



Evaluering af folkeskolens afgangsprøver blandt skoleledere og lærere

Rapporten

Juli 2002

□ DMA/Research
Dansk Markedsanalyse A/S
CVR nr. DK-17557580

Tel: +45 87 32 77 77
Fax: +45 87 32 77 88

www.dma-research.com
mail@dma-research.com

□ Aarhus:
Sct. Clemens Torv 15
DK-8000 Aarhus C

□ Copenhagen:
Vester Farimagsgade 3, 2
DK-1606 København V



1	Indledning.....	2
1.1	Formål med undersøgelsen.....	2
1.2	Målgrupper for undersøgelsen.....	4
1.3	Undersøgelsens gennemførelse og datagrundlag	4
1.4	Rapportens opbygning.....	7
2	Sammenfatning af de væsentligste resultater	8
3	Respondenterne	10
4	Skolernes ressourceforbrug	11
4.1	Ressourcer til skriftlige og mundtlige prøver.....	12
5	Skoleledernes pædagogiske ledelsesansvar.....	15
5.1	Prøvefag.....	15
5.2	Ikke-prøvefag	19
5.3	Tværfaglige emner og problemstillinger samt projektarbejdsformen	21
5.4	Uddybende kommentarer	25
5.5	Opsummering	25
6	Lærernes holdninger.....	26
6.1	Folkeskolens formelle grundlag	26
6.2	Fagenes status.....	29
6.3	Prøver, karakterer og fagenes afslutning.....	30
6.4	Projekt opgavens afslutning.....	36
6.5	Lærernes faglighed	38
6.6	Opsummering	40
7	Lærernes undervisning	41
7.1	Undervisningsmaterialer.....	41
7.2	Undervisningsmetoder.....	42
7.3	Elevinddragelse og -evaluering.....	46
7.4	Opsummering	49
8	Afgangsprøvernes sammenhæng med undervisningen	50
8.1	Prøvernes afspejling af undervisningen.....	50
8.2	Undervisningens indretning efter prøver.....	53
8.3	Opsummering	54
9	Det tværfaglige arbejde og projektopgaven.....	55
9.1	Fagenes andele af det tværfaglige arbejde og projektopgaven.....	55
9.2	Projekt opgavens indflydelse.....	56
9.3	Projektarbejdsformen.....	59
9.4	Opsummering	62
10	Uddybende besvarelser fra lærerne	63

1 Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut har iværksat en evaluering af folkeskolens afgangsprøver. Formålet med evalueringen er at belyse sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne. Den består af flere elementer, og grundstammen er selvevalueringer på 11 udvalgte skoler.

For at undersøge om resultaterne fra selvevalueringerne er repræsentative for den resterende del af landet, er evalueringen suppleret med en dokumentationsdel blandt elever, lærere, skoleledere samt de uddannelsesinstitutioner, som modtager eleverne efter folkeskolen.

Nærværende rapport omhandler den del af den samlede evaluering af afgangsprøverne, som vedrører skolelederes og læreres oplevede erfaringer med afgangsprøverne. Den er gennemført som en todelt spørgeskemaundersøgelse blandt hhv. skoleledere og lærere på en række tilfældigt udvalgte skoler i Danmark.

1.1 Formål med undersøgelsen

Begge spørgeskemaundersøgelser skal indgå som en del af dokumentationen i forbindelse med EVA's evaluering af folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse, som er gennemført som en selvevaluering blandt 11 udvalgte skoler.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen **blandt lærere** er at afdække, hvorvidt udtalelserne fra selvevalueringsskemaundersøgelserne ligeledes er gældende for et større antal skoler i resten af landet.

EVA har fremført følgende emner for spørgeskemaundersøgelsen:

- Planlægning og gennemførelse af undervisningen i hhv. prøvefag, ikke-prøvefag og arbejdet med tværgående emner og problemstillinger.
- Lærernes valg af undervisningsmetoder
- Elevernes arbejdsmetoder og medindflydelse
- Valg af undervisningsmaterialer
- Evaluering af elevernes udbytte af undervisningen
- Forberedelse og gennemførelse af prøver

- Arbejdet med at skabe sammenhæng mellem undervisning og prøver
- Elevernes arbejde med den obligatoriske projektopgave, herunder lærernes rolle i forbindelse med elevernes arbejdsproces og projektfremleggelse
- Det faglige miljø på skolen (både formelle og uformelle)
- Betydningen af at et fag afsluttes med en afgangsprøve, herunder betydningen af at nogle fag er prøvefag og andre ikke er det

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen **blandt skoleledere** er at afdække skolernes ressourceforbrug i forbindelse med afholdelse af folkeskolens afgangsprøver, og hvordan ledelsen i praksis varetager deres pædagogiske ansvar for afgangsprøverne på skolen.

EVA har fremført følgende emner, som ønskes belyst i undersøgelsen:

- Hvor mange undervisningstimer, der veksles til afholdelse af prøver
- Eventuelt ekstra tidsforbrug
- Det pædagogiske ansvar i forbindelse med
 - Tilrettelæggelsen af undervisningen i prøvefag
 - Undervisningens faglige indhold i forbindelse med prøvefag
 - Tilrettelæggelsen af undervisningen i ikke-prøvefag
 - Undervisningens faglige indhold i forbindelse med ikke-prøvefag
 - Tilrettelæggelsen af undervisningen i forbindelse med tværfaglige emner og problemstillinger
 - Undervisningens faglige indhold i forbindelse med tværfaglige emner og problemstillinger
 - Skoleledelsens overvejelser ved fagfordelingen i hhv. prøvefag og ikke-prøvefag
 - Skoleledelsens rolle i den pædagogiske dialog på skolen

1.2 Målgrupper for undersøgelsen

Målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen **blandt lærere** er lærere fra en række tilfældigt udvalgte skoler med følgende baggrund/erfaring inden for de seneste fire år:

- Lærere, der har gennemført afgangsprøven i dansk på 9. årgang.
- Lærere, der har gennemført afgangsprøven i matematik på 9. årgang.
- Lærere, der har undervist i enten historie, geografi og/eller biologi på 7. og/eller 8. årgang
- Lærere, der i betydeligt omfang har været involveret i afviklingen af den obligatoriske projektopgave.

Målgruppen for spørgeskemaundersøgelsen **blandt skoleledere** er skolelederne på de samme tilfældigt udvalgte skoler.

1.3 Undersøgelsens gennemførelse og datagrundlag

DMA har på baggrund af et udkast fra EVA udarbejdet to spørgeskemaer. Det ene spørgeskema henvendte sig til lærerne, det andet henvendte sig til skolelederne. For at kvalitets sikre spørgeskemaerne blev der gennemført en pilottest blandt hhv. lærere og skoleledere. Pilottesten blev gennemført som telefoninterview. Blandt seks skoler i Århus-området blev der rekrutteret hhv. 10 lærere og 6 skoleledere, som hver fik tilsendt det respektive spørgeskema sammen med en række spørgsmål til uddybelse af pilottestdeltagernes vurdering af spørgeskemaerne. Efter en uges tid blev deltagerne ringet op af en konsulent fra DMA, som gennemgik deltageres kommentarer og ændringsforslag til skemaerne.

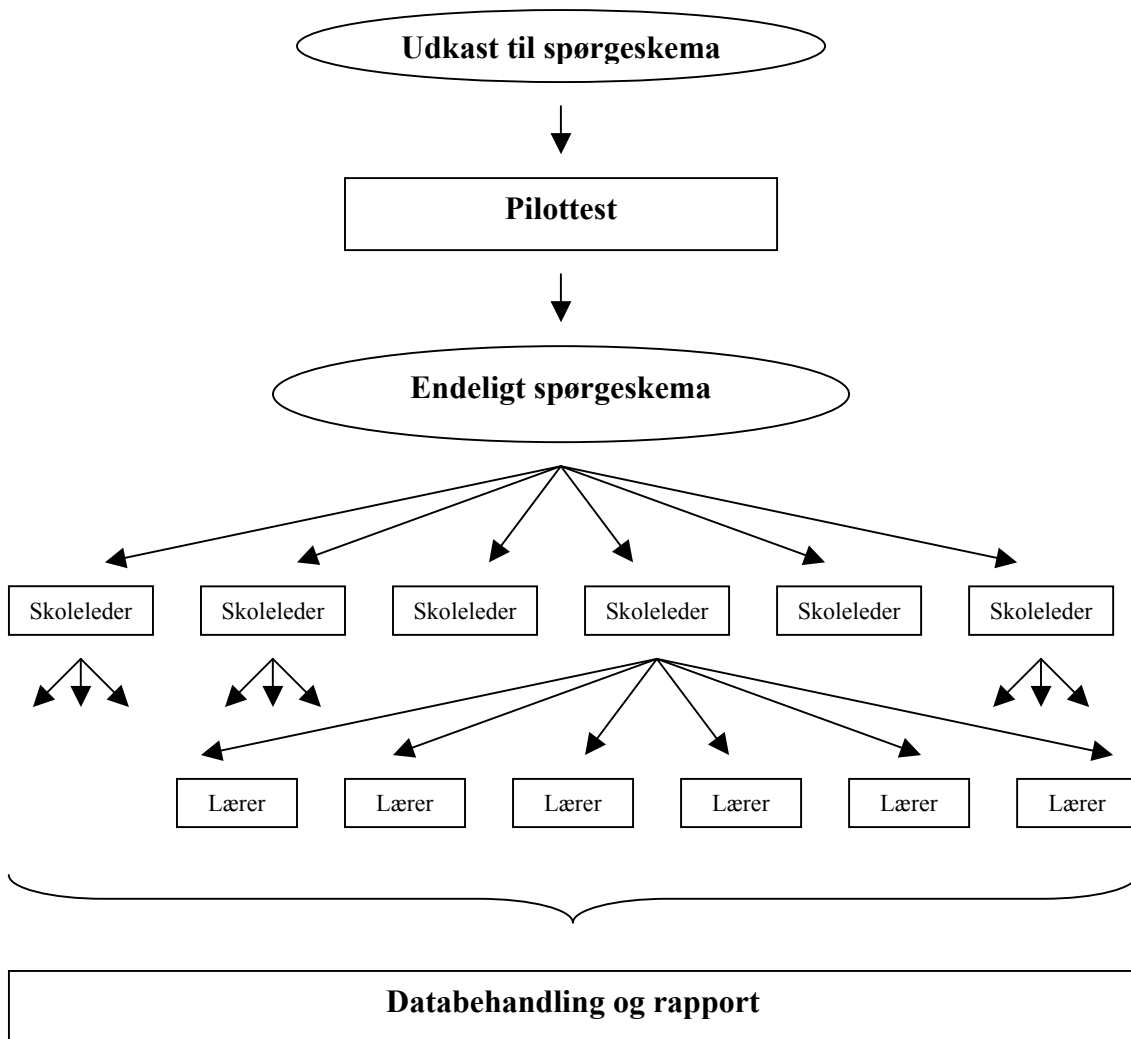
På den baggrund blev der foretaget enkelte ændringer i spørgeskemaerne til både skolelederne og lærerne. Resultaterne fra pilottesten er dokumenteret i en valideringsrapport, som er sendt til EVA.

EVA har leveret et udtag på 269 tilfældigt udvalgte skoler fordelt over hele landet, heraf havde de 88 ikke 9. klassetrin. Det betyder, at i alt 181 skoler fra udtaget opfylder kriterierne for at deltage i evalueringen. Blandt de 181 skoler optrådte 5 skoler, som for nylig havde deltaget i en evaluering iværksat af EVA. Af hensyn til belastningen af skolerne blev det besluttet af frascreeene disse 5 skoler.

Således opereres der i denne evaluering med en stikprøve på 176 skoler. Hver af disse skoler fik tilsendt en pakke stilet til skolelederen. Pakken indeholdt et følgebrev og et spørge-

skema til skolelederen samt seks lukkede kuverter med følgebrev og spørgeskema til lærere. Skolelederen blev bedt om at identificere alle de af skolens lærere, som opfylder kriterierne for at deltage i denne evaluering (jf. afsnit 1.2.). Såfremt dette antal oversteg 6, blev skolelederen bedt om at vælge de seks første lærere på en liste med deres fornavne sorteret alfabetisk. På den måde blev reliabiliteten af lærerudtaget øget. Skolelederen blev bedt om at udlevere kuverterne til disse seks lærere.

Undersøgellesdesignet kan anskueliggøres ved nedenstående figur:



Selvom skolelederen således fungerede som ankermand i udleveringen af spørgeskemaer, blev det besluttet ikke også at lade skolelederen indsamle skemaerne fra lærerne igen. Beslutningen blev truffet for ikke at så tvivl om, at besvarelserne behandles fortroligt.

I udsendelsen af spørgeskemaerne blev det sikret, at registreringen af indkomne besvarelser kunne ske på skoleniveau, således at det kunne konstateres hhv. om skolelederen havde svaret, samt hvor mange lærere på skolen der havde besvaret skemaerne. På baggrund af denne registrering blev der gennemført først en skriftlig og siden hen en telefonisk rykker-procedure overfor skolelederne. Ved afslutningen af dataindsamlingen havde 124 skoleledere og 590 lærere indsendt spørgeskemaerne. Det resulterede i en svarprocent blandt skoleledere på 70 og blandt lærere på 56.

Svarprocenten blandt skolelederne er meget tilfredsstillende. Ud fra de foreliggende baggrundsoplysninger kan der ikke konstateres noget systematisk frafald blandt skolelederne. Derimod skal der knyttes følgende kommentarer til svarprocenten blandt lærerne:

For det første er de 56% ikke udtryk for den egentlige svarprocent, idet det ikke har været muligt at undersøge, hvor mange lærere på de 176 skoler reelt opfylder de opstillede kriterier for deltagelse i evalueringen. En række mindre skoler har således meddelt DMA, at der ikke findes seks lærere på skolen, som fører 9. klasses elever op til prøver i hhv. dansk eller matematik, eller som underviser i et af de tre ikke-prøvefag historie, geografi og biologi.

For det andet kan skolelederen på visse skoler have fungeret som en gate-keeper, idet han eller hun ikke har sendt spørgeskemaer videre til de lærere, som opfylder kriterierne på skolen. På den måde er den reelle stikprøve mindre end de 1056 lærere, som svarprocenten er beregnet ud fra. Dette betyder igen, at svarprocenten blandt de lærere, som har modtaget skemaerne, reelt kan være højere end de 56%.

For det tredje blev spørgeskemaundersøgelsen gennemført i perioden fra begyndelsen af maj til midten af juni. Selvom det på forhånd var klart, at afgangsprøver og skoleplanlægningen foregik i netop denne periode, blev det vurderet, at det ikke burde påvirke deltagelsen i evalueringen. Det viste sig imidlertid, at en række skoleledere og lærere netop ikke ville eller kunne deltage pga. det forøgede arbejdspress ved afslutningen af skoleåret.

Alt i alt betyder dette dels, at svarprocenten reelt sandsynligvis er højere end de 56%, dels at denne svarprocent – omstændighederne taget i betragtning – er tilfredsstillende. Der kan

ud fra de foreliggende baggrundsoplysninger omkring lærerne ikke konstateres et systematisk frafald af respondenter blandt lærerne.

I databehandlingen er der gennemført en række kryds mellem spørgsmålene og baggrundsvariablene for hhv. skolelederne og lærerne. I nærværende rapport er kun de statistisk signifikante kryds omtalt.

1.4 Rapportens opbygning

Rapportens opbygning er - efter det indledende kapitel 1, det sammenfattende kapitel 2 og en kort præsentation af respondenternes karakteristika i kapitel 3 - præget af, at evalueringen har omfattet både lærere og skoleledere. Således gennemgår kapitel 4 og 5 skoleledersvarene i forbindelse med hhv. skolernes ressourcer og skoleledernes pædagogiske ledelsesansvar. Kapitlerne 6 til 9 gennemgår lærernes besvarelser, idet lærernes holdninger til folkeskolen, fagene, karakterer, prøver og projektopgaven beskrives i kapitel 6, mens kapitel 7 omhandler lærernes undervisning. I kapitel 8 gennemgås afgangsprøvernes sammenhæng med den daglige undervisning, mens det tværfaglige arbejde og projektopgaven er temaet i kapitel 9. Endelig gives i kapitel 10 nogle eksempler på de uddybende kommentarer, som lærerne har knyttet til deres samlede besvarelse.

2 Sammenfatning af de væsentligste resultater

Brugerundersøgelserne i forbindelse med evalueringen af afgangsprøverne i 9. klasse blandt skoleledere og lærere viste tydelige forskelle på prøvefagene dansk og matematik på den ene side og ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi på den anden side, samt mellem de enkelte prøvefag. Prøvefagene adskiller sig fra ikke-prøvefagene i forhold til indsatsen for at nå et vist fagligt niveau, i forhold til fagenes status samt i forhold til den gensidige påvirkning af prøverne og den daglige undervisning.

Fra skoleledernes side ses den øgede indsats for at nå et vist fagligt niveau bl.a. ved, at faglærerprincippet oftere anvendes på overbygningen end tidligere i skoleforløbet. Det kunne tyde på, at det faglige indhold bliver prioriteret højere, jo tættere man kommer på afgangsprøverne. Også lærerbesvarelserne peger i den retning, idet undervisningsdifferentieringen er større i prøvefagene end i ikke-prøvefagene, mens den klassiske undervisningsform med klasseundervisning er mere fremherskende i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Herudover er elevernes indflydelsesmuligheder i matematik mindre end i de øvrige fag, samtidig med at undervisningsmaterialet styrer en stor del af undervisningen blandt flere matematiklærere end lærere i de andre fag.

Der er ikke forskel på prøvefagene og ikke-prøvefagene, når det gælder måden, hvorpå skolelederen sikrer det pædagogiske ledelsesansvar. Det sker oftest gennem MUS-samtalerne, teamsamtaler og særlige ordninger for nyansatte lærere. Herudover læser og kontrollerer et flertal af skolelederne samtlige opgivelser i prøvefagene. Sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar opnås således for et flertal af skoleledere gennem en blanding af samtale og kontrol.

Når det gælder fagenes status, viste det sig, at både lærere og skolelederne har tendens til at prioritere prøvefagene højere end ikke-prøvefagene. Således overværer skolelederne oftere undervisningen mere i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Det er ligeledes efteruddannelse i prøvefagene, som gennemsnitligt udgør den største andel af den samlede efteruddannelse på skolerne. Vægten på efteruddannelse i forhold til prøvefagene kan være én af grundene til, at lærerne generelt føler sig fagligt mere sikre i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Især matematiklærerne føler sig sikre i deres fag. Et flertal af lærerne oplever herudover, at prøvefagene opnår en højere status end ikke-prøvefagene blandt elever og forældre, samtidig med at prøvefagene hyppigere er et element i forældresamtalerne.

Udover den øgede status for prøvefagene i forhold til ikke-prøvefagene er der en forholdsvis stor gensidig påvirkning mellem prøverne og den daglige undervisning. Et stort flertal af lærere mener således, at afgangsprøverne i dansk og matematik afspejler undervisningen. Et forhold, som stort set alle lærere mener, er vigtigt. Påvirkningen den anden vej er lige så stor, idet et stort flertal af lærerne indretter undervisningen efter prøverne. Herudover oplever et stort flertal af lærere, at karakterer og prøver virker disciplinerende på eleverne, mens lidt færre mener, at de virker på samme måde på lærerne.

Selvom der således kan konstateres forskelle mellem prøvefagenes og ikke-prøvefagenes status og fagligheden i fagene, samtidig med at prøverne påvirker undervisningen og omvendt, er der en udbredt holdning blandt lærerne om ikke at afskaffe afgangsprøverne. I stedet mener et flertal af lærerne, at arbejdsformen ved afgangsprøverne skal ændres, så de i højere grad afspejler arbejdsformen ved undervisningen. Der er et flertal blandt lærerne for at indføre et projektforbånd som afslutning på ikke-prøvefagene.

3 Respondenterne

I nedenstående tabel præsenteres baggrundsvariablene for **skolelederne**.

Køn	Mænd			Kvinder	
		66%			34%
Alder	Under 49 år	49 – 52 år	53 – 56 år	Over 56 år	Gennemsnit
	28%	25%	26%	21%	52 år
Anciennitet	Under 5 år	5 – 7 år	8 – 14 år	Over 14 år	Gennemsnit
	30%	25%	25%	21%	9 år
Antal spor	1 spor	2 spor	3 spor	Over 3 spor	Gennemsnit
	16%	52%	29%	2%	2,2 spor
Antal elever	Under 351	351 – 452	453 – 575	Over 575	Gennemsnit
	25%	25%	25%	24%	463 elever

n = køn 124, alder 122, anciennitet 121, antal spor 123, antal elever 123

I nedenstående tabel præsenteres baggrundsvariablene for **lærerne**.

Køn	Mænd			Kvinder	
		48%			52%
Alder	Under 45 år	45 – 50 år	51 – 55 år	Over 55 år	Gennemsnit
	26%	27%	24%	23%	48 år
Anciennitet	Under 18 år	18 – 25 år	26 – 31 år	Over 31 år	Gennemsnit
	27%	28%	25%	20%	23 år
Undervisningsfag	Dansk	Matematik	Historie	Biologi	Geografi
	59%	46%	31%	25%	28%
Prøveerfaring Dansk	Ingen*	1 – 3 gange	4 – 6 gange	Over 6 gange	Gennemsnit
	26%	31%	19%	23%	4,3
Prøveerfaring Matematik	Ingen*	1 – 3 gange	4 – 6 gange	Over 6 gange	Gennemsnit
	43%	22%	13%	22%	4,4

n = køn 594, alder 590, anciennitet 590, undervisningsfag 585, prøveerfaring dansk 499, prøveerfaring matematik 451

* Lærernes deltagelse i undersøgelsen forudsætter prøveerfaring i ét eller begge af prøvefagene eller undervisningserfaring i ét eller flere af de tre nævnte ikke-prøvefag. Dette betyder, at de lærere, som ikke har prøveerfaring i det ene prøvefag, har prøveerfaring i det andet prøvefag, eller underviser i ét eller flere af de tre nævnte ikke-prøvefag

4 Skolernes ressourceforbrug

For at få et forholdsvis realistisk billede af det økonomiske aspekt i forbindelse med afholdelsen af afgangsprøverne blev skolelederne bedt om at angive skolens ressourceforbrug ved hhv. de skriftlige og de mundtlige prøver.

Nogle skoler er imidlertid på en fællesnorm, hvilket i praksis gør det umuligt for skolelederne at regne sig frem til det eksakte timeforbrug på prøverne. Disse skoleledere har måttet lade spørgsmålet stå ubesvaret eller angive et kvalificeret skøn.

