

Folkeskolens afgangsprøver

Prøvernes betydning og sammenhæng med undervisningen

2002

**Folkeskolens af-
gangsprøver**

© 2002 Danmarks Evalueringsinstitutt
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-076-9

Forord	5
1 Indledning	7
1.1 Formål	7
1.2 Evalueringens organisering	8
1.3 De deltagende skoler	8
1.4 Evalueringens forløb og metode	9
1.5 Rapportens opbygning	11
2 Resumé	13
3 Prøvernes betydning	17
3.1 Lærerne om prøvernes betydning	17
3.1.1 Motivering og disciplinering	17
3.1.2 Fagens prioritering og status	18
3.1.3 Betydningen af frivillighed	22
3.1.4 Holdningen til prøver	23
3.2 Eleverne om prøvernes betydning	28
3.2.1 Motivering og disciplinering	28
3.2.2 Fagens prioritering og status	29
3.2.3 Betydningen af frivillighed	31
3.2.4 Holdningen til prøver	31
3.3 Skoleledelserne om prøvernes betydning	32
3.3.1 Motivering, disciplinering og fagens status	32
3.3.2 Holdningen til prøver	33
3.3.3 Principper for fagfordeling	35
3.4 Aftagerinstitutionerne om prøvernes betydning	37
3.4.1 Uddannelsesledere/rektorer på gymnasiale uddannelser	37
3.4.2 Uddannelsesledere på erhvervsuddannelser	41

3.4.3	Lærerne på aftagerinstitutionerne	42
3.4.4	Førsteårseleverne	46
3.5	Folkeskolens afgangsprøver set i et nordisk perspektiv	49
3.5.1	Danmark	49
3.5.2	Sverige	50
3.5.3	Finland	51
3.5.4	Norge	52
3.5.5	Sammenfatning	53
3.6	Konklusioner, vurderinger og anbefalinger	54

4 Sammenhæng mellem undervisning og prøver 61

4.1	Prøvernes betydning for undervisningen	61
4.2	Prøvefagene dansk og matematik	68
4.2.1	Undervisning og prøver i matematik	68
4.2.2	Undervisning og prøver i dansk	71
4.2.3	Elevernes medbestemmelse i matematik og dansk	74
4.3	Ikke-prøvefag	76
4.3.1	Undervisningen i ikke-prøvefag	76
4.3.2	Elevernes medbestemmelse	78
4.4	Projekt opgaven	80
4.4.1	Projektarbejde og den obligatoriske projektopgave	80
4.4.2	Elevernes medbestemmelse	86
4.5	Skoleledelsens rolle	87
4.5.1	Tilrettelæggelse af undervisningen	87
4.6	Tværgående temaer	92
4.6.1	Undervisningsdifferentiering	92
4.6.2	Anvendelsen af it	94
4.6.3	Løbende evaluering	96
4.6.4	Fagudvalg	99
4.7	Konklusioner, vurderinger og anbefalinger	101

Appendiks 107

Appendiks A: Metode	107
Appendiks B: Kommissorium	111
Appendiks C: Ressourceforbrug	116
Appendiks D: Evalueringsgruppen	119

Folkeskolens afgangsprøver

Denne rapport indeholder en evaluering af folkeskolens afgangsprøver. Evalueringen indgår i Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for år 2001 og er gennemført i perioden december 2001 til oktober 2002.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) er en selvstændig institution under Undervisningsministeriet. Det er instituttets formål at medvirke til at sikre og udvikle kvaliteten af uddannelse og undervisning på alle niveauer i Danmark.

Formålet med evalueringen er at belyse dels prøvernes betydning for elever, lærere og de uddannelsesinstitutioner som modtager eleverne efter folkeskolen, dels sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne.

Det er EVA's håb at evalueringen vil bidrage til den fortsatte udvikling af kvaliteten i arbejdet med at skabe sammenhæng mellem tilrettelæggelsen af den daglige undervisning og de efterfølgende prøver.

Ib Hansen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør

Evalueringen af folkeskolens afgangsprøver blev igangsat i efteråret 2001 som en del af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for år 2001.

1.1 Formål

Evalueringsens formål er dels at beskrive prøvernes betydning for elever, lærere og de uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolen, dels at belyse sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne.

Evalueringen inkluderer både tilrettelæggelse af undervisningen i prøvefag, ikke-prøvefag og tværgående emner og problemstillinger, jf. § 5 i lov om folkeskolen. Mere specifikt indgår prøvefagene dansk og matematik, ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi samt arbejdet med tværgående emner og problemstillinger og projektopgaven.

Evalueringen har til formål at sætte fokus på følgende aspekter:

- De formelle rammer omkring afgangsprøverne og projektopgaven:
 - De formulerede mål og rammer for afgangsprøverne og projektopgaven på nationalt, kommunalt og lokalt niveau
 - Det forhold at det er frivilligt for eleverne om de vil gå op til afgangsprøverne, og om de vil have udtalelse og karakter for projektopgaven påført afgangsprøvebeviset.

- Lærernes pædagogiske og didaktiske overvejelser i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen:
 - Fortolkning af rammerne og den betydning fortolkningen har for tilrettelæggelsen af undervisningen i prøvefag, ikke-prøvefag og tværgående emner og problemstillinger
 - Den betydning prøverne har for valg af undervisningsindhold og -former
 - Sammenligning mellem undervisningens tilrettelæggelse i prøvefag og ikke-prøvefag.

- Den formelle anvendelse af prøveresultatet ved optagelse på erhvervsskolerne og det almene gymnasium og den betydning lærerne tillægger elevkompetencer udviklet i forløbet forud for og i forbindelse med prøverne.
- En beskrivelse på oversigtsniveau af prøvefag og prøveformer i udvalgte lande baseret på en gennemgang af love og bekendtgørelser på området. Materialet indgår i evalueringens dokumentation, men ikke med en vægtfylde der nødvendigvis kan føre til at konklusioner og anbefalinger entydigt fører tilbage hertil.

Evalueringens kommissorium kan læses i appendiks B bagest i rapporten.

1.2 Evalueringens organisering

EVA har nedsat en evalueringsgruppe der har ansvaret for vurderinger og anbefalinger i rapporten. Evalueringsgruppen består af:

- Skoledirektør Ib Hansen, Kolding Kommune (formand)
- Skoleinspektør Karen Bille Hansen, Tårnby Kommune
- Lærer Jørgen Larsen, Haderslev Kommune
- Lektor Per Fibæk Laursen, Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik på Københavns Universitet
- Uddannelseschef Jørgen Rasmussen, Roskilde Handelsskole
- Undervisningsråd Barbro Wennerholm, Skolverket, Stockholm.

EVA har tillige nedsat en projektgruppe der har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen består af evalueringskonsulenterne Katja Munch Thorsen (projektkoordinator) og Birgitte Gottlieb og evalueringsmedarbejder Susanne Jul Brandenburg.

