieområdet, er tilbøjelige til at efterspørge mere fælles koordinering på skoleniveau og en tydeligere pædagogisk sparring med ledelsen eller en styregruppe.

Interviewene viser samtidig at opfattelsen af og kendskabet til intentionerne i AT og studieområdet varierer blandt lærerne. Efter EVA's vurdering er det derfor vigtigt at skolerne er opmærksomme på at iværksætte organisatoriske løsninger så lærerne får samme forståelse og fælles udgangspunkter for arbejdet med AT, hhv. studieområdet. Det er også vigtigt at skolerne er opmærksomme på at det ikke bare er den enkelte lærer, men kollegiet under ét der har brug for et fælles afsæt og et fælles sprog i forhold til at håndtere didaktiske og overfaglige problemstillinger. Den fælles forståelse og det fælles sprog i relation til AT, hhv. studieområdet er nemlig helt afgørende for at den enkelte skole både kan skabe hensigtsmæssige rammer for samarbejdet mellem lærerne og sikre en mere entydig kommunikation til eleverne.

Erfaringer fra de deltagende skoler peger på at den pædagogiske ledelse har en central betydning i denne sammenhæng – både for at skabe og fastholde en fælles forståelse af intentionerne i læreplanen og for at reducere kompleksiteten i teamenes arbejde ved at sætte fælles rammer for arbejdet med AT og studieområdet. Hvis de komplekse opgaver skal kunne håndteres, kræver det samtidig at pædagogisk ledelse nytænkes og udfoldes så pædagogisk ledelse først og fremmest ses som styringen af kollektive læreprocesser blandt vidensarbejdere. På den måde bliver pædagogisk ledelse ikke noget der kun udøves af de ledelsesgrupper der har det formelle uddannelsesansvar. Styringen udøves i stedet på flere niveauer og planer og består snarere af fælles retningslinjer og forståelser som alle i organisationen kan referere til i deres daglige arbejde, og som udvikles i mange forskellige samspil mellem ledelsen og lærerne hvor særlige arbejdsgrupper, udvalg, faggruppeledere og teamkoordinatorer hver især har vigtige roller at spille.

To andre forhold er vigtige i denne sammenhæng. Det er for det første vigtigt at teamstrukturen er velbeskrevet på skoleniveau, herunder at teamenes opgaver og lærernes rollefordeling er defineret, og at der er en klar ansvarsfordeling mellem teamet, evt. arbejdsgrupper og ledelsen. Det er særlig vigtigt fordi AT og studieområdet er komplekse størrelser som forudsætter at lærerne samarbejder både på tværs af årgangen og over de tre skoleår. For det andet er det vigtigt at den pædagogiske ledelse etablerer strategier og procedurer for vidensdeling, erfaringsopsamling og kompetenceudvikling, og at den herunder løbende udvikler hensigtsmæssige styredokumenter som både er fleksible og dynamiske.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer i dette kapitel.

Værd at være opmærksom på

- Det store rum for fortolkning i læreplanerne for AT og studieområdet stiller store krav til styring og samarbejde på skolerne.
- Der er stor risiko for at der opstår en variation i forståelsesniveauer vedrørende AT og studieområdet i forskellige dele af organisationen.
- Samarbejde i team giver ikke sig selv, især ikke hvis der ikke er et klart kommissorium for teamets opgaver og interne arbejdsfordeling.
- Pædagogisk ledelse må forstås bredt og nuanceret, dvs. som noget der udfoldes på flere niveauer, og ikke kun som noget der udføres af den formelle ledelsesgruppe. De vigtigste opgaver for den pædagogiske ledelse i denne sammenhæng er at etablere fælles forståelser af intentionerne i AT og studieområdet for derigennem at formidle og styrke samarbejdet på skolen.
- Arbejdet med AT og studieområdet må ses som en fortsat implementerings- og læringsproces på skolerne. Det er derfor vigtigt at der på skolerne findes mekanismer og mere formaliserede fora hvor lærerne kan opsamle erfaringer og diskutere resultater.
- Det er en god ide at fastholde eller etablere en gruppe med et tydeligt mandat i det fortsatte arbejde med at implementere AT, hhv. studieområdet. Gruppen skal anlægge et overordnet perspektiv på det flerfaglige samspil og udvikle styredokumenter og inspirationspapirer der kan bidrage til den nødvendige pædagogiske og faglig progression og sikre at lærerne skaber et fælles begrebsapparat og et fælles sprog om AT og studieområdet.

5 Mål, indhold og progression

Dette kapitel handler om en række indholdsmæssige og pædagogiske udfordringer i arbejdet med AT og studieområdet. På baggrund af erfaringerne fra de deltagende skoler og team og de tanker som lærere, ledere og elever har gjort sig, diskuterer kapitlet problemstillinger i arbejdet med de forskellige faglige mål og sammenhængen i de flerfaglige forløb. Mange af de forhold der belyses i kapitlet, er allerede berørt i kapitel 4. Men dette kapitel anlægger en indholdsmæssig vinkel til forskel fra den styringsmæssige vinkel i det foregående kapitel.

Kapitlet består af tre afsnit. Afsnit 5.1 fokuserer på målstyring og sammenhængen mellem det særfaglige og det flerfaglige.

Afsnit 5.2 diskuterer problemstillinger i arbejdet med at etablere sammenhæng mellem mål, emner og involverede fag i de enkelte forløb. I den sammenhæng inddrages læreplanernes krav om at undervisningen, især på stx, skal gå på tværs af de faglige hovedområder. Til sidst diskuterer afsnittet de teknologiske fags rolle i relation til studieområdet på htx.

Endelig belyser afsnit 5.3 progression og ambitionsniveau i undervisningen i AT og studieområdet, fx mht. metodiske elementer og videnskabsteori eller kulturteori. Til sidst diskuterer afsnittet de særlige udfordringer med at sikre sammenhæng og progression over det treårige forløb i studieområdet på hhx.

5.1 Målstyring og forskellige typer af mål

Læreplanerne og undervisningsvejledningerne for AT og studieområdet lægger op til at de flerfaglige forløb tilrettelægges så de tilgodeser både flerfaglige mål – fx skal forløbene belyse flerfaglige problemstillinger eller sammenholde forskellige fags metoder og synsvinkler – og overfaglige mål – fx skal forløbene udvikle elevernes informationssøgnings- og formidlingskompetencer. Derudover skal de flerfaglige forløb også bidrage til opfyldelsen af de særfaglige mål der indgår i læreplanerne for de enkelte fag. De flerfaglige samspil skal således dække forskellige typer af mål. I den sammenhæng peger erfaringerne fra de deltagende skoler på at netop graden af målstyring er en vigtig faktor for om et flerfagligt forløb bliver vellykket.

5.1.1 Målstyring

Principielt set har de elever EVA har talt med, været glade for det flerfaglige samarbejde. Flere nævner fx at de flerfaglige forløb skaber afveksling i hverdagen, og at forløbene ofte lægger op til at benytte andre arbejdsformer end dem der anvendes i den særfaglige undervisning. Derudover nævner flere elever at forløbene har styrket deres evne til at forbinde fagene på tværs.

Når det kommer til de konkrete erfaringer er billedet blandt eleverne dog mere flertydigt og væsentligt mere blandet. Det er tydeligt at der har været elementer i det flerfaglige samarbejde som mange elever har oplevet som en udfordring, og som i flere tilfælde har skabt frustration. Nogle elever giver fx udtryk for at de har mødt lærere som primært fokuserer på de dele af forløbet der omhandler deres eget fagområde, og som dermed overlader arbejdet med at etablere sammenhæng på tværs af fagene til eleverne. Men der er også elever der giver udtryk for at "det er undtagelsen når de flerfaglige forløb ikke fungerer", og for at "det kun er få forløb der kører rent parallelt".

Forskellen i vurderinger blandt eleverne synes i højere grad at afspejle erfaringer fra den specifikke klasse end erfaringer fra skolen som sådan, men selv inden for den enkelte klasse kan der væ-

re store forskelle i vurderingerne – ikke mindst i forhold til de enkelte emneforløb. Generelt synes de tredjeårselever EVA har interviewet, dog at være enige om at deres lærere undervejs i det første reformgennemløb er blevet stadig bedre til at tilrettelægge de flerfaglige forløb på en sådan måde at de har givet mening for eleverne. Det kan naturligvis afspejle det forhold at eleverne selv er blevet bedre til at gennemskue formålene med de flerfaglige samspil, men det er givetvis også udtryk for at lærerne har fået flere erfaringer med disse forløb, og at de derfor er blevet dygtigere til at tilrettelægge dem. En lærer fortæller i den sammenhæng at "første gang man laver et AT-forløb, bliver det let mere parallelt med fokus på den særfaglige tilrettelæggelse. Det der er godt ved de forløb vi nu har lavet, er at vi næste gang kan understrege at der skal være fokus på det overfaglige." Tidsperspektivet er altså vigtigt. Fremover vil skolerne kunne drage nytte af deres erfaringer i nye forløb samtidig med at de vil kunne anvende allerede prøvekørte forløb.

De forløb som eleverne har oplevet som mindre vellykkede, har ofte været kendetegnede ved at de ikke har været målstyrede – eller at målene ikke har været tydelige for eleverne – så de ikke har kunnet se formålet med forløbene. I nogle tilfælde fornemmer eleverne at lærerne forsøger at skabe sammenhæng i de faglige samspil, og at de har en bagvedliggende tanke med undervisningen, men at samspillet og den bagvedliggende tanke ikke brænder igennem til eleverne.

Det skaber forvirring hos eleverne når de ikke kan se en fælles ide med det enkelte forløb, eller når de oplever at de får forskellige informationer om formålet. I sådanne situationer får forløbene som regel karakter af rene parallelforløb hvor de involverede fag hver især nok arbejder med det samme emne fra forskellige faglige synsvinkler, men uden at den fællesfaglige kobling mellem fagene bliver klart defineret, og uden at der tages udgangspunkt i egentlige mål – hverken i mål for hvad de enkelte fag i forløbet skal bidrage med, eller i fælles mål som forløbet skal opfylde. I nogle tilfælde har det også været utydeligt for eleverne hvilke særfaglige mål et forløb skal bidrage til at opfylde i de enkelte fag.

Et flerfagligt forløbs vellykkethed – set med elevøjne – afhænger altså af graden af målstyring idet en tydelig målstyring er en forudsætning for at eleverne kan se et formål med forløbet. Hvor vellykket et emneforløb bliver, ligger derfor ikke kun i selve emnet – selv om der givetvis er emner der er mere velegnede til faglige samspil end andre – eller i de involverede fag – selv om nogle fag muligvis har lettere ved at indgå i faglige samspil i nogle sammenhænge end andre fag, jf. nedenfor. Det fremgår således af interviewene at forløb om det samme emne med det samme indhold og de samme involverede fag kan fungere meget forskelligt på forskellige skoler eller i forskellige team. Det som eleverne har været meget glade for på én skole, har eleverne på en anden skole oplevet som mislykket og forkrampet fordi målene ikke var tydelige for eleverne.

Opstillingen af særfaglige og fælles flerfaglige mål for det enkelte forløb inden for læreplanens generelle faglige mål hører derfor til blandt de største udfordringer for lærerteamene når de skal planlægge de konkrete forløb. Til gengæld er det karakteristisk at mange lærere ikke oplever de generelle overfaglige mål, fx kravet om at udvikle elevernes studiekompetencer, som en stor udfordring idet de mener at disse mål er lette at tilgodesee gennem de arbejdsformer der benyttes, eller gennem de opstillede produktkrav.

5.1.2 Særfaglighed og flerfaglighed

Diskussionen om sammenhængen mellem den særfaglige og flerfaglige undervisning er et vigtigt aspekt af forholdet mellem særfaglige og flerfaglige mål. Der er forskellige opfattelser blandt de interviewede lærere når det gælder vurderingen af overførselsværdien mellem AT og studieområdet og de øvrige fag. Med overførselsværdien tænkes der her på i hvor høj grad de enkelte fag føler at de kan drage nytte af AT og studieområdet i arbejdet med de mål der gælder i den særfaglige undervisning og omvendt – eller anderledes udtrykt: Hvordan kan man få de forskellige typer af mål til at spille sammen?