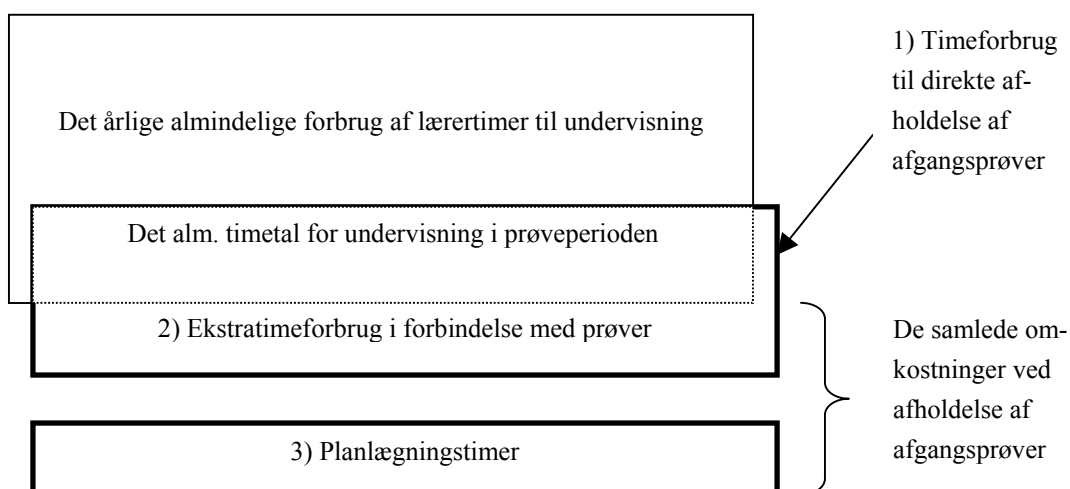
Herudover er der i udregningerne ikke taget højde for, at der på visse skoler kan være et behov for vikarer for prøve-lærere udover den vikardækning, som muliggøres af den undervisning, som aflyses pga. prøverne.

Med disse forbehold in mente mener DMA imidlertid, at det er forsvarligt at anvende de opgivne ressourcetal.

For at opnå så sammenlignelig en opgørelse på de enkelte skoler som muligt, blev skolelederne bedt om at angive timeforbruget på følgende:

- 1) Årligt forbrug af lærertimer til direkte afholdelse af afgangsprøver i 9. klasse
- 2) Antal timer, som dette ligger ud over lærernes almindelige timetal for undervisning
- 3) Årligt forbrug af timer herudover til forberedelse og praktisk planlægning

Sammenhængen mellem disse tre poster anskueliggøres grafisk nedenfor:



4.1 Ressourcer til skriftlige og mundtlige prøver

For overskuelighedens skyld præsenteres skolernes ressourceforbrug på de skriftlige og mundtlige prøver skematisk i tabelform.

Den første tabel viser skolernes timeforbrug til afholdelse af skriftlige afgangsprøver. Som det ses bruger 6% af skolerne under 20 timer til direkte afholdelse af prøverne, mens 37% bruger 20 til 39 timer, 24% bruger 40 til 59 timer og 32% bruger 60 eller flere timer. Dette antal lærertimer til direkte afholdelse af de skriftlige afgangsprøverne er – som det fremgår indledningsvist til dette kapitel – imidlertid ikke udtryk for omkostningerne ved afgangsprøverne. 32% af skolelederne har angivet, at dette timeforbrug ligger under 10 timer udover det normale timeforbrug, mens 25% mener, at ekstraforbruget ligger mellem 10 og 19 timer. 16% af skolelederne har angivet at ekstraforbruget udgør 20 til 29 timer, mens 27% mener, at det er over 30 timer.

Timeforbruget til afholdelse af skriftlige afgangsprøver

Timeforbrug	Under 20 timer	20 til 39 timer	40 til 59 timer	60 timer eller derover
	6%	37%	24%	32%
Ekstratimer	Under 10 timer	10 til 19 timer	20 til 29 timer	30 timer eller derover
	32%	25%	16%	27%
Planlægnings-timer	Ingen timer	1 til 10 timer	Over 10 timer	
	56%	21%	26%	

n = timeforbrug 108, ekstratimer 95, planlægningstimer 111

Over halvdelen af skolelederne (56%) mener ikke, at de herudover bruger timer på planlægningen af de skriftlige afgangsprøver. 21% mener, at de bruger 1 til 10 timer, mens 26% mener, at de bruger flere end 10 timer.

Nedenfor gengives skolernes ressourceforbrug i forbindelse med afholdelsen af de mundtlige afgangsprøver. Som det ses bruger 26% af skolelederne under 150 timer på direkte afholdelse af de mundtlige prøver, mens 30% af dem bruger 150 til 299 timer. 20% har angivet at de bruger mellem 300 og 449 timer, mens 24% af skolelederne bruger 449 timer eller derover.

For 40% af skolerne ligger dette timeforbrug under 100 timer udover det almindelige timeforbrug, hvis der havde været almindelig undervisning. 17% mener, at det ligger 100 til 199 timer udover, mens 23% har angivet, at timeforbruget ligger mellem 200 og 299 timer udover det almindelige timeforbrug. 20% vurderer, at timeforbruget til afholdelse af afgangsprøverne ligger mere end 300 timer udover det almindelige timeforbrug.

52% af skolerne har ikke herudover et timeforbrug til planlægning af afgangsprøverne. For 24% er dette forbrug på 1 til 21 timer, mens andre 24% mener, det er over 21 timer.

Timeforbruget til afholdelse af mundtlige afgangsprøver

Timeforbrug	Under 150 timer	150 til 299 timer	300 til 449 timer	449 timer eller derover
	26%	30%	20%	24%
Ekstratimer	Under 100 timer	100 til 199 timer	200 til 299 timer	300 timer eller derover
	40%	17%	23%	20%
Planlægnings-timer	Ingen timer	1 til 21 timer	Over 21 timer	
	52%	24%	24%	

n = timeforbrug 106, ekstratimer 93, planlægningstimer 105

Som det ses er timeforbruget på de mundtlige afgangsprøver noget højere end på de skriftlige. Det gælder både for det timeforbrug til direkte afholdelse af afgangsprøverne, den del af dette timeforbrug, som ligger ud over det almindelige, samt det timeforbrug som går til den praktiske planlægning af afgangsprøverne.

I nedenstående tabeller vises skolernes gennemsnitlige ressourceforbrug i forbindelse med afholdelsen af hhv. skriftlige og mundtlige afgangsprøver.

Gennemsnitligt timeforbrug til afholdelse af skriftlige afgangsprøver

	Gennemsnit	Gennemsnit pr. spor	Gennemsnit pr. 100 elever
Timeforbrug	60	28	13
Ekstratimer	29	13	6
Planlægningstimer	8	4	2

n = timeforbrug 108, ekstratimer 95, planlægningstimer 111

Gennemsnitligt timeforbrug til afholdelse af mundtlige afgangsprøver

	Gennemsnit	Gennemsnit pr. spor	Gennemsnit pr. 100 elever
Timeforbrug	315	143	69
Ekstratimer	178	85	39
Planlægningstimer	30	14	7

n = timeforbrug 106, ekstratimer 93, planlægningstimer 105

Gennemsnitligt anvendes omkring 5 gange så mange ressourcer til direkte afholdelse af mundtlige afgangsprøver som til skriftlige afgangsprøver. Det gælder både det samlede gennemsnit, gennemsnittet pr. spor og gennemsnittet pr. 100 elever. Den del af dette timestal, som ligger ud over lærernes almindelige timestal er gennemsnitligt omkring 6 gange højere for de mundtlige afgangsprøver end for de skriftlige prøver. Også dette gælder både for det samlede gennemsnit, gennemsnittet pr. spor og gennemsnittet pr. 100 elever. Endelig bruger skolerne gennemsnitligt omkring 4 gange så mange timer på planlægning af mundtlige afgangsprøver som af skriftlige afgangsprøver. Dette gælder både for det samlede gennemsnit, gennemsnittet pr. spor og gennemsnittet pr. 100 elever.

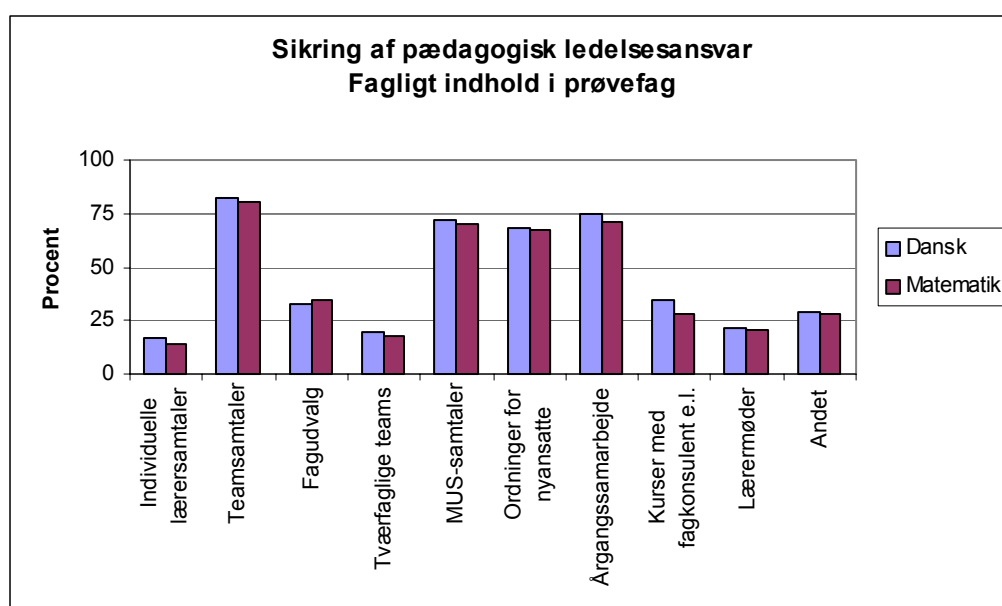
Hovedårsagen til forskellene mellem ressourceforbruget til de skriftlige og mundtlige prøver er, at de skriftlige prøver stilles centralt og afholdes for alle elever på én gang, mens de mundtlige prøver stilles lokalt og afholdes individuelt.

5 Skoleledernes pædagogiske ledelsesansvar

Skolelederne blev stillet en række spørgsmål omkring opfyldelsen af det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til det faglige indhold, afviklingen af prøver, projektarbejdsformen samt tværfaglige emner og problemstillinger. I det følgende vil skoleledernes besvarelser blive gennemgået i forhold til hhv. prøvefag, ikke-prøvefag, tværfaglige emner og problemstillinger, samt projektarbejdsformen.

5.1 Prøvefag

Som det fremgår af nedenstående figur er der ikke store forskelle mellem fagene i skoleledernes besvarelser af spørgsmålet om, hvordan det pædagogiske ledelsesansvar sikres i forbindelse med det faglige indhold i hhv. dansk og matematik.



n = 121

Især fire fremgangsmåder springer i øjnene, nemlig teamsamtaler om årsplanen (dansk 82%, matematik 80%), årgangssamarbejde mellem faglærerne på de enkelte spor (dansk 75%, matematik 71%), taler med lærerne om det i MUS-samtalerne (dansk 72%, matematik 70%) og ordninger, hvor en nyansat knyttes til en erfaren lærer (dansk 69%, matematik 67%). Individuelle lærersamtaler om årsplanen anvendes derimod af hhv. 17 og 14% af skolelederne for at sikre det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til det faglige indhold i dansk- og matematikundervisningen.

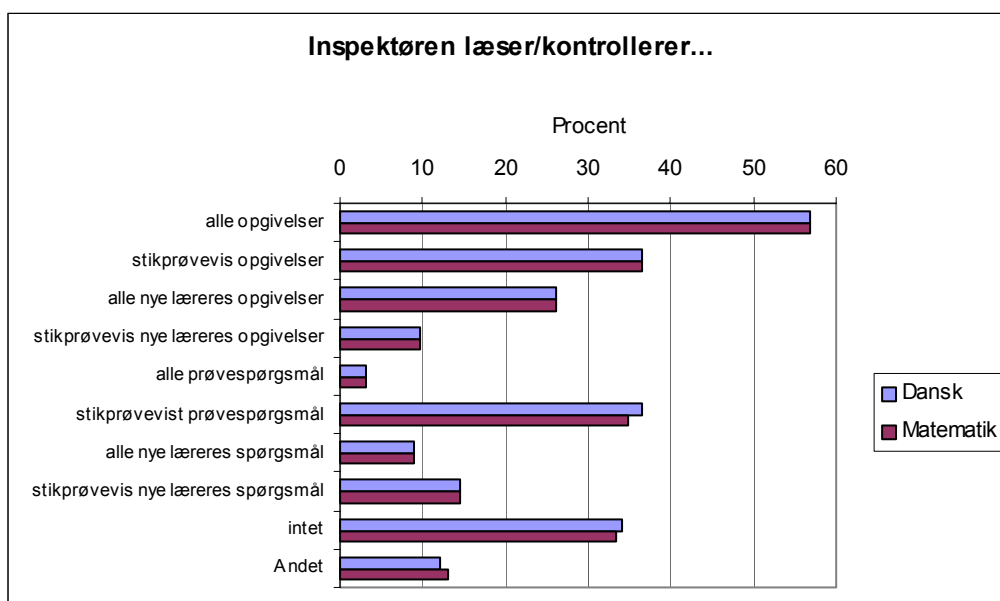
Når det gælder kønsforskelle, bevilger flere kvindelige end mandlige skoleledere deres lærere kurser med kommunale fagkonsulenter eller lignende. I dansk gælder det for 55% mod 25% og i matematik for 38% mod 23%. Herudover er der ingen signifikante kønsforskelle.

Når det gælder forskelle mellem skoleledere med forskellig alder, inddrager skolelederne i den yngste kvartil, som er under 49 år, i højere grad end de øvrige MUS-samtalen, når ledelsesansvaret i forhold til det faglige indhold i prøvfagene skal sikres (88% mod de øvrige 60%, 75% og 54%). Herudover er der ingen signifikante forskelle, heller ikke når det gælder skoleledernes anciennitet og skolernes størrelse.

62% af skolelederne overværer ikke lærernes undervisning i dansk eller matematik. Når det gælder ikke-prøvfagene historie, biologi og geografi, er der tale om hhv. 72%, 72% og 71%.

Der er ingen forskelle på respondenternes besvarelser, når de inddeles efter køn, alder, anciennitet eller skolestørrelse.

Skolelederne har også et pædagogisk ledelsesansvar, når det gælder afviklingen af prøver. Som det fremgår i figuren nedenfor, sikres dette ledelsesansvar stort set på samme måde i dansk som i matematik.



n = 123

57% af skolelederne læser eller kontrollerer alle læreres prøveopgivelser, mens 37% gør det stikprøvevist. Ligeledes 37% af respondenterne læser eller kontrollerer stikprøvevist alle læreres prøvespørgsmål i dansk, mens den tilsvarende andel i matematik er 35%. Omkring en tredjedel af skolelederne har derimod svaret, at de har tillid til, at lærerne selv kan klare det, og læser eller kontrollerer derfor hverken opgivelser eller prøvespørgsmål i dansk (34%) og matematik (33%).

De kvindelige skoleledere læser eller kontrollerer i højere grad end deres mandlige kolleger samtlige prøveopgivelser i både dansk og matematik. Således læser eller kontrollerer 64% af kvinderne mod 53% af mændene samtlige opgivelser, mens 29% af kvinderne mod 41% af mændene kun stikprøvevist læser eller kontrollerer opgivelserne. Herudover er der ingen signifikante kønsforskelle.

Forskellene mellem skoleledere med forskellige aldre i spørgsmålet omkring sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til afviklingen af prøver er ikke entydige.

Der er ingen entydige tendenser i besvarelsene i forhold til skoleledernes anciennitet. Til gengæld viser der sig visse forskelle mellem skolerne af forskellig størrelse. Således kontrolleres prøveopgivelserne især på skolerne i de to mindste kvartiler (op til 452 elever) konsekvent, mens de større skoler i højere grad kontrollerer stikprøvevist.

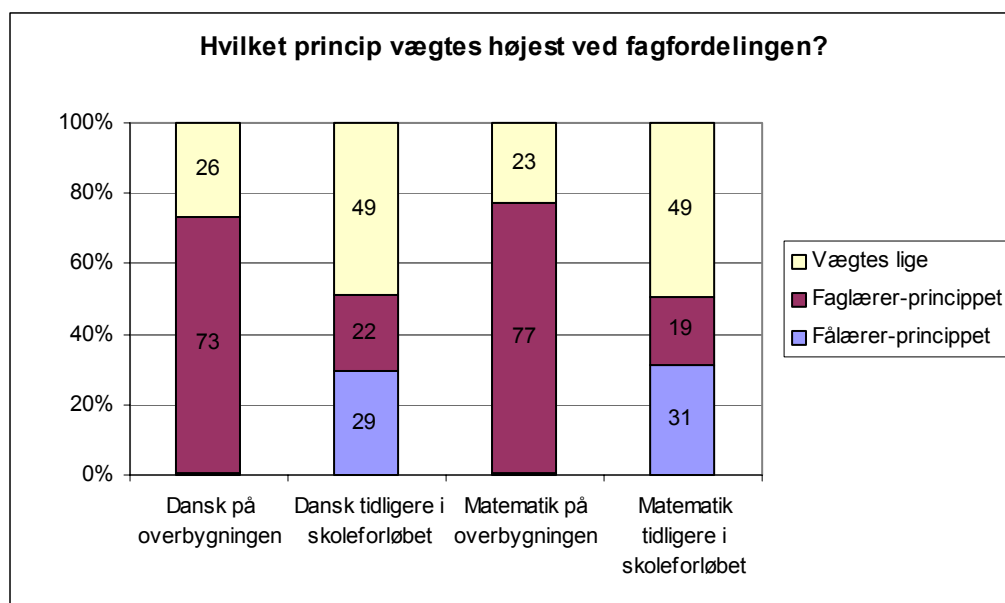
Der er store forskelle på fagene, når det gælder efteruddannelse. Således står prøfefagene for en stor del af den samlede tid til efteruddannelse. Gennemsnitligt går 20% af den samlede efteruddannelse til matematiklærerne, mens faget dansk står for 37%. De tre ikke-prøvefag optager hver især omkring 4%, mens den resterende tid går til de øvrige fag.

Mens der ikke er signifikante forskelle i forhold til efteruddannelse, når man ser på skolerens størrelse, skolelederens anciennitet eller køn, er der visse forskelle, når man ser på alderen. Således har skoleledere i de to ældste kvartiler i forbindelse med efteruddannelse af lærere en tendens til at vægte ikke-prøvefagene historie, geografi og biologi lavere end skolelederne i de yngste kvartiler. Således udgør disse tre fag ikke nogen andel af den samlede efteruddannelse for mellem 60% og 71% i de ældste kvartiler, mens det gælder for 30% til 41% hos de to yngste kvartiler.

En række skoleledere har valgt at uddybe deres besvarelses i forbindelse med efteruddannelsen. Nedenfor er gengivet nogle typiske eksempler:

- Megen kursustid er gået til at udvikle teamsamarbejde.
- De sidste 2 år har alle resurser været brugt til fælleskommunalt kvalitetsudviklingsprojekt. Desuden er der givet en akkord til efter og videre uddannelse til de enkelte lærere.
- Varierer fra år til år.
- I øjeblikket bruger vi det meste af tiden til efteruddannelse til det pædagogiske it-kørekort til alle lærere og pædagoger.
- Det er sjældent muligt at finde efteruddannelsesstilbud i historie, biologi og geografi.
- Skolen har hvert år fokusområder som prioriteres.
- Kan ikke opgøres sådan. Det veksler meget. Vi prioriterer, at mange lærere får erfaringer sammen. Det "rykker".
- Der er efterhånden meget lidt efteruddannelse til overbygninger. Videreuddannelse følger mere og mere kommunernes plan i indskoling, tosprogede.
- Opgørelsen er vanskelig - da vi uddannes en del omkr. projektarbejdsformen, tværfaglige forløb m.m.
- Hvis en lærer ikke har linjefag eller erfaring i et fag, gives ofte kortere kurser. Det er ikke aktuelt i år.

Som det fremgår af nedenstående tabel, er der store forskelle på, hvordan skolelederne vægter faglærerprincippet og fælærerprincippet i forhold til hinanden ved fagfordelingen.



n = dansk overbygning 121, dansk tidligere 116, matematik overbygning 120, matematik tidligere 118

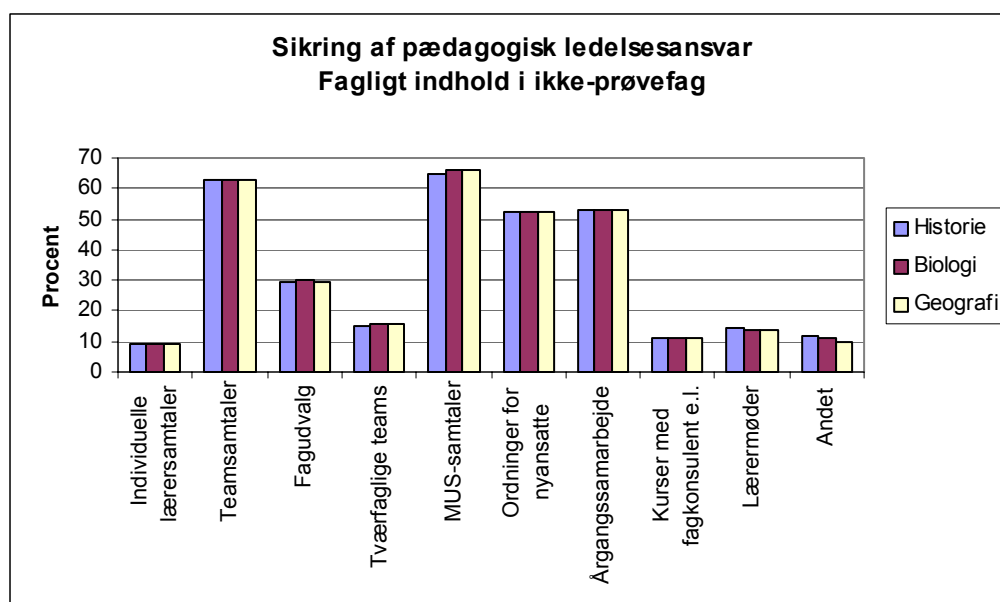
Mens der ikke er store forskelle mellem fagene, ses det, at faglærer-princippet vægtes markant højere på overbygningen end tidligere i skoleforløbet. Således vægter omkring tre fjerdedele af skolelederne faglærerprincippet højest på overbygningen (73% i dansk og 77% i matematik), mens det gælder for omkring hver femte tidligere i skoleforløbet (22% i dansk og 19% i matematik). På overbygningen vægter omkring hver fjerde skoleleder de to

principper lige (26% i dansk og 23% i matematik), mens det gælder for lige knap halvdelen tidligere i skoleforløbet (49% i både dansk og matematik).

Der er ingen forskelle på respondenternes besvarelser, når de inddeles efter køn, alder, anciennitet eller skolestørrelse.

5.2 Ikke-prøvefag

Som det var tilfældet med skoleledernes besvarelser af spørgsmålene omkring sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar i prøvefagene, er der stort set heller ingen forskelle mellem fagene i skoleledernes besvarelser af samme spørgsmål i forbindelse med de tre ikke-prøvefag. Besvarelserne fremgår af nedenstående figur.