1.3 De deltagende skoler

Der er udvalgt 11 folkeskoler der har deltaget i en selvevaluering. Skolerne er udvalgt af Danmarks Pædagogiske Universitet blandt skoler med overbygning. Udvalgelseskriterierne har været at der blandt skolerne skulle være både land- og byskoler og skoler fra henholdsvis Sjælland, Jylland og Øerne. Desuden skulle en af skolerne være en modtageskole for elever fra skoler uden overbygning. Skolerne har hver haft til opgave at nedsætte to selvevalueringsgrupper med fire til seks lærere i hver. På seks skoler har selvevalueringsgrupperne bestået af lærere der inden for de seneste fire år har fået erfaring med henholdsvis matematik og projektopgaven, og på de fem øvrige skoler har selvevalueringsgrupperne bestået af lærere der inden for de seneste fire år har fået erfaring med henholdsvis dansk og ikke-prøvefagene historie, biologi og/eller geografi.

Følgende seks skoler har dannet selvevalueringsgrupper for henholdsvis matematik og projektopgaven:

- Engesvang Skole (Ikast)
- Kingoskolen (Slangerup)
- Nexø Skole (Nexø)
- Oehlenschlägersgade Skole (København)
- Sct. Jørgens Skole (Næstved)
- Tønder Kommuneskole (Tønder).

Følgende fem skoler har dannet selvevalueringsgrupper for dansk og ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi:

- Brårup Skole (Skive)
- Nellerupgårdskolen (Græsted-Gilleleje)
- Nørre Skole (Nykøbing Falster)
- Seminariskolen (Aalborg)
- Trællerupskolen (Lejre).

I rapporten er de deltagende skoler anonymiseret. Det vil ikke fremgå fra hvilke skoler forskellige dele af dokumentationen stammer. Evalueringen foretager derfor ikke institutionsspecifikke analyser, men tegner derimod et bredt og generelt dækkende billede.

1.4 Evalueringens forløb og metode

Som grundlag for udarbejdelsen af kommissoriet har EVA's projektgruppe gennemført en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materiale fra Undervisningsministeriet, interview med interessenter og eksperter og besøg på fire skoler. Evalueringens kommissorium blev vedtaget af bestyrelsen for EVA i december 2001. Umiddelbart herefter blev evalueringsgruppen nedsat. I perioden februar-marts 2002 gennemførte de deltagende skoler en selvevaluering på baggrund af en selvevalueringvejledning udarbejdet af EVA. I marts måned blev der afholdt elev-caféer med elever fra de selvevaluerende skoler. Som opfølgning på selvevalueringerne besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen de 11 skoler i april måned hvor der blev foretaget interview med alle selvevalueringsgrupper og skoleledelser. I perioden marts-april udarbejdede Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet en redegørelse om deres praksis og overvejelser i forhold til folkeskolens afgangsprøver. I perioden april-juni blev der gennemført tre spørgeskemaundersøgelser. Fra juni til september skrev projektgruppen evalueringsrapporten i

samarbejde med evalueringsgruppen. Skolerne havde herefter rapporten til høring fra 12. september til 2. oktober 2002.

Evalueringsens dokumentationsmateriale omfatter relevante love og bekendtgørelser, men bygger især på et omfattende kvalitativt og kvantitativt materiale der er fremskaffet i forbindelse med evalueringen, og som på forskellig vis belyser sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne samt prøvernes betydning. Enkelte skoler har i forbindelse med deres selvevalueringsrapporter vedlagt materiale om kommunale tiltag. Der er i rapporten ikke en selvstændig præsentation af dette materiale da det, i den udstrækning lærerne og skoleledelserne har fundet det relevant for deres praksis, er nævnt i selvevalueringsrapporterne. I forlængelse heraf har det været et tema for interviewene på skolebesøgene. Dokumentationsmaterialet består af følgende:

- Selvevalueringsrapporter og efterfølgende skolebesøg med interview med selvevalueringsgrupper og skoleledelser
- Elevcaféer med elever fra de selvevaluerende skoler
- Redegørelse fra Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet og efterfølgende interview
- En spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårselever på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser
- En spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige rektorer/uddannelsesledere og udvalgte dansk- og matematiklærere på henholdsvis erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser
- En spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skoleledere på udvalgte folkeskoler.

En nærmere redegørelse for metoden og en vurdering af det dokumentationsmateriale der indgår som grundlag for evalueringen, findes i appendiks A.

Selvevalueringsrapporterne, skolebesøgene, elevcaféerne og redegørelsen fra Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet giver en kvalitativ forståelse af evalueringens temaer. De tre nævnte spørgeskemaundersøgelser giver et kvantitativt billede. I rapporten inddrages dokumentationen så det kvalitative materiale udgør den beskrivende og forklarende del af evalueringens formål med uddybende og nuancerede forklaringer og med konkrete eksempler i forhold til evalueringens fokusområder. Det kvalitative materiale er det primære dokumentationsmateriale. Det kvantitative materiale bruges dels til at underbygge og dermed be- eller afkræfte de tendenser som har vist sig i det kvalitative dokumentationsmateriale, dels som supplement til dette.

Evalueringsgruppen vurderer at den samlede dokumentation udgør et tilfredsstillende grundlag for vurderinger og anbefalinger i forhold til evalueringens fokusområder.

1.5 Rapportens opbygning

Rapportens indledning, som dette afsnit er en del af, beskriver evalueringens ramme og giver en kort introduktion til evalueringens organisering, forløb og metode. Kapitel 2 er et resumé af rapportens vurderinger og anbefalinger.

I kapitel 3 og 4 præsenteres evalueringens dokumentationsmateriale i forhold til evalueringens to fokusområder, som dels er prøvernes betydning, dels sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne.

Kapitel 3 belyser prøvernes betydning for henholdsvis lærere, elever, skoleledelser og de uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolen. Desuden indeholder det en nordisk perspektivering af det danske prøvesystem. Kapitlet afsluttes med et afsnit om evalueringsgruppens konklusioner, vurderinger og anbefalinger i forhold til de temaer der løbende bliver beskrevet i kapitlet.

Kapitel 4 belyser sammenhængen mellem undervisningen og prøverne. Først beskrives tilrettelæggelsen af undervisningen i prøvefagene dansk og matematik og i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi samt arbejdet med tværgående emner og problemstillinger og den obligatoriske projektopgave. Herefter følger et afsnit som beskriver fire tværgående temaer som har betydning for den daglige undervisning. Temaerne er undervisningsdifferentiering, anvendelsen af it i undervisningen, løbende evaluering og fagudvalg. Kapitel 4 afsluttes på samme måde som kapitel 3 med et afsnit om evalueringsgruppens konklusioner, vurderinger og anbefalinger i forhold til de belyste temaer.

Sidst i rapporten er samlet en række relevante appendiks. Her findes en redegørelse for metoden og en vurdering af det dokumentationsmateriale der indgår som grundlag for evalueringen, evalueringens kommissorium, et afsnit om ressourceforbrug i forbindelse med folkeskolens afgangsprøver og en kort beskrivelse af evalueringsgruppens medlemmer.

Kapitlerne er skrevet således at de kan læses hver for sig. Det har dog været hensigten at undgå overlap og gentagelser, så ønsker man et indblik i begge evalueringens fokusområder, rådes man til at læse hele rapporten. Ved en prioritering anbefales det at læse de to afsnit som beskriver evalueringsgruppens konklusioner, vurderinger og anbefalinger for hver af evalueringens to fokusområder.