Udsagnet: "Det er ikke sådan at der sker en direkte transfer fra det overfaglige og flerfaglige til det fagfaglige eller særfaglige" er udtryk for en typisk holdning i interviewene. En fysiklærer anfører om de flerfaglige forløb "at det ikke er noget eleverne tager med sig og arbejder med – de har jo problemer nok med at lære fysikken. Ubevidst kan de måske bruge det senere i fysikken, men ikke bevidst." Generelt er det altså en stor udfordring for lærerne at sikre at AT og studie-

området i større udstrækning bidrager til arbejdet med de særfaglige mål og undervisningen i de enkelte fag. Flere lærere fremhæver til gengæld at de flerfaglige forløb mange gange bidrager med et ekstra perspektiv. Nogle dansklærere fortæller fx at eleverne har lært nogle begreber i de flerfaglige forløb som har været givtige i undervisningen såvel som til eksamen, mens andre lærere fortæller at de gennem de flerfaglige samspil selv er blevet tvunget til at blive skarpere på deres egne fagområder. Nogle lærere fortæller desuden at de har opdaget nye aspekter i deres eget fag i kraft af AT og studieområdet: "Man har fået øje på nogle niches i faget som jeg ikke har haft inde før, det har jeg lært.", udtrykte en lærer.

Der er en tendens til at lærere fra forskellige fag ser forskelligt på sammenhængen mellem det særfaglige og det flerfaglige. Samfundsfag og historie på stx fremhæves ofte som fag der i deres særfaglige undervisning i høj grad kan drage nytte af det eleverne lærer i AT og studieområdet, fx ved at eleverne i AT eller studieområdet får en ramme inden for hvilken de kan arbejde videre i særfagene.

Særligt undervisere i de naturvidenskabelige fag og matematik vurderer til gengæld ofte at de flerfaglige forløb begrænser deres muligheder for at gå i dybden med den særfaglige undervisning og for at lære eleverne de basale dele af faget. De flerfaglige forløb gør det nødvendigt at holde en meget stram undervisningsplan, og det begrænser mulighederne for at fordybe sig eller for at repetere svære eller vigtige dele af stoffet som lærerne har været vant til at gøre hvilket har været vigtige elementer i deres faglighedsforståelse. Nogle matematiklærere nævner fx at der ikke er tid til repetition op til eksamen. Mange af disse lærere taler typisk om de flerfaglige forløb som afbrydelser i forhold til det de opfatter som den egentlige undervisning, dvs. den særfaglige undervisning, således at de ikke opfatter de flerfaglige forløb som undervisning på samme niveau som den særfaglige undervisning eller som undervisning i sin egen ret og med sine egne mål – men netop kun som afbrydelser og tab af tid.

Ud fra interviewene ser sammenhængen mellem det flerfaglige og særfaglige ud til at være et område der i høj grad kan udvikles. Det er tydeligt at det er centralt for lærerne – og eleverne – at forløbene opleves som relevante også i forhold til den særfaglige undervisning. En lærer anfører fx at "det er meget vigtigt at vi får skruet forløbene sammen så noget af det særfaglige kommer bedre med så man ikke føler at man laver dobbeltarbejde". Flere lærere påpeger i den sammenhæng at de fremover vil introducere eleverne til nogle af de overfaglige begreber der anvendes i AT og studieområdet, fx videnskabsteori og metode, i den særfaglige undervisning, men at der fortsat ligger et stort arbejde i at bevidstgøre og udnytte de nye kompetencemål. Det er tydeligt at det er vigtigt at skabe et samspil begge veje. Det gælder i spørgsmålet om hvordan den særfaglige undervisning kan lægge op til de flerfaglige forløb, såvel som i spørgsmålet om hvordan elevernes kompetencer fra flerfaglige forløb og projekter kan bruges i den særfaglige undervisning.

5.2 Valg af emner og fag

Selv om det valgte emne for et flerfagligt forløb ikke i sig selv er en tilstrækkelig forklaring på om forløbet bliver vellykket, jf. afsnit 5.1.1, er der ikke tvivl om at nogle emner er mere velegnede end andre idet de umiddelbart eller i højere grad lægger op til at inddrage flere fag. Nogle lærere nævner i den forbindelse at søgningen efter sådanne emner har medført at de er blevet opmærksomme på nye, spændende emner som de ikke tidligere har arbejdet med.

I interviewene efterlyste flere af eleverne at lærere og ledelse i deres planlægning lægger mere vægt på at sikre at det valgte emne og de involverede fag hænger sammen. Flere forhold er tydeligvis vigtige i denne forbindelse. Inden man endeligt bestemmer sig for hvilket emne et givet forløb skal handle om, er det fx vigtigt at potentielle emner testes og vurderes i forhold til de mål emnet skal bruges som middel til at nå således at valg af emne (og fag) og fastlæggelse af mål bliver gensidigt sammenhængende processer. Det gælder også i de tilfælde hvor emne og fag er givet på forhånd hvis de er fastlagt på skoleniveau, eller hvis de som på hhx er fastlagt i bekendtgørelsen. Det er nemlig vigtigt at de involverede fag og lærere klargør og konkretiserer de flerfaglige og særfaglige mål for forløbet i forhold til den enkelte klasse. Ellers er der stor risiko for at

sammenhængen i forløbet mellem emnet på den ene side og de involverede fag på den anden side bliver tydelig for eleverne.

Eleverne mener samstemmende at det væsentligste succeskriterium for et flerfagligt forløb er at de fag der har deltaget, har understøttet hinanden, og at de tilsammen har givet et indblik i hvad det vil sige at kunne tænke på tværs af de involverede fag, dvs. at forløbene skal give "noget ekstra" som ikke nås i den særfaglige undervisning.

5.2.1 Nogle fag indgår oftere end andre

Lærere og elever giver i interviewene udtryk for at der er nogle fag der indgår i de flerfaglige forløb oftere end andre. Der synes således at være en tendens til at bestemte fag ofte tildeles en central plads – fx samfundsfag eller biologi på stx – måske fordi disse fag har lettere ved at bygge bro mellem de naturvidenskabelige og de humanistiske fagområder. Tilsvarende gælder for fag som religion og historie at de kan defineres både som samfundsvidenskabelige og som humanistiske fag, og at de derfor har gode muligheder for at indgå i mange tværfakultære forløb. På de htx-skoler EVA har besøgt, fortæller eleverne at det særligt er kommunikation/it der indgår i flerfaglige forløb.

Samtidig med at nogle fag oftere indgår i de flerfaglige forløb end andre, er der andre fag der får en mere perifer rolle. Matematik og sprogfagene ender ifølge elever og lærere ofte som redskabsfag i de flerfaglige samspil. At fagene bliver redskabsfag begrundes med flere forhold. I matematiks tilfælde påpeger nogle lærere at faget traditionelt ikke er et fag hvor man diskuterer overfaglige spørgsmål, men at man lidt forenklet sagt tænker inden for den faglige logik der hører faget til, og at man har svært ved at sætte den logik i spil i en bredere sammenhæng. For sprogfagene vedkommende hænger det sammen med at fagenes bidrag til flerfaglige forløb ofte kun består i at der bliver læst eller udarbejdet tekster på fremmedsprog. I den sammenhæng vurderer lærere og ledelsesrepræsentanter desuden at elevernes rent sproglige færdigheder i 2. fremmedsprog ofte befinder sig på et niveau der betyder at disse sprog har vanskeligt ved at indgå i flerfaglige samspil på lige fod med andre fag. Hertil kommer de generelle og strukturelle forhold: Fag der læses på valghold på tværs af klasser, har vanskeligt ved at indgå i de flerfaglige samspil. 2. fremmedsprog og de kunstneriske fag på stx er netop eksempler på fag der ofte læses på tværs af klasserne.

Generelt viser interviewene at mange lærere vurderer at det er en implicit præmis for at etablere vellykkede flerfaglige samspil at de involverede fag indgår på lige fod i forløbene. Denne holdning kan forklare hvorfor der ikke synes at være gjort mange systematiske erfaringer på skolerne med at udvikle forskellige modeller for hvordan fagene kan indgå i de flerfaglige samspil, fx således at fagene på skift kan indgå med forskellige roller i de enkelte forløb. De erfaringer der findes, peger imidlertid på at det er hensigtsmæssigt at lade de forskellige fag indtage forskellige roller og vægte dem forskelligt i de enkelte forløb så de ikke altid indgår på den samme måde. Et fag kan fx få en rolle som redskabsfag i nogle forløb, mens det andre gange indgår som et af de forløbsstrukturerende fag hvor andre fag til gengæld må indgå på lavere taksonomiske niveauer.

Mange af de interviewede lærere og ledelsesrepræsentanter nævner at det er lettere at tilrettelægge forløb med fag der befinder sig inden for samme hovedområde. På htx nævnes fx samspil mellem de naturvidenskabelige fag eller mellem dansk og engelsk eller it/kommunikation som eksempler på oplagte samarbejder. Til gengæld opleves det som mere vanskeligt at samarbejde på tværs af humaniora og samfundsvidenskab på den ene side og naturvidenskab på den anden side selv om der også findes eksempler på gode erfaringer med sådanne forløb.

Generelt ser lærere og ledelsesrepræsentanter derfor de områdeoverskridende eller tværfakultære krav i læreplanerne som en stor udfordring. Problematikken er særlig fremtrædende på stx som spænder over en meget bred fagrække. Selv om de interviewede giver udtryk for tilfredshed med ideen om flerfaglige forløb i AT, understreger mange således at læreplanens skrappe krav om at forløbene skal gå på tværs af de faglige hovedområder, spænder ben for mange gode samarbejder mellem studieretningsfagene som jo ofte hører til inden for det samme hovedområde. Mange af de interviewede lærere og ledelsesrepræsentanter oplever derfor et dilemma mellem de tværfakultære krav på den ene side og ideen i studieretningerne på den anden side – båd-

de i forhold til profileringen af studieretningerne og i vægtningen mellem den mere specifikke faglighed i studieretningerne og det flerfaglige samspil generelt. De vurderer samtidig at dilemmaet har medført at synergieffekterne i studieretningerne i det første reformgennemløb ikke er blevet så tydelige som de havde forventet og håbet.

Flere lærere tilføjer at det kan være vanskeligt at finde emner hvor man kan komme i dybden med flere fag på tværs af de faglige hovedområder. Flere fremhæver at selv om et flerfagligt forløb gennemføres inden for ét bestemt hovedområde, vil det stadig være muligt at rådføre sig med andre fakulteters videnskabsteoretiske tilgang, dvs. at et fag fra et andet hovedområde kan indgå i rollen som "perspektivfag" i et i øvrigt intrafakultært forløb. Rollen som perspektiverende fag er således et andet eksempel på en rolle som et fag kan spille i et flerfagligt forløb. Ud over at indgå som forløbsstrukturerende kernefag eller som redskabsfag kan et fag altså også indgå i rollen som perspektivfag.

Når de interviewede elever skal vurdere om der er fag der fungerer særlig godt, eller som deltager særlig ofte i de flerfaglige forløb, er det tydeligt at deres svar hænger sammen med hvilken studieretning og dermed hvilken fagkombination de har. Det er samtidig tydeligt at de gerne ser at de flerfaglige forløb hænger sammen med og afspejler studieretningen. Generelt synes eleverne – og lærerne – på stx derfor at være tilfredse med at kravene i forhold til det tværfakultære aspekt er blevet nedtonet idet studieretningerne netop ofte omfatter fag fra det samme hovedområde. Dog er der forskelle på skolernes fortolkning af hvad nedtoningen indebærer i praksis, og hvordan man skal opfatte kravet om det tværfakultære aspekt i den gældende læreplan, jf. i øvrigt afsnit 3.4. I den sammenhæng er det ligeledes tydeligt at lærerne er usikre over for – og har forskellige forståelser af – den kategorisering af fagene i faglige hovedområder som indgår i grundstrukturen for AT.