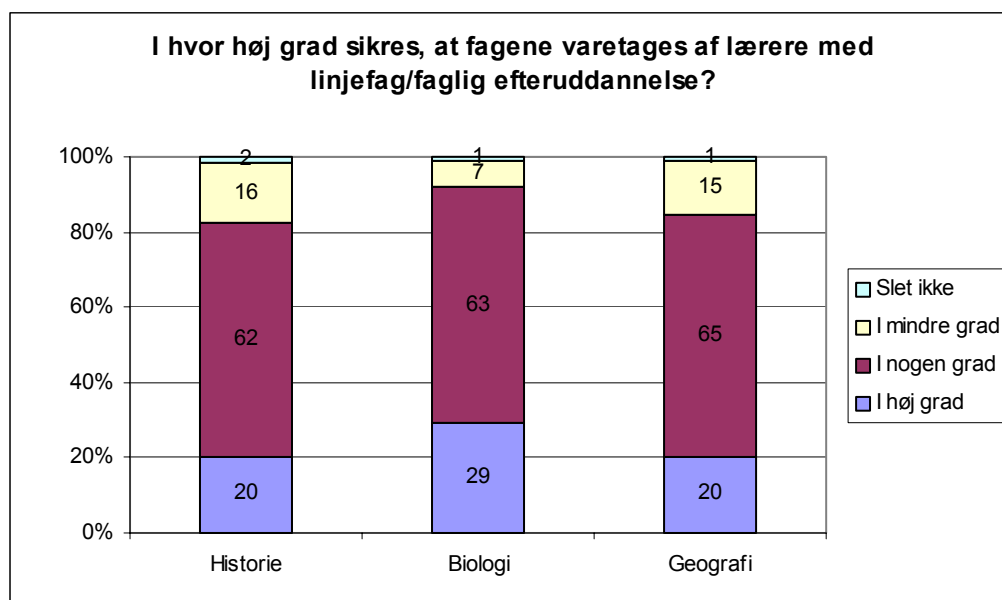
n = 119

I biologi og geografi bruger 66% af skolelederne MUS-samtalerne til at tale med lærerne om det faglige indhold i undervisningen. I historie gælder det for 65% af skolelederne. Næsten lige så mange vælger at afholde teamsamtaler om årsplanen (63% i de tre fag), mens 53% af skolelederne har svaret, at skolerne har et årgangssamarbejde mellem lærerne på de enkelte spor. 52% har ordninger, hvor nyansatte lærere knyttes til erfarne lærere. Der er således tale om de samme fire mest anvendte fremgangsmåder som ved sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar i forbindelse med det faglige indhold i prøvefagene.

Den eneste signifikante kønsforskel er en tendens til, at kvindelige skoleledere prioriterer teamsamtaler højere (72% mod 59%) i forbindelse med sikringen af ledelsesansvaret i de tre ikke-prøvefag.

Jo større skolerne er, desto oftere er der formuleret formelle retningslinjer for fagdidaktiske drøftelser i fagudvalg. Herudover er der ingen forskelle på de enkelte skolestørrelser. Der er heller ingen forskelle på skoleledere med forskellig anciennitet eller i forskellige aldersgrupper.

Skolelederne blev bedt om for hvert af de tre ikke-prøvefag at angive i hvor høj grad de sikrer, at fagene varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse. Besvarelsene fremgår af nedenstående figur.



n = 124

Som det fremgår af figuren, er der ikke store forskelle mellem historie og geografi i skoleledernes besvarelser. I disse fag sikrer 20% i høj grad, at fagene varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse, mens omkring hhv. 16 og 15% gør det i mindre grad. I biologi er der åbenbart et lidt klarere fokus på lærerens faglighed, idet 29% af skolelederne i høj grad sikrer, at faget varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse. 8% mener, at det sker i mindre grad eller slet ikke. Forskellene mellem de tre ikke-prøvefag kan skyldes, at biologi i modsætning til historie og geografi kræver faglige og tekniske forudsætninger, som lærerne ikke må formodes at besidde, med mindre de har linjefag eller deltaget i efteruddannelse i faget.

Der er ingen forskelle på respondenternes besvarelser, når de inddrages efter køn, alder, anciennitet eller skolestørrelse.

En række lærere har uddybet deres besvarelser. Nedenfor er gengivet nogle typiske eksempler:

- I det omfang vi har linjefags uddannede lærere!
- Det kan være svært for lærerne kun at være 2 timer i 7. eller 8. Derfor prøver vi at finde "flere timer" til den enkelte lærer.
- En lærer uden liniefag kan godt gennemføre undervisning som er planlagt af teamet, som omfatter lærere med liniefag.
- Desværre har lærermanglen indflydelse på ovennævnte. Basisfagene, klasselærerfagene dansk-mat dækkes først + eksamensfag.
- Eleverne undervises ofte på tværs af klasserne af en ekspert.
- Der er altid tale om lærerønsker. Vi skeler også til, at en klasse ikke har en ny lærer i hvert fag, hvis flere lærere byder ind på samme fag.
- Hvis liniefagsbaggrund skulle være en generel lærerforudsætning i undervisningen ville vi næppe kunne fastholde vore lærere. Der er andre faktorer, som også spiller en afgørende rolle for undervisningens kvalitet.
- Vi har et overordnet fagfordelingsprincip der hedder: Med udgangspunkt i klasselærerfunktionen dannes hensigtsmæssige lærerteams med så få lærere som fagligt og socialt forsvarligt til den enkelte klasse

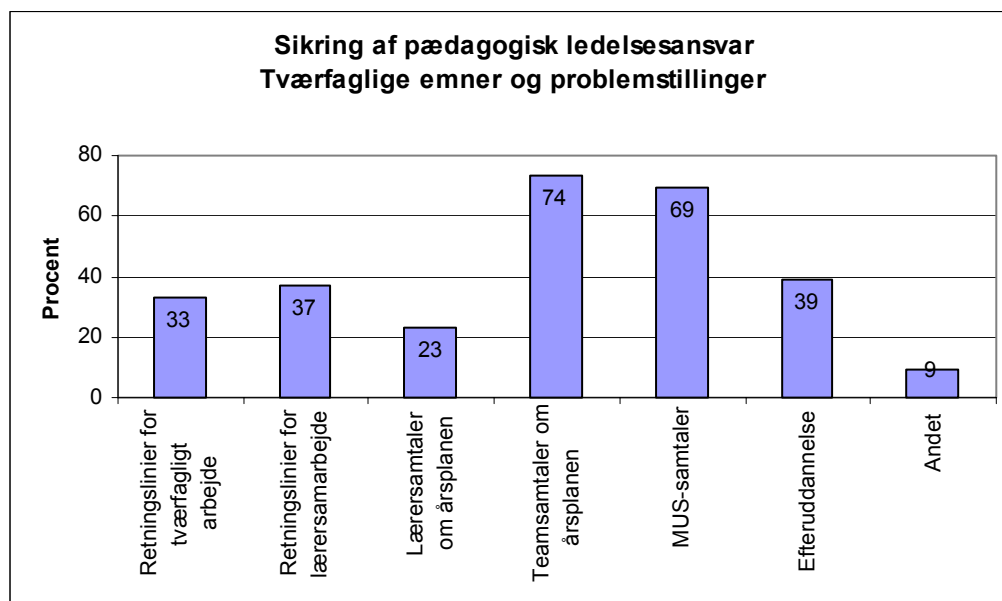
5.3 Tværfaglige emner og problemstillinger samt projektarbejdsformen

Skolelederne har som i prøvfag og i ikke-prøvfag et pædagogisk ledelsesansvar i forhold til det faglige indhold i tværfaglige emner og problemstillinger. Skoleledernes besvarelser af spørgsmålet om, hvordan dette ansvar sikres, fremgår af nedenstående figur.

De to mest benyttede fremgangsmåder ved sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar i tværfaglige emner og problemstillinger er hhv. teamsamtaler og MUS-samtaler. 74% af skolelederne afholder teamsamtaler om årsplanen, mens 69% bruger MUS-samtalerne til at tale med lærerne om det faglige indhold i tværfaglige emner og problemstillinger.

De eneste signifikante kønsforskelle i besvarelserne er, at kvindelige skoleledere synes at give lærerne mere efteruddannelse (48% mod 34% hos de mandlige skoleledere), men også i højere grad at have formelle retningslinjer for lærersamarbejde om tværfaglige emner og problemstillinger (45% mod 33%).

Der er ingen entydige aldersforskelle i besvarelserne.



n = 121

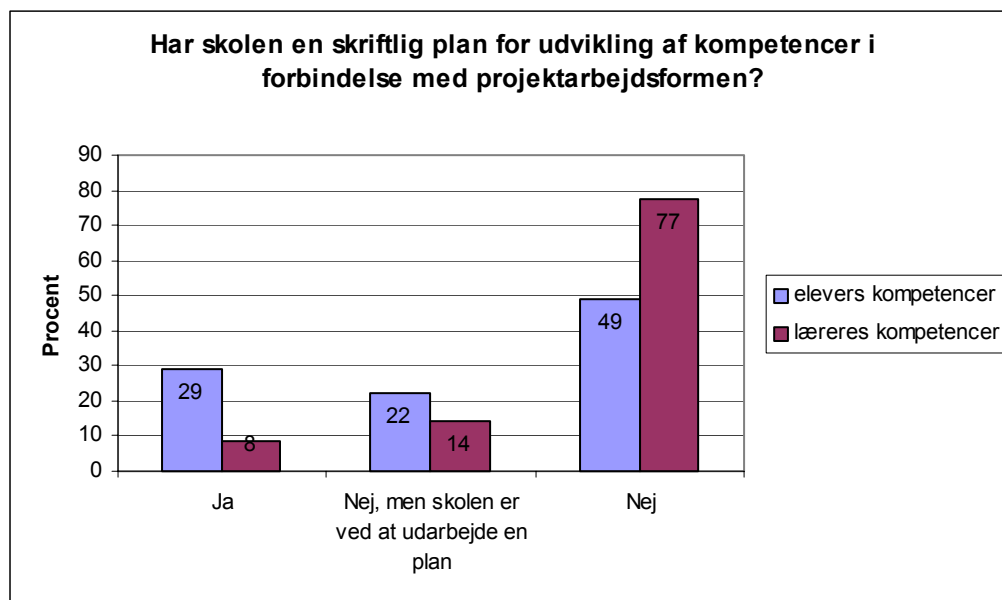
Den eneste signifikante forskel på besvarelsene i forhold til anciennitet er, at skoleledere med den højeste anciennitet i noget mindre grad (17%) end de øvrige (40%-47%) sender lærerne på efteruddannelse med henblik på arbejdet med tværfaglige emner og problemstillinger.

Jo større skolen er, i desto højere grad afholder skolelederen lærersamtaler om årsplanen.

Skolelederne blev spurgt om, hvorvidt skolen havde en skriftlig plan for udviklingen af hhv. elevs og lærers kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen. Som det fremgår nedenfor er der store forskelle mellem lærerne og eleverne i skoleledernes besvarelser.

Mens 29% af skolerne har en skriftlig plan for udviklingen af elevernes kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen, har kun 8% af skolerne en plan for udviklingen af lærernes kompetencer. 22% er i færd med at udarbejde en plan for eleverne, mens 14% er i færd med at udarbejde en plan for lærerne. 77% af skolerne hverken har eller er i færd med at udarbejde en plan for udvikling af lærernes kompetencer, men tallet er 49%, når det gælder elevernes kompetencer.

Kvindelige skoleledere har i svagt højere grad end de mandlige en plan for udviklingen af elevernes kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen (38% mod 24%). Der er ingen kønsforskelle herudover.



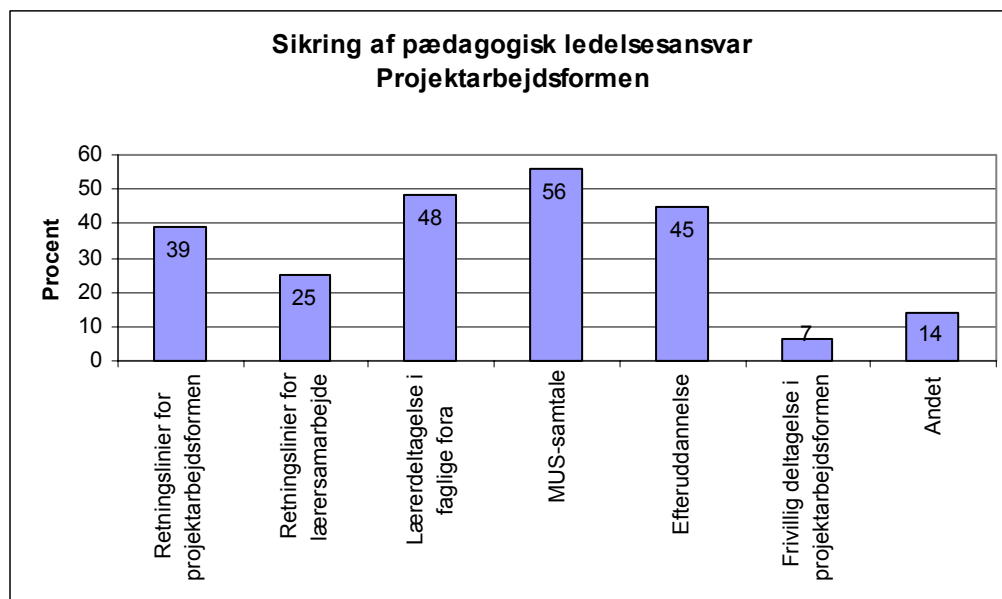
n = elevers kompetencer 118, læreres kompetencer 119

Der er ingen aldersforskelle blandt skolelederne, når det gælder udviklingsplaner for eleverne, mens skolelederne i de to ældste kvartiler i højere grad enten har en plan for lærerne (13% og 19%) eller er ved at udarbejde en sådan plan (66% og 62%). Blandt de yngre skoleledere er tallene noget lavere (hhv. 3% og 0% samt 10% og 7%).

Jo højere anciennitet, desto større er sandsynligheden for at skolen har en udviklingsplan for eleverne og/eller lærerne.

Der er ingen størrelsesforskelle i besvarelserne.

Skolelederne har et pædagogisk ledelsesansvar for det faglige indhold i forbindelse med projektarbejdsformen. Deres besvarelser på spørgsmålet om, hvordan de sikrer det, fremgår af nedenstående figur.



n = 120

Den fremgangsmåde, som skolelederne anvender mest, er at bruge MUS-samtalerne til at tale med lærerne om det faglige indhold i forbindelse med projektsamarbejdsformen. 56% af skolelederne gør det på den måde. 48% sikrer, at lærerne indgår i faglige fora, som diskuterer fagdidaktiske problemstillinger i forbindelse med projektarbejdsformen, mens 45% af skolelederne giver lærerne efteruddannelse i projektarbejdsformen. 7% af skolelederne giver medarbejderne mulighed for selv at bestemme, om de vil arbejde med projektarbejdsformen.

Bortset fra at kvindelige skoleledere i højere grad bevilliger lærerne efteruddannelse (56% mod 39% af de mandlige kolleger), er der ingen signifikante kønsforskelle.

Der er tendens til at jo yngre skolelederne er, eller jo mindre anciennitet de har, i desto højere grad inddrager de MUS-samtalen i sikringen af det pædagogiske ledelsesansvar for det faglige indhold i forbindelse med projektarbejdsformen.

Jo større skoler, der er tale om, i desto højere grad har de formelle retningslinjer for lærersamarbejde om projektopgaven.

5.4 Uddybende kommentarer

Skolelederne havde mulighed for at uddybe deres samlede besvarelse. Nedenfor er angivet nogle interessante og typiske eksempler.

- En del klasser arbejder story-line orienteret fra 1. klasse. Jeg kan se en tydelig forskel på, hvordan de yngre årgange griber tværgående emner og problemstillinger an i forhold til 7-10 klassetrin, som ikke fra starten har "fået det ind med modermælken". Ligeså er der en mærkbar forskel på, hvordan yngre og ældre lærere griber sagen an. Visse ældre lærertyper (dog absolut ikke alle) er bange for at "slippe styringen" i klassen. Tilsvarende er visse meget unge lærere (heller ikke alle) tilbøjelige til at slippe styringen for meget. Ved at sørge for, at alle lægger tværfaglige projekter 5 gange om året foregår en vis sidemandoplæring. Tilsvarende har vi ladet lærerne "købe" holdtimer hos hinanden ved fagfordelingen, så eleverne kan få kvalificeret faglig bistand i projektprioderne. Sløjdlærere bliver oftere købt end andre.
- Utrolig svært at udfylde, bl.a. fordi vi i ledelsen har forskellige opgaver på dette felt.
- Ledelsen foregår som team-ledelse, så jeg har svaret på teamets vegne.
- Der er i kommunen lavet en læseplan om projektarbejde, som skolen følger. Alle klasser arbejder med projektarbejdsformen tværfagligt og i enkeltfag.
- Jeg synes spørgsmålene er til inspektører ved STORE skoler. På vores lille skole er alt mere dynamisk og mindre formelt struktureret. Jeg - som leder - er ikke kontrollerende men pædagogisk engageret og medvidende om stort og småt.

5.5 Opsummering

Spørgeskemaundersøgelsen viste visse forskelle mellem prøvefagene og ikke-prøvefagene samt det tværfaglige arbejde og projektopgaven. Således overværer skolelederne i højere grad undervisningen i prøvefagene, som ligeledes udgør en meget stor del af den samlede efteruddannelse. Til gengæld sikrer skolelederne det pædagogiske ledelsesansvar på samme måde i prøvefag som i ikke-prøvefag, nemlig ved teamsamtaler, MUS-samtaler, særlige ordninger for nyansatte samt årgangssamarbejde mellem lærerne. Herudover læser og kontrollerer et flertal af skolelederne alle opgivelser i prøvefagene. Ledelsesansvaret ved det tværfaglige arbejde sikres gennem teamsamtaler og MUS-samtaler, mens det ved projektarbejdsformen sikres gennem MUS-samtaler.

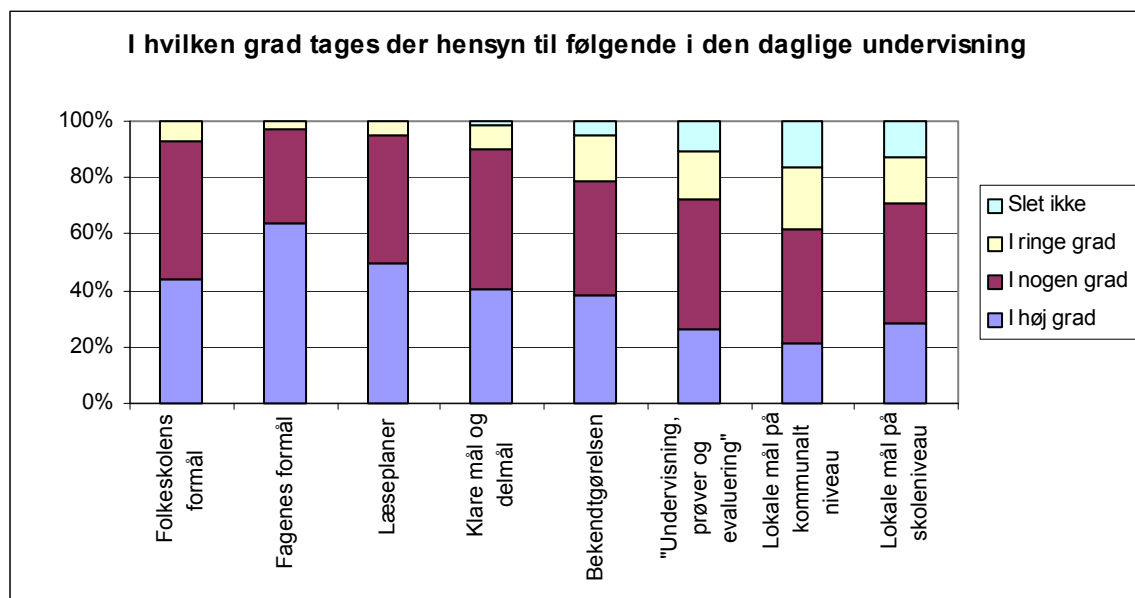
Faglærerprincippet vægtes i prøvefagene markant højere på overbygningen end tidligere i skoleforløbet, mens skolelederne i stort set lige høj grad sikrer, at ikke-prøvefagene varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse.

6 Lærernes holdninger

Dette kapitel gennemgår lærernes holdninger til folkeskolens formelle grundlag, fagenes status og afslutning, samt til projektopgavens afslutning. Endelig gennemgås lærernes vurdering af deres egen faglighed.

6.1 Folkeskolens formelle grundlag

Respondenterne blev bedt om at besvare, i hvilken grad de i den daglige undervisning tager hensyn til centrale rammer og lokale mål. Svarene fremgår af figuren nedenfor.



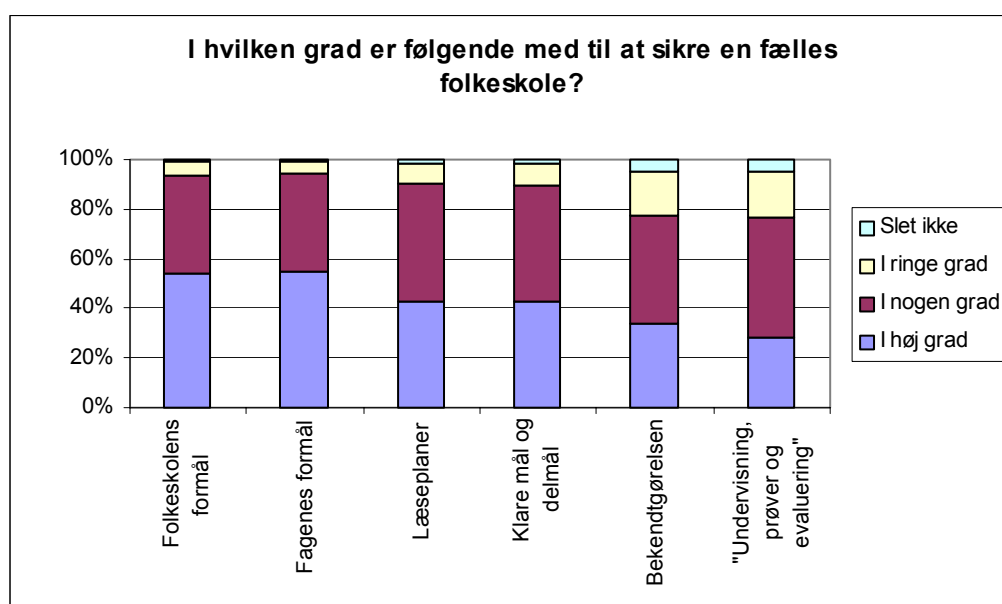
n = folkeskolens formål 578, fagenes formål 586, læseplaner 583, klare mål og delmål 556, bekendtgørelsen 559, "undervisning, prøver og evaluering" 537, lokale mål på kommunalt niveau 482 og på skoleniveau 489

Det ses, at lærerne gennemsnitligt tager mest hensyn til fagenes formål (64% i høj grad), til læseplaner (50% i høj grad) samt til folkeskolens formål (44% i høj grad). Derimod tager lærerne gennemsnitligt ikke så stort hensyn til lokale mål på kommunalt niveau (21% i høj grad) og på skoleniveau (29% i høj grad) samt hæftet "Undervisning, prøver og evaluering" (26% i høj grad).