Evalueringen af folkeskolens afgangsprøver har til formål at belyse og vurdere dels prøvernes betydning for elever, lærere og de uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolen, dels sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne.

Evalueringen viser at der er stor tilfredshed med et prøvesystem der er en kombination af centralt stillede skriftlige prøver og mundtlige prøver der stilles lokalt inden for centrale rammer, men at der er et behov for at form og indhold ændres for flere af prøverne så de i højere grad afspejler den daglige undervisning. Der er tilfredshed med den mundtlige matematikprøve netop på grund af god sammenhæng mellem den daglige undervisning og prøven.

Det har stor betydning for et fags status om der gives karakterer i faget, og om det afsluttes med en prøve. Prøvefagene dansk og matematik har generelt en høj status, mens ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi tillægges en lavere status af både elever, lærere og skoleledelser. Denne nedprioritering er uacceptabel. Desuden savnes en tydeligere sammenhæng og progression mellem undervisningen i natur/teknik og undervisningen i fagene biologi og geografi.

Prøverne virker disciplinerende og motiverende på både elever og lærere i forhold til den daglige undervisning. Desuden virker prøverne i udpræget grad styrende i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen, særligt i anden halvdel af 9. klasse hvor de fleste lærere bruger meget tid på decideret prøvetræning. En sådan prøvetræning er ikke nødvendig hvis der gennemføres en varieret undervisning på baggrund af de formelle retningslinjer. Disse er lærerne generelt meget bevidste om ved deres tilrettelæggelse af undervisningen. Derimod bør de i deres daglige praksis øge variationen i undervisningen og brugen af undervisningsdifferentiering og elevinddragelse.

Indførelsen af den obligatoriske projektopgave har haft en positiv effekt på undervisningsformer, arbejdsmetoder og lærerrollen. Men der er behov for en bredere definition af hvad der kendetegner et projekt og projektarbejde idet den nuværende opfattelse i mange tilfælde virker begrænsende i forhold til lærernes praksis. Der er desuden behov for at tydeliggøre hvilke krav der stilles til projektopgavens faglige forankring, og hvilken vægt det faglige indhold skal tillægges ved vur-

deringen. Det er positivt at nogle af de værdier der sættes fokus på i Klare Mål for elevens personlige alsidige udvikling, kommer til udtryk i elevernes arbejde med projektopgaven.

I de fleste tilfælde har resultatet af folkeskolens afgangsprøver ingen betydning for optagelse på en ungdomsuddannelse. Det ville imidlertid være hensigtsmæssigt med en øget dialog mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne for at skabe en fælles opfattelse af de enkelte fags formål og indhold i henholdsvis folkeskolen og på ungdomsuddannelserne og afstemme forventninger til hinanden.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Prøvesystemet med en kombination af centralt stillede skriftlige prøver og lokalt stillede mundtlige prøver inden for centralt fastsatte rammer bør bevares. Prøverne skal fortsat bedømmes med karakterer. Eleverne bør derudover have ret til en mundtlig begrundelse for bedømmelsen ved mundtlige prøver. De nuværende prøveformer bør ændres for at sikre en større sammenhæng med den daglige undervisning. Der bør derfor igangsættes forsøg hvor der eksperimenteres med prøvernes form og længde.

Der bør skabes en større ligestilling mellem folkeskolens fag hvad angår status og prioritering, og der bør indføres en vurdering af eleverne i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi. Det kan overvejes om det også skal gælde andre ikke-prøvefag. Det kan gøres på en af følgende måder eller ved en kombination af flere:

- Der indføres standpunktskarakter i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi.
- Der arbejdes med portefølje i undervisningsforløbet. Den vurderes af læreren ved fagets afslutning med en skriftlig udtalelse som kan vedlægges afgangsprøvebeviset hvis eleven ønsker det.
- Historie, biologi og geografi afsluttes med en årsopgave eller et projekt hvori et eller flere af fagene indgår. Opgaven vurderes af læreren med en skriftlig udtalelse som kan vedlægges afgangsprøvebeviset hvis eleven ønsker det.

På skoleniveau bør der også skabes en større ligestilling mellem fagene hvad angår status og prioritering. Skoleledelserne bør øge fokus på undervisningen i ikke-prøvefagene. Det kan gøres på følgende måder:

- Skoleledelserne øger fokus på fagfordelingen i forhold til ikke-prøvefag, herunder dilemmaet mellem faglærer- og faglærerprincippet. Teamstrukturerne bør tages op til overvejelse med henblik på en øget brug af årgangsteam eller andre former for storsteam som alternativ til klasseteam.

- Skoleledelserne arbejder for at sikre at der sker en faglig opkvalificering af de lærere der underviser i ikke-prøvefagene, og som ikke har linjefag eller efteruddannelse i fagene.
- Skoleledelserne og lærerne arbejder med at bryde den onde cirkel hos lærere, elever og forældre i forhold til fagene historie, biologi og geografi.
- Skoleledelserne og lærerne intensiverer arbejdet med at skabe et godt grundlag for biologi og geografi gennem undervisningen i natur/teknik og med at sikre sammenhæng og progression mellem undervisningen i natur/teknik og undervisningen i biologi og geografi.

Lærerne bør øge opmærksomheden på elevinddragelse og på at undervisningen varieres så den lever op til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Matematiklærerne bør i særlig grad arbejde med denne dimension.

Det formelle grundlag for den obligatoriske projektopgave bør revurderes med henblik på at tydeliggøre den faglige forankring og vægtningen af de faglige elementer der indgår i vurderingen af eleverne. Eleverne skal fortsat have mulighed for at fravælge at få udtalelsen påført afgangsprøvebeviset. Men valget bør træffes inden lærerne foretager vurderingen.

Der bør udarbejdes centrale rammer som kan fremme en mere entydig brug af begrebet løbende evaluering på skolerne. Der er behov for en begrebsafklaring hvad angår begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver. I forlængelse af det bør lærerne i dialog med hinanden og med skoleledelsen udvikle en mere entydig brug af begrebet løbende evaluering og afklare brugen af begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver. Den enkelte skole bør udforme retningslinjer for hvordan løbende evaluering skal foregå.

Lærere og skoleledelser bør i fællesskab sørge for at fagudvalgene ikke kun fungerer som fora hvor der tages beslutninger om praktiske forhold, men at de også udvikler sig til fora for fagdidaktiske diskussioner og evt. fungerer som faglig ekspertise for skoleledelsen i forbindelse med kvalitetssikring af prøveopgivelser.

Om anbefalingerne

Rapportens anbefalinger er givet af en ekstern evalueringsgruppe bestående af faglige eksperter. Anbefalingerne er baseret på et dokumentationsmateriale der er indsamlet i form af selvevalueringsrapporter, interview, elevcaféer og spørgeskemaundersøgelser, og er udtryk for evalueringsgruppens prioritering. Anbefalingerne er ikke rettet mod enkeltskoler, men mod det nationale niveau eller skoleniveauet. Anbefalingerne skal ikke alene tjene som grundlag for udvikling af området på det lovgivende niveau og på de involverede skoler, men også som inspiration for landets øvrige skoler. I afsnittene 3.6 og 4.7 findes flere anbefalinger.