5.2.2 De teknologiske fag på htx

Allerede inden reformen havde htx-uddannelsen stærke traditioner for at arbejde flerfagligt og projektorienteret. Det betød på den ene side at htx-skolerne umiddelbart var bedre rustede til reformen, men på den anden side også at de måske var mindre opmærksomme på de områder hvor reformen adskiller sig fra traditionerne på htx.

Projektarbejdet på htx har typisk haft et indbygget ingeniørperspektiv med afsæt i et konkret produkt der både er udgangspunkt og slutmål for projektarbejdet. Studieområdet er mere abstrakt idet det i højere grad tager udgangspunkt i (videnskabs)fagene, indeholder et metaniveau og stiller krav om at der arbejdes reflektivt med elevernes læringskompetencer. Studieområdet adskiller sig altså fra den traditionelle flerfaglighed på htx.

Lærerne på htx giver udtryk for at eleverne har haft svært ved at skelne mellem studieområdet og andre flerfaglige projekter, og at lærerne måske heller ikke selv har været gode nok til at forklare forskellene. Problematikken bliver særlig tydelig i relation til de teknologiske fag og her især teknikfagene på tredje år som traditionelt er blevet opfattet som htx-uddannelsens flagskibe. Disse fag kan være vanskelige at inddrage i studieområdet idet de i sig selv indeholder flerfaglige elementer. Teknikfagene kan nemlig – på samme måde som studieområdet – beskrives som en timeramme, men en timeramme der altså fungerer efter en anden logik, og som er så etableret på htx at den ikke nødvendigvis opfattes som flerfaglige samspil: "Det er jo bare teknologi" som det blev udtrykt af en elev. De teknologiske fag kommer derfor til at spille en anden rolle i studieområdet end de traditionelt særfaglige fag. Flere af lærerne fremhæver desuden at teknikfagene ikke har en fælles struktur, men derimod udgør forskellige selvstændige forløb på tværs af studieretningerne.

På skolerne har man diskuteret flere løsningsforslag vedrørende de teknologiske fags placering i forhold til studieområdet. Nogle lærere har foreslået at teknologi og teknikfag bliver holdt helt uden for studieområdet. Derved ville man ifølge disse lærere undgå at belaste den gode sammenhæng som alle er enige om allerede findes i teknologi- og teknikfagene, samtidig med at det kunne reducere graden af kompleksitet i lærernes arbejde med studieområdet. Forslaget er imidlertid ikke i overensstemmelse med læreplanen. En af de deltagende skoler har i stedet valgt at tildele de teknologiske fag en særstilling i relation til studieområdet hvor teknikfagene betragtes

som et selvstændigt fag uden for studieområdet, men således at eleverne får lov til at tage et antal timer fra teknikfagene med i deres prøvemapper til studieområdet.

Det er tydeligt at der ligger et arbejde i for det første at klargøre hvad der specifikt er studieområdeforløb i forhold til andre projektorienterede forløb på htx, og for det andet at afklare teknikfagernes rolle. Opgaven består i at være opmærksom på dels hvordan de forskellige flerfaglige logikker og de forskellige arbejdsformer adskiller sig fra hinanden, dels hvor de kan mødes – fx med fokus på at de forskellige logikker og arbejdsformer skal tage udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger der fordrer at eleverne inddrager teorier og metoder fra forskellige fag og ser dem i sammenhæng. Den traditionelle flerfaglighed på htx udfordres derfor nu af studieområdet som kræver et samspil mellem alle grupper af fag – ikke med udgangspunkt i et konkret produkt, men med udgangspunkt i fagene og deres forskellighed. På den måde bidrager etableringen af studieområdet også til at skolerne og teamene bliver skarpere på den praksis man havde mht. praksisnærhed, flerfaglighed og projektorientering allerede inden reformen.

5.3 Progression og ambitionsniveau

Dette afsnit belyser skolernes erfaringer med at sikre sammenhængen og progressionen mellem de enkelte forløb i AT og studieområdet og skolernes overvejelser om et rimeligt ambitionsniveau i undervisningen, ikke mindst i relation til læreplanernes krav om at undervisningen skal indeholde metodiske og teoretiske elementer.

5.3.1 Progression

Af læreplanerne fremgår det at der skal være progression i arbejdsformerne fra det lærerstyrede til det mere elevstyrede i det samlede treårige uddannelsesforløb. Ideen om progression indebærer bl.a. at sammenhængen mellem de enkelte forløb i AT og studieområdet skal være tydelig, og at eleverne skal have et klart billede af udviklingen og sammenhængen over de tre år.

Flere af eleverne gav under interviewene udtryk for at de havde svært ved at se en tydelig sammenhæng og progression mellem forløbene. Det kan selvfølgelig skyldes at arbejdet med de enkelte forløb har fyldt så meget at lærerne ikke har haft overskud til at arbejde med sammenhængen på tværs, men ofte handler det om at den røde tråd og de tanker der faktisk har været om progression, ikke i tilstrækkelig grad er blevet formidlet videre til eleverne, eller at den sammenhæng som fx en planlægningsgruppe har forestillet sig, ikke altid bliver udnyttet på samme måde og med samme resultat og derfor risikerer at blive uklar for både lærerteam og elever.

Lærere og ledelser er generelt opmærksomme på dette forhold. En ledelsesrepræsentant giver følgende beskrivelse af hvorfor det er så vigtigt at være meget opmærksom på progressionen og på sammenhængen mellem delmålene for de enkelte forløb: "Hvis man ikke når niveauerne i de specifikke læringsmål i de enkelte forløb, bliver det i de efterfølgende forløb som om man skal til at bygge et hus uden at have et fundament."

Selv om eleverne altså ikke nødvendigvis kan se en sammenhæng mellem de enkelte delforløb, oplever mange af dem alligevel en progression i deres egen udvikling, især mht. graden af selvstændighed i de enkelte forløb. En tredjeårselev fra en htx-skole formulerer det på denne måde: "Det er fedt at få lov til selv at prøve (...) vi er blevet mere selvkørende. Tidligere ville vi lave et barbord, nu er det snarere sådan at vi har et problem, og det kan vi løse ved at lave et barbord." Fra at fokusere på en konkret opgave som er blevet stillet af læreren, oplever eleven at arbejdet nu har fokus på en problemstilling hvor det forventes at eleven selvstændigt skal være i stand til at vurdere hvordan den bedst løses. Mange af eleverne giver således udtryk for at de ved afslutningen af tredje år kan se at de har udviklet sig. Samtidig siger de at de kunne have ønsket sig at de var blevet introduceret til de overfaglige kompetencer og begreber tidligere.

Lærere såvel som ledelsesrepræsentanter er bevidste om at progressionstanken skal tydeliggøres løbende. Flere af lærerne fortæller at de i løbet af de tre år har fået større indsigt i de andre læres fagområder, men at de stadig ikke føler at de har overblik over hvad eleverne foretager sig i de andre fag og i de andre flerfaglige forløb. Første gennemløb var nyt, og mange af lærerne op-

lever at de ikke selv har haft overblikket. Som en af lærerne forklarer, så "er det også svært at tydeliggøre relevansen når man selv er begynder, man skal selv have mere erfaring".

Nogle af de stx-skoler som EVA har besøgt, har haft held med at skabe sammenhæng og progression ved en relativt høj grad af indholdsmæssig styring af de enkelte forløb som er fælles for alle team, men som naturligvis skal konkretiseres og udmøntes i forhold til de enkelte klasser. Disse skoler har typisk udarbejdet en indholdsmæssig ramme for hele det treårige forløb med en række overordnede emnekredse som kan referere til fx idehistoriske problemstillinger som de enkelte forløb skal tilrettelægges efter. Blandt hhx- og htx-skolerne er der nogle skoler eller afdelinger som er gået i gang med i højere grad at tematisere de enkelte semestre i de forskellige studieretninger for at skabe en højere grad af sammenhæng.

5.3.2 Sammenhæng og ambitionsniveau

Progressionstanken indebærer at forløbene skal afspejle et stigende ambitionsniveau over det samlede gymnasiale forløb. Derudover har der været fokus på det generelle ambitionsniveau i læreplanerne. Mange lærere har under interviewene udtrykt bekymring for om dette ambitionsniveau er for højt i forhold til elevernes abstraktionsniveau og den tid der er til rådighed.

Det er især kravene om at eleverne skal arbejde med metodiske perspektiver på tværs af fagene så de kan reflektere over forskelle og ligheder mellem fagene og deres metoder, og kravene om videnskabsteori – og for hhx' vedkommende om kulturteori – som der er delte meninger om. Det er tydeligt at lærerne har meget forskellige opfattelser af disse stofområder.

Fleere lærere oplever at de videnskabsteoretiske og metodiske elementer er vanskeligt stof som er svært at håndtere og videreformidle på et niveau så eleverne kan tage det til sig og bearbejde det. Nogle oplever også at de selv mangler forudsætninger for at undervise i disse elementer. Fleere lærere fortæller at de ikke har været vant til at reflektere over teori og metode ud fra et metaperspektiv, og de føler derfor at de er på udebane når de skal undervise i det. Samtidig er der en risiko for at disse elementer bliver placeret hos lærere med særlige forudsætninger, fx dansklærere, filosofilærere eller samfundsfagslærere, således at de bliver løsrevne og isolerede områder der ikke bidrager til at binde fagene sammen.

Fleere af lærerteamene fortæller at de bevidst valgte at placere det teoretiske stof på tredje år hvor eleverne er mere modne. Men efter det første gennemløb vil nogle af dem ændre praksis så videnskabsteori og metode inddrages tidligere i den løbende undervisning. Der er også lærere der planlægger at inddrage begreberne i deres særfaglige undervisning for på den måde at forberede eleverne på eksamen og skabe sammenhæng mellem AT og studieområdet og den øvrige undervisning fordi de ser tydelige berøringsflader mellem den særfaglige og den flerfaglige undervisning på disse områder.

Blandt eleverne er der flere opfattelser af videnskabsteori og metode i AT og studieområdet. Nogle af eleverne er i tvivl om hvad videnskabsteori egentlig er, andre er usikre på forskellen mellem det overfaglige og det flerfaglige. Holdningen blandt nogle af de interviewede elever er at metoderne og de videnskabsteoretiske begreber "bare (er) flotte ord", mens andre elever ikke mener at videnskabsteori og metode som sådan er irrelevant, men at det derimod giver dem et perspektiv som understøtter deres arbejde med de enkelte fag. For disse elever er det åbenbart afgørende at disse stofområder og begreber ikke fremstår som et isoleret og selvstændigt område og som abstrakt teori, men at de kommer til at indgå som en integreret del af elevernes forståelse af fagene og deres egen læring.

Da eleverne på stx og htx blev interviewet af EVA kort før de skulle til den afsluttende prøve hhv. i AT og i studieområdet, gav flere elever udtryk for at de syntes det generelt var vanskeligt at få greb om hvad de skulle kunne, og hvad de skulle vise ved eksamensbordet. Enkelte gav dog udtryk for at AT ikke krævede den samme indsats som fagene på A-niveau i øvrigt. En lærer kommer med følgende vurdering: "Det generer mig (...) at man er meget ambitiøs i AT-målene, særligt videnskabsteori har jeg brugt mange kræfter på, og alligevel ender det med til eksamen at man er glad bare begreberne kommer på bordet, at de fx bare kan nævne den hermeneutiske cirkel." Det er tydeligt at der ligger en udfordring i at få præciseret en fælles forståelse af lære-

planernes ambitionsniveau – både på den enkelte skole og ikke mindst på tværs af skolerne – så eleverne i deres fremlæggelser og lærerne i deres eksaminationer ikke stiller sig tilfredse med at begreberne blot bliver nævnt, men at der også bliver lagt vægt på forståelse og anvendelse.

5.3.3 Progression i studieområdet på hhx

Progressionen i studieområdet på hhx er en særlig udfordring idet det er tydeligt at hverken ledelsesrepræsentanter, lærere eller elever som EVA har interviewet, oplever en klar og stærk sammenhæng mellem de forskellige elementer i studieområdet. Det gælder både mellem studieområdet del 1 og del 2 med hver sin læreplan og mellem erhvervsdelen og det internationale område (DIO) på del 2.