Det er i højere grad dansklærere, som bruger hæftet "Undervisning, prøver og evaluering". Herudover er der ingen forskelle mellem de respektive fags undervisere.

Generelt tager kvinderne mere hensyn til centrale rammer og lokale mål end mændene. Jo ældre respondenterne er, desto mindre tager de hensyn til fagenes formål, og desto mere tager de hensyn til hæftet ”Undervisning, prøver og evaluering”. Jo mere prøveerfaring respondenterne har, desto mere tager de hensyn til bekendtgørelsen om prøver og karaktergivning, hæftet og lokale mål på kommunalt og skoleniveau.

Lærernes vurdering af, hvilke faktorer der sikrer en fælles folkeskole fremgår af nedenstående figur.



n = folkeskolens formål 571, fagenes formål 572, læseplaner 570, klare mål og delmål 556, bekendtgørelsen 534 og ”undervisning, prøver og evaluering” 503

Fagenes formål og folkeskolens formål bliver gennemsnitligt tillagt størst betydning for sikringen af en fælles folkeskole. Hhv. 55% og 54% har svaret ’i høj grad’. Omvendt tillægges hæftet ”Undervisning, prøver og evalueringer” den mindste betydning, idet 28% har svaret ’i høj grad’ her.

Det er især dansklærerne, som tillægger hæftet betydning for sikringen af en fælles folkeskole. Herudover er der ingen forskelle mellem de respektive fags lærere.

Det er igen de kvindelige lærere, som tillægger centrale rammer og lokale mål den største betydning. Jo ældre respondenterne er eller jo højere undervisningsanciennitet respondenterne har, desto mere betydning tillægges bekendtgørelsen. Hæftet ”Undervisning, prøver og evaluering” tillægges mere betydning, jo større prøveerfaring, respondenterne har.

Langt hovedparten af respondenterne mener, at det er vigtigt, at vi i Danmark har en fælles folkeskole. 84% svarede 'i høj grad', mens 14% svarede 'i nogen grad' og 1% 'i mindre grad'.

Der er ingen signifikante forskelle mellem respondenter i dette spørgsmål.

En række lærere har uddybet deres besvarelser i forhold til vigtigheden af en fælles folkeskole. Nedenfor er det forsøgt at gengive de mest typiske og interessante af dem:

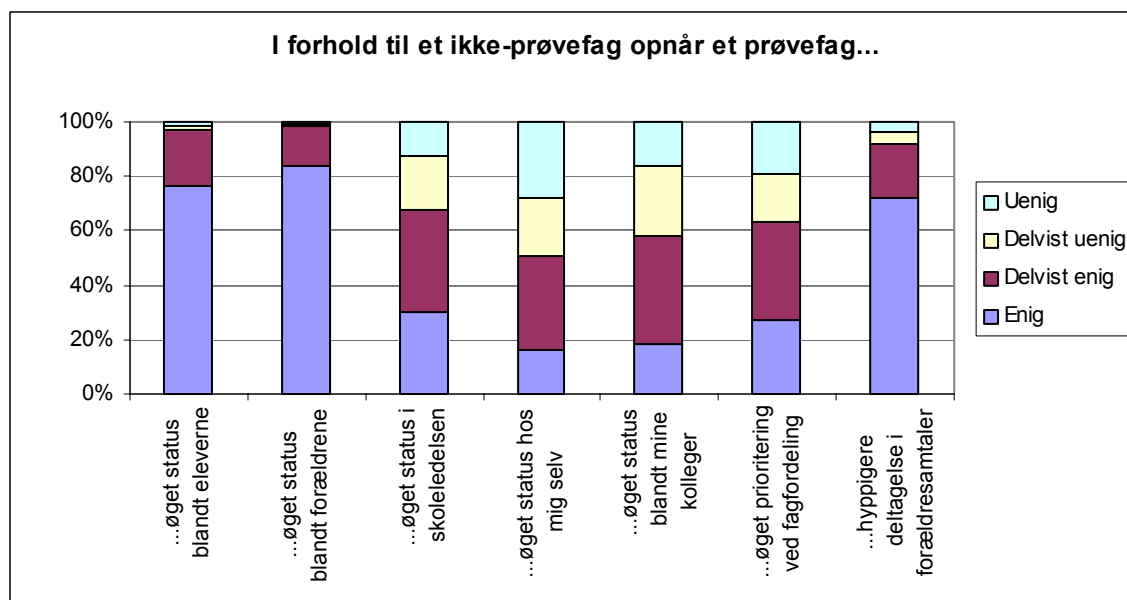
- Hvis vi ikke har en fælles folkeskole kan en afgangsprøve ikke bruges til noget og det vil blive svært at få de unge videre i systemet.
- Er grundlaget for vores demokrati!
- Der skal være et fælles grundlag, men med mulighed for at differentiere, også vha. skoleskift
- Eleverne skal sikres en ensartet undervisning, men hver skole må gerne have deres egen profil
- For at sikre en fælles standard, så ikke tilfældige politikere kommer til at dominere.
- plads til de dygtige!
- Fælles folkeskole ok, men man skal stadig tage hensyn til de enkelte læreres forskellige måder at gribe tingene an på. Fælles grundlæggende principper ideelt.
- Ellers er det friskole!
- HAR VI EN FÆLLES FOLKESKOLE?
- Danmark er så lille et land, at meget mere burde være styret. Der flyttes meget, og materialerne ville blive bedre, hvis alle skoler skulle igennem et bestemt stof
- Svært pga. store lokale forskelle, og det er heller ikke et must for mig
- Som lille sprogområde - medlem af EU - er det vigtigt at folkeskolen er kulturbærer i en "globaliseringstid".
- Eleverne har her et forpligtende fællesskab med andre, som de ikke selv har udvalgt gennem sport, uddannelse, social gruppe osv. Det kan give erfaringer (og tolerance) som ikke fås andre steder i samfundet.

6.2 Fagenes status

Lærernes vurdering af prøvefagenes status i forhold til ikke-prøvefagenes fremgår af nedenstående figur.

Især tre af påstandene opnår markant højere tilslutning blandt respondenterne, nemlig øget status blandt forældrene (84% enige), øget status blandt eleverne (77% enige) og hyppigere deltagelse i forældresamtaler (72% enige). Derimod er mellem 33% og 49% uenige eller delvist uenige i de fire øvrige påstande.

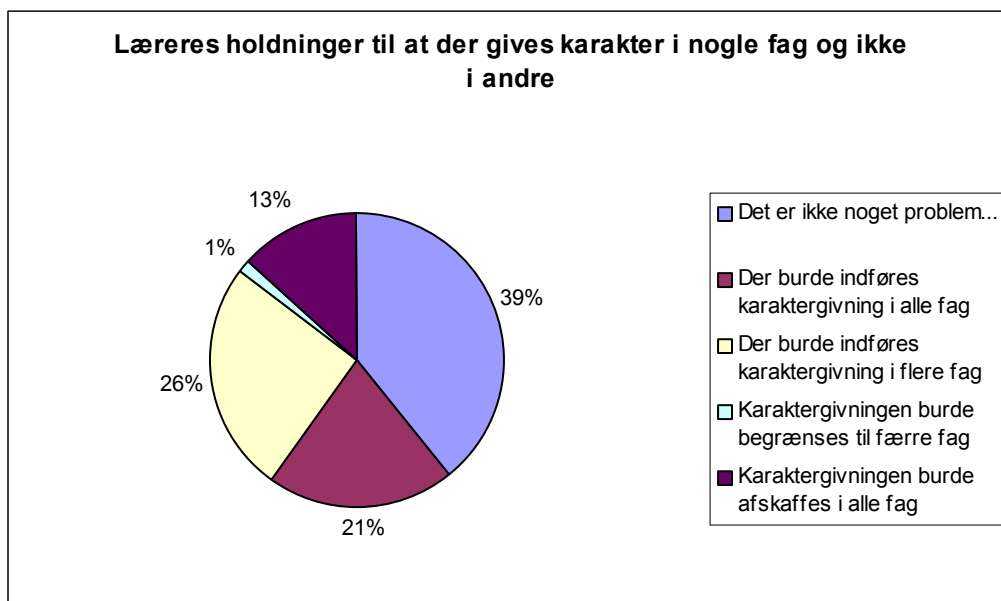
Jo ældre respondenter er, i desto højere grad mener hun, at prøvefagene opnår en øget status blandt elever og forældre.



n = status blandt elever 578, status blandt forældrene 573, status i skoleledelsen 521, status hos mig selv 571, status blandt mine kolleger 532, prioritering ved fagfordeling 548 og deltagelse i forældresamtaler 553.

6.3 Prøver, karakterer og fagenes afslutning

Som det fremgår af nedenstående figur, er der visse forskelle i lærernes holdninger til kendsgerningen om, at der ikke gives karakter i alle fagene i folkeskolen.



n = 582

39% af respondenterne mener ikke, at det er noget problem, mens 21% gerne så karakterer indført i alle fag. 26% mener, at der burde indføres karakterer i flere fag, mens kun 1% mener, at karaktergivningen burde begrænses til færre fag. 13% så gerne, at karaktergivningen blev afskaffet helt.

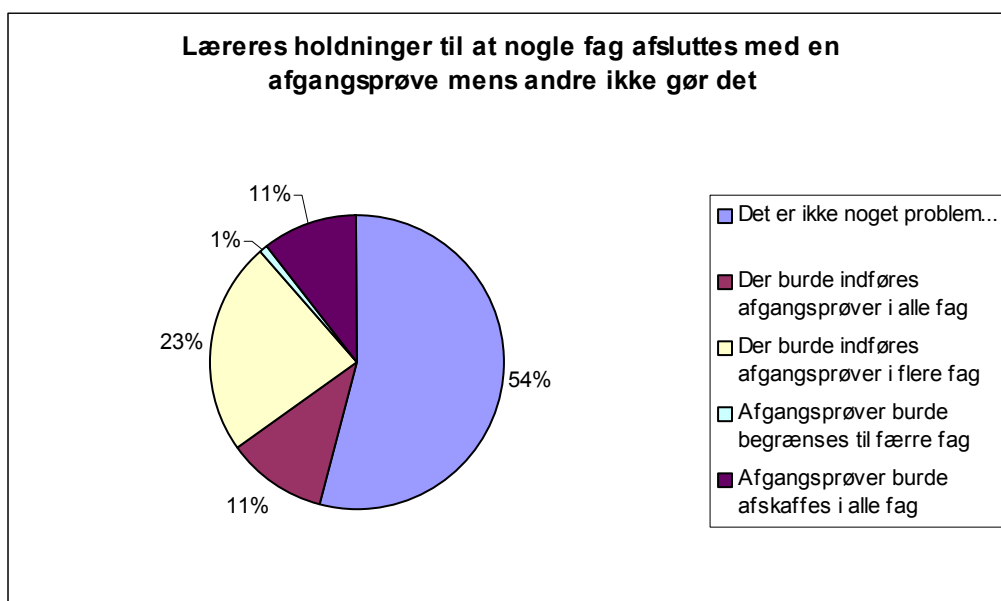
Jo højere alder og anciennitet respondenterne har, i desto højere grad mener hun, at der skal gives karakterer i flere fag.

En lang række respondenter har benyttet muligheden for at uddybe deres besvarelser med en kommentar. Nedenfor er angivet nogle af de typiske:

- Dybest set mener jeg karaktergivning burde afskaffes.
- Der burde være ensartethed. Enten karakter i flere fag - eller udtalelser i alle fag.
- Gulerødder har det med at pace æselet frem! - ikke fordi æslet vil den vej, men for at vi kan tvinge det til at gå den vej.
- Jeg mener at man ikke skal have karakterer i 1-7 kl. Men i 8-9 også i f.eks. samfundsfag og geografi, biologi, historie.
- Alle fag burde ligestilles

- Når karakterbladet bliver en del af evalueringen af eleven træder læringen i baggrunden for den enkelte. "Resultatet" på papiret bliver det vigtigste.
- Det giver ingen mening at samle alle mulige præstationer og lektioner over et halvt år i et tal. Det er rent pip.
- Indfør portfolio som undervisnings- og evalueringsstrategi i stedet for karaktergivning. Portfolio giver procesindsigt og ikke blot produktvurdering som karaktergivning
- Samtalen er langt at foretrække, hvis de forberedes ordentligt. Passer efter min mening bedre til undervisningsdifferentiering
- Fag uden kontant tilbagemelding/status nedprioriteres af forældre, elever og ved fagfordelinger
- Jeg mener karaktergivning er hæmmende i forhold til dannelsen af det hele menneske. Vi viser med karaktergivning at de matematiske og sproglige kompetencer er mere værd end de andre kompetencer. Det er forkert. Og hvad skal vi med behavioristiske metoder i den danske folkeskole.
- Karaktergivning burde afskaffes og erstattes med terminsprøver el. årspøve som efter 9. skoleår. Det kunne være ifm. afslutningen af 3. + 6. + 9. skoleår.
- Jeg ville foretrække udtalelser frem for karakter, der ofte vender "den tunge ende" nedad.
- Faktisk er jeg meget usikker på hvad jeg mener i denne sag.
- På (vores skole) har vi besluttet at give karakterer i alle fag, af hensyn til fagenes status

Når det gælder respondenternes holdninger til, at nogle fag afsluttes med afgangsprøver, mens andre ikke gør det, er billedet – som det fremgår af nedenstående figur - nogenlunde det samme.



n = 584

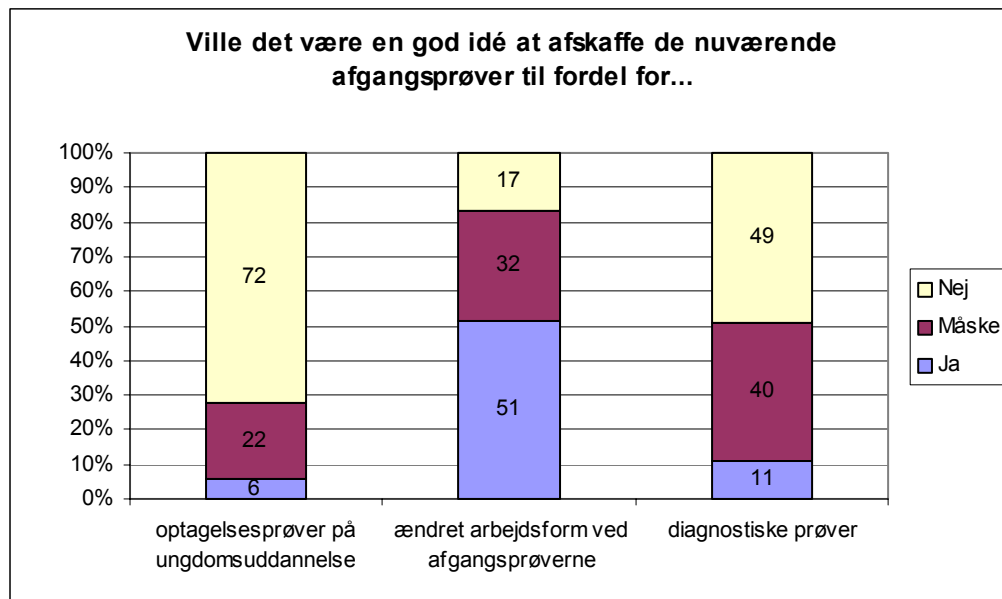
54% af respondenterne mener ikke, at det er noget problem, mens 11% gerne så afgangsprøver i samtlige fag. 23% kunne tænke sig afgangsprøver i flere fag, mens kun 1% hellere vil have færre afgangsprøver. 11% af respondenterne mener, at afgangsprøverne burde afskaffes i alle fagene.

Igen vil ældre respondenter i højere grad end yngre gerne have afgangsprøver i flere fag.

Nedenfor er angivet nogle typiske eksempler på de uddybende kommentarer, som en række respondenter har knyttet til deres besvarelser. Enkelte har herudover henvist til deres uddybende kommentarer i spørgsmålet omkring karaktererne.

- Alting behøver ikke at være sjovt! Noget skal tages meget alvorligt i læringsprocessen. Og arbejdsprocessen eller -indsatsen bliver større ved afgangsprøver.
- Afgangsprøven har reelt ingen betydning. De unge mennesker er optaget på deres videre uddannelsesforløb, når afgangsprøverne foregår.
- Det er problematisk, at eleverne selv må bestemme, om de går til afgangsprøven
- Jeg har nogle drenge, som i den grad er gode til historie/samfundsfag. De spørger ofte efter en karakter.
- Ligestil fagene
- Det giver god mening at måle resultatet af lang tids indsats af ressourcer.
- Prøverne er jo nok nødvendige, for at eleverne kan prøve sig selv af.
- De fag, der slutter med afgangsprøve, er i høj grad karakteriseret ved målrettet træning af færdigheder, derfor er det godt med en prøve.
- De fem prøvefag + projektopgaven er passende.
- Det er mere elevernes nervøsitet eller ikke-nervøsitet der bliver bedømt.
- Prøven burde være mere projektorienteret.
- Der burde indføres en afgangsprøveform, der afspejlede den daglige undervisning og undervisningsform
- Med bestået/ikke bestået og evt. udtalelser.
- Burde erstattes af udtalelser
- Afgangsprøverne viser ikke noget sikkert om elevens kunnen i den form, de har nu. En ændret form kunne berettige prøverne.

I forlængelse af spørgsmålene omkring ændringen af afgangsprøverne ovenfor, blev respondenterne spurgt, om deres holdning til at erstatte den nuværende prøveform med tre andre alternativer. Svarene fremgår i nedenstående figur.



n = optagelsesprøver 553, ændret arbejdsform 569 og diagnostiske prøver 520

Som det ses, er der et massivt flertal på 72%, som ikke ønsker optagelsesprøver på ungdomsuddannelserne frem for afgangsprøver i folkeskolen. Lige godt og vel halvdelen (51%) af respondenterne mener, at det ville være en god idé at ændre arbejdsformen ved afgangsprøverne, således at den i højere grad afspejler arbejdsformen i undervisningen med fx klasseprøver, holdprøver, gruppearbejde, par-arbejde eller lignende. Endelig afviser 49% af respondenterne ideen om at indføre diagnostiske prøver i stedet for afgangsprøver. Det er værd at lægge mærke til, at hhv. 22%, 32% og 40% af respondenterne har svaret måske på de tre spørgsmål.

Især kvindelige og yngre respondenter, samt dem med mindre erfaring med undervisning og prøver vil gerne have afgangsprøverne erstattet af optagelsesprøver på ungdomsuddannelserne. Ligeledes vil de yngre respondenter og dem med mindre anciennitet gerne have ændret arbejdsformen ved afgangsprøverne.

En række respondenter har uddybet deres besvarelser. Nedenfor er gengivet en række typiske eksempler:

Optagelsesprøver:

- Det er godt med afgangsprøver, det er en god måde at afslutte et fag.
- Hvorfor ikke både og? - Altså både afgangsprøver og optagelsesprøver.
- Hvad med dem der ikke skal på ungdomsuddannelse
- Det er godt at skulle afslutte med en prøve i folkeskolen, fordi det giver et mål at arbejde hen imod.

- Undervisningen i folkeskolen vil blive rettet mod disse prøver i alt for høj grad (mere end afgangsprøverne) - og hvordan undervise når eleverne så skal op til vidt forskellig optagelsesprøver?
- Så bliver skolen et fritidshjem. Der bør være mindst 3 afgangsprøver. 1 efter 3. skoleår 2. efter 6. skoleår 3. efter 9. skoleår.
- Vi kender eleverne bedre, og den uretfærdighed, der altid vil være til en prøve, er derfor mindre hos os
- Ungdomsuddannelserne vil dermed bestemme over folkeskolen
- Eleverne er ofte optaget på ungdomsuddannelse inden de har været til afgangsprøver.
- Folkeskolen kan ikke overleve, hvis vi mister mere prestige i forhold til elever + forældre. Vi har brug for at kunne videreudvikle egen praksis med udgangspunkt i egne resultater.
- Folkeskolen er sig selv, og den afsluttes med en prøve, som så andre kan bruge, eller de kan lave deres egen selv
- Jeg tror, det er godt at prøve eksamensformen inden en eventuel eksamen på videregående uddannelser

Arbejdsformen:

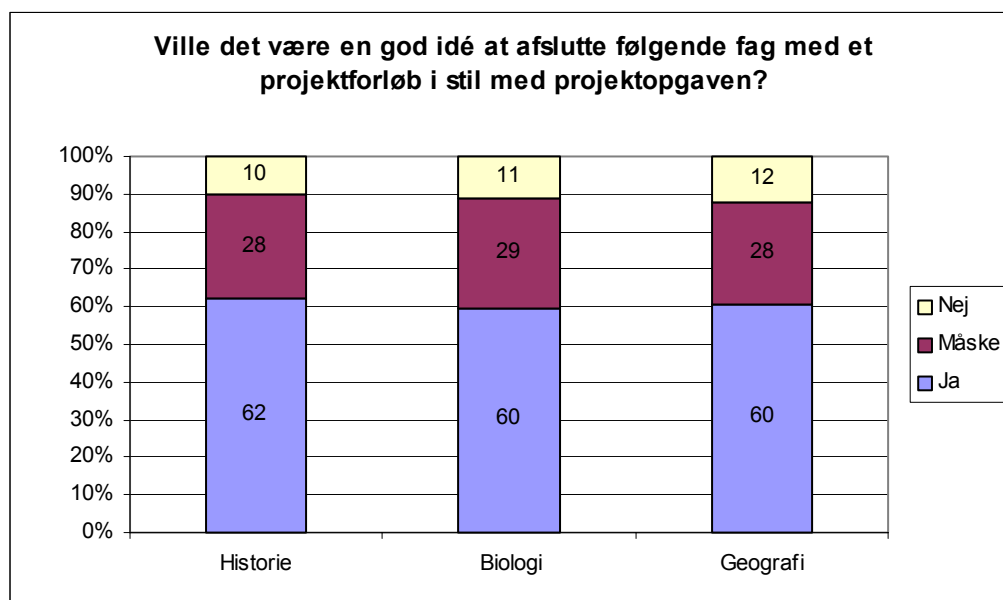
- Det afhænger af, hvilke fag, der undervises i
- Der behøves efter min mening ikke at være andet end indholdet (stoffet), som er det samme. Parprøver og gruppeprøver er en dårlig ide - det er de stille og tilbageholdende + de svage og ikke-egoistiske, der taber ved disse prøver, bl.a. fordi deres albuer ikke er så "spidse" ved gruppedannelsen.
- Men det er også vigtigt at kunne præsentere alene og under belastning. Lærerne skal sørge for, at eleverne også får positive tilbagemeldinger selvom resultatet er skidt.
- De ændrede prøveformer fås p.t. i mat. og fys. og forløb og resultat af disse prøver fungerer godt!
- Findes jo allerede i matematik og fysik - og med stor succes!
- Alle lærere arbejder forskelligt - men alle lærere ved, at afgangsprøven er ens for alle elever.
- Godt i mat. og fysik, men ikke i andre fag - tror jeg.
- en prøve skal afspejle, hvad eleven er værd og ikke at eleven måske er god til at samarbejde med nogle af kammeraterne.
- Kunne være par-arbejde. Men man skal vel også af og til stå til ansvar/regnskab for sig selv!?
- Nogle elever opfatter fællessituationen som en sovepude alt for længe og vil ikke indse eget standpunkt, før løbet er kørt
- Synopsis-eksamen, idet eleverne ville kunne arbejde i dybden i større udstrækning