Dette kapitel indeholder fire hovedafsnit som beskriver prøvernes betydning for henholdsvis lærere, elever, skoleledelser og de uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolen. Det vil blandt andet blive beskrevet hvad prøverne betyder for motivation og disciplinering i forhold til undervisningen og for fagenes prioritering og status. Desuden indeholder kapitlet en nordisk perspektivering af det danske prøvesystem. Sidst i kapitlet findes konklusioner, vurderinger og anbefalinger i forhold til kapitlets temaer.

Lærer- og skoleledelsesdelen bygger på selvevalueringsrapporter, interview fra skolebesøgene og spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og skoleledere. Elevdelen bygger på elevcaféer og spørgeskemaundersøgelsen blandt førsteårselever på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser. Aftagerinstitutionernes opfattelse af prøvernes betydning bygger på spørgeskemaundersøgelsen blandt uddannelsesledere/rektorer og lærere på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser samt redegørelsen fra og det efterfølgende interview med en undervisningskonsulent fra Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet.

3.1 Lærerne om prøvernes betydning

Dette afsnit beskriver lærernes opfattelse af hvilken betydning prøverne har for praksis i forhold til prøvefag og ikke-prøvefag, betydningen af at prøverne er frivillige, og lærernes holdning til prøver i folkeskolen.

3.1.1 Motivering og disciplinering

Selvevalueringsrapporter og interview viser en enighed blandt lærerne om at prøverne virker motiverende og disciplinerende på både elever og lærere. De fleste lærere mener at den motiverende og disciplinerende effekt skyldes at der finder en vurdering sted. De har den opfattelse at det i lige så høj grad er karaktergivningen som selve prøven der er afgørende. I folkeskolen gives kun karakterer i de fag som afsluttes med en prøve, jf. § 44 i bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen og folkeskolelovens § 14, stk. 1-4.

En selvevalueringsgruppe skriver om elevernes motivation: "Som tidligere nævnt virker det motiverende at fagene afsluttes med en prøve, de fleste elever arbejder mere engageret og ansvarsbevidst når de ved at de 'bliver stillet til regnskab' en dag. I de ikke-prøveforberedende fag oplever vi tit at eleverne ønsker en karakter for deres arbejde samt en standpunktskarakter. Hvis ikke, opleves det jævnligt at arbejdsindsatsen kan ligge på et meget lille sted".

Enkelte lærere understreger at eleverne også er meget opmærksomme i forhold til selve prøven: "Eleverne tillægger det betydning at et fag er et prøvefag. De vil gerne have en karakter og er opmærksomme på om emnerne opgives til eksamen. De vil også af og til have besked på om det de arbejder med, er noget de kan risikere at få opgaver i til eksamen".

En del lærere mener at prøvens eksistens også påvirker lærernes indsats. Det er illustreret i følgende citater fra selvevalueringsrapporter og interview: "Eleverne arbejder mere målrettet i prøvefagene – lærerne gør også", "Prøver virker statusgivende og opsummerende. Det er godt at holde sig til som lærer. Vigtigt for ikke at svigte vores elever i forhold til deres videre forløb", "At det er et prøvefag, vil give status. Status hænger meget sammen med det engagement læreren viser – hvis man virkelig brænder for noget. Vi andre som har prøvefag, får nogle point på forhånd". I den forbindelse nævner nogle lærere at de oplever at de bedre kan tillade sig at levere "en kedelig undervisning" i prøvefag end i ikke-prøvefag.

Enkelte lærere erkender at prøverne virker motiverende, men stiller spørgsmålstejn ved om prøverne bør bruges som motivation. Samtidig kommer de ind på at prøverne også har en funktion som legitimering af det der foregår i folkeskolen, over for forældrene og andre interessenter. En lærer udtaler under et interview: "Der er status omkring prøverne. Det er også alle de interessenter som ser på folkeskolen. I bund og grund har jeg den holdning at hvis man har kompetente lærere, så kan man få forældrene med til hvad som helst. Jeg så hellere at man kunne motivere på en anden måde. Prøven bliver brugt til at motivere eleverne".

Evalueringsgruppen kan konstatere at de fleste lærere i selvevalueringsrapporter og interview giver udtryk for en stærk oplevelse af karakterer og prøver som disciplinerende. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere bekræfter denne oplevelse. 89 % af lærerne angiver at både karakterer og afgangsprøver virker disciplinerende på eleverne. Når det gælder karakterer og prøvers disciplinerende virkning i forhold til lærerne selv, mener 64 % at karaktererne har en disciplinerende virkning, og 77 % mener at afgangsprøverne virker disciplinerende.

3.1.2 Fagenes prioritering og status

De fleste lærere mener det har stor betydning at nogle fag er prøvefag, mens andre ikke er det. De beskriver en tydelig tendens til at prøvefagene bliver tillagt en højere prioritering og status af

alle involverede parter – lærerne selv, eleverne, forældrene og skoleledelserne. I forlængelse af det peger de på at ikke-prøvefagene lider under manglende prioritering og status, og at der er væsentlige problemer forbundet med undervisningen i de fag som ikke afsluttes med prøve, og hvor der ikke finder karaktergivning sted. Nogle lærere har den oplevelse at elevernes interesse for de tre ikke-prøvefag falder kraftigt når de ved den første karaktergivning i 8. klasse opdager at de ikke får karakterer i de fag.

Dette udtrykkes tydeligt i flere selvevalueringsrapporter. En gruppe lærere skriver: "Vi mener at det er af overordentlig stor betydning at et fag afsluttes med afgangsprøve da faget derved legitimerer sig selv og får en højere status både hos elever, forældre og lærere. Ikke-prøvefag tages ikke så alvorligt ...". En anden gruppe skriver: "Hvis samme lærer fx har en klasse i såvel matematik som geografi, kan det forekomme at man utilsigtet kommer til at prioritere matematik højere end timetallet er berettiget til". En tredje gruppe skriver: "Vi oplever samtidig – som lærere både i prøve- og ikke-prøvefag – at det er lettere og naturligt at stille høje krav til eleverne i prøvefagene ... Den ovenfor beskrevne situation sammenholdt med den ensidige fokus på prøvefagene giver vanskelige forhold for fagene uden afgangsprøve. Særligt i udkolingen anses det ikke for 'god tone' at give eleverne lektier for i disse fag, og ofte er eleverne ikke særligt motiverede for at yde nogen indsats hjemme. Arbejdet i timerne skal gerne have en rimelig underholdningsværdi, og ofte er det bestemmende for undervisningen og elevernes udbytte heraf".

Evalueringsgruppen synes det er værd at bemærke at flere selvevalueringsgrupper nævner at den obligatoriske projektopgave på deres skole har påvirket de tre ikke-prøvefag – eller i hvert fald historie og geografi – positivt. En gruppe skriver: "Ikke-prøvefagene geografi og historie oplever i udkolingen dog en opblomstring i forbindelse med projektopgaven".