Omkring to tredjedele af de timer der i alt er tildelt studieområdet, afvikles på grundforløbet – eller i hvert fald i løbet af første år således at der kun er en tredjedel af timerammen tilbage til de sidste to år. Hertil kommer at del 1 rummer så mange forskellige og ikke umiddelbart sammenhængende elementer at det af mange af de interviewede først og fremmest opleves som en måde at organisere grundforløbet på snarere end som en tydeligt afgrænset faglig aktivitet med en klar identitet og sammenhængende mål.

Del 2 indeholder til gengæld to klart definerede, men også tydeligt adskilte elementer – erhvervsdelen på andet år og DIO på tredje år – der er knyttet til på forhånd definerede faggrupper. Eleverne og de involverede lærere er typisk glade for erhvervsdelen. Men det er tydeligt at mange elever – og endda nogle af de interviewede lærere – ikke er klar over eller ikke tænker over at erhvervsdelen er en del af et større hele. Der er således en klar tendens til at erhvervsdelen udelukkende bliver betragtet som et casebaseret tværfagligt forløb mellem to tæt forbundne fag snarere end som et forløb der er kendetegnet ved en række overfaglige mål og ved at være element i den helhed som studieområdet udgør.

Det samme gælder DIO. På de besøgte skoler har det ikke været almindeligt med et samarbejde mellem de lærere der har ansvaret for erhvervsdelen, og de lærere der har ansvaret for det internationale område. Flere lærere giver således udtryk for at de to grupper sjældent kender hinandens faglige og pædagogiske overvejelser om undervisningsforløbene, og at de dermed ikke i fællesskab kan varetage arbejdet med at sikre progression mht. arbejdsformer eller teori og metode. Hertil kommer at DIO omfatter relativt få timer til relativt mange fag, og at det af mange af de interviewede snarere opfattes som et prøveforløb – på linje med studieretningsprojektet – end som en egentlig undervisningsaktivitet, jf. afsnit 6.2.2. Det gælder i øvrigt også for erhvervsdelen på andet år som dog er bygget op omkring en specifik metode, nemlig casemetoden.

En række praktiske såvel som formelle forhold i opbygningen af læreplanerne betyder altså at der på hhx kun findes få strukturelle incitamenter til at betragte studieområdet som et samlet hele med fokus på faglige samspil på tværs af hovedområderne og overfaglige kompetencemål i et treårigt forløb. Læreplanen indeholder tværtimod åbenlyse risici for at studieområdet tilrettelægges som isolerede forløb så området – især efter grundforløbet – får en fragmenteret karakter. Dette kommer fx til udtryk ved at der er tale om delvis forskellige mål, forskellige krav til didaktik, forskellige prøveformer og forskellige bedømmelseskriterier for de to elementer i studieområdet del 2 selv om de formelt set er placeret i en fælles ramme.

5.4 Overvejelser og vurderinger

På stx- og htx-skoler kan man groft taget identificere tre forskellige fokus- eller omdrejningspunkter i skolernes arbejde med at skabe sammenhæng i de faglige samspil. Når der ses bort fra hhx i denne sammenhæng, skyldes det at læreplanerne for hhx på forhånd fastlægger en række af de valg som skolerne på de andre uddannelser selv skal træffe; det gælder fx mht. hvilke fag der skal indgå i hvilke samspil og i hvilke perioder.

Typisk er følgende fokus- eller omdrejningspunkter i spil på en stx- eller htx-skole når den tilrettelægger arbejdet med AT eller studieområdet:

- Fokus på *logistikstyring* hvor der på skoleniveau er fastlagt tidspunkter og omfang for forløbene og for hvilke fag der skal deltage. Lærersamarbejdet i teamene vedrører både hvilke emner og mål der skal i spil i de på forhånd fastlagte flerfaglige samspilsperioder.
- Fokus på *indholdsstyring* med udgangspunkt i konkrete emner eller emnekredse, ofte udvalgt inden for en overordnet indholdsmæssig ramme for det treårige forløb. Lærersamarbejdet i teamene vedrører typisk hvordan det konkrete emne eller den konkrete emnekreds skal konkretiseres og tilrettelægges i forhold til den enkelte klasse.
- Fokus på *målstyring* med udgangspunkt i læringsmål der er formuleret for eleverne med baggrund i de overfaglige mål der fremgår af læreplanerne. Lærersamarbejdet i teamene vedrører konkretiseringen af målene i forhold til den enkelte klasse og i forhold til hvordan de involverede fag kan bidrage til at de fastlagte mål nås.

Erfaringerne fra projektet tyder på at de to punkter fylder mere i praksis end det sidste punkt med fokus på målstyring.

I de tilfælde hvor en skole udelukkende fokuserer på en stram logistikstyring og fx vælger fag centralt, slipper de enkelte team for at diskutere sig frem til en sammensætning af fag i de enkelte forløb. Det reducerer kompleksiteten for teamene samtidig med at det bliver lettere at sikre en planlægningsmæssig sammenhæng på skolen taget under ét og at sikre at flere forskellige fag kommer i spil. Til gengæld har lærerne og teamene mindre indflydelse på hvornår deres eget fag skal deltage, og hvilke fag det skal spille sammen med. I de tilfælde hvor logistikstyringen er mindre stram, og hvor det er op til teamene at vælge og koordinere det faglige samspil, får det enkelte team naturligvis større mulighed for at præge forløbene. Det betyder at teamene til gengæld stilles over for den faglige og organisatoriske udfordring at skulle nå til enighed om hvornår hvilke fag skal indgå, og det indebærer samtidig en risiko for at der bliver meget stor forskel på hvordan de enkelte team tilrettelægger de faglige samspil. En stram logistikstyring forenkler opgaven for teamene, men den kan næppe stå alene, og den må følgelig suppleres med en række valg i relation til de to andre omdrejningspunkter.

Målstyring er vigtig fordi den kan sikre at fagene faktisk kommer til at spille sammen omkring de flerfaglige og de overfaglige mål så formålet bliver tydeligt, og så det bliver tydeligt hvad de enkelte fag skal bidrage med samtidig med at det bliver lettere at sikre og præcisere hvilke særfaglige mål de flerfaglige forløb skal bidrage til at nå. Målstyringen kan imidlertid heller ikke stå alene idet erfaringerne peger på at det er vanskeligt at diskutere mål løsrevet fra indhold. En vis overordnet indholdsmæssig ramme for arbejdet kan således fungere som et vigtigt udgangspunkt for konkretiseringer af emner og fastlæggelse af læringsmål i de enkelte team. Samtidig vil en fælles indholdsmæssig ramme skabe mulighed for udarbejdelse af fælles inspirationsmaterialer på skolen, og det vil muliggøre en mere effektiv arbejdsdeling på lærerværelset således at alle team ikke hver især skal "opfinde den dybe tallerken".

Samlet viser erfaringerne at de forskellige fokuspunkter hver især rummer både styrker og svagheder, og at de ikke kan stå alene. Uanset hvilket blandingsforhold af de nævnte styringsprincipper der benyttes på skolen, er det samtidig tydeligt at de implicerer forskellige typer af valg:

- Valg af *hvad* man skal samarbejde om, dvs. valg af hvilke emner der skal indgå når de faglige samspil skal etableres, og hvilke mål der skal forfølges i de konkrete forløb
- Valg af *hvem* der skal samarbejde, dvs. valg af hvilke fag og lærere der skal indgå i det konkrete samarbejde
- Valg af *hvordan* de involverede skal samarbejde, herunder valg af de forløbsmodeller og arbejds- og undervisningsformer der kan sikre det størst mulige udbytte af det faglige samspil.

Der er tale om forskellige valg som nødvendigvis skal ses i sammenhæng. Valgene kan ikke træffes uafhængigt af hinanden, og den rækkefølge hvori de træffes, er heller ikke ligegyldig. Men det er vigtigt at være opmærksom på at der principielt set er tale om forskellige valg. Erfaringerne viser at der er tendens til at de blandes sammen, eller at man forsøger at løse dem i ét hug – og at de derfor risikerer at komme til at stå i vejen for hinanden. Det er samtidig tydeligt at de to første sæt af valg i højere grad involverer beslutninger der med fordel kan træffes på skoleniveau

– i hvert fald i et vist omfang – mens det tredje sæt af valg vedrører forhold der i højere grad skal planlægges på teamniveau.

Fagene i AT og studieområdet

Efter EVA's vurdering er det vigtigt at fagene indtager forskellige roller og vægtes forskelligt fra forløb til forløb så de ikke altid indgår i forskellige forløb på den samme måde. Det giver variation, og det bidrager til en mere nuanceret forståelse af mulighederne i det enkelte fag hvis det optræder i forskellige roller. Ved at se fagene i forskellige roller og forskellige sammenhænge får eleverne bedre muligheder for at erkende berøringsfladerne mellem fagene og se deres forskelle og ligheder.

Lærerne er generelt meget bevidste om vigtigheden af løbende metakommunikation om de faglige samspil idet de har erfaret at det ofte er svært for eleverne at gennemskue den overfaglige sammenhæng. Lærerne ved derfor at de bør sætte flere og mere konkrete ord på hvordan fagene hænger sammen, og hvordan et givet emne kan belyses ud fra forskellige faglige vinkler og ved hjælp af metoder der er hentet i forskellige fag. I den forbindelse gav flere lærere udtryk for at de er opmærksomme på at kommunikation om faget og undervisningen er en disciplin med et stort udviklingspotentiale. Det er nyt for mange af lærerne, og det fordrer at de selv kan sætte ord på samspillet både indholdsmæssigt og metodisk.

Arbejdet med at skabe progression og sammenhæng er afgørende. Det gælder både sammenhængene på tværs af de enkelte forløb og sammenhængen mellem forløbene i AT og studieområdet på den ene side og den almindelige undervisning på den anden side. Specifikt vedrørende hhx gælder det at de elementer der indgår i studieområdet hhv. del 1 og del 2, nok har en klar identitet hver for sig, men at de til gengæld mangler en tydelig fælles identitet som dele af et samlet område.

Metode- og teorikrav

Det overfaglige krav om at reflektere over fagenes teori og metode er et punkt der skaber debat og diskussion på de tre uddannelser. Forskellige opfattelser og holdninger kommer til udtryk på lærerværelserne, og det er tydeligt at disse krav har været årsag til en del frustration når læreplanernes intentioner skulle omsættes til forløb og undervisning i hverdagen. Det er således ikke kun eleverne der har svært ved at forholde sig til læreplanernes krav om refleksion over teori og metode.

Erfaringerne fra projektet tyder på at det næppe er hensigtsmæssigt at se arbejdet med videnskabsteori og fagenes metoder og teorier som et isoleret element i AT og studieområdet der udvikles i bestemte forløb på tredje år. I stedet kan man efter EVA's vurdering med fordel se arbejdet med videnskabsteori som et perspektiv der binder AT og studieområdet sammen gennem hele det treårige forløb – med en passende progression i forhold til hvad man kan forvente af eleverne på de enkelte årgange. Som det blev udtrykt under et besøg på en skole, er pointen med at inddrage et videnskabsteoretisk perspektiv ikke at eleverne skal uddannes til videnskabsteoretikere, men at de skal blive i stand til at reflektere over det de lærer i fagene og forholde sig til det på et metaplan. Sagt på en anden måde betyder det at det videnskabsteoretiske perspektiv skal *tilregnes* i forløbene i AT og studieområdet, mens det i høj grad skal *bruges* i den særfaglige undervisning.

Det er vigtigt at man på skolerne er åbne over for forskellige forståelser af hvad det videnskabsteoretiske perspektiv kan indebære. Det gælder ikke mindst fordi AT og studieområdet stadig må siges at befinde sig i en implementeringsfase. Under skolebesøgene har EVA således hørt om mange forskellige måder at inddrage det videnskabsteoretiske perspektiv på. Eksemplerne har spændt fra en inddragelse af elementer fra ide- og videnskabshistorie over refleksioner vedrørende fagene – både mht. deres afgrænsning og genstandsområder og mht. forskelle og ligheder i deres teorier og metoder – til inddragelse af mere generelle begreber fra videnskabsteori som fx hermeneutik eller induktiv hhv. deduktiv metode og overvejelser om hvad det vil sige at noget er videnskabeligt. Efter EVA's vurdering er det vigtigt at denne mangfoldighed fastholdes.