Diagnostiske prøver:

- Diagnostiske prøver er udmærkede til at danne grundlag for en målrettet indsats i det daglige, men bør ikke erstatte afgangsprøven.
- En naturlig del helt fra 1. klasse

- En diagnostisk prøve vil afdække elevens udviklingstrin, og påpege i hvilken retning han/hun bør arbejde med øget indlæring for øje.
- Det har jo Ikke så meget med hinanden at gøre.
- Måske kunne de bruges som et redskab for elever og lærere, men ikke som måleinstrument til sammenligning med andre. De fleste diagnostiske prøver måler kun faktisk viden ikke hvordan lærere og elever arbejder.
- Bevidstgørelse om ansvaret for egen skolegang er altid godt.
- Prøverne ville i alt for høj grad styre undervisningen.
- De to prøveformer afspejler to forskellige formål

I nedenstående figur gengives respondenternes besvarelser i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt de tre ikke-prøvefag, som indgår i denne evaluering, bør afsluttes med et projektforsløb.



n = historie 469, biologi 439 og geografi 450

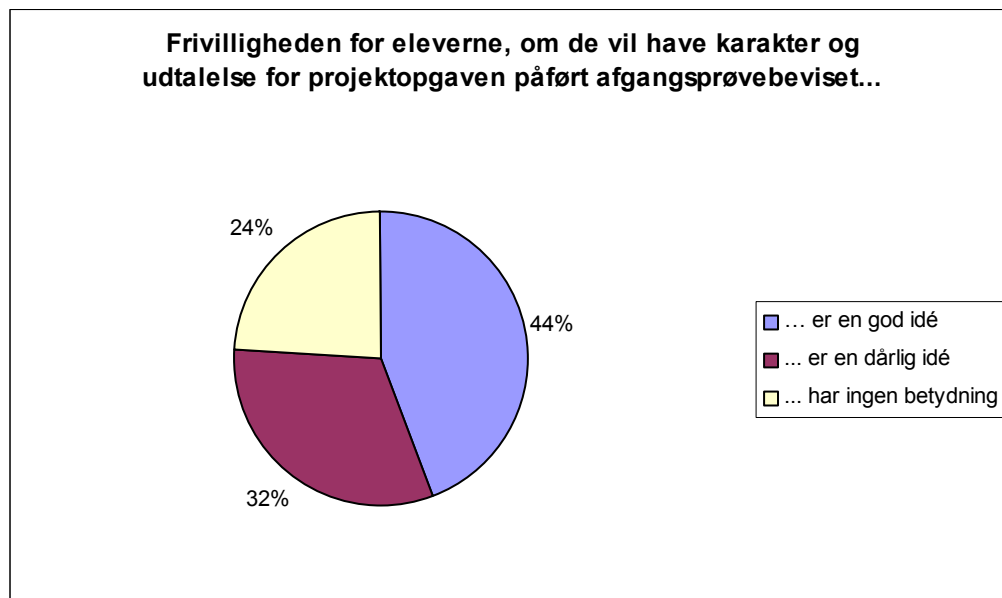
Som det ses, er der stort set ingen forskelle mellem fagene, idet et flertal på hhv. 62% og 60% af respondenterne bifalder et sådant forslag i historie og de to øvrige ikke-prøvefag, mens 3 ud af 10 svarer måske (28% i historie og geografi, 29% i biologi). Hver tiende afviser idéen (10% i historie, 11% i biologi og 12% i geografi).

Nedenfor gengives en række typiske eksempler på de uddybende kommentarer, som respondenterne har knyttet til deres besvarelser.

- Ca. 10 % af eleverne kan magte den dybdeborende undersøgende projektopgave. 80 % er afskrift - i bedste fald referat af tekst. 10 % af eleverne kan kun klare en projektopgave hvis lærerne tilrettelægger og strukturerer (styrer) opgaverne for dem.
- Eleverne er meget positive over for projektopgaven - de fleste arbejder over middel i perioden og får meget ud af det.
- Lad denne projektopgave erstatte den obligatoriske i 9. kl. Vi har så meget andet vi skal nå på det klassetrin.
- Fremragende idé som forløber for den obligatoriske projektopgave i 9. klasse
- Elementer fra de tre fagområder indgår i forvejen i projektopgaven.
- Da det er mundtlige opgaver/fag bør der være mundtlig eksamen.
- Projektforløbs velsignelser er vildt overdrevne!
- Det ville formodentligt opprioritere fagene i såvel læreres, elevers og forældres bevidsthed.
- Alt for mange elever "sylvter" disse fag fordi der ingen krav stilles. Og det er så trist. De ved alt for lidt konkret og faglærerne dør pga. manglende opbakning fra skolen, forældrene og eleverne.
- Jeg er bange for, at de svage vil falde endnu mere igennem.

6.4 Projektopgavens afslutning

Når det gælder vurderingen af projektopgavens afslutning, er respondenterne – som det fremgår af nedenstående figur – noget mere delte.



n = 386

Flere end 44% mener, at det er en god idé, at eleverne selv vælger, om karakteren og udtalelsen for projektopgaven skal påføres afgangsprøvebeviset eller ej. 32% mener, at det er en dårlig idé, mens 24% er af den opfattelse, at det ikke har nogen betydning.

Der er ingen forskelle mellem forskellige grupper af respondenter i dette spørgsmål.

De respondenter, som er positive overfor frivilligheden, anfører typisk følgende grunde:

- Alm. medbestemmelse
- At de dels tager et valg(og konsekvenserne heraf), og det giver et nuanceret billede af elevernes ressourcer
- De derved er tvunget til et medansvar
- De ihærdige som regel får konkret belønning
- De svage ikke lider flere nederlag
- Det er en privat sag om man vil skilte med sin succes/manglende formåen
- Det er forskelligt hvad de skal bruges til.
- Projektopgaverne er obligatoriske. De andre prøver er frivillige.

De respondenter, som synes, at frivilligheden er en dårlig ide, anfører typisk følgende grunde:

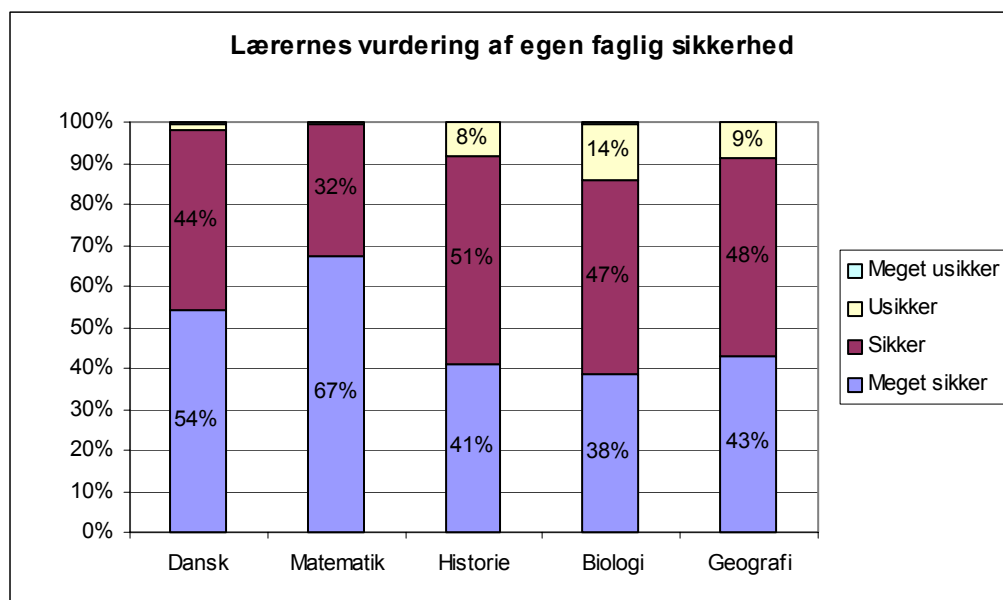
- Så behøver man jo ikke gøre sig umage!
- Alle burde få resultatet af deres arbejde vurderet og lære at acceptere resultatet.
- Ansvar for arbejde
- Besværligt at administrere - manglende udtalelse og karakter=dumpekarakter
- Det giver projektopgaven mindre status
- Det måske er den bedste målestok for deres udbytte af undervisningen
- Man skal kunne tåle at få vurderet sit arbejde!
- Svage elever klarer sig ofte bedre, end de selv tror.

De respondenter, som ikke mener, at det har nogen betydning, anfører typisk følgende grunde:

- Langt de fleste vælger begge dele
- De elever, der klarer sig dårligt, er ret ligeglade.
- De kan ændre dette indtil 10 dage før eksamensperioden.
- Det er selve arbejdsformen der er vigtig.
- Det har dybest set ingen indflydelse på, om man bliver optaget på en ungdomsuddannelse
- Et fravalg siger lige så meget som en karakter + udtalelser.
- Omverdenen intet aner om den og derfor ikke spørger til den.

6.5 Lærernes faglighed

Lærerne blev bedt om at vurdere deres faglighed i de fag, som de underviser i. Besvarelserne fremgår af nedenstående figur.



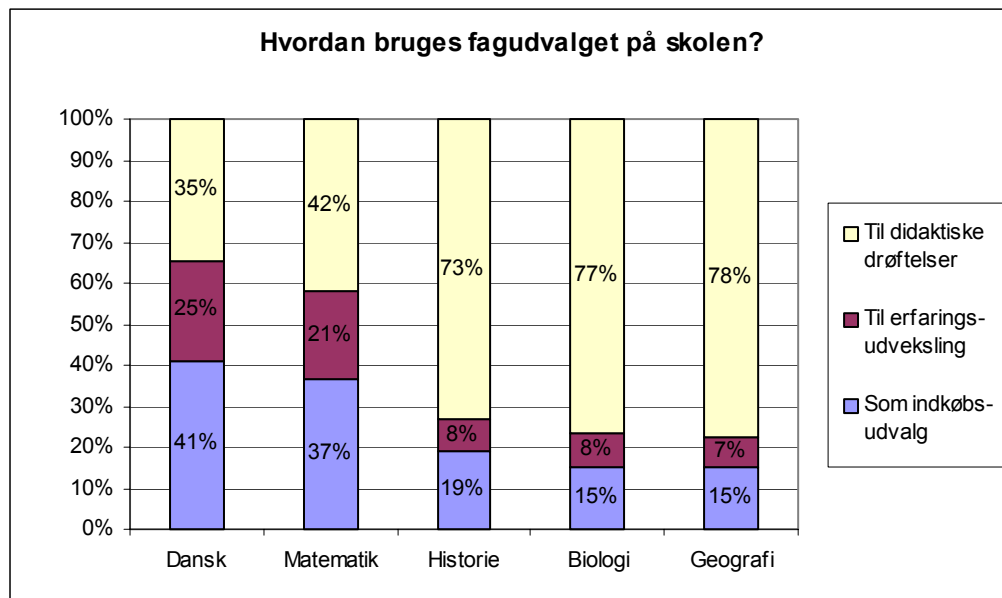
n = dansk 339, matematik 261, historie 182, biologi 146 og geografi 158

Mens stort set alle dansklærere og matematiklærere føler sig sikre eller meget sikre i deres respektive fag, er 8% af historielærerne usikre i faget. 14% af biologilærerne føler sig usikre eller meget usikre i faget, mens det gælder for 9% af geografilærerne. Noget kunne tyde på, at den øgede fokus på efteruddannelse i fagene dansk og matematik som fremgik af afsnit 5.1. slår igennem i lærernes vurdering af deres faglige sikkerhed i fagene.

De eneste forskelle, der er mellem forskellige grupper af respondenter, er, at især de mandlige respondenter, samt de ældre og dem med højere undervisningsanciennitet føler sig mere sikre i faget historie end de øvrige respondenter.

Lærerne kan hente inspiration og erfaring i fagudvalgene på skolerne. Ikke alle skoler har fagudvalg. Således har 2% af lærerne angivet, at der ikke findes fagudvalg i hhv. dansk eller matematik på deres skole. Dobbelt så stor en andel af lærerne, nemlig 4%, har svaret, at der ikke findes fagudvalg i hhv. historie og biologi på deres skole. Endelig har 7% svaret, at der ikke findes et fagudvalg i geografi på deres skole.

Nedenfor vises svarene omkring anvendelsen af fagudvalgene fra de lærere, som har adgang til et fagudvalg, og som underviser i det pågældende fag. Det har været muligt for lærerne at angive flere svar og dermed anvendelsesmuligheder for hvert enkelt fagudvalg.



n = dansk 573, matematik 525, historie 410, biologi 403 og geografi 396

Som det ses af ovenstående figur, bruges fagudvalgene forskelligt for de enkelte fag. Således bruger omkring 41% af dansklærerne og 37% af matematiklærerne fagudvalgene som indkøbsudvalg, mens det kun gælder for 19% af historie- og 15% af biologi- og geografilærerne. Fagudvalgene i de tre ikke-prøvefag bruges heller ikke i nær så stort omfang som i dansk og matematik til erfaringsudveksling (7-8% mod 21% og 25%). Omvendt bruges fagudvalgene i de tre ikke-prøvefag oftest til didaktiske drøftelser (73% i historie, 77% i biologi og 78% i geografi). Fagudvalgene i dansk og matematik bruges af hhv. 35% og 42% til didaktiske drøftelser.

Det er værd at lægge mærke til, at mens fagudvalgene i dansk bliver brugt som indkøbsudvalg af kvinderne og til fagdidaktiske drøftelser af mændene, er det lige omvendt i fagudvalget for matematik.

Nedenfor er angivet nogle typiske uddybende kommentarer, som respondenterne har knyttet til deres besvarelser i forbindelse med fagudvalgene.

- Selvom vi ikke har fagudvalg, drøfter faglærere fagene, når der er behov
- Afholder endvidere hvert år i maj et "arvemøde" hvor lærerne i 6. arver lærerne i 7.s erfaringer og evt. materiale.
- Vi er ved at få udvalgene op at stå, så de kan fungere som didaktisk fora.
- Hovedvægten er lagt på "indkøbsudvalg" - hvilket jeg synes er meget ærgerligt (for få timer til fagudvalg)
- Biologi og geografi nedprioriteres gennem hele systemet - også mht. folkeskole!
- Fagudvalgene er meget små da vi er nødsaget til at vælge 2 ud. Derfor vælger folk ofte at sidde i fagudvalgene i de karaktergivende fag.
- Vi har stor glæde af fagudvalgene, og de virker inspirerende og støttende. Hjælper hinanden med at lave opgaver.
- Alt er blevet så tværfagligt at fagene smuldrer
- Vi er i gang. Det første fagudvalg, der fik tildelt timer til andet end indkøb, var dansk. I kommende skoleår følger andre efter, plus at dansk fortsætter med 15 timer pr. lærer

6.6 Opsummering

De fleste lærere tager i den daglige undervisning hensyn til fagenes og til folkeskolens formål samt til læseplanerne. Et flertal af lærere mener, at fagenes og folkeskolens formål er med til at sikre den fælles folkeskole, som stort set samtlige lærere mener i høj grad er vigtig.

Ifølge lærerne opnår prøfefag i forhold til ikke-prøfefag en øget status blandt både elever og forældre samt en hyppigere deltagelse i forældresamtaler. Der tegner sig imidlertid ikke et entydigt billede af, at lærerne synes det er et problem, at nogle fag afsluttes med hhv. karakterer og afgangsprøver, mens andre ikke gør det. Det er således kun et lille mindretal, som vil afskaffe eller begrænse karaktergivningen eller afgangsprøverne, mens knap halvdelen omvendt hellere ser karakterer indført i flere eller alle fag og omkring hver tredje vil have afgangsprøver i flere eller alle fag. Alligevel mener over halvdelen af lærerne, at man burde ændre arbejdsformen ved afgangsprøverne, således at den i højere grad afspejler arbejdsformen i undervisningen. Et flertal af lærere så gerne, at der blev indført et projektforsløb som afslutning på ikke-prøvefagene.

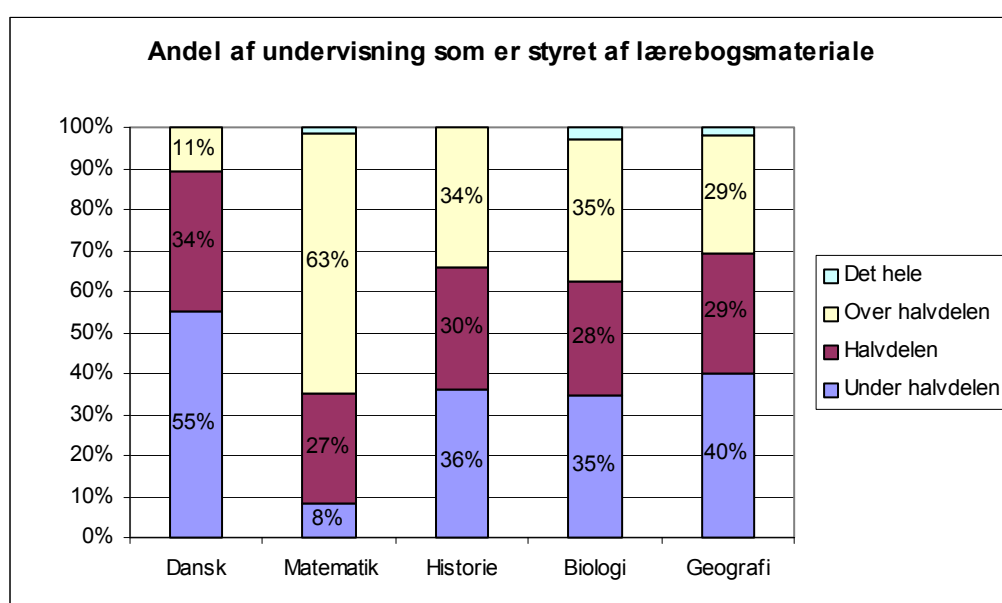
Når det gælder lærernes faglighed, vurderer lærerne i prøvefagene sig mere sikre end lærere i ikke-prøvefagene. Især matematiklærere føler sig fagligt sikre. Lærerne i prøvefagene anvender typisk deres fagudvalg som indkøbsudvalg og til erfaringsudveksling end lærere i ikke-prøvefagene.

7 Lærernes undervisning

I dette kapitel gennemgås respondenternes besvarelser i forbindelse med den praktiske udmøntning af deres holdninger til undervisning.

7.1 Undervisningsmaterialer

Som det fremgår af nedenstående figur, er der store forskelle mellem fagene, når det gælder den andel af undervisningen, som er styret af lærebogsmateriale.



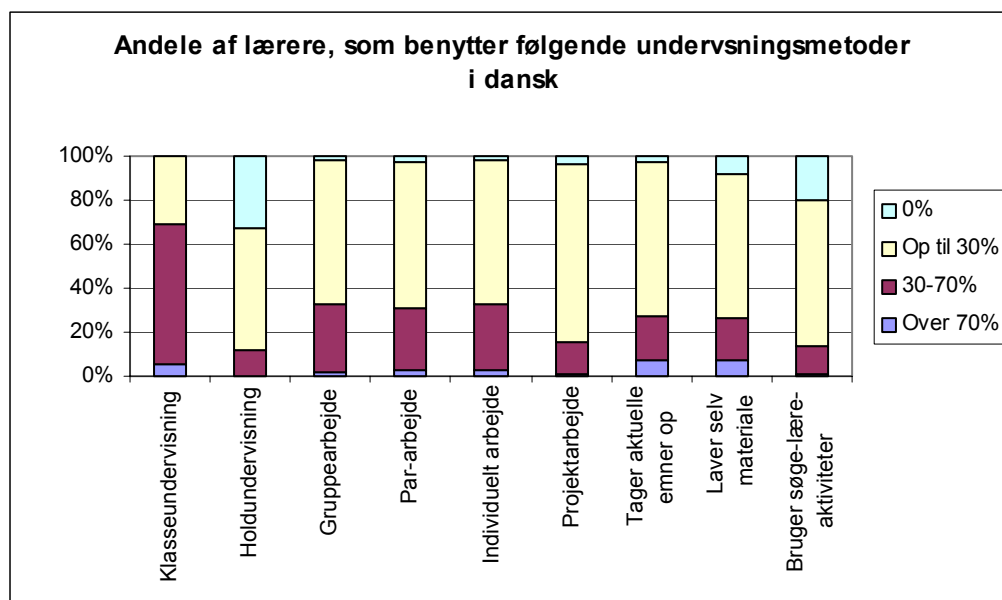
n = dansk 338, matematik 262, historie 178, biologi 144 og geografi 157

Dansk styres mindst af lærebogsmateriale og matematik mest. Mens 55% af de respondenter, som underviser i dansk, har angivet, at faget for under halvdelens vedkommende styres af lærebogsmateriale, gælder det for 8% af dem, som underviser i matematik. I stedet mener 63% af matematiklærerne i undersøgelsen, at over halvdelen af undervisningen styres af lærebogsmateriale. Blandt de tre ikke-prøvefag tegner der sig et ensartet billede, idet hhv. 36%, 35% og 40% i historie, biologi og geografi mener, at under halvdel af faget styres af lærebogsmateriale, mens hhv. 30%, 28% og 29% mener, at det er ca. halvdel, og hhv. 34%, 35% og 29% mener, at det er mere end halvdel af undervisningen.

De kvindelige og de yngre respondenter lader i mindre grad end de mandlige og de ældre undervisningen i dansk styre af lærebogsmateriale.

7.2 Undervisningsmetoder

Som det fremgår af nedenstående figur, er der visse forskelle i valget af undervisningsmetode i faget dansk.