Under interviewene med selvevalueringsgrupperne kommer det frem at ikke-prøvefagene mange steder er offer for en negativ spiral. Flere nævner at der på deres skole er udviklet en kultur der ikke lægger op til hjemmearbejde i ikke-prøvefagene, og nogle lærere erkender at de ikke følger op på manglende eller mangelfuld aflevering af opgaver i ikke-prøvefag selvom de gør det i prøvefag. En lærer udtaler om elevernes interesse for fagene: "De har meget andet de skal nå, de prioriterer ikke de fag. Det er et fåtal der vil lave hjemmearbejde". En anden siger om lærernes interesse: "Det smitter af på lærerne at det er sekundære fag".

På flere skoler er der problemer med at få bemandet de tre ikke-prøvefag. En lærer udtaler i den forbindelse: "Det kan vel ikke være anderledes. På grund af elevernes lille engagement daler lærernes interesse for faget". Nogle lærere mener at det er et særligt vilkår for de tre ikke-prøvefag at lærerne skal bruge længere tid til forberedelsen end der er afsat hvis de skal varetage undervisningen forsvarligt i forhold til de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'erne) –

beskrevet i publikationen "Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder – Folkeskolens fag", Undervisningsministeriet 1994. En lærer udtaler: "Der er lavstatus i fagene fordi der er mere forberedelse end undervisning hvis man skal arbejde med det ... Hvis man ikke er fagligt bevidst i geografi og biologi, så halter fagene. Det er jo seriøse læseplaner man har i de fag".

Når fagene fordeles til et nyt skoleår, sker det ifølge lærerne på de fleste selvevaluerende skoler efter fålærerprincippet frem for faglærerprincippet. Tanken bag fålærerprincippet er at få lærere varetager al undervisning i en klasse og har et teamsamarbejde om klassen, mens faglærerprincippet betyder at et fag besættes med en lærer som har linjefag og/eller efteruddannelse i det pågældende fag. Lærerne er overvejende glade for fålærerprincippet og teamsamarbejdet. Men en efterlevelse af princippet betyder også at ikke alle fag kan besættes med linjefagsuddannede lærerkræfter, hvilket skaber andre dilemmaer.

De fleste lærere oplever et svært dilemma mellem fålærer- og faglærerprincippet ved bemanning af ikke-prøvefagene. En del lærere nævner at det kan være en fordel at undervise en klasse i både prøvefag og ikke-prøvefag da det giver mulighed for at overføre autoritet og status fra prøvefagene til ikke-prøvefagene. Det giver desuden mulighed for at få en dialog med forældrene om en større sammenhæng mellem fagene ved skole-hjem-samtaler. Selvom man deltager i samtalerne som lærer i dansk eller matematik, kan man benytte lejligheden til at fortælle om de ikke-prøvefag man underviser klassen i. En lige så udbredt opfattelse er at det går ud over fagligheden i ikke-prøvefagene at de ofte bemandes med lærere der ikke har fagene som linjefag. Fx nævner en selvevalueringsgruppe som en svaghed ved deres praksis: "At fålærerprincippet kan resultere i knap så fagligt velkvalificerede og engagerede lærere i disse fag". Lærerne mener generelt at det ikke er ønskværdigt for hverken lærere eller elever at en lærer udelukkende underviser en klasse to timer om ugen i fx geografi eller biologi.

I forbindelse med bemanning af ikke-prøvefagene nævner en del lærere at fagfordelingen er med til at give fagene lav status. Det kan illustreres ved et citat fra en selvevalueringsrapport: "For at få den endelige fagfordeling til at gå op kan det ikke altid undgås at de mindre fag kommer til at optræde som en slags skemakit". En lærer siger under et interview: "Fagene har været prioriteret lavt. Man har ved fagfordelingen brugt fagene til at fylde ud. Man har skaltet og valtet med dem og fiflet med dem ved fagfordelingen. Det er ikke de fag hvor man sikrer at der er linjefagsuddannede lærere".

En del lærere giver i selvevalueringsrapporter og interview udtryk for at skole-hjem-samarbejdet viser at både skoleledelsen og forældrene skelner tydeligt mellem prøvefag og ikke-prøvefag. En selvevalueringsgruppe skriver: "Skolen viser tydeligt i sit valg af deltagere i skole-hjem-samarbejdet at man prioriterer prøvefagene højere end ikke-prøvefagene". De skriver desuden at en forældre

til en samtale har betegnet ikke-prøvefagene som "et legalt sted hvor mit barn kan slappe af frem for prøvefagene". En anden gruppe skriver kort og godt: "Prøvefag har status – det har de andre ikke. Det gælder både hos elever, forældre, lærere og ledelse".

På baggrund af selvevalueringsrapporter og interview kan evalueringsgruppen konstatere at det er en udbredt opfattelse at forældrenes holdning har stor betydning for fagenes status. En lærer udtaler i forbindelse med en diskussion om prøven som statusgivende for danskfaget: "Dansk har høj status blandt forældre, ville aldrig ende ligesom biologi og geografi". En anden lærer udtaler: "... jeg synes at man skal indføre karakterer i ikke-prøvefagene og samfundsfag. Det er tydeligt at når man kører emner, det første de spørger om, det er om de får karakterer for ellers så daler interessen. Det er egentlig sørgeligt. Hvis vi kun har den streng der hedder karakterer, så er det sørgeligt, men vi har flere strenge at spille på end prøver, vi skal til at have fokus over på forældreopbakningen. Hvis vi ikke får den, så får vi en folkeskole som smuldrer".

Det skal nævnes at flere lærere både i selvevalueringsrapporterne og under interviewene kommer ind på at der er andre faktorer end den manglende bedømmelse af eleverne som er med til at give de tre ikke-prøvefag en ringere status end prøvefagene. For biologi og geografi er det især det korte forløb og det lave timetal, manglende eller utilstrækkelige faglokaler og materialer og at undervisningen i natur/teknik tidligere i skoleforløbet er for tilfældig og for lavt prioriteret. En lærer udtaler under et interview: "Før der kommer styr på natur/teknik, kommer der det ikke på de andre. Der er ikke lokaler til natur/teknik på skolen. Det sender et signal ... Det skal starte med ordentlige forhold for natur/teknik og så fortsættes. Det er ikke så underligt at vores elever ikke vælger naturvidenskab som videre vej". Nogle lærere nævner at de synes eleverne i folkeskolen generelt er bedre til at reflektere og forholde sig kritisk til forskellige emner end til de fag som kræver eksakte svar. I den forbindelse udtaler en lærer om eleverne: "De kan godt debattere og tale om emnerne uden at kende fagligheden. De har den opfattelse at de godt kan diskutere kloning uden at vide hvordan en celle deler sig. Det oplever de som uvedkommende. De kan måske diskutere det i samfundsfag, men i biologi skal de ikke have lov til at hoppe direkte til de etiske diskussioner". For histories vedkommende nævner enkelte lærere at fagets status blev forringet da undervisningen i 9. klasse blev skåret væk med vedtagelsen af den nye folkeskolelov i 1993 gældende fra skoleåret 1994/1995.

Evalueringsgruppen finder det uacceptabelt at det er almindelig praksis at ikke-prøvefagene nedprioriteres på alle områder i det daglige arbejde og i fagfordelingen. De synes desuden det er bekymrende at der ikke er en mere tydelig sammenhæng og progression mellem undervisningen i natur/teknik og undervisningen i biologi og geografi.