Der er behov for en løbende kompetenceudvikling af lærerne i denne sammenhæng. Efter EVA's vurdering er det vigtigt at efter- og videreuddannelsesaktiviteterne i høj grad tilrettelægges som en skolebaseret kompetenceudvikling så de samtidig bliver et vigtigt redskab til at skabe et fælles sprog på skolen og til at styrke arbejdet med den fortsatte implementering af AT og studieområdet på de enkelte skoler. Aktiviteterne bør omfatte både særfaglige elementer på faggruppeniveau og overfaglige elementer der henvender sig til hele lærerkollegiet.

Nedenstående tekstboks sammenfatter de vigtigste pointer i dette kapitel.

Værd at være opmærksom på

- Arbejdet med kompetencemålene i læreplanerne for AT og studieområdet, herunder arbejdet med at konkretisere dem til læringsmål i de enkelte forløb, har afgørende betydning for hvordan forløbene fungerer.
- Metakommunikation om undervisningen til eleverne, dvs. det at fremlægge planer for og tale om undervisningen, er blevet en vigtig opgave, fx for at ekspliciterer hensigten med konkrete forløb og sammenhængene mellem forskellige forløb eller for at tydeliggøre hvordan forskellige fags teorier og metoder hænger sammen.
- Fagene kan deltage på forskellige måder i de enkelte forløb i AT og studieområdet så de ikke altid indgår i forskellige forløb på den samme måde. Erfaringerne tyder på at der ligger et stort potentiale i arbejdet med at udvikle forskellige modeller for hvordan fagene kan indgå – fx ved på skift at lade dem indtage forskellige roller og vægte dem forskelligt i de enkelte forløb.
- De videnskabsteoretiske krav i læreplanerne på stx og htx opleves som vanskelige. I det fortsatte arbejde vil det derfor være vigtigt at være åben over for forskellige forståelser af hvad kravet om videnskabsteori kan indebære, og hvordan disse områder kan styrke den særfaglige undervisning. Erfaringerne tyder på at arbejdet med videnskabsteori med fordel kan ses som et perspektiv der binder AT og studieområdet sammen gennem hele det treårige forløb snarere end som et selvstændigt og isoleret emne.
- Der er behov for at overveje – både i Undervisningsministeriet og på skolerne – hvordan man kan sikre en sammenhæng mellem de forskellige dele og elementer af studieområdet på hhx på tværs af det treårige forløb.
- Der er ligeledes behov for at støtte arbejdet med at præcisere hvordan de teknologiske fag skal spille sammen med de andre fag i studieområdet på htx, og tydeliggøre hvordan intentionerne i studieområdet adskiller sig fra den praksis- og projektorientering som fandtes på htx allerede inden gymnasireformen.
- Lærerne har behov for at øge deres indsigt i de andre fag og i de didaktiske problemstillinger der er knyttet til overfaglighed, og endelig i de teoretiske elementer der indgår i AT og studieområdet.

6 Evaluering og prøveformer

Læreplanerne for AT og studieområdet fastsætter de nærmere regler for prøverne i forbindelse med begge timerammer, og de indeholder desuden regler for den løbende evaluering.

Indledningsvis belyser dette kapitel kort udfordringer og muligheder i forbindelse med den løbende evaluering i relation til AT og studieområdet hvor problemstillingerne behandles på tværs af de enkelte uddannelser. Derefter fokuserer kapitlet på prøverne på baggrund af erfaringer og overvejelser blandt ledelser, lærere og elever sådan som de kom til udtryk i interviewene på skolerne. Interviewene med ledelser og lærere fandt sted efter at de afsluttende prøver var gennemført. Det gjaldt også interviewene med eleverne på hhx, mens interviewene med elever på htx og stx fandt sted inden de havde været til prøve, men efter at htx-eleverne havde samlet deres prøvemapper, og stx-eleverne havde afleveret deres synopsis. Da prøveformerne er forskellige på de tre uddannelser, behandles problemstillingerne i relation til de afsluttende prøver i uddannelses-specifikke afsnit.

6.1 Løbende evaluering

Alle tre læreplaner stiller krav om at der undervejs bliver gennemført løbende evaluering, og at eleverne møder et bredt spektrum af evalueringsformer. Løbende evaluering skal overordnet set give både elever, lærere og skolen som helhed et indtryk af udbyttet af undervisningen. Resultaterne skal give eleven et konstruktivt afsæt til at målrette sin indsats og give lærerne og skolen et fingerpeg om mulige indsatsområder i tilrettelæggelsen af undervisningen.

I htx stilles der krav om at eleverne arbejder med en portfolio der dokumenterer arbejdsprocesser og produkter i studieområdet. Portfolioen er grundlaget for den løbende evaluering og for prøverne – både den interne prøve efter del 1 og den afsluttende prøve efter del 2. I læreplanen for studieområdet på hhx er det ligeledes et krav at der arbejdes med en portfolio, og det er en mulighed, men ikke et krav, at den bruges som grundlag i den interne prøve efter del 1. Læreplanen for AT på stx er ikke lige så specifik mht. den løbende evaluering som de tilsvarende læreplaner på hhx og htx. Undervisningsvejledningen rummer heller ikke et afsnit om løbende evaluering, men den fremhæver at det er vigtigt at eleverne får en fyldestgørende individuel evaluering af den synopsis de udarbejder under prøvelignende former på fjerde semester.

Portfoliomethoden er et eksempel på et redskab i den løbende evaluering som nogle steder har vist sig at være et godt redskab til opsamling af arbejdsprocesser, produkter og evalueringer i forløbene. Brugen af portfolio har imidlertid ikke været særlig udbredt på de deltagende hhx- og stx-skoler, og selv på htx-skolerne hvor læreplanen lægger op til portfoliomethoden, har anvendelsen i praksis været svingende i de enkelte team. For nogle htx-elever kom det derfor hen mod slutningen af tredje år som en overraskelse at den afsluttende prøve skulle tage udgangspunkt i deres portfoliomappe. Nogle lærere vurderer at eleverne ikke er kompetente nok til at reflektere over deres egen arbejdsproces, mens andre lærere er positivt stemte over for metoden. Uanset holdning er der blandt lærerne en erkendelse af at de selv skal blive bedre til at bruge portfolio og til at støtte eleverne i anvendelsen af dette redskab.

På de besøgte stx-skoler er det tydeligt at evalueringen efter fjerde semester tilrettelægges i nær overensstemmelse med reglerne for den afsluttende AT-prøve. Lærerne og eleverne gav udtryk for at den interne evaluering gav mulighed for at arbejde med prøveformen, og at prøven var en god anledning til at give eleven individuel feedback på faglige styrker og svagheder som eleven skulle arbejde videre ud fra på tredje år. Derudover har den løbende evaluering ikke fulgt syste-

matiske mønstre på skolerne. Det er fx tydeligt at studierapporten kun er blevet benyttet sporadisk som udgangspunkt eller afsæt for den løbende evaluering.

I interviewene med eleverne fremgår det at de på tværs af uddannelserne oplever at evaluering er et vigtigt og naturligt element i afslutningen af et forløb. De vil gerne have feedback på deres arbejdsprocesser og produkter, og de vil gerne give feedback på indhold og undervisningsformer. Det gælder uden tvivl generelt i undervisningen, men det gælder særlig i AT og studieområdet hvor der har været en betydelig usikkerhed blandt eleverne om hvad de skulle bedømmes på. Arbejdet med systematikker for og redskaber til den løbende evaluering er således vigtige indsatsområder som næppe kan løftes af de enkelte team alene. Der er her tale om et klart eksempel på en udviklingsopgave som bedst løses på skoleniveau. Erfaringerne fra skolerne synes samtidig at vise at den løbende evaluering ikke kun kan skabe rum for gensidig feedback. Den kan desuden blive et bidrag til at styrke sammenhængen mellem de forskellige flerfaglige forløb og sammenhængen mellem disse på den ene side og den særfaglige undervisning på den anden side. Og den kan endelig blive et redskab til at styrke elevernes evne til refleksion over deres egen læring og studiepraksis.

I interviewene med eleverne fremgår det at de er glade for de situationer hvor den løbende evaluering får en vis grad af formalisering således at den ikke kun bliver til "en henkastet bemærkning på gangen". Det tydeligt at nogle elever lægger vægt på at få den løbende evaluering på skrift, og det er under alle omstændigheder vigtigt at evalueringen så at sige får sit eget rum.

6.2 Prøver

Læreplanerne for AT og studieområdet indeholder regler for de afsluttende prøver. Der er i alle tilfælde tale om mundtlige prøver, men de tager afsæt i forskellige forhold. På stx og htx refererer prøverne til elevernes indsigter fra det samlede treårige forløb eller i det mindste fra studieretningsforløbet, mens prøven på hhx er opdelt i to forskellige prøver der er placeret på hver sit år.

De afsluttende prøver tager udgangspunkt i forskellige typer af produkter der spænder fra synopsis over rapporter til prøvemapper. Prøverne er obligatoriske på stx og htx, og på hhx skal eleverne som minimum op i den ene af de to prøver. Derudover indeholder læreplanerne på hhx og htx krav om at skolerne afholder interne prøver i forbindelse med afslutningen af studieområdet del 1.

6.2.1 Prøveform på stx

På stx gennemføres prøven som en mundtlig prøve på baggrund af en synopsis. I januar måned udmelder Undervisningsministeriet et emne (eller flere emner), overordnede problemstillinger og rammer for fagkombinationer som det pågældende år skal danne udgangspunkt for prøven. Samtidig offentliggør ministeriet et elektronisk ressourcerum med materiale der kan danne udgangspunkt for arbejdet med emnet.

I perioden frem til senest 1. marts udarbejder eleven synopsis inden for det udmeldte emne med udgangspunkt i en selvvalgt fagkombination med to bærende fag. Fagene vælges blandt de fag eleven har eller har haft – og de indgår på det højeste niveau eleven har haft de pågældende fag på. Synopsis bedømmes ikke, men den fremlægges ved den individuelle mundtlige prøve der afholdes i den ordinære eksamenstermin. Prøven omfatter desuden en uddybende dialog. I dialogen kan der stilles spørgsmål til elevens studierapport. Studierapporten skal foreligge ved prøven, men den fremsendes ikke til censor.

Elevens vejleder og en ekstern censor er til stede under eksaminationen. Vejleder og censor skal tilsammen have kompetence inden for den fagkombination eleven har valgt.

Før prøven

De tre deltagende skoler havde tilrettelagt forløbet omkring emne- og fagvalg, vejledning og udarbejdelse af synopsis forskelligt. Én skole havde ladet en mindre gruppe lærere sætte sig ind i opgaven før offentliggørelsen over for eleverne. Denne gruppe havde dermed særlige forudsætninger for at vejlede eleverne i emne- og fagvalg hvilket blev oplevet som positivt af lærerne.

Desuden havde gruppen, der bestod af repræsentanter for de relevante fag, skrevet et papir til fagkollegerne om mulige tilgange og emner.

På samme skole fortalte mange elever imidlertid at de på forhånd havde valgt både emne og fag, fx i forlængelse af deres studieretningsprojekt. Andre elever lod sig i høj grad styre af lærernes forslag som de mente var en god hjælp. Det centralt udmeldte emne fra ministeriet syntes ikke at have været meget styrende for elevernes fag- og emnevalg idet formuleringen var meget bred. Samtidig var der dog lærere på de deltagende skoler der problematiserede at opgavesættet i 2008 efter deres vurdering i høj grad lagde op til et samfundsvidenskabeligt fokus hvilket kunne være en forklaring på at rigtig mange elever valgte at inddrage samfundsfag og historie.