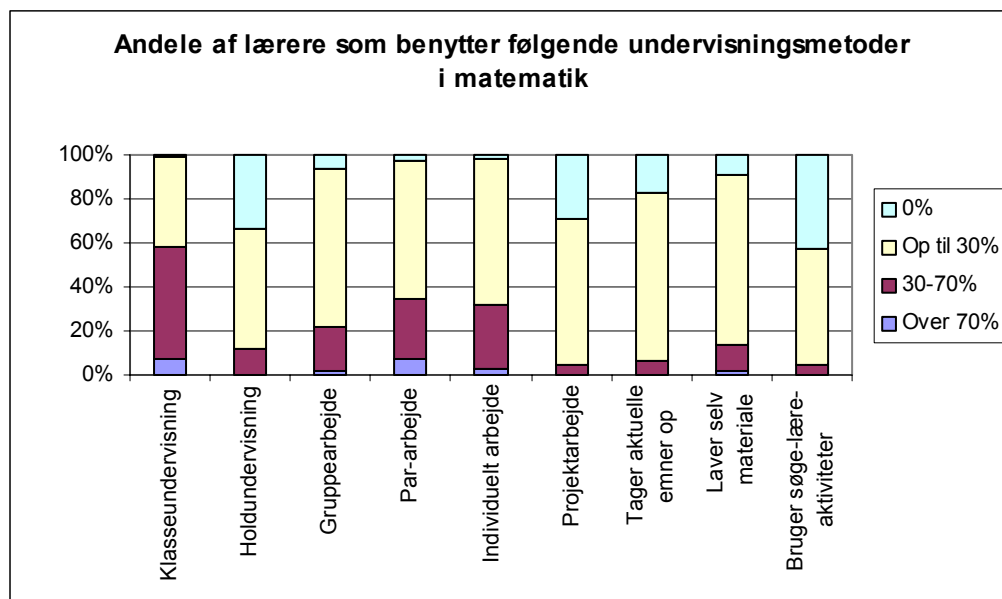


n = klasseundervisning 336, holdundervisning 285, gruppearbejde 331, par-arbejde 321, individuelt arbejde 324, projektarbejde 316, aktuelle emner 318, laver selv materiale 315, 'søge-lære-aktiviteter' 290

Den mest anvendte undervisningsmetode i faget dansk er klasseundervisning. 69% af lærerne mener, at klasseundervisningen anvendes i over 30% af undervisningstiden. Omvendt har resten svaret, at de bruger klasseundervisning i op til 30% af undervisningen. Holdundervisning anvendes derimod mindst, idet 88% af lærerne kun anvender denne undervisningsmetode i op til 30% af undervisningen. 32% bruger slet ikke holdundervisning. Nogenlunde samme resultat opnås for brugen af 'søge-lære-aktiviteter' (87% bruger det i op til 30% af undervisningen, og 20% bruger det slet ikke).

Kvinderne anvender i højere grad end mændene gruppe- eller pararbejde i danskundervisningen.

Som det fremgår af nedenstående figur tegner der sig et lignende billede af undervisningsmetoderne i matematik. 58% af matematiklærerne bruger klasseundervisning i mere end 30% af undervisningen, mens brugen af 'søge-lære-aktiviteter', holdundervisning og projektarbejde ikke er så hyppig: 88% til 96% af matematiklærerne bruger disse metoder i mindre end 30% af undervisningen.

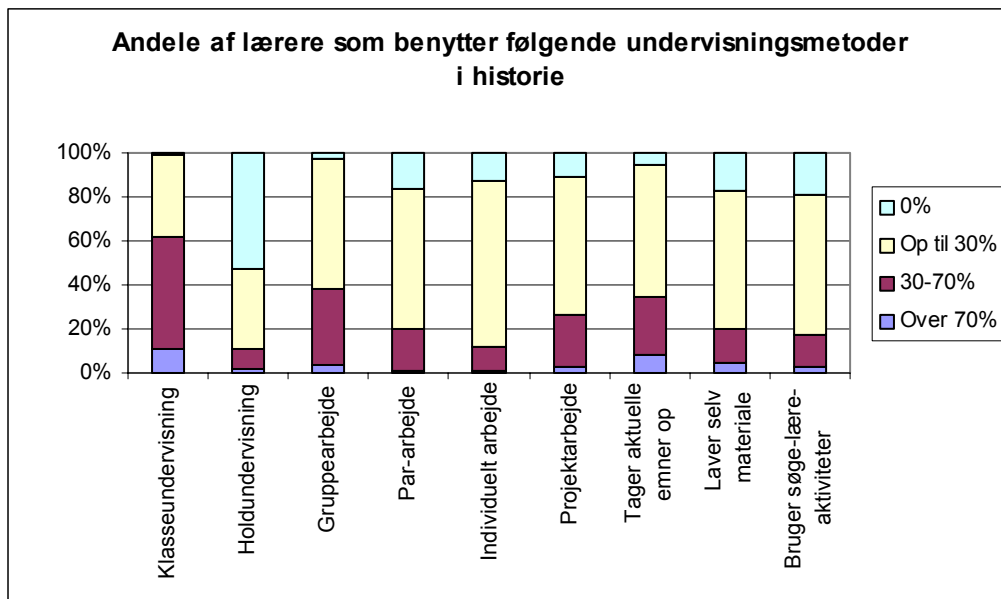


n = klasseundervisning 254, holdundervisning 217, gruppearbejde 235, par-arbejde 242, individuelt arbejde 243, projektarbejde 221, aktuelle emner 225, laver selv materiale 234, 'søge-lære-aktiviteter' 211

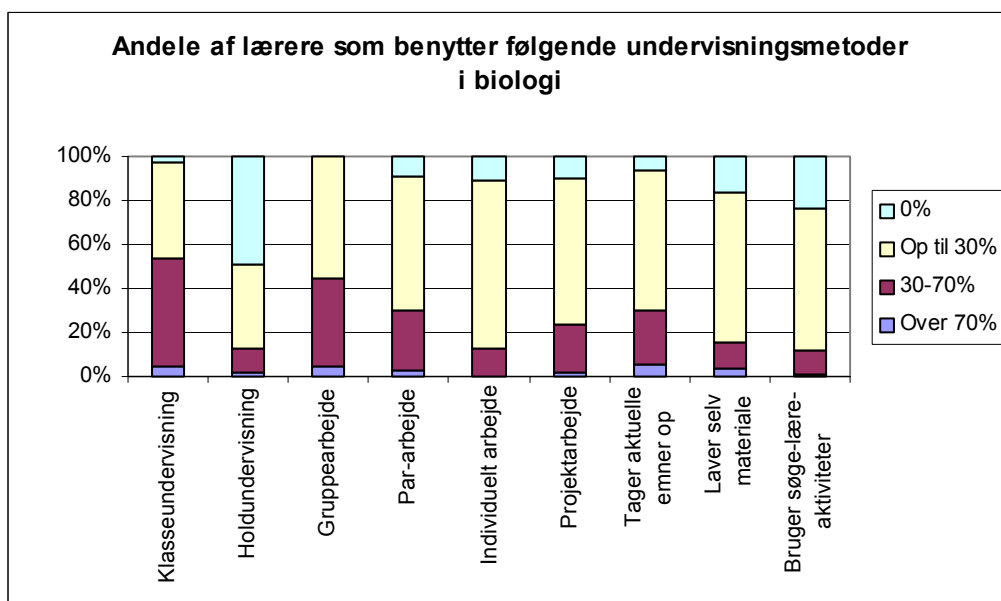
Kvinderne anvender i højere grad end mændene pararbejde i matematikundervisningen. Jo højere anciennitet respondenterne har, i desto mindre grad bruger de gruppearbejde.

I de nedenstående tre figurer er gengivet lærernes besvarelser omkring undervisningsmetoderne i de tre ikke-prøvefag.

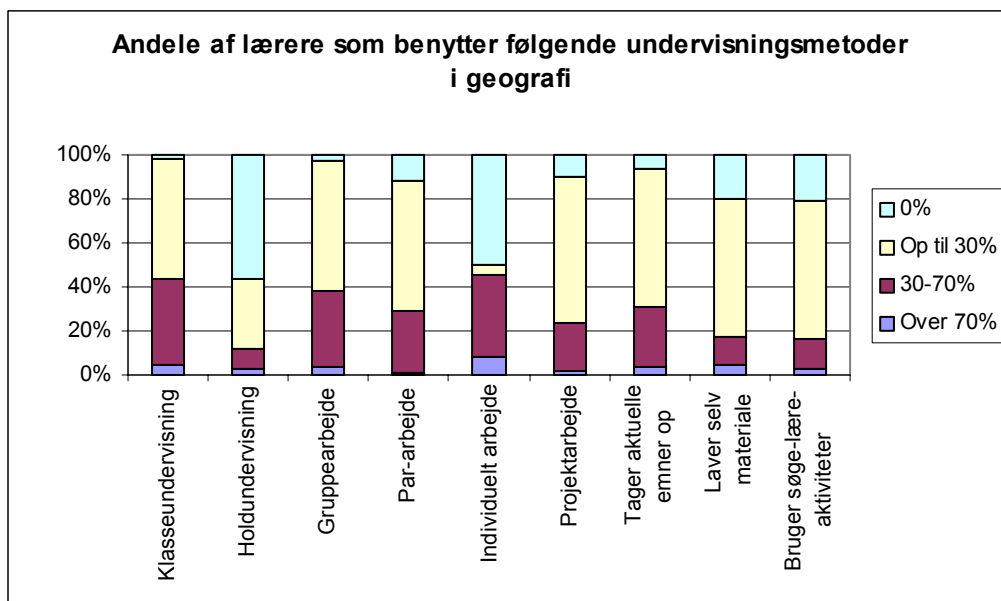
Der viser sig ikke nogen entydige forskelle mellem prøvefagene og ikke-prøvefagene i denne forbindelse. Således kunne noget tyde på, at det er fagets indhold og ikke afslutningsform, der til en vis grad bestemmer undervisningsmetoderne. Mens historielærerne anvender klasseundervisning i en lignende grad som dansk- eller matematiklærerne (62% anvender den i mere end 30% af undervisningen), er denne undervisningsmetode mindre udbredt i biologi og geografi (hhv. 54% og 44%). I biologi og geografi anvendes der imidlertid gruppearbejde stort set i lige så stort omfang som klasseundervisning. Hertil kommer, at der i geografiundervisningen i et lignende omfang anvendes individuelt arbejde.



n = klasseundervisning 179, holdundervisning 143, gruppearbejde 169, par-arbejde 154, individuelt arbejde 157, projektarbejde 161, aktuelle emner 170, laver selv materiale 158, 'søge-lære-aktiviteter' 141

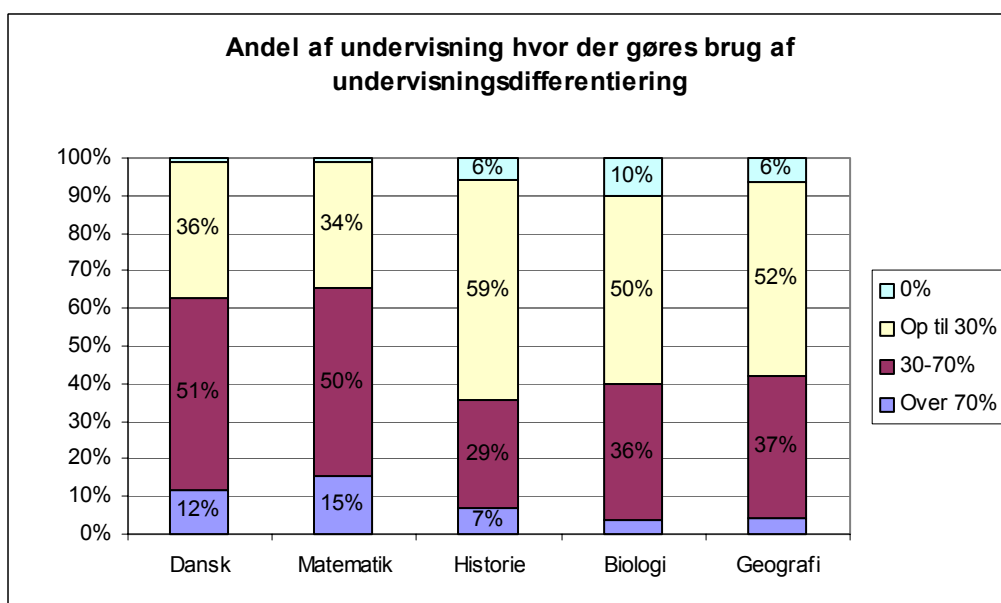


n = klasseundervisning 143, holdundervisning 117, gruppearbejde 132, par-arbejde 128, individuelt arbejde 132, projektarbejde 136, aktuelle emner 133, laver selv materiale 127, 'søge-lære-aktiviteter' 123



n = klasseundervisning 153, holdundervisning 128, gruppearbejde 147, par-arbejde 141, individuelt arbejde 280, projektarbejde 142, aktuelle emner 142, laver selv materiale 137, 'søge-lære-aktiviteter' 130

I figuren nedenfor er respondenternes besvarelser i forhold til brugen af undervisningsdifferentiering gengivet.



n = dansk 329, matematik 249, historie 174, biologi 141 og geografi 155

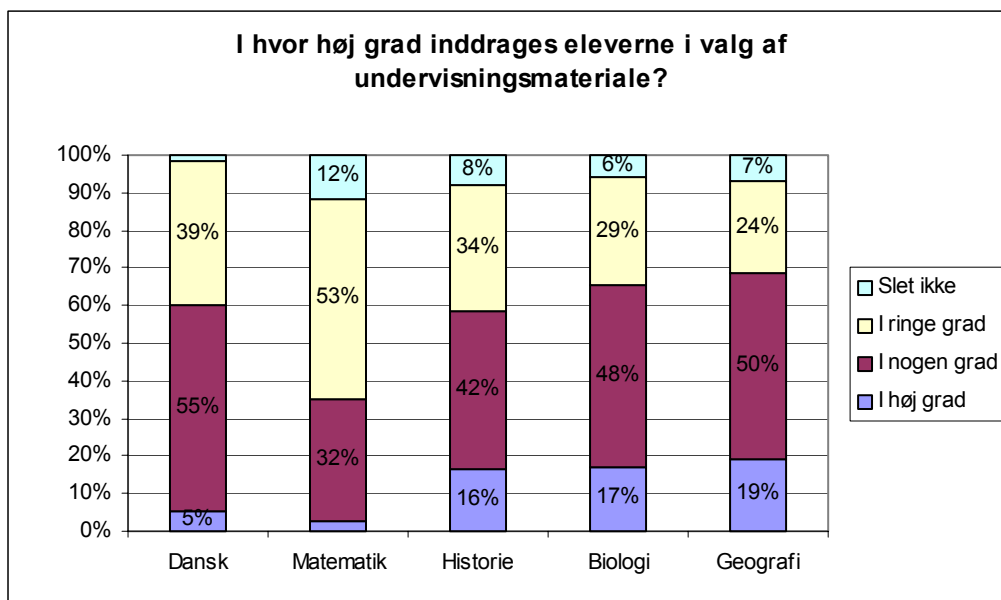
Som det ses, er brugen af undervisningsdifferentiering mere udbredt i prøfefagene end i ikke-prøfefagene. Således gør hhv. 63% og 65% af dansk- og matematiklærerne brug af undervisningsdifferentiering i mere end 30% af undervisningen, mens det gælder for om-

kring 4 ud af 10 lærere i ikke-prøvefagene, nemlig 36% af historielærerne, 40% af biologilærerne, 42% af geografilærerne.

I faget dansk er det i højere grad kvinderne end mændene, som gør brug af undervisningsdifferentiering.

7.3 Elevinddragelse og -evaluering

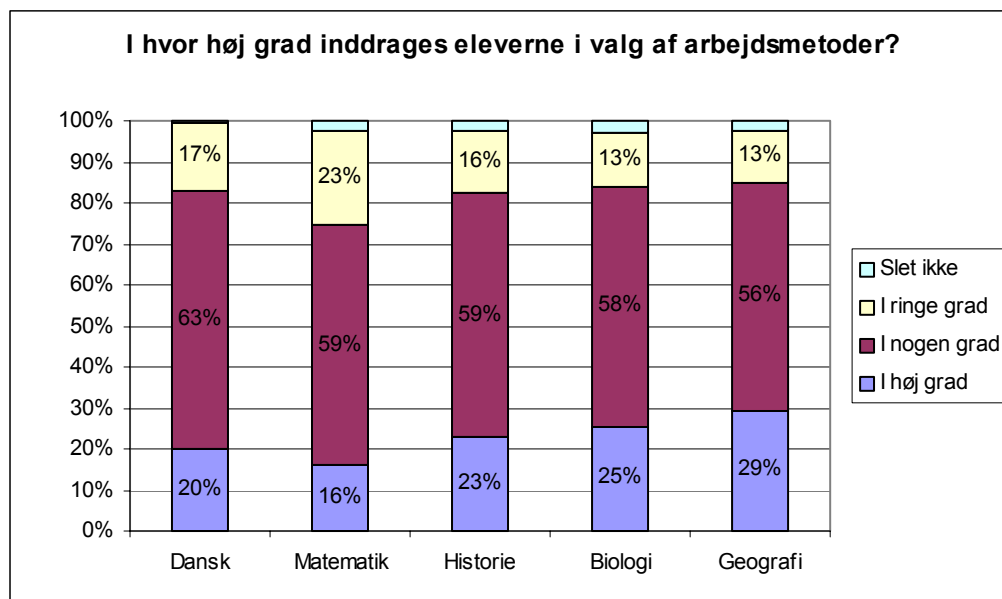
Elevinddragelsen i forhold til valg af undervisningsmateriale, arbejdsmetoder og emner varierer en del fra fag til fag. I figuren nedenfor vises respondenternes svar på spørgsmålene om elevinddragelse i valget af undervisningsmaterialer.



n = dansk 339, matematik 257, historie 178, biologi 141 og geografi 157

Som det ses, er elevinddragelsen i valget om undervisningsmaterialer mindst i matematik. 35% af matematiklærerne inddrager eleverne i nogen eller i høj grad. Tallene for dansk og de tre ikke-prøvefag er hhv. 60%, 58%, 65% og 69%.

I nedenstående figur vises respondenternes besvarelser på spørgsmålene om inddragelsen af elever i valget af arbejdsmetoder.



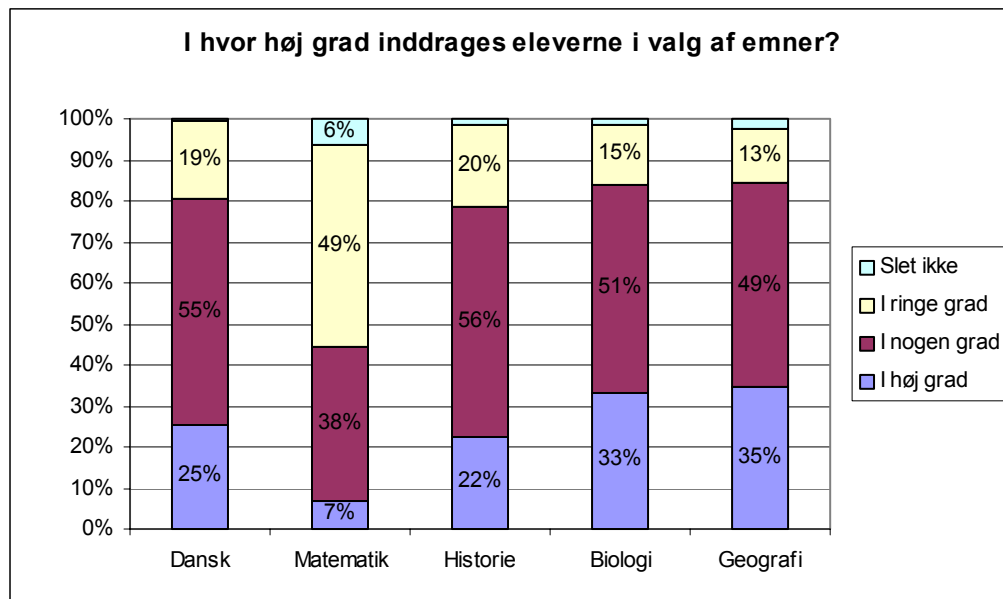
n = dansk 337, matematik 258, historie 180, biologi 142 og geografi 158

Her er forskellene mellem fagene ikke så store, selvom elevinddragelsen i valget af arbejdsmetoder er lidt mindre i matematik end i dansk og de tre ikke-prøvefag. 75% af matematiklærerne inddrager eleverne i nogen eller i høj grad, mens det gælder for 83% af lærerne i dansk og 82%, 83% og 85% af lærerne i hhv. historie, biologi og geografi.

Det er i højere grad kvinderne end mændene, som inddrager eleverne i valget af arbejdsmetoder i både dansk og matematik, mens eleverne inddrages mere i historie, jo højere anciennitet respondenterne har.

Når man ser på respondenternes besvarelser på spørgsmålene om elevinddragelse i valget af emner, viser der sig igen visse forskelle mellem fagene.

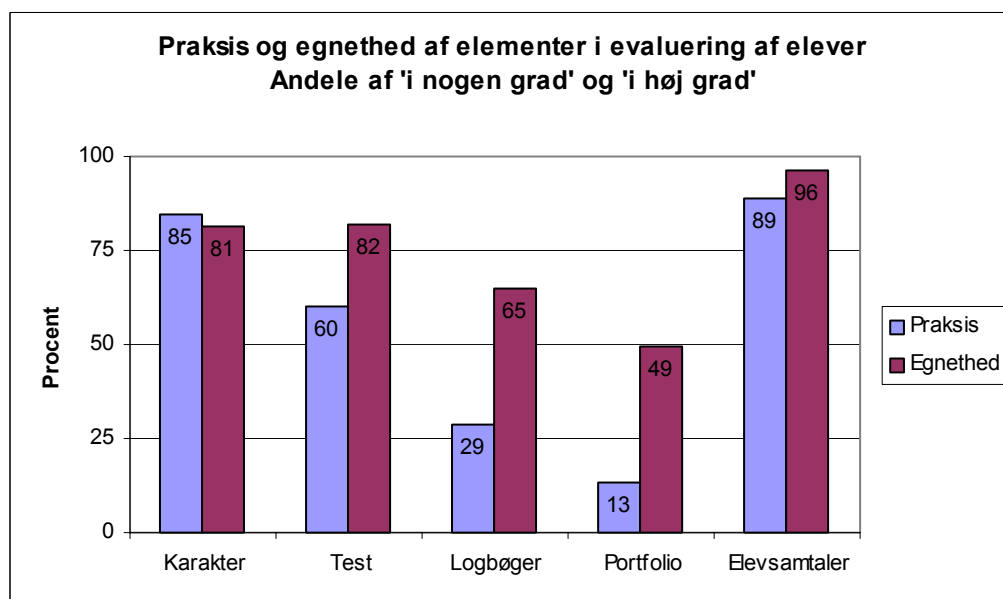
Således fremgår det af nedenstående figur, at matematik igen skiller sig ud, idet 45% af lærerne inddrager eleverne i nogen eller i høj grad i valget af emner, mens det er tilfældet for 80% af dansklærerne og 78%, 84% og 84% i hhv. historie, biologi og geografi.



n = dansk 338, matematik 257, historie 180, biologi 142 og geografi 158

Kvinderne inddrager generelt eleverne mere i valget af emner i både historie og biologi, end det er tilfældet for mændene. Omvendt inddrages eleverne mindre i biologi, jo højere anciennitet respondenterne har.

For at belyse den løbende evaluering af eleverne, blev lærerne bedt om at besvare spørgsmål om, hvilke elementer de bruger til evalueringen, og i hvilken grad disse elementer er egnede til evalueringen. Besvarelsenerne fremgår af nedenstående figur.



n = karakter 547, test 525, logbøger 470, portfolio 380, elevsamtaler 547

Det mest anvendte element i den løbende evaluering af eleverne er elevsamtaler, som 89% af lærerne anvender i nogen eller i høj grad. Elevsamtaler vurderes samtidig også af stort set alle lærere (96%) som værende i nogen eller i høj grad egnede til evalueringen af eleverne. Mellem 85% anvender karaktererne til evalueringen, som 81% finder i nogen eller i høj grad egnede hertil. Anderledes ser det ud med tests, logbøger og portfolio. Tests bruges i nogen eller i høj grad af 60% af lærerne, til gengæld mener 82%, at de i nogen eller i høj grad er egnede til evalueringen. 29% af lærerne anvender i nogen eller i høj grad logbøger til evalueringen af eleverne, mens 65% mener, at logbøger i nogen eller i høj grad er egnede hertil. Endelig er det 13% af lærerne, som i nogen eller i høj grad anvender portfolio, selvom 49% af lærerne finder dette element i den løbende evaluering af eleverne i nogen eller i høj grad egnet.