De fleste af lærerne giver i selvevalueringsrapporter og interview udtryk for at ikke-prøvefagenes status ville blive forbedret hvis der blev indført obligatorisk karaktergivning i fagene. Nogle fortæller i den forbindelse at eleverne undrer sig over at der ikke gives karakterer. Flere lærere foreslår at de tre ikke-prøvefag afsluttes med noget "projektopgavelignende" eller en selvvalgt opgave, og underbygger dette med at en sådan afslutning på fagene ville være med til at give dem højere prioritering og status.

Spørgeskemaundersøgelsen bekræfter lærernes oplevelse af at prøvefagene har en højere status end ikke-prøvefagene hos elever, forældre, lærere og skoleledelser. Henholdsvis 77 % og 21 % af lærerne er enige eller delvist enige i at prøvefagene har højere status blandt eleverne end ikke-prøvefagene. For status hos forældrene er tallene henholdsvis 84 % og 15 %. Når lærerne skal svare på hvordan de selv ser på prøvefag i forhold til ikke-prøvefag, er 16 % enige i at prøvefagene har højere status, og 35 % er delvist enige. Når de skal vurdere hvordan deres kolleger ser på prøvefag i forhold til ikke-prøvefag er 18 % enige i at prøvefagene tillægges en højere status, og 40 % er delvist enige. 30 % af lærerne angiver at de er enige i at prøvefagene har højere status end ikke-prøvefagene hos skoleledelsen, og 37 % er delvist enige.

27 % er enige i at prøvefagene har en højere prioritering ved fagfordelingen end ikke-prøvefagene, og 36 % er delvist enige. I den forbindelse skal det nævnes at det af publikationen "Kvalitet i uddannelsessystemet" fra Undervisningsministeriet fra 1997 fremgår at de fleste af de lærere der underviser i de tre ikke-prøvefag, hverken har linjefag eller årskursus i faget. Det gælder for 69 % af de lærere der underviser i historie, 64 % af dem der underviser i biologi, og 68 % af dem der underviser i geografi. Til sammenligning er tallet 53 % for matematik og 40 % for dansk.

Når det gælder fagenes repræsentation ved forældresamtaler, er 72 % enige i at prøvefagene er hyppigere repræsenteret end ikke-prøvefagene, og 20 % er delvist enige.

3.1.3 Betydningen af frivillighed

I § 5 i bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen står: "Ved afslutningen af 9. klassetrin kan en elev indstille sig til folkeskolens afgangsprøve ...". I selvevalueringsrapporterne skriver mange af lærerne at det ikke har nogen praktisk betydning at det er frivilligt for eleverne at indstille sig til folkeskolens afgangsprøver idet langt de fleste elever går op til afgangsprøve. Men nogle lærere understreger at frivilligheden er en vigtig mulighed for beskyttelse af de svage elever. På de fleste skoler råder man størstedelen af eleverne til at gå op til afgangsprøve. Nogle lærere nævner at de på deres skole gør meget ud af at informere både elever og forældre om frivilligheden. Trods det vælger næsten alle at indstille sig til prøve, også i tilfælde hvor det af lærerne skønnes at der bliver tale om et nederlag for eleven, og lærerne ud fra den

betragtning har rådet eleven til ikke at gå op. Det er lærernes indtryk at der i de tilfælde ofte er tale om en beslutning som er truffet af forældrene.

En gruppe lærere skriver at frivilligheden er vigtig som et signal om respekt for elevernes ret til at træffe et valg: "Langt de fleste elever vælger at gå op til prøven. Vi ser det dog som meget positivt at det er frivilligt ... Det er at vise respekt for den enkelte elev at han/hun skal træffe en aktiv beslutning og har mulighed for et fravalg". I selvevalueringerne og de efterfølgende interview nævner en del lærere i deres besvarelse af spørgsmålet om prøvernes frivillighed at prøverne har betydning for elevernes videre uddannelse. En selvevalueringsgruppe skriver: "Frivillighed med hensyn til indstilling til prøve er at betragte som en slags 'frivillig' tvang idet eleverne og forældrene godt er bekendt med konsekvenserne i relation til videre uddannelse". En anden gruppe skriver: "Det føles ikke frivilligt at indstille sig til afgangsprøverne da forældre, ungdomsuddannelserne og erhvervslivet stiller krav herom. Det opleves trods det af eleven som demokratisk at det ikke er tvang, men rationelle krav der betinger valget".

3.1.4 Holdningen til prøver

Selvevalueringsrapporter og interview viser at de fleste lærere synes at det er vigtigt at der fortsat er prøver i folkeskolen. Enkelte synes at prøverne er unødvendige og spild af god undervisningstid. De mener ikke der er behov for den kontrol prøven udgør, men mener at de som lærere skal stå som garant for hvad eleverne kan når de forlader folkeskolen. En del lærere nævner at de for 10-20 år siden var fortalere for afskaffelse af prøverne, men at de ikke længere synes det er en god idé. De begrundede deres holdningsændring med normændringer i det samfund de unge skal begå sig i efter folkeskolen, og ændringer i de unges holdning til deres skolegang.

De fleste lærere synes det er vigtigt at der fortsat er centralt stillede prøver og lokalt stillede prøver inden for centrale rammer. Nogle synes prøverne spiller en afgørende rolle for sikring af en fælles folkeskole.

I den forbindelse synes evalueringsgruppen at det er værd at bemærke at de fleste lærere giver udtryk for at standarden for undervisningen og elevernes faglige niveau ville blive bevaret på deres egen skole selvom man afskaffede de centralt stillede prøver, men de tvivler på at det samme ville gøre sig gældende på samtlige skoler.

Desuden tror lærerne ikke at omverdenen ville have tiltro til standarden i folkeskolen uden de centralt stillede prøver, fx nævner flere at de tror at man på ungdomsuddannelserne så ville begynde at lave optagelsesprøver. Den idé bryder de fleste lærere sig ikke om. De synes at prøverne bør afholdes af dem som kender eleverne og har undervist dem.

En del lærere nævner i selvevalueringsrapporter og interview at de centralt stillede prøver har betydning i forhold til at bevare "den fælles folkeskole". En matematiklærer udtaler fx om den skriftlige prøve: "Det er et godt styringsredskab. Det hjælper til at skabe en fælles folkeskole. Den mundtlige prøve kan ikke stå alene". Den mundtlige prøve bliver dog også tillagt en effekt som styringsredskab i forhold til undervisningen selvom den ikke er centralt stillet: "Faget bliver strammet op ved at der er prøver. Så kan man styre undervisningsformerne. Fx ved den mundtlige prøve (i matematik, red.) hvor de pludselig skulle arbejde i grupper, så måtte de pludselig gerne tale sammen i undervisningen".