En anden forklaring er – ifølge lærere, elever og ledere – at disse fag nemt kan indgå i samspil både med hinanden og med andre fag. For historiefagets vedkommende hænger det bl.a. sammen med at historie – ligesom religion og psykologi – kan defineres som både samfundsvidenskabeligt og humanistisk fag. Som udgangspunkt er det det valgte emne der afgør inden for hvilket hovedområde disse fag skal defineres, men i praksis var oplevelsen på de tre skoler at det blev afgjort af det andet fag som var valgt. Havde eleverne valgt et humanistisk fag, kom historie til at indtage en samfundsvidenskabelig rolle og vice versa. Historielærere gav således udtryk for at definitionen af faget i den konkrete sammenhæng var rent formel og uden større reelt indhold, hvilket kunne være svært at håndtere i eksamenssituationen.

Den skæve fordeling af fag betød at nogle faglærere blev meget hårdt belastet af vejledningsopgaven i forbindelse med prøven i AT. Selv om skolerne stillede mod et maksimalt antal elever pr. lærer – typisk mellem 15 og 20, var der nogle af de interviewede lærere der havde vejledt op til 25 elever. Samtidig betød den skæve fagfordeling at der var elever der ikke fik deres egen faglærer som vejleder. Eleverne har forskellige erfaringer med at have en "fremmed" lærer som vejleder, men som hovedregel synes de ikke at have oplevet det som særlig problematisk. Lærerne fortæller at der har været meget stor forskel på i hvilket omfang eleverne har benyttet sig af vejledning i forbindelse med udarbejdelsen af synopsis. Ligeledes har både skoler og lærere grebet vejledningsopgaven forskelligt an, herunder graden af opsøgende arbejde i forhold til de elever der ikke selv opsøgte vejledning. Vejledningen af denne gruppe elever oplevede lærerne som vanskeligere i de tilfælde hvor vejlederen ikke var eller havde været lærer for de pågældende elever.

Mange af de interviewede elever der ikke eller kun i mindre grad selv havde opsøgt vejledning, begrundede det med dårlig timing. Dette gælder både planlægningen af den konkrete vejledning på skolen og tidspunktet for udarbejdelsen af synopsis der lå i umiddelbar forlængelse af studieretningsprojektet samtidig med at øvrige lektier og afleveringer fyldte meget. Mange lærere og elever vurderede samstemmende at synopsiserne blev en form for venstrehåndsarbejde, mens den egentlige eksamensforberedelse lå umiddelbart forud for prøven. De interviewede elever vurderede at de efter den interne prøve på andet år og i løbet af efteråret på tredje år var blevet fortrolige med synopsisformen. Men de mente ikke at de havde tid eller overskud til at udarbejde synopsis i starten af sjette semester.

Mange af de elever der havde gjort brug af vejledningen, var glade for den, men flere elever med to vejledere med hver sit fag fortalte at de havde fået meget forskellig information og indbyrdes modstridende retningslinjer. Også lærerne problematiserede at de ikke havde haft tid til at snakke sammen med en evt. medvejleder undervejs i forløbet.

På tværs af de tre skoler fortalte eleverne at de kun i meget begrænset omfang havde anvendt ressourcerummet. Mange lærere havde til gengæld været glade for ressourcerummet som de havde benyttet sig af i deres forberedelser når de skulle vejlede eleverne.

Selve prøven

Prøven i AT ligger i den ordinære eksamenstermin. Der var på de deltagende skoler enighed om at det havde været u hensigtsmæssigt med den lange tid mellem elevernes aflevering af synopsis 1. marts og selve prøven i maj/juni. Desuden gav mange lærere og ledere udtryk for at det havde

været et urimeligt stort logistisk arbejde at tilrettelægge prøven i AT hvor så mange lærere og censorer skulle i sving i forskellige konstellationer.

Under EVA's besøg forud for prøven havde mange lærere udtrykt bekymring og usikkerhed i forbindelse med prøven. Efter prøven var denne usikkerhed til en vis grad erstattet af lettelse. Prøven i AT havde altovervejende været en positiv oplevelse. Mange elever havde overrasket positivt, og der blev generelt givet høje karakterer. Desuden havde det været nemmere end forventet for lærere og censorerne at blive enige om karakteren. Nogle lærere gjorde i den sammenhæng opmærksom på at det også skyldtes en generel enighed om ikke at lade en evt. usikkerhed blive eleverne til skade, og andre lærere bemærkede at niveauet generelt blev lagt lavt så det var relativt let for eleverne at brillere.

Især vurderede nogle lærere at kravene til de videnskabsteoretiske elementer var lave, og nogle lærere havde en oplevelse af at eleverne faktisk kunne klare sig godt hvis bare de var i stand til at nævne den hermeneutiske cirkel. Disse lærere oplevede at det var svært at stille spørgsmål der kom ned under overfladen. Andre lærere havde oplevet et højt videnskabsteoretisk niveau, mens andre igen netop havde oplevet videnskabsteorien som et punkt hvor der var stor forskel mellem forskellige læreres og forskellige censorers forventninger. Tilsvarende havde de interviewede lærere oplevet store forskelle på hvordan censorer og eksaminatorer vægtede hhv. den faglige præstation i enkeltfagene, selve sagsbehandlingen og de metateoretiske refleksioner.

Et andet aspekt som ikke nødvendigvis skabte uoverensstemmelser mellem eksaminator og censor, men som blev problematiseret under interviewene med lærerne, er fagenes indbyrdes forhold. Det blev bl.a. opfattet som problematisk at mange elever inddrog et fag på C-niveau sammen med et fag på A-niveau. For det første gav det meget ulige udgangspunkter i de to fag, for det andet var der lærere der vurderede at det faglige niveau i faget på C-niveau generelt var for lavt til at eleven kunne bruge det i større omfang i behandlingen af sagen. Tydeligst fremstod problemet hvis eleverne i en gruppe der havde samarbejdet inden prøven, havde et fag, fx samfundsfag, på forskellige niveauer. Både lærere og ledere efterlyste retningslinjer for hvordan dette forhold skulle indgå i bedømmelsen.

Lærerne havde oplevet at de mange tvivlsspørgsmål og problemstillinger var lettere at håndtere når lærer og censor havde mulighed for at tale sammen inden prøven, herunder mulighed for at drøfte de enkelte synopsis, men det var kun undtagelsesvist muligt. Nogle lærere havde derfor på forhånd forfattet nogle stikord til censorerne om forventninger til prøveformen, evt. inspireret af eller kopieret fra andre lærere. Flere af de interviewede ledere der havde overværet eksaminationer, fortalte under interviewene at man på skoleniveau ville formalisere noget tilsvarende fremover, dels af hensyn til censorerne, dels fordi lederne under prøverne havde oplevet hvor forskelligt tingene blev opfattet blandt lærerne på samme skole.

Som nævnt ovenfor følte de elever EVA talte med forud for prøven, sig trygge ved synopsisformen, og der var en fælles forståelse blandt både lærere og elever om at synopsis var en del af forberedelsen forud for prøven og en støtte til eleven, og at den ikke talte med i vurderingen. Ikke desto mindre var der lærere der udtrykte tvivl om hvordan man skulle forholde sig til meget dårlige synopsis, dvs. synopsis der ikke levede op til de formelle krav, og synopsis der indholdsmæssigt lå langt fra det der blev fremlagt og diskuteret under selve prøven. Som nævnt ovenfor lå den egentlige eksamensforberedelse for mange elevers vedkommende umiddelbart før prøven. På den baggrund overraskede mange elever positivt ved prøven, og de interviewede lærere fandt det positivt at eleverne således havde arbejdet videre med emnet efter at synopsis var afleveret, men de problematiserede på baggrund af disse tilfælde synopsisens funktion og betydning ved prøven.

Enkelte lærere udtrykte tilsvarende overvejelser vedrørende det talepapir som de fleste elever havde med til prøven, men generelt forekom det uproblematisk. Endelig er det også et krav at elevernes studierapport skal foreligge til eksamen, men det var en generel erfaring på de tre skoler at den ikke spillede nogen rolle overhovedet.

Som nævnt tidligere blev der givet høje karakterer til prøven, og de fleste lærere der udtalte sig om emnet, vurderede "at det høje niveau ramte bredt". På den ene side vurderede de at de fagligt dygtige elever klarede sig godt fordi kravene om overblik og refleksion passede godt til disse elever. På den anden side vurderede lærerne i forlængelse af usikkerhederne om niveauet at de fagligt svagere elever klarede sig godt ved årets prøve fordi kravene om fordybelse ikke blev oplevet som så store. I den sammenhæng nævnte flere lærere at formen på mange måder især var til fordel for "de gode performere" som ofte klarede sig særdeles godt ved AT-prøven.

6.2.2 Prøveformer på hhx

På hhx afsluttes studieområdet del 1 med en intern mundtlig prøve hvor skolerne for hvert hold kan vælge mellem to prøveformer – enten en prøve på grundlag af en rapport eller en prøve på grundlag af en præsentationsportfolio. Læreplanen indeholder relativt detaljerede regler mht. det nærmere indhold af rapporten eller portfolioen.

Studieområdet del 2 har to flerfaglige prøver. Begge prøver er mundtlige og eksterne. På andet år i forbindelse med erhvervs casen gennemføres prøven på baggrund af en centralt stillet case hvor eleverne i grupper udarbejder en synopsis. Selve prøven gennemføres som en individuel prøve. På tredje år gennemføres prøven på grundlag af en rapport som eleven udarbejder som afslutning på det internationale område (DIO). Synopsen på andet år og rapporten på tredje år danner således grundlag for eksaminationen, men de indgår ikke i bedømmelsen. Eleverne skal som minimum op i den ene af de to prøver der hører til studieområdet del 2.

Det bemærkes at portfolio altså ikke er en mulighed ved prøverne i studieområdet del 2 på samme måde som i den interne prøve efter del 1. Det gælder uanset at læreplanen stiller krav om at der i studieområdet del 2 løbende arbejdes med portfolio der skal bruges som et værktøj til at sikre progressionen gennem del 2.

Prøven i erhvervs casen

Prøven i erhvervs casen er et element fra den tidligere hhx-bekendtgørelse. Den består som nævnt af en flerfaglig prøve på grundlag af en åben caseopgave som Undervisningsministeriet stiller. Eleverne bliver inddelt i grupper på op til fire personer. Når opgaven er blevet offentliggjort, har hver gruppe mindst 48 timer til at udarbejde en synopsis på højst tre normalsider med løsningsforslag til de problemstillinger som den åbne case aktualiserer. Synopsen sendes til censor sammen med skolens plan for tilrettelæggelsen af erhvervs caseundervisningen der omfatter ca. 60 timer i fagene afsætning og virksomhedsøkonomi i løbet af andet år. Omkring to uger efter at synopsen er afleveret, går eleverne til en individuel mundtlig prøve som tager udgangspunkt i synopsen, men denne indgår ikke i bedømmelsen.

Generelt var eleverne fra de klasser hvor erhvervs casen blev udtrukket til eksamen, tilfredse med prøveformen. De begrundede det med at den ligger i direkte forlængelse af de undervisnings- og arbejdsformer som undervisningsforløbene i erhvervs casen har bestået af i årets løb. Erhvervs caseprøven afviger imidlertid som nævnt fra prøveformen i studieområdet del 1 på hhx. Skolerne kan ikke – som det er tilfældet når studieområdet del 1 afsluttes – vælge en mundtlig prøve på grundlag af portfolioen. Og der er en tendens til at de elever der var vant til portfolio metoden på del 1, fandt caseformen i forbindelse med prøven på andet år forvirrende. De havde svært ved at forstå hvorfor de ikke skulle følge den for dem vante metode.

Alle de interviewede virksomhedsøkonomi- og afsætningslærere som EVA talte med, var tilfredse med prøveformen. De vurderede at erhvervs casen bidrager til at deres undervisning i løbet af året bliver mere fokuseret, og de giver ikke udtryk for at de har problemer med at gennemføre en flerfaglig prøve. Tværtimod oplever de at flerfagligheden giver god mening fordi fagene ligger så tæt op ad hinanden, og fordi de kan ses som hinandens forudsætninger i forhold til at løse de praksisnære problemstillinger som casen vedrører. Samtidig oplever de at erhvervs casen ligger i fin indholdsmæssig forlængelse af det erhvervsøkonomiske område på studieområdet del 1.