Det er især matematiklærerne, som bruger tests til den løbende evaluering, mens det især er dansklærerne og historielærerne, som bruger logbøger. Herudover er der ingen forskelle på praksis mellem de respektive fags lærere. Det er især dansklærere, som vurderer elevsamtaler egnede til den løbende evaluering. Herudover er der ingen forskelle på vurderingen af egnethed mellem de respektive fags lærere.

Mens de mandlige respondenter bruger tests mere end kvinderne, og samtidig i højere grad end kvinderne finder dem egnede til elevevalueringerne, anvender kvinderne i højere grad end mændene logbøger og elevsamtaler, som de da også i højere grad end mændene finder egnede til evalueringerne. Jo ældre respondenter er, desto mere bliver tests brugt og desto mere egnet bliver tests vurderet i forbindelse med elevevalueringerne. Også karakterer vurderes i højere grad egnede af ældre end af yngre respondenter.

7.4 Opsummering

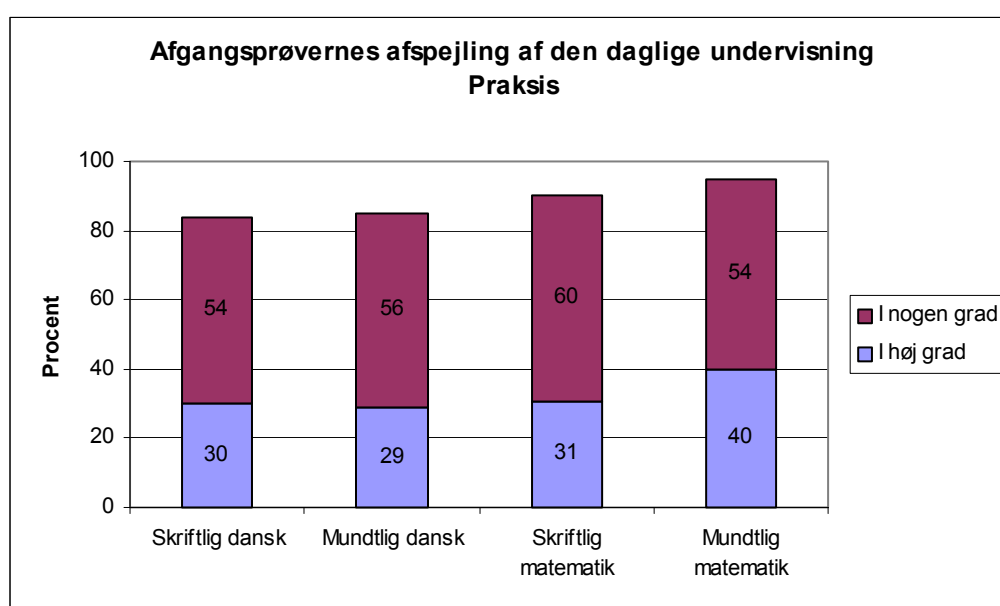
Undervisningsmaterialet styrer undervisningen mest i matematik og mindst i dansk, mens ikke-prøvefagene placerer sig midt i mellem. Når det gælder undervisningsmetoder anvendes klasseundervisning mest både i dansk og matematik, mens de alternative undervisningsmetoder i højere grad bliver anvendt i dansk end i matematik. Ifølge et flertal af lærerne bliver undervisningen i højere grad differentieret i ikke-prøvefag end i prøvefag. Når det gælder inddragelsen af eleverne, tyder meget på, at matematik åbner mindst mulighed herfor, således inddrages eleverne mindst i matematik både i forhold til valget af materiale, metoder og emner. Evalueringen af eleverne foregår i praksis oftest ved hjælp af elevsamtaler og karaktererne. Lærerne vurderer da også disse to metoder samt tests som de mest egnede hertil.

8 Afgangsprøvernes sammenhæng med undervisningen

I dette kapitel gennemgås afgangsprøvernes sammenhæng med undervisningen, herunder prøvernes afspejling af undervisningen og undervisningens indretning efter prøverne.

8.1 Prøvernes afspejling af undervisningen

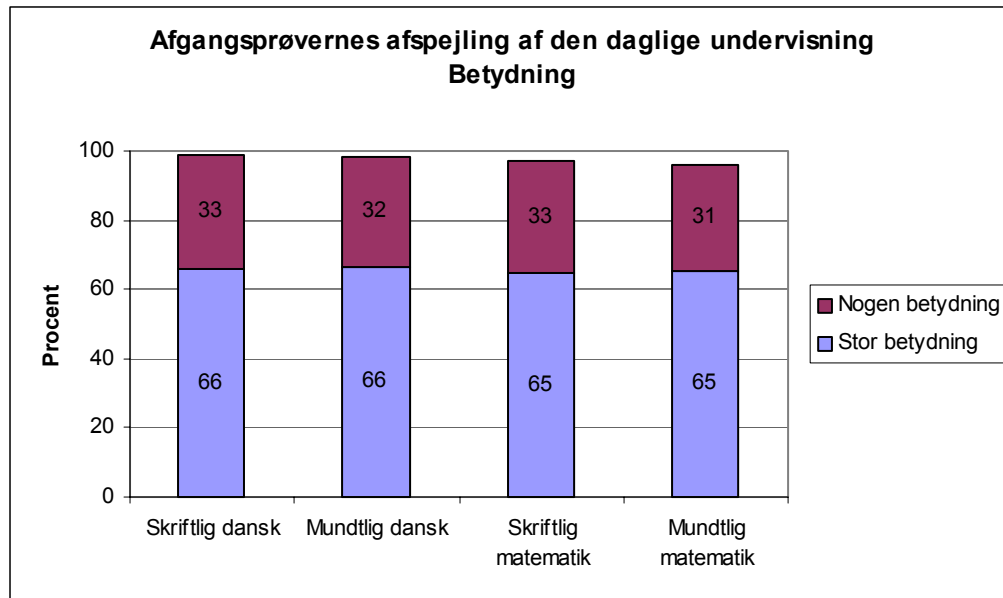
I nedenstående figur vises respondenternes vurdering af, i hvilken grad afgangsprøverne i praksis afspejler den daglige undervisning.



n = skr. dansk 325, mdl. dansk 321, skr. matematik 236, mdl. matematik 237

Som det ses, mener 84% af dansklærerne, at afgangsprøverne i skriftlig dansk afspejler undervisningen i nogen eller i høj grad. Lidt højere vurderes mundtlig dansk med 85%. 91% af matematiklærerne mener, at afgangsprøven i skriftlig matematik afspejler den daglige undervisning i nogen eller i høj grad, mens 95% mener, at det er tilfældet for mundtlig matematik. Sammenholdes dette resultat med lærernes besvarelser af spørgsmålet om ændringer af prøveformen i afsnit 6.3. (s. 33), kan det konstateres, at selvom lærerne overordnet set mener, at prøverne afspejler den daglige undervisning, så mener et flertal stadig, at det kan blive bedre. Dette understreges ligeledes nedenfor af lærernes vurdering af betydningen af, at prøverne afspejler den daglige undervisning.

Forskellene mellem fagene, når det gælder praksis, kan stort set ikke genfindes, når det gælder betydning. Som det fremgår af nedenstående figur, tillægger stort set samtlige lærere (mellem 96% og 99%) det nogen eller stor betydning, at afgangsprøverne afspejler den daglige undervisning. Der kan da heller ikke konstateres signifikante forskelle.



n = skr. dansk /313, mdl. dansk 308, skr. matematik 226, mdl. matematik 226

Respondenterne blev i fire spørgsmål bedt om at angive, på hvilke områder afgangsprøverne ikke afspejler den daglige undervisning i hhv. skriftlig og mundtlig dansk og matematik. Som udgangspunkt kunne alle respondenter svare på disse fire spørgsmål, selvom det intuitivt ville være mere forventeligt, at de respondenter, som ikke mener, at afgangsprøverne afspejler den daglige undervisning, også angiver grunde hertil. Der er imidlertid forskelle på dansklærere og matematiklærere på dette punkt. Mens dansklærerne svarer i overensstemmelse med det intuitivt forventelige og altså i mindre grad angiver grunde, hvis de mener, at afgangsprøverne i dansk afspejler den daglige undervisning, gælder dette ikke for matematiklærerne. Matematiklærerne angiver således grunde uafhængigt af, om de mener, at afgangsprøverne i matematik afspejler undervisningen eller ej.

Nedenstående er gengivet respondenternes begrundelser for, at afgangsprøverne ikke afspejler den daglige undervisning:

Skriftlig dansk:

- Den daglige undervisning er bredere
- Den tidsmæssige ramme/den manglende mulighed for at bruge EDB.
- At eleverne ikke må arbejde sammen, men pludselig er i en "en-mands-situation".
- Der er ikke så stor mulighed for proces orienteret skrivning og respons
- Eleverne har ikke tid til at overveje, søge oplysninger mm.
- I skriftlig fremstilling er det her og nu i 4 timer
- Man skriver jo til mange formål og mange modtagere, ikke kun stile
- Det er sjældent vi skriver en "tilfældig" opgave på 4 timer.
- Skrivelege, logbog/dagbog (små skriveøvelser, få store, lange stile)

Mundtlig dansk

- 15 min. præstation her og nu
- Den individuelle prøveform
- Dialog mellem elever, gruppearbejde om tekst
- Meget par-, gruppe- og holdundervisning + projektundervisning.
- Man overhører ikke en elev så grundigt. Eleven kender teksten forud.
- Nervøsitet - kunstig situation
- Knald eller fald, alt afhænger af hvad man trækker.

Skriftlig matematik

- Den individuelle prøveform
- Der er ikke mulighed for samarbejde eller for at få hjælp.
- Det begrænsede tidsforbrug giver en anden situation.
- Afspejler fint den daglige undervisning
- Færdighed og problemregning blandet uheldigt sammen - kun en karakter?
- Uklare formuleringer og usikkerhed om, hvad opgaven går ud på.

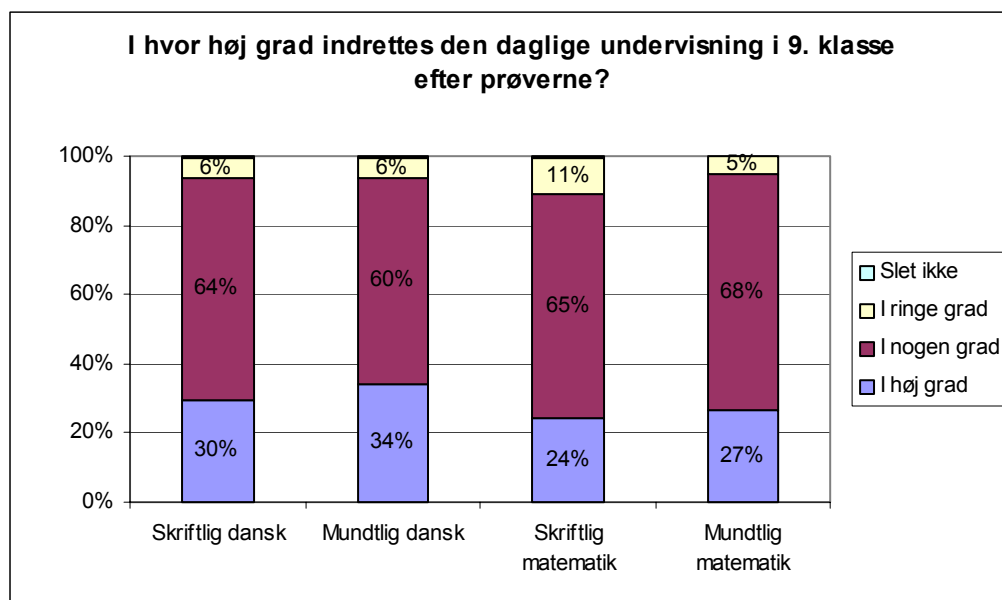
Mundtlig matematik

- Ligner meget - begrænset tid
- Vi har ikke tid til fordybelse
- Ikke klare formulerede centrale krav
- Læreren laver ofte selv opgaverne, så de matcher undervisningen.

Kvinderne vurderer i højere grad end mændene, at afgangsprøverne i hhv. skriftlig og mundtlig matematik afspejler den daglige undervisning. Kvinderne tillægger det også i højere grad end mændene en betydning.

8.2 Undervisningens indretning efter prøver

Respondenterne blev spurgt, hvorvidt de indretter den daglige undervisning i 9. klasse efter afgangsprøverne. Besvarelsene fremgår af nedenstående figur.

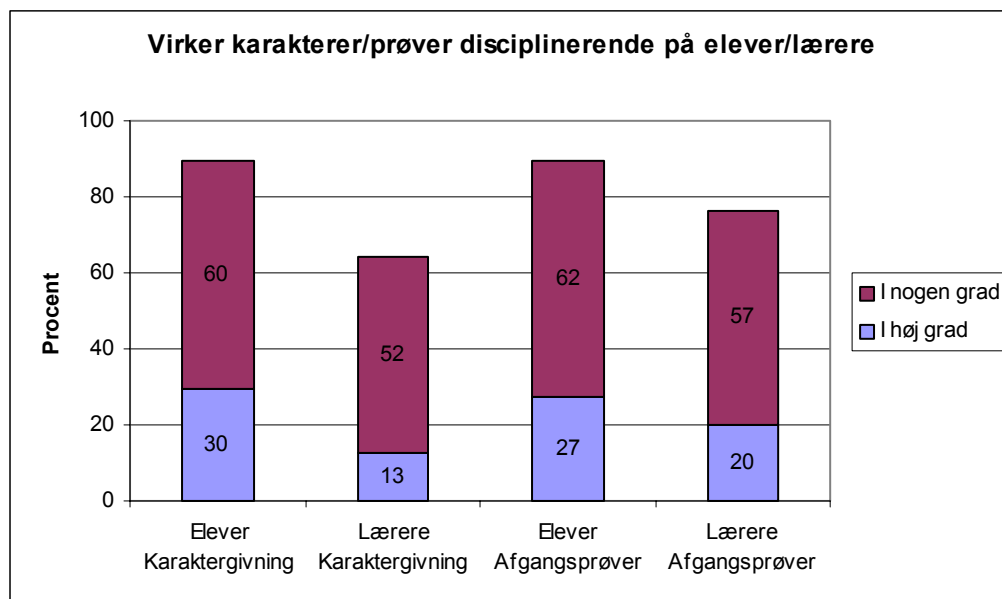


n = skr. dansk 317, mdl. dansk 310, skr. matematik 231, mdl. matematik 231

Der er ikke væsentlige forskelle mellem fagene, dog har dansklærerne en tendens til at indrette undervisningen efter prøverne i højere grad end matematiklærerne. Således indretter hhv. 30% og 34% af dansklærerne den skriftlige og mundtlige undervisning efter prøverne, mens det er tilfældet for hhv. 24% og 27% af matematiklærerne.

Jo ældre respondenter er, i desto mindre grad indrettes undervisningen efter afgangsprøverne i mundtlig dansk og skriftlig matematik. Jo højere anciennitet respondenter har, desto mindre indrettes den daglige undervisning i det hele taget efter afgangsprøverne.

Når det gælder spørgsmålet om, i hvilken grad hhv. karakterer og prøver virker disciplinerende på eleverne og lærerne, kan der konstateres visse forskelle, som fremgår af nedenstående figur. Figuren viser andelen af respondenter som har svaret enten 'i nogen grad' og 'i høj grad' på spørgsmålene. Forskellene mellem elever og lærere er signifikante, både når det gælder karaktergivning og afgangsprøver.



n = elever 494/494 og lærere 458/469

Hhv. 90% og 89% af lærerne mener, at karakterer og prøver virker disciplinerende på eleverne. Lidt færre, nemlig hhv. 65% og 77%, mener, at karakterer og prøver virker disciplinerende på lærerne selv. En nærmere analyse af den statistiske signifikans viser, at de enkelte respondenter angiver stort set samme besvarelser for hhv. elever og lærere, dog med den lille forskel, at den disciplinerende virkning vurderes lidt mindre for lærere end for elever. Størst forskel mellem vurderingerne er der blandt de lærere, som har vurderet, at karakterer og prøver kun i mindre grad eller slet ikke virker disciplinerende på lærere.

8.3 Opsummering

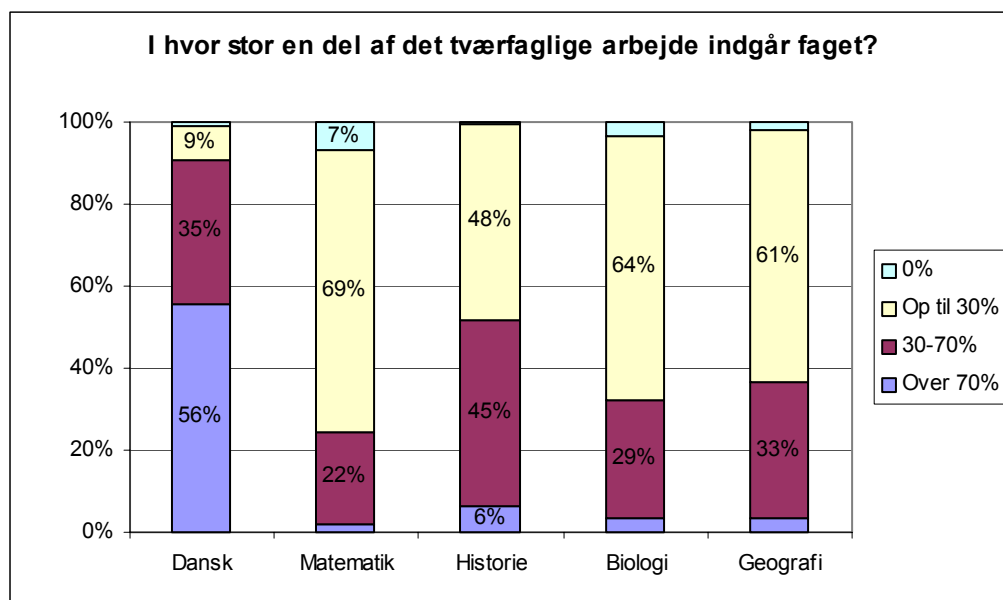
Prøvernes sammenhæng med den daglige undervisning synes at være temmelig stor. Således mener mellem 84% og 95% af lærerne, at prøverne i dansk og matematik i nogen eller i høj grad afspejler undervisningen, hvilket stort set alle mener er af betydning. Mellem 89% og 95% af lærerne indretter undervisningen i dansk og matematik efter prøverne. Mens 89% af lærerne mener, at karakterer og prøver virker disciplinerende på eleverne, er tallene hhv. 64% og 77%, når det gælder karakterernes og prøvernes disciplinerende virkning på lærerne.

9 Det tværfaglige arbejde og projektopgaven

I dette kapitel gennemgås lærernes besvarelser i forhold til det tværfaglige arbejde og projektopgaven, herunder fagenes andele af det tværfaglige arbejde og projektopgaven, projektopgavens indflydelse på den øvrige undervisning samt forhold omkring projektarbejdsformen.

9.1 Fagenes andele af det tværfaglige arbejde og projektopgaven

Lærerne blev bedt om at svare på, hvor stor en andel af de enkelte fag der indgår i det tværfaglige arbejde. Besvarelserne fremgår af nedenstående figur.

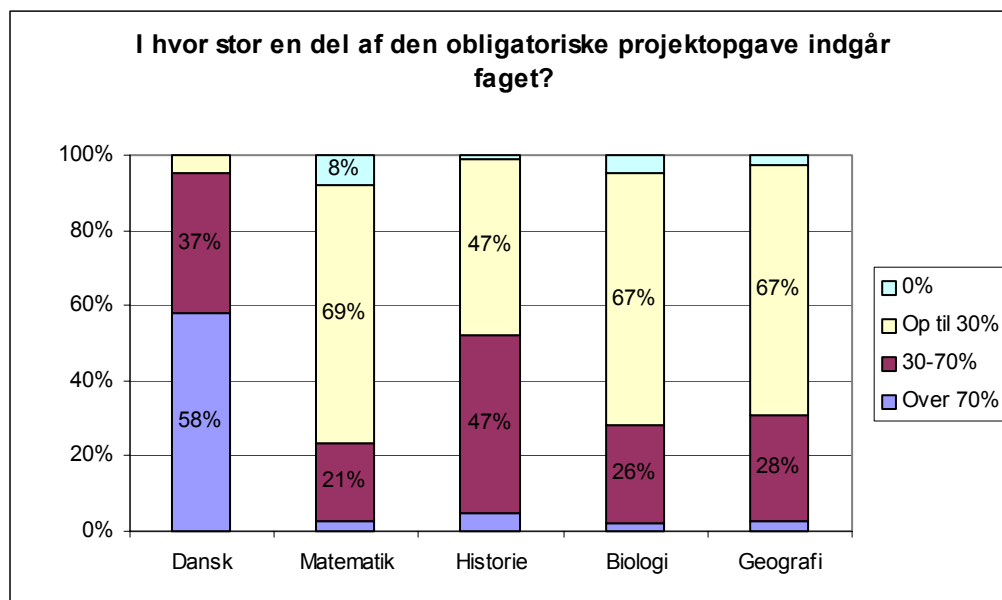


n = dansk 509, matematik 472, historie 464, biologi 422 og geografi 443

Som det ses indgår dansk i højere grad end de øvrige fag. Således har 91% af respondenterne svaret, at dansk indgår i over 30% af det tværfaglige arbejde. Det samme tal er for matematik 24%. 51% af historielærerne, 32% af biologilærerne og 36% af geografilærerne har svaret, at deres fag indgår i over 30% af det tværfaglige arbejde.

Kvinderne vurderer i højere grad end mændene, at dansk, historie, biologi og geografi inddrages i det tværfaglige arbejde. Til gengæld vurderes matematiks andel af det tværfaglige arbejde mindre, jo ældre respondenter er og jo højere anciennitet hun har.