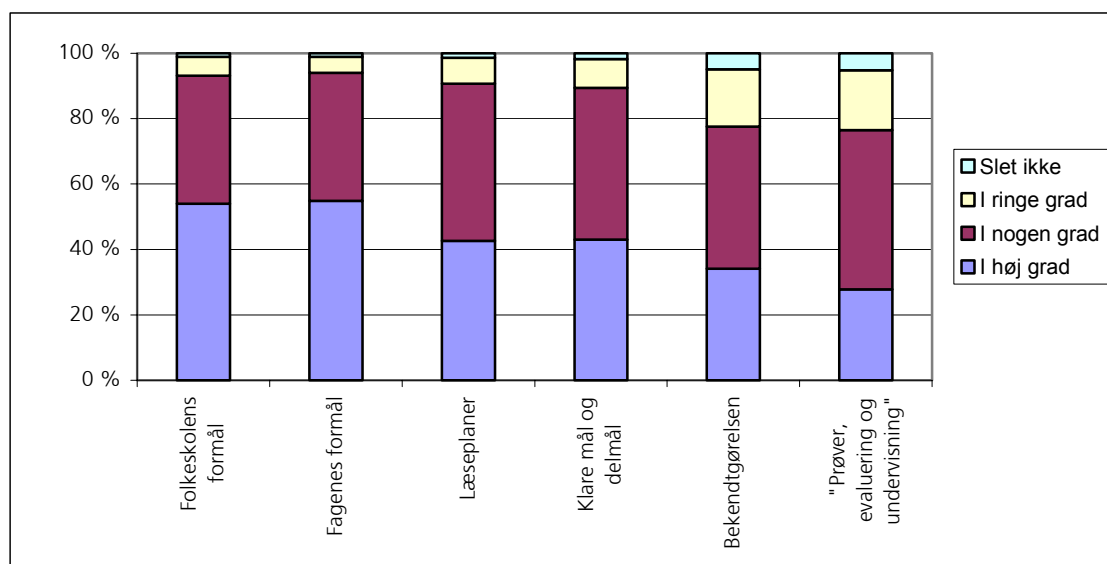
Med hensyn til prøvernes placering i skoleforløbet har de fleste lærere svært ved at forestille sig at der ikke skulle være afsluttende prøver efter 9. klasse. Dels ser mange dem som en vigtig afslutning af et langt skoleforløb for eleverne, dels henviser flere til at der ville blive problemer med at motivere eleverne for undervisningen efter en eventuelt tidligere placeret prøve. De kunne godt forestille sig diagnostiske prøver tidligere i skoleforløbet, men det skulle være som supplement til og ikke i stedet for afgangsprøverne. Et eksempel på dette er følgende udtalelse under et interview: "Ordet disciplinering var et fyord tidligere, det er det ikke mere. Der skal disciplin til alle steder, det er ikke noget fyord længere. Hvis man holder prøverne i 8. klasse, skal der også være noget i 9. klasse for at se om vi har nået det vi skal. Det kan godt være at vi bruger mange ressourcer, men det er godt at bruge pengene på det".

Det er således den fremherskende holdning blandt lærerne på de selvevaluerende skoler at der fortsat bør afholdes prøver i folkeskolen efter 9. klasse, og at nogle af prøverne fortsat bør være centralt stillede. Til gengæld mener de fleste af lærerne at der er behov for fornyelse af nogle af prøverne, særligt hvad angår formen.

Evalueringsgruppen finder det overraskende at så mange lærere fra de selvevaluerende skoler er tilfredse med den nuværende kombination af centralt stillede skriftlige prøver og lokalt stillede mundtlige prøver inden for centrale rammer. Trods det at de fleste lærere synes der er behov for ændringer i forhold til formen, er det meget få der kan komme med konkrete bud på hvilke ændringer i forhold til prøveformen der vil være relevante.

For at afdække om det er en generel holdning at prøverne har betydning for at bevare "en fælles folkeskole", er lærerne i spørgeskemaundersøgelsen blevet stillet nogle spørgsmål om dette. De er blevet spurgt om de synes det er vigtigt at have "en fælles folkeskole". 84 % svarede i høj grad, 14 % i nogen grad, og 1 % i mindre grad. De har desuden skullet angive i hvilken grad de mener henholdsvis folkeskolens formål, fagenes formål, læseplaner, Klare Mål og delmål, bekendtgørelsen om afsluttende prøver og karaktergivning i folkeskolen og hæftet "Prøver, evaluering og undervisning" er med til at sikre den fælles folkeskole. Svarene fordeler sig som vist i figur 1.

Figur 1
I hvilken grad er følgende med til at sikre en fælles folkeskole?



n = folkeskolens formål 571, fagenes formål 572, læseplaner 570, Klare Mål og delmål 556, bekendtgørelsen 534 og "Prøver, evaluering og undervisning" 503

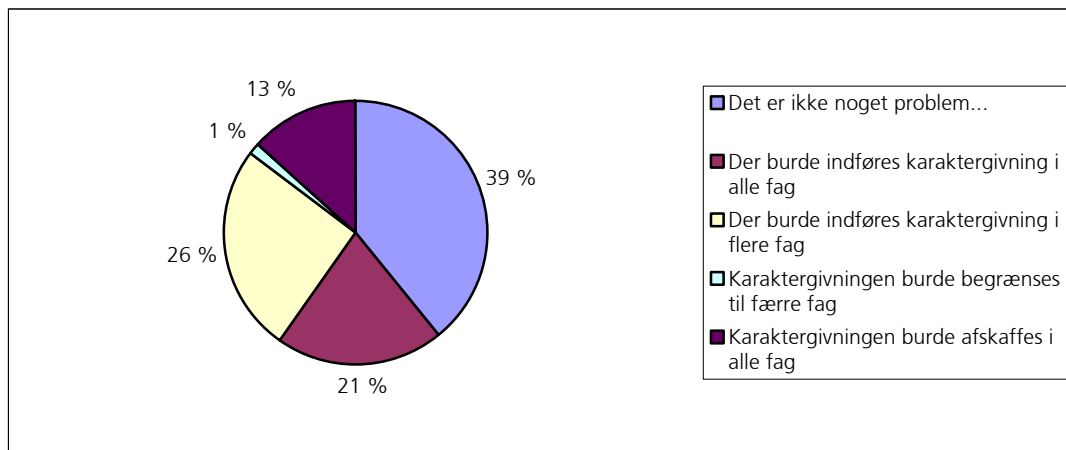
Som det ses, er der flest lærere der mener at folkeskolens formål og fagenes formål har betydning for at sikre "en fælles folkeskole", mens der er færrest der vurderer at bekendtgørelsen om karaktergivning og prøver og hæftet "Prøver, evaluering og undervisning" har betydning.

Evalueringsgruppen synes at det er bemærkelsesværdigt at de fleste lærere fra de 11 selvevaluerende skoler mener at bekendtgørelsen om prøver og karakterer er afgørende i forhold til at sikre en fælles folkeskole, mens bekendtgørelsen ikke er blandt de hyppigst nævnte formelle retningslinjer med den funktion blandt lærerne i spørgeskemaundersøgelsen.

Lærerne er desuden blevet spurgt om deres holdning til at der gives karakter i nogle fag i folkeskolen og ikke i andre, og om deres holdning til at nogle fag afsluttes med en afgangsprøve, mens andre fag ikke gør det. Figur 2 og figur 3 angiver svarfordelingerne.