Selv om studieområdet del 2 – ligesom del 1 – har fokus på elevernes refleksion over egen læring og arbejdsproces, indgår den type refleksioner sjældent i erhvervs caseprøven. Dette var ikke et

forhold som afsætnings- eller økonomilærerne savnede, men det medvirker til at det er meget svært at etablere en sammenhæng mellem erhvervs casen og DIO, jf. afsnit 5.3.3.

Prøven i DIO

Det internationale område omfatter 50 timer fordelt på fagene international økonomi, samtidshistorie, dansk og fremmedsprog og afsluttes med en flerfaglig prøve på grundlag af en rapport der har et omfang på 8-10 normalsider. Problemformuleringen udarbejdes af eksaminanden, og den skal efterfølgende godkendes af teamets lærere.

Når DIO er udtrukket til prøve, sendes rapporten til censor, men rapporten indgår ikke i bedømmelsen. Eksaminator og censor skal samlet have kompetence inden for de fagområder der indgår med størst vægt.

Selv om en elev har været til prøve i erhvervs casen, er det også muligt at blive udtrukket i DIO. En elev kan til gengæld være sikker på at blive udtrukket til eksamen i DIO hvis han eller hun ikke har været oppe i erhvervs casen idet eleverne skal til mindst én prøve i studieområdet del 2. For første årgang var det centralt fastsat at prøven skulle ligge i perioden marts-april. Hhx-eleverne som EVA talte med efter at de havde været til prøve, havde altså ikke som stx-eleverne en oplevelse af at der gik lang tid mellem udarbejdelsen af synopsis eller rapport og selve eksaminationen. Men lærere og ledere havde en meget klar vurdering af at det havde været uhyre vanskeligt at tilrettelægge en prøve midt i semestret, og at det havde skabt store afbræk i undervisningen.

I samme forbindelse blev det under interviewene drøftet om DIO bedst ligger før eller efter studieretningsprojektet, og om "arbejdsdelingen" mellem de to forløb og prøver er tilstrækkelig tydelig. Især eleverne vurderede at studieretningsprojektet er en større og mere selvstændig opgave der derfor burde ligge sidst, mens lærere og ledere i højere grad vurderede at DIO er en god eksamensforberedelse, og at den selvstændige problemformulering er med til at definere DIO som kronen på værket. Samtidig udtrykte lærerne forundring over at kronen på værket så ikke indeholder studieretningsfag eller profilfag i væsentlig grad. Helt generelt oplevede både elever og lærere at det var meget krævende med to så store projekter umiddelbart efter hinanden.

På de deltagende hhx-skoler var det en fælles oplevelse blandt lærerne at DIO kom som lidt af en overraskelse. Nogle steder var man først for alvor gået i gang med planlægningen ved afslutningen af andet år, og det betød at det kun i mindre grad var muligt at tænke DIO sammen med erhvervs casen. Lærerne var i forskellig grad opmærksomme på mulighederne for at inddrage elevernes refleksioner i forbindelse med erhvervs casen i DIO-prøven, og eleverne opfattede det som to helt adskilte forløb – som oftest uden lærersammenfald – således at det ikke var umiddelbart indlysende for dem at koble disse forløb.

Konkret havde skolerne tilrettelagt forløbet til DIO forskelligt. En skole havde koblet DIO sammen med studieturen hvilket ikke havde fungeret særlig godt det pågældende sted. I det konkrete tilfælde handlede det om at rejsemålene havde vist sig ikke at være så velegnede, hvilket bl.a. resulterede i et meget skævt fagvalg idet næsten alle elever havde valgt emner inden for international økonomi og samtidshistorie. Det var en generel vurdering på de deltagende skoler at det var svært at få fremmedsprogene i spil. De steder hvor skolen havde valgt et fælles overordnet emne, var vurderingen til gengæld at det gav en god ramme for undervisningen og prøven.

Det var også forskelligt om forløbet frem til prøven var placeret i blokke eller mere drypvist, men fælles for alle de deltagende skoler var at eleverne havde svært ved at se undervisningen i DIO som noget der var adskilt fra prøven. Undervisning og prøve blev opfattet som et samlet hele. Umiddelbart virkede eleverne mest tilfredse med undervisningen hvor den havde ligget i blokke, men samtidig oplevedes blokundervisningen som endnu mere fokuseret mod den afsluttende rapport og prøven, dvs. at al undervisning, hvad enten det var kurser eller små projekter, let blev betragtet i et snævert nytteperspektiv, forstået således at eleverne alene fandt de emner interessante eller relevante som de allerede havde besluttet sig for at skrive rapport om.

Problemet med at skelne mellem undervisning og prøve har den yderligere dimension at det ikke er givet at eleverne bliver udtrukket til prøve i både erhvervs casen og DIO, og at der derfor skal

afgives en afsluttende standpunktskarakter i både erhvervs casen og DIO som tæller med på eksamensbeviset. Lærerne fandt det svært at afgive standpunktskarakter i DIO, bl.a. fordi en stor del af undervisningen havde været tilrettelagt som kurser eller forelæsninger, og også eleverne oplevede i flere tilfælde karakteren som arbitrær. De tre afdelinger der har deltaget i projektet, benyttede meget forskellige principper for afgivelse af årskarakterer. Disse spænder fra bedømmelse primært på baggrund af rapporterne (som skal indgå i bedømmelsesgrundlaget såfremt eleven ikke er udtrykt til prøve) til bedømmelser som bl.a. inddrog en mindre intern skriftlig prøve (multiple choice) og en arbejdsportfolio, og som blev afgivet inden rapporterne var skrevet. På tværs af afdelingerne herskede der usikkerhed om i hvilket omfang lærerne måtte give tilbagemelding på rapporten eller vejlede inden selve prøven.

Også i forhold til karakterafgivelsen i forbindelse med selve prøven er det tydeligt at der endnu ikke har udkrystalliseret sig en fælles forståelse af hvordan bedømmelseskriterierne skal vægtes – hverken på tværs af skolerne eller på den enkelte skole. På hhx er der ikke krav om videnskabsteori, men i øvrigt minder problemstillingerne om de tilsvarende problemstillinger på stx og htx mht. vægtningen af det særfaglige i forhold til det flerfaglige, mht. vægtningen af metodiske overvejelser og mht. kravet om refleksioner over processerne og egen læring. Og endelig var der usikkerhed om hvilken rolle kulturteori skulle spille i forbindelse med DIO, både i undervisningen og i bedømmelsen. I den forbindelse vurderede flere lærere at der er behov for generel kompetenceudvikling når alle involverede lærere forventes at kunne undervise i kulturteori i forbindelse med DIO.

Under besøgene mødte EVA forskellige vurderinger af samspillet mellem lærer og censor. Nogle af de interviewede havde oplevet det som svært – primært pga. ovennævnte usikkerhedsmomenter og sekundært pga. forskellig faglig baggrund og manglende viden om det andet fag. Som på stx oplevede lærerne dog at det i de fleste tilfælde var gået bedre end forventet. I den sammenhæng blev det tillagt stor betydning at lærer og censor sad sammen når de skulle votere, i modsætning til voteringen i forbindelse med studieretningsprojektet. Ligeledes delte de fleste hhx-lærere stx-kollegernes vurdering af at eleverne havde klaret sig godt og i mange tilfælde bedre end forventet. Også på de deltagende hhx-skoler blev der generelt givet høje karakterer.

6.2.3 Prøveformer på htx

På htx afsluttes del 1 såvel som del 2 med en prøve på grundlag af elevens prøvemappe. Efter del 1 er der tale om en intern prøve, mens den afsluttende prøve efter del 2 foregår med ekstern censor. Studieområdets afsluttende prøve er obligatorisk.

Prøven i studieområdet del 2 på htx tager som nævnt udgangspunkt i en prøvemappe som eleverne sammensætter på baggrund af deres arbejdsportfolio hvor de har samlet deres arbejder fra det samlede forløb. Af læreplanen fremgår det at prøvemappen skal bestå af udvalgte arbejder fra andet og tredje år, og at omfanget af prøvemappen skal svare til 80 timers uddannelsesetid. Prøvemappen skal desuden indeholde en fortegnelse over og et kort resume af de arbejder der indgår i mappen som sendes til censor. Det fremgår af læreplanen at arbejderne der udvælges til prøvemappen, skal repræsentere en varieret brug af forskellige metoder.

Eksaminationen tager udgangspunkt i elevens fremlæggelse af prøvemappen som er det eneste eleven må medbringe til prøven.

Før prøven

På en af skolerne havde man valgt at bruge terminsprøven som en slags prøveeksamen til portfolioeksamensformen idet der var gået lang tid siden den interne prøve efter afslutningen af studieområdet del 1. Lærerne vurderede at det gav eleverne ro i forhold til hvad eksamensformen indebar. Også eleverne fremhævede at det var positivt at få lov at øve sig inden den endelige prøve. På en anden skole var eleverne blevet forberedt til prøven gennem deltagelse i et todages kursus. Efter dette kursus var eleverne dog stadig usikre på hvad prøveformen indebar, og hvordan de skulle demonstrere deres egne overfaglige kompetencer. De overfaglige kompetencemål var ikke blevet tydelige for eleverne gennem det samlede forløb; først kort tid før eksamen var det tilsyneladende gået op for disse elever at eksamensformen indebar overfaglige dimensioner.

Det var karakteristisk at mange af de interviewede htx-elever forbandt studieområdet udelukkende med prøven og den konkrete forberedelse i form af fx et todageskursus – ikke med de tværfaglige forløb igennem det samlede studieområdeforløb. Eleverne understregede at de gerne ville have været introduceret til de forskellige kompetencemål tidligere i uddannelsesforløbet, og de foreslog at de i arbejdet med de enkelte opgaver kunne være blevet bedt om at forholde sig til hvilke kompetencer de havde brugt. Det kunne have gjort arbejdet med at sammensætte prøvemapper væsentligt lettere. Det synes således at have været en udtalt tendens at de færdigheder som eleverne ifølge alle vurderinger faktisk opnåede under grundforløbet mht. portfolioarbejdsformen, ikke var blevet vedligeholdt under studieretningsforløbet, og at de derfor var gået i glemmebogen.

Bedømmelsen ved eksamen omfatter både elevens prøvemappe og den mundtlige præstation. Eksaminator og censor gennemgår sammen prøvemappen og drøfter efter oplæg fra eksaminator hvilke problemstillinger eleven skal uddybe til prøven. Det fremgår af vejledningen at skolen skal tilrettelægge en procedure der sikrer at censor har grundlag til at vurdere prøvemappen.

Det præciseres dog ikke nærmere hvor og hvornår drøftelsen mellem eksaminator og censor skal finde sted. De lærere der har erfaringer som censorer, vurderer at de havde for lidt tid til at sætte sig ind i prøvemapperne inden eksaminationen, og de konstaterer desuden at der er meget forskellig praksis på skolerne. Én lærer med censorerfaring havde fået tilsendt alle prøvemapper i papirform, en anden havde adgang til prøvemapperne på internettet, mens en tredje slet ikke havde adgang til prøvemapperne. Tilsvarende har lærere der har været eksaminatorer, ligeledes meget forskellige erfaringer med mulighederne for at diskutere prøvemapperne med censor inden eksamen. Der var ikke i alle tilfælde sat tid af til en sådan drøftelse, og det vurderes som et væsentligt problem. Der er således en vis usikkerhed at spore blandt lærerne mht. hvordan prøvemapperne skal inddrages, og hvordan de skal indgå i bedømmelsen. I den forbindelse ønskede flere af de lærere EVA har talt med, desuden at kravene til de resumeer som eleverne udarbejder til prøvemapperne, tydeliggøres, fx i form af fælles retningslinjer for hvad de skal indeholde.