Lærerne blev ligeledes spurgt om, i hvilken grad fagene indgår i den obligatoriske projektopgave. Svarene – som fremgår af nedenstående figur - er stort set identiske med besvarelsene i forhold til det tværfaglige arbejde.



n = dansk 516, matematik 477, historie 472, biologi 442, geografi 458

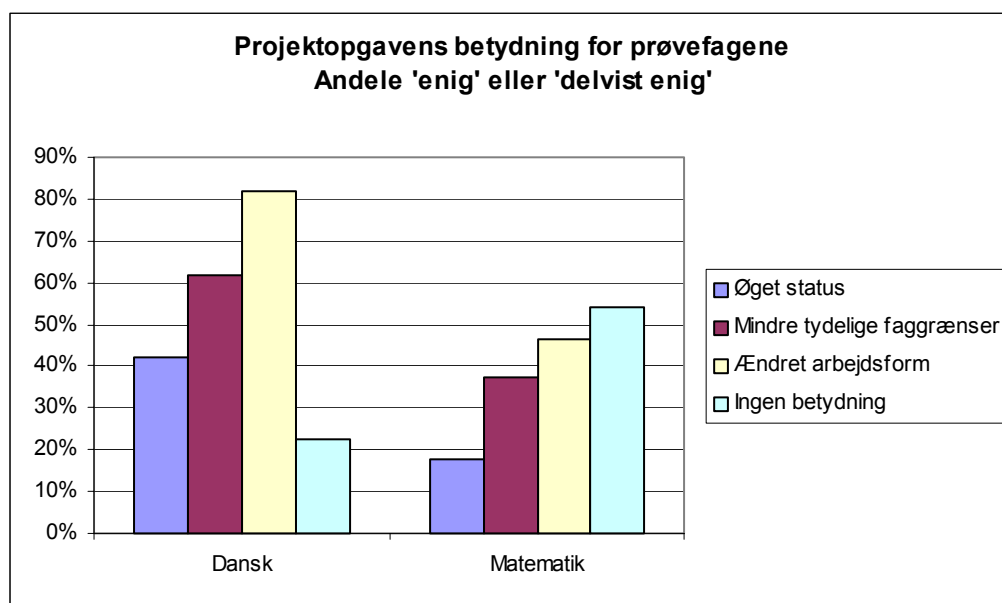
Igen mener kvinderne i højere grad end mændene, at fagene dansk og historie inddrages i projektopgaven. Ældre respondenter og respondenter med højere anciennitet vurderer matematiks andel af projektopgaven lavere end de øvrige respondenter.

9.2 Projektopgavens indflydelse

Respondenternes vurdering af projektopgavens betydning for prøvefagene fremgår af nedenstående figur. I figuren er angivet de andele af respondenterne, som var enige eller delvist enige i fire konkrete udsagn i forbindelse med projektopgavens betydning for prøvefagene.

Det ses tydeligt på figuren nedenfor, at projektopgaven har haft størst indflydelse på faget dansk. Således er 23% af respondenterne enige eller delvist enige i, at projektopgaven ingen betydning har haft for faget dansk, mens det gælder for 54% af respondenterne i matematik. 81% er enige eller delvist enige i, at projektopgaven har betydet en ændring i arbejdsformen i dansk, mens det gælder 47% i matematik. 61% er enige eller delvist enige i, at faggrænserne for faget dansk er blevet mindre, mens 42% er enige eller delvist enige i,

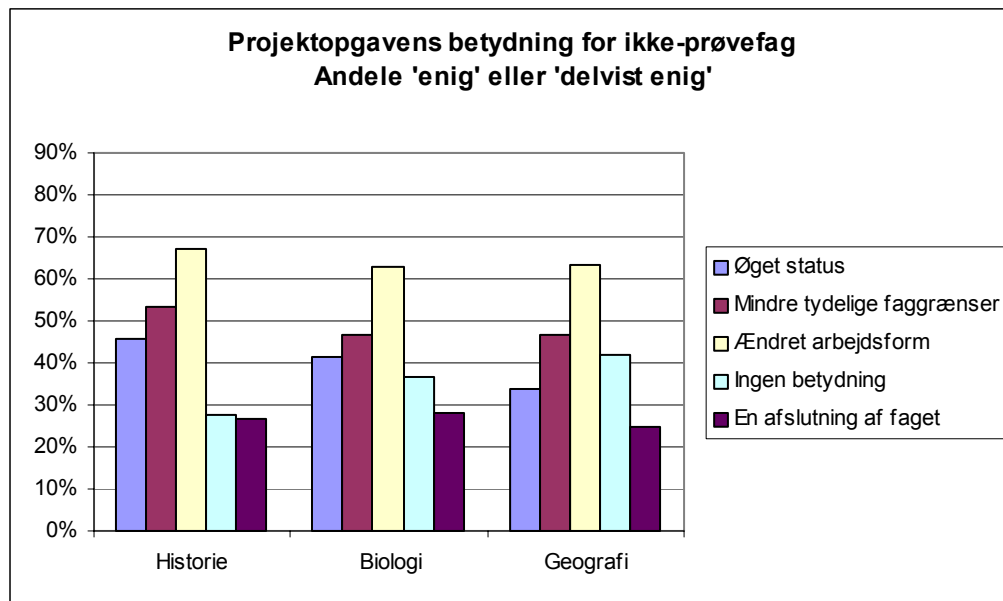
at faget dansk har opnået øget status. De tilsvarende tal er for matematik hhv. næsten 38% og 17%.



n = dansk 284/293/314/302, matematik 206/214/228/236

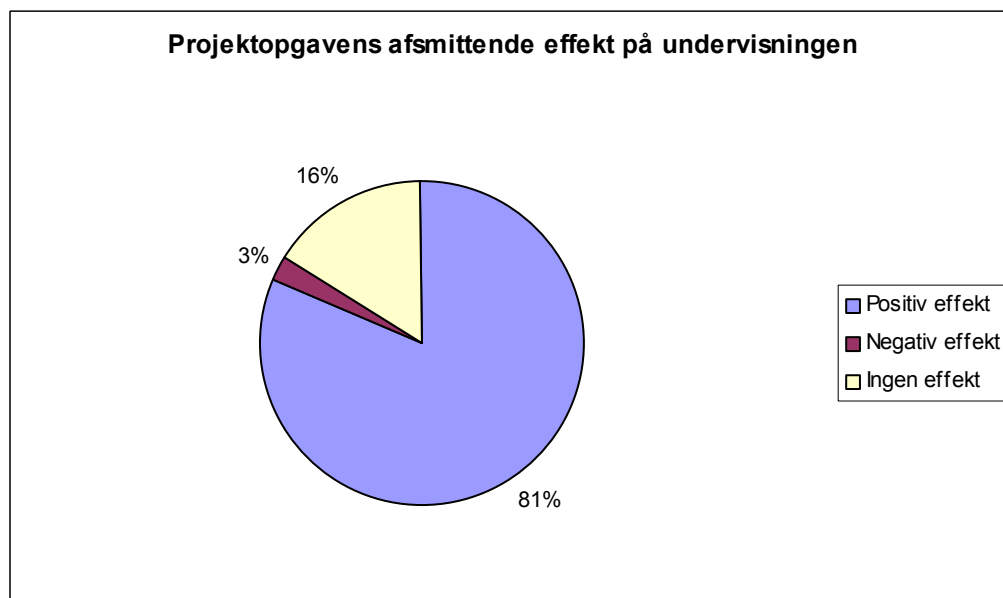
Hvis man ser på projekt opgavens betydning for ikke-prøvefagene, placerer de sig gennemsnitligt mellem prøvefagene dansk og matematik. Der er ikke store forskelle mellem de tre ikke-prøvefag. Hhv. 37%, 37% og 45% er enige eller delvist enige i, at projekt opgaven ikke har nogen betydning for historie, biologi og geografi. Hhv. 68%, 63% og 63% er enige eller delvist enige i, at projekt opgaven har ført til ændrede arbejdsformer i de tre ikke-prøvefag. Mellem hver tredje og knap halvdelen er enige eller delvist enige i, at ikke-prøvefagene har opnået en højere status (46% for historie, 41% for biologi og 34% for geografi). Omkring halvdelen er enige eller delvist enige i, at projekt opgaven har ført til mindre tydelige faggrænser for ikke-prøvefagene (53% for historie, 47% for biologi, 46% for geografi). Endelig er hhv. 27%, 28% og 25% enige eller delvist enige i, at ikke-prøvefagene med projekt opgaven har fået en form for afslutning af historie, biologi og geografi.

Især mændene tillægger ikke projekt opgaven nogen betydning for hverken prøvefagene eller ikke-prøvefagene.



n = historie 148/127/148/153/146, biologi 108/86/103/113/106, geografi 119/100/120/128/127

Respondenterne blev spurgt om, hvorvidt den obligatoriske projekt opgave har haft en afsmittende effekt på undervisningen. Besvarelsene fremgår af nedenstående figur.



n = 429

Som det ses, mener 81% af lærerne, at projekt opgaven har haft en positiv effekt på undervisningen, mens 3% mener, at den har haft en negativ effekt. 16% mener ikke, at projekt opgaven har haft en effekt på undervisningen overhovedet.

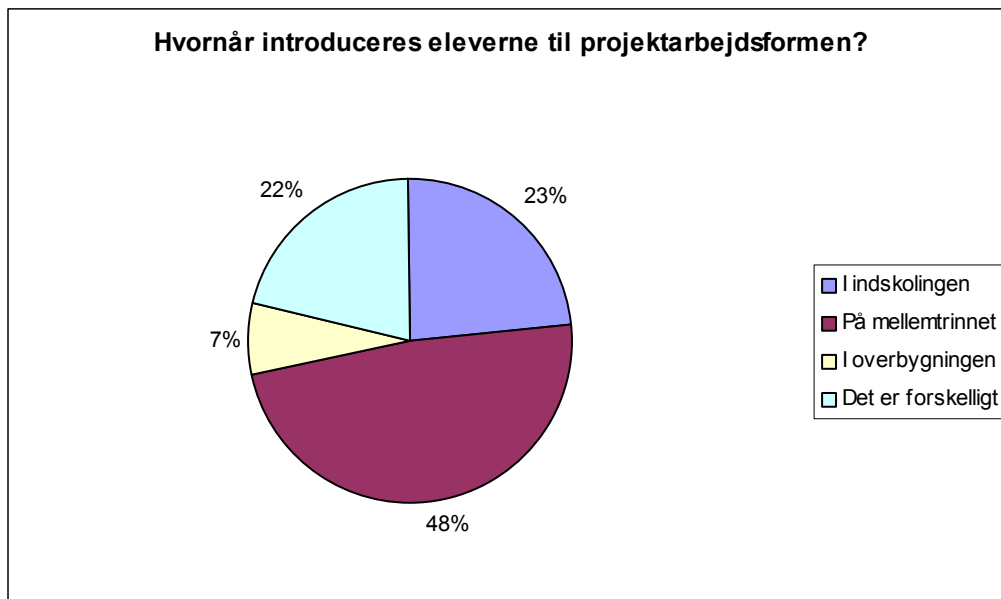
En række respondenter har benyttet muligheden for at uddybe deres besvarelser med en kommentar. Nedenfor er gengivet en række typiske eksempler:

- Projektopgaven gør undervisningen bedre, mere differentieret og vedkommende
- Udvisker/udvander fagets profil
- Den obligatoriske projektopgave er for ambitiøs i forhold til Folkeskolens elever.
- Eleverne lærer at fordybe sig, at arbejde ud fra en fastlagt plan, at søge oplysninger og bruge indlærte faglige færdigheder
- Det gør det legalt at arbejde frit og tværfagligt
- Eleverne er fra start mere positive, og dermed har jeg også revideret mine daglige undervisningsmetoder
- Eleverne går dybere ned i temaerne. De bliver bedre til mundtlig fremstilling. Det kreative element kniber det gevaldigt med.
- Undervisningen mere afvekslende, men projektarbejdsformen er meget tidsrøvende og indlæringsmæssig ineffektiv.
- Eleverne lærer i højere grad at arbejde problemorienteret i stedet for blot at lære emnearbejde
- Der opstår både større kammeratskab og hjælpsomhed
- Mange elever får en succesoplevelse - andre ser sammenhænge, de ikke før har set
- Men det er stadig de kvikke og dygtige elever, der kommer med de bedste resultater - de svage mangler kreativitet og arbejdsiver til at få lavet noget godt, desværre!
- Eleverne er blevet bedre til at søge oplysninger og bruge dem i en sammenhæng.
- Hvis ikke projektarbejdsformen misbruges har den en positiv effekt. Men både lærere og elever er trætte af at formen bliver anvendt til snart sagt al ting.

9.3 Projektarbejdsformen

Respondenterne blev stillet en række spørgsmål omkring projektarbejdsformen. Det første i rækken er spørgsmålet om, hvorvidt der er en udviklingsplan for elevernes kompetencer i forhold til projektarbejdsformen. 54% af lærerne svarede, at der var en sådan plan på skolen, mens 71% svarede, at der fandtes en plan i klassen. Jo ældre respondenterne er og jo højere anciennitet de har, desto mere opmærksomme er de på, at skolen har en udviklingsplan for elevernes og lærernes kompetencer i forhold til projektopgaven.

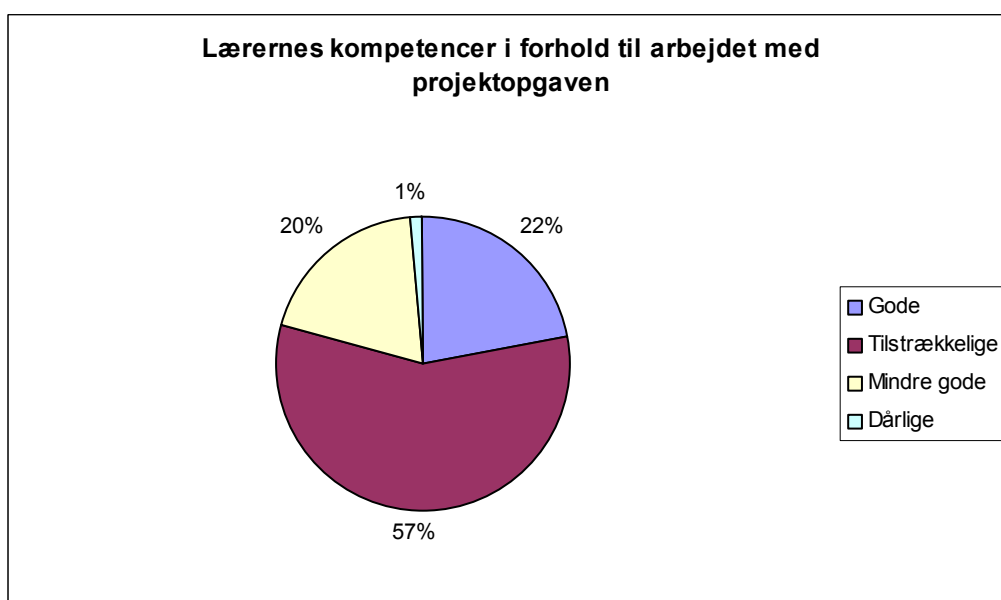
Der er – som det fremgår af nedenstående figur - store forskelle i, hvornår eleverne introduceres til projektarbejdsformen.



n = 460

23% oplyser, at introduktionen til projektarbejdsformen sker i indskolingen, mens 48% har svaret, at det sker på mellemtrinnet. 7% har svaret, at introduktionen sker på overbygningen, mens 22% har oplyst, at det er forskelligt.

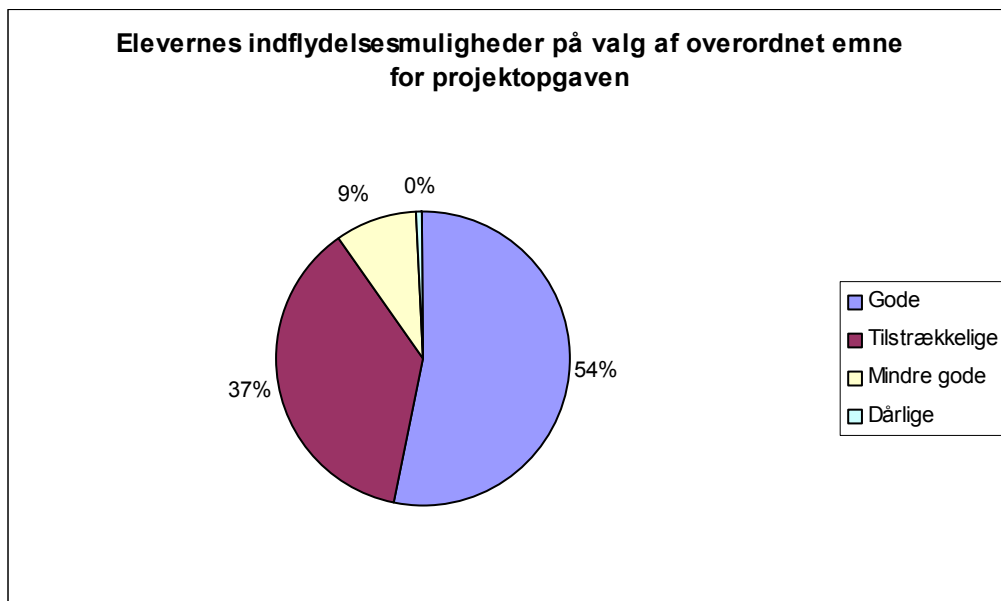
Respondenterne blev bedt om at vurdere lærernes kompetencer i forhold til arbejdet med projektopgaven. Besvarelserne fremgår af nedenstående figur.



n = 475

57% af respondenterne mener, at lærernes kompetencer er tilstrækkelige, mens 22% mener, at de er gode, og 20% mener, at de er mindre gode. 1% betegner lærernes kompetencer som dårlige.

Endelig blev respondenterne bedt om at vurdere elevernes muligheder for indflydelse på valget af det overordnede emne for den obligatoriske projektopgave. Figuren nedenfor viser besvarelsenerne.



n = 476

Respondenterne tegner et positivt billede af elevernes indflydelsesmuligheder. Således mener over halvdelen af respondenterne (54%), at de er gode, mens 37% betegner dem som tilstrækkelige. 9% mener, at elevernes muligheder for indflydelse på det overordnede emne for projektopgaven er mindre gode, mens under 1% betegner dem som dårlige.

9.4 Opsummering

Fagens andel af det tværfaglige arbejde og den obligatoriske projektopgave er størst for faget dansk og mindst for matematik, mens de tre ikke-prøvefag ligger midt i mellem. I dansk har projektopgavens indflydelse i forhold til ændret arbejdsform, mindre tydelige faggrænser og øget status, været større end i matematik. Samlet set mener 81% af lærerne, at projektopgaven har haft en positiv afsmittende effekt på undervisningen. 71% af lærerne oplyser, at eleverne introduceres til projektarbejdsformen før de når overbygningen. 79% af lærerne vurderer lærernes kompetencer i forhold til projektopgaven som tilstrækkelige eller gode, mens 91% mener, at elevernes indflydelsesmuligheder på valget af overordnet emne for projektopgaven ligeledes er tilstrækkelige eller gode.

10 Uddybende besvarelser fra lærerne

En række lærere har uddybet deres samlede besvarelse. Der er store forskelle på indholdet, men nedenfor er det forsøgt at gengive nogle typiske eksempler på uddybende kommentarer:

- Da jeg sidste år havde 9 kl. gik der 6 uger til tværfagligt forløb, en uge til lejrskole, en uge til projektopgave, en uge til praktikforløb samt løse timer til besøg på gymnasier. Så i de timer, vi havde måtte vi arbejde meget stærkt med det rent faglige stof, og vi nåede heller ikke alle discipliner. Jeg synes det er et stort problem med de mange tværfaglige aktiviteter, når der er fagprøver i de forskellige fag.
- Generelt underviser jeg elever med fremtiden som mål - ikke prøver. Men helt uden sigte mod prøverne svigter man eleverne. Formen skal være en hjælp til bedre indlæring og forståelse, ellers skal den ikke anvendes. Jeg går ikke ind for projektformen for formens skyld. Mange elever lærer og forstår dog bedre under denne form. Andre blomstrer med ansvar og selvvalgt emne.
- Hver skole bør udarbejde en kompetence liste hvorpå der står på hvilke klassetrin der skal arbejdes med de forskellige kompetencer. Det er sørgeligt at det ikke har fundet sted før.
- Projektopgaven var tænkt som en hjælp til fagligt svage elever - vis dine evner på en anderledes måde - jeg mener, de svage elever er de store tabere i denne arbejdsform. De har svært ved selv at tage ansvar og få et godt stykke arbejde ud af det.
- Generelt er jeg mod karaktergivning, og delvis også afgangsprøver uden relation til daglig undervisning. Det virker dog motiverende for mange, og den holdningsændring, der skal til, tager mange år. Prøver/karakterer er kun godt for at tvinge eleverne til at reflektere over deres aktiviteter. Projektarbejdsformen er meget svær, og der foregår på mange skoler et værkstedsarbejde, og der er stor forskel. Efteruddannelse er nøgleordet
- Prøverne burde afskaffes. I min bevidsthed afholdes de kun af politiske grunde - de har ingen positiv effekt overhovedet i børnenes skolegang. Prøverne er og bliver et kontrolapparat.
- Hvis vi lærer eleverne at arbejde projektorienteret fra indskoling, så hænger denne arbejdsform ved. Og så bliver det ikke et chok at arbejde med projektopgave i de store klasser. - Eleverne skal tage mere ansvar, og det gør de ved at arbejde med projekter
- Det er en katastrofe, at man ikke har historie i 9. klasse - først her kan eleverne rigtig gå i dybden med faget, og så har de det ikke længere. Danskfaget er ved at være tomt for reelt danskfagligt indhold, da det desværre efterhånden ikke er et dannelsesfag, men bare et fag, der skal lære eleverne nogle redskaber.
- Begrebet undervisningsdifferentiering (altså relativ undervisning) er et svært begreb at arbejde med især set i lyset af at prøverne er absolutte! Hvordan inddrages/belønnes de svage elevers udvikling og - trods alt - kompetencer. En udtalelse løser ikke problemet, da ord f.eks. meget godt også har eller bør have - en absolut betydning.

- Det er meget vigtigt, at ministeriets faghæfter m.v. udleveres GRATIS til alle lærere, så det ikke er et spørgsmål om økonomi der afgør, hvor mange lærere, der får hæfterne. Hvis skoleledelsen ikke tillægger afgangsprøverne betydning, er der risiko for, at pensumopgivelser og prøveafvikling ikke lever op til ministeriets krav. Man får jo aldrig tilbagemelding fra ministeriet om de indsendte pensumopgivelser!
- Omkring offentliggørelsen af karakterer på landsbasis. Jeg har altid anbefalet selv svage elever at gå op til eksamen i et fag de har fulgt. Om ikke andet så for at prøve det af! Dette anbefaler jeg ikke mere, da det jo så vil ødelægge klassens/skolens gennemsnit! Lad kun de dygtige gå op og få et godt gennemsnit.
- For elever, der har svært ved at få struktur på deres hverdag, eller har svært ved at samarbejde eller slås med faglige problemer er projektarbejdsformen ikke velegnet. Nogle børn i klasserne trives ikke med den frie arbejdsmetode måske fordi skolen er det eneste sted, hvor de henter struktur. Det skaber usikkerhed og ængstelse hos elever, de magter ikke opgaven og reagerer nogle gange aggressivt.
- Det er rart at notere at man fra højeste sted endelig er begyndt at forholde sig til det urimelige i at man har indført karakterer og prøver i nogle fag og ikke alle. Dette er et stort problem i folkeskolens ældste klasser men bliver nok oplevet som størst af de lærere, der underviser i de ikke karakter-givende fag. Og den slags fag er der mange lærere der slet ikke gider at pille ved, med mindre de også har klasser i et eller flere af statusfagene.