Selve prøven

Ved prøven i studieområdet del 2 skal eleverne vurderes i forhold til de overfaglige mål. De overfaglige mål omhandler som tidligere nævnt metoder, samspil mellem fag og videnskabsteori med en række underpunkter til de tre nævnte overskrifter. Dvs. at fokus ved prøven ikke er de særfaglige mål og kompetencer, og rollefordelingen mellem censor og lærer er derfor anderledes end ved prøver i særfagene. Lærer og censor repræsenterer forskellige særfaglige kompetencer, og elevens prøvemappe rummer arbejde der har et særfagligt grundlag, men fokus er de overfaglige kompetencer. I forhold til at fokusere på de overfaglige mål ved eksamen fremhæver flere lærere at det ikke viste sig at være så vanskeligt som frygtet. Disse lærere tilføjer at eleverne klarede sig bedre end forventet til eksamen, og at det generelt lykkedes at fokusere på det overfaglige frem for det særfaglige. Lærerne konstaterer dog også at de generelt var milde i deres bedømmelse af eleverne – ikke mindst i forhold til de fagligt svage elever, og de peger desuden på at det fremover vil være væsentligt at være opmærksom på hvordan de fagligt stærke elever kan få flere udfordringer til prøven.

Flere lærere fremhæver at der generelt var enighed mellem eksaminator og censor om bedømmelsen og karaktererne. Lærerne vurderer dog også at deres egen faglige baggrund havde stor betydning i eksamenssituationen. De naturvidenskabelige lærere stillede andre og i nogle tilfælde lavere krav til elevernes overfaglige kompetencer end lærere med baggrund i de humanistiske fag. Denne forskel var ifølge lærerne særlig tydelig når det gjaldt vidensformer og videnskabsteori, og disse to dimensioner vurderes generelt som de mest vanskelige i eksaminationerne. Flere lærere peger på at det kunne være en ide at særligt de naturvidenskabelige fag brugte mere tid på at afklare og introducere deres fælles metoder såvel som deres forskelligheder allerede i grundforløbet.

Flere lærere vurderer at eksamensformen har en indbygget risiko for at blive overfladisk. Eleverne skal redegøre for deres egen faglige progression og udvikling, men censor og eksaminator føler ikke at de har reelle muligheder for at tjekke elevernes udsagn. En elev giver udtryk for samme synspunkt: " Det er en underlig eksamen. Man skal ikke bevise at man har udviklet sig – man kan

bare lade som om". Og eleverne vurderer tilsvarende at det – i hvert fald til terminsprøven – var relativt nemt at få høje karakterer.

Lærerne vurderer at eksamensformen tilgodeser særlige elevtyper. En lærer konstaterer således at "entertaineren" eller eleven der havde tilegnet sig bestemte udtryk, fik høje karakterer, mens "Ole Opfinder-typen" ofte havde svært ved at håndtere de overfaglige mål. Flere fremfører desuden en hypotese om at prøveformen med udgangspunkt i en prøvemappe er nemmere at håndtere for pigerne end for drengene. Samtidig peger flere lærere dog på at det er de samme elever der får høje karakterer – uanset om det er portfolioprøven i studieområdet eller de øvrige prøver.

Flere lærere vurderer dog at prøven i de kommende år vil fungere mere hensigtsmæssigt – både fordi man fremover vil knytte de overfaglige kompetencemål til elevernes arbejde med de enkelte rapporter meget tidligere i forløbet, og fordi kravene ved prøven vil blive mere ambitiøse. Lærerne har nu gennemført de første gennemløb, og dermed har de fået indsigt i det samlede forløb og i hvad der kræves til eksamen. Det betyder at eleverne fremover kan forberedes tidligere og løbende introduceres til de overfaglige kompetencemål. Desuden vil der fremover være et øget fokus på at understrege over for eleverne at de skal gemme og sørge for at have overblik over alle opgaver og rapporter således at arbejder fra tidlige år også kan indgå i prøvemappen.

6.3 Overvejelser og vurderinger

Løbende evaluering er et vigtigt element i de gymnasiale uddannelser, og dette gælder ikke mindst pga. gymnasireformens stærke fokus på at styrke elevernes reelle studiekompetencer. Men der er næppe tvivl om at løbende evaluering er et særlig vigtigt element i forhold til AT og studieområdet der involverer forskellige typer af mål – særfaglige mål såvel som flerfaglige og overfaglige mål. Løbende evaluering er derfor et centralt redskab til at fastholde og skabe forståelse af de forskellige typer af mål og de bedømmelseskriterier der er i spil.

For lærerne kan den løbende evaluering i relation til AT og studieområdet blive et vigtigt redskab i arbejdet med at definere deres eget fags identitet og grænsedragning i forhold til de andre fag. Men det er tydeligt at den løbende evaluering i AT og studieområdet af mange lærere opleves som vanskeligere i sammenligning med den løbende evaluering i særfagene. Det er svært at identificere en overfaglig kompetence – fx at anvende forskellige metoder til at belyse et komplekst problem i en sær- eller flerfaglig kontekst hvor det overfaglige ikke umiddelbart kan isoleres fra sammenhængen. Der er også lærere der oplever at de kommer til kort når de skal vurdere hvordan en elev formår at gøre rede for den flerfaglige problemstilling, fordi de som lærere kun har fuld indsigt i deres eget fag og ikke i de andre fag der indgår. Den flerfaglige og den overfaglige dimension fremstår altså som nye og komplekse størrelser for mange lærere og ledelsesrepræsentanter, og det er derfor et område som fortsat kræver bevågenhed, debat og afklaring. Hertil kommer at det rent praktisk kan være vanskeligere at placere ansvaret for den løbende evaluering i forløb der involverer flere lærere.

De deltagende skolars erfaringer viser at formative evalueringer under prøvelignende former kan indebære at undervisningen i AT og studieområdet bliver tillagt større betydning – både blandt elever og blandt lærere og ledelser. En mere formaliseret evaluering sender et signal til eleverne om at AT og studieområdet skal tages seriøst, og at det er nødvendigt at følge med. Samtidig er prøvelignende evalueringsformer med til at sætte rammer for undervisningen, og det bidrager til at fokusere lærernes planlægning af undervisningen. Dette er tydeligt på de besøgte skoler i forbindelse med evalueringen i AT på fjerde semester, og det ses også i forbindelse med afslutningen af studieområdet del 1. Disse interne prøver på hhx og htx ligger imidlertid meget tidligt således at der herefter går lang tid inden de afsluttende prøver på tredje år.

Især på htx er det tydeligt at der kan være behov for milepæle undervejs gennem semestrene forud for de afsluttende flerfaglige prøver på tredje år i form af studieretningsprojektet, portfolioprøven samt teknikfagsprojektet som også rummer flerfaglige perspektiver. Fraværet af en mere formaliseret portfolioevaluering fx i fjerde semester bidrager – sammen med en række andre faktorer – sandsynligvis til at mange af de elever EVA talte med, havde en forholdsvis vag og diffus opfattelse af hvad der kendetegner studieområdet, og hvad der i den forbindelse kræves af

dem. En intern evaluering under prøvelignende former kunne både forberede eleverne på den afsluttende prøve på tredje år og bidrage til at styrke portfolioens position i den daglige undervisning.

Mht. de afsluttende prøver i AT og studieområdet er det tydeligt at de er blevet vurderet som en meget stor udfordring af de interviewede lærere – dog med undtagelse af erhvervs-caseprøven på hhx som der er bred enighed om at opfatte som velfungerende i sig selv, men også som et isoleret element uden større sammenhæng til de øvrige elementer i studieområdet.

På tværs af uddannelserne handler udfordringerne i forbindelse med de afsluttende prøver især om tre forhold. For det første handler det om at finde fagligheden i flerfagligheden. Flere lærere oplever at komme til kort i eksaminationerne; de kan fx nok få eleverne til at nævne begrebet hermeneutisk cirkel, men de har svært ved at komme videre og spørge ind på måder der kan vise elevens forståelse af begrebet eller elevens evner til at anvende begrebet i faglige sammenhænge. For det andet handler det om vægtningen af de forskellige mål i bedømmelsen og om bedømmeskriterierne generelt, fx vægtningen af særfaglige mål i forhold til fler- eller overfaglige mål eller vægtningen af de teoretiske elementer i læreplanerne. Og for det tredje handler det om hvordan man skal forholde sig når fagene der indgår i eksamen, er læst af eleverne på forskellige niveauer, fx på hhv. A- og C-niveau.

Generelt hænger udfordringerne i et vist omfang sammen med at der var tale om det første gennemløb, og prøverne vil derfor blive lettere at håndtere efterhånden som skolerne og lærerne får flere erfaringer. På skolerne vil man med baggrund i erfaringerne fra de første prøver således være bedre rustet til at tilrettelægge det samlede treårige forløb i AT og studieområdet for de efterfølgende årgange.

Selv om flere erfaringer vil hjælpe, er det dog næppe tilstrækkeligt i sig selv. Efter EVA's vurdering er der således behov for indsatser lokalt såvel som centralt for at fjerne den usikkerhed som knyttede sig til prøverne første gang de blev gennemført. Ellers må man regne med at det vil tage forholdsvis lang tid at opbygge en konsensus. Det skyldes dels at lærerne er startet på bar bund uden at have en tradition at tage afsæt i og læne sig op ad, dels at AT og studieområdet principielt omfatter alle lærere, og at det derfor vil tage lang tid inden tilstrækkelig mange lærere får tilstrækkelig mange erfaringer til at en konsensus vil udvikle sig af sig selv.

Ud over de generelle udfordringer på tværs af uddannelserne og de forskellige prøver er der en række udfordringer der knytter sig specifikt til nogle af prøverne. Den meget frie opgaveformulering i forbindelse med hhv. AT-prøven på stx og DIO-prøven på hhx bidrager sandsynligvis til at gøre arbejdsdelingen mellem disse prøver på den ene side og studieretningsprojektet på den anden side utydelig, dvs. at de i praksis risikerer at bliver for ens indholdsmæssigt. Det er særlig tydeligt på hhx hvor studieretningsprojektet og DIO oven i købet har samme produktkrav i form af en rapport, mens der på stx er tale om forskellige produktkrav i form af en rapport i studieretningsprojektet og en synopsis i AT-prøven. På htx er udfordringen i høj grad knyttet til portfolioformen og arbejdet med at få de overfaglige elementer i spil da det især er her studieområdet adskiller sig fra den traditionelle flerfaglighed på htx.

Tekstboksen på næste side sammenfatter de vigtigste pointer i dette kapitel.

Værd at være opmærksom på

- Der er behov for at udvikle redskaber og skabe større systematik i den løbende evaluering af AT og studieområdet, navnlig hvad angår de overfaglige elementer og kompetencer. Denne opgave kan næppe løftes af de enkelte team hver især, men vil forudsætte en samlet indsats på skoleniveau.
- Den løbende evaluering skal tilrettelægges på en sådan måde at den dels skaber mulighed for feedback mellem elev og lærer, dels bliver et redskab til at styrke elevernes evner til refleksion over deres egen læring og deres studiepraksis. Det forudsætter bl.a. en tydelig og klar kommunikation til eleverne om målene i de enkelte delforløb.
- Portfolioen på htx og studierapporten på stx kan anvendes mere systematisk som redskab til opsamling af arbejdsprocesser og fastholdelse af de overfaglige mål og af hvordan disse kan udnyttes i den særfaglige undervisning.
- Det er vigtigt at skolerne arbejder for at mindske usikkerheden over for prøverne blandt lærerne, fx ved systematisk at opsamle de allerede indhøstede prøveerfaringer og gøre dem til genstand for fælles refleksion på skolen. Det vil desuden være en god ide at skolerne sender korte beskrivelser af deres koncepter og overordnede modeller for tilrettelæggelsen af AT og studieområdet til censorerne sammen med det materiale der redegør for arbejdet i den enkelte klasse.
- Fra centralt hold er der behov for at præcisere bedømmelseskriterierne og deres indbyrdes vægtning og for at tydeliggøre sammenhængen mellem de forskellige flerfaglige prøver, herunder også sammenhængen til studieretningsprojektet. På hhx er det fx vigtigt at styrke sammenhængen mellem de forskellige prøver i studieområdet, og på htx vil det være vigtigt at udrede sammenhængen mellem kravene i de traditionelle og de nye former for faglige samspil på uddannelsen.
- Mht. stx kan det overvejes om der kan stilles mere forpligtende krav om at AT-forløbene fra undervisningen eller bestemte materialer fra ressourcerummet skal inddrages i prøven, eller om rammerne for hvilke fagkombinationer der kan komme i spil i de konkrete opgaver, kan tydeliggøres.