Figur 2

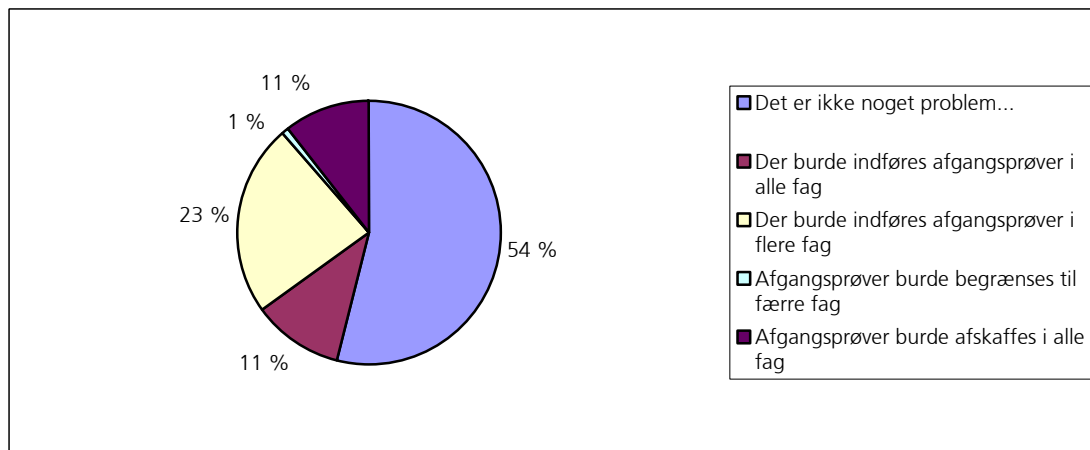
Hvilken holdning har du til at der gives karakterer i nogle fag i folkeskolen og ikke i andre?



n = 582

Figur 3

Hvilken holdning har du til at nogle fag i folkeskolen afsluttes med en afgangsprøve, mens andre ikke gør det?



n = 584

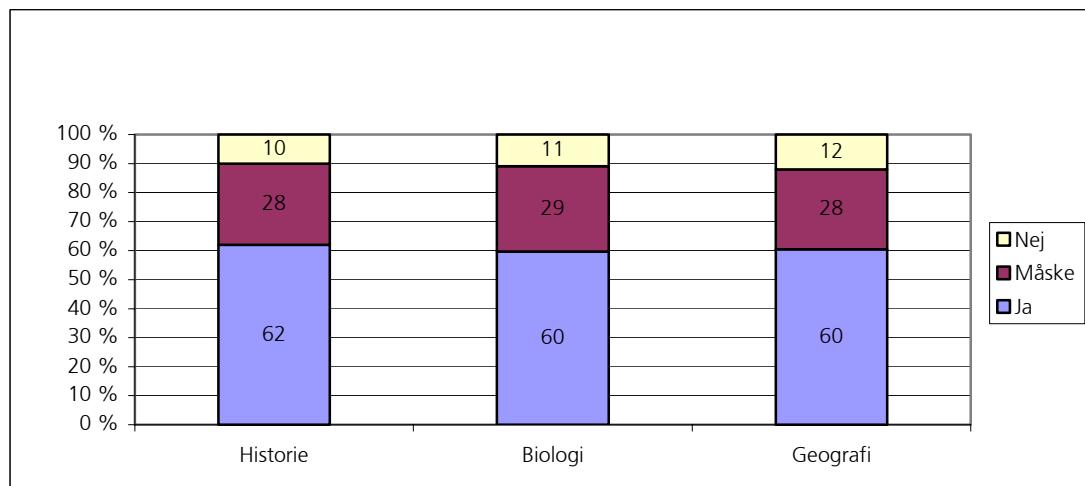
For begge spørgsmål er der således flest der har svaret at de ikke synes det er noget problem, mens der er henholdsvis 34 % og 22 % der ønsker en ligestilling af alle fag enten ved at der indføres karaktergivning og afgangsprøver i alle fag, eller at det afskaffes i alle fag. Lærerne har haft mulighed for at skrive eventuelle bemærkninger til deres svar. En del af kommentarerne er positive tilkendegivelser i forhold til karaktergivning og afgangsprøver, og flere af dem har forslag om ændringer af prøvernes form så de i højere grad afspejler den daglige undervisning. Andre kommentarer understreger behovet for en større ligestilling i forhold til fagene. Endelig er der kommentarer med negative tilkendegivelser i forhold til karaktergivning og afgangsprøver. I nogle af dem nævnes forslag som alternativer til karakterer og afgangsprøver. Blandt de hyppigst nævnte er indførelse af udtalelser til eleverne i alle fag, brug af portefølje og brug af samtaler.

Lærerne har desuden forholdt sig til overordnede forslag om erstatning af afgangsprøverne med henholdsvis optagelsesprøver på ungdomsuddannelserne og diagnostiske prøver i folkeskoleforløbet og om ændret arbejdsform ved afgangsprøverne. 72 % af lærerne svarer nej til forslaget om at afskaffe afgangsprøverne i folkeskolen til fordel for optagelsesprøver på ungdomsuddannelserne, 22 % svarer måske, og 6 % ja. 49 % svarer nej til at erstatte afgangsprøverne med diagnostiske prøver, 40 % svarer måske, og 11 % ja. 51 % af lærerne svarer ja til at der er behov for en ændret arbejdsform ved afgangsprøverne, 32 % svarer måske, og 17 % nej.

Lærerne skulle desuden forholde sig til et forslag om at indføre en afslutning af de tre ikke-prøvefag med et projektforbøb i stil med projektopgaven. Svarene fordeler sig som vist i figur 4.

Figur 4

Ville det være en god idé at afslutte følgende fag med et projektforløb i stil med projektopgaven?



n = historie 469, biologi 439 og geografi 450

Som det ses, er et flertal af lærerne positive over for idéen i alle tre fag. Dette er i overensstemmelse med dokumentationen fra de 11 selvevaluerende skoler hvor en stor del af lærerne mener at et afsluttende projektforløb i de tre ikke-prøvefag ville være med til at øge status i fagene.

3.2 Eleverne om prøvernes betydning

Dette afsnit beskriver de samme temaer som i lærerafsnittet: elevernes opfattelse af hvilken betydning prøverne har for praksis i henholdsvis prøvefag og ikke-prøvefag, betydningen af at prøverne er frivillige, og elevernes holdning til prøver i folkeskolen.

3.2.1 Motivering og disciplinering

Der er sammenfald mellem lærernes og elevernes opfattelse af prøvernes motiverende og disciplinerende virkning. 9.-klasseeleverne er således enige med lærerne i at prøverne har stor betydning for motivering og disciplinering i forhold til undervisningen. Typiske udtalelser fra elevcaféerne er: "Undervisningen er mere seriøs i prøvefag", og "vi gør tingene fordi vi skal til prøver". Nogle lærere har som nævnt den opfattelse at de i prøvefagene bedre kan tillade sig at levere en kedelig undervisning end i ikke-prøvefagene. De fleste elever oplever at undervisningen i prøvefagene ofte

er traditionel. Under en drøftelse på en elevcafé udtaler en elev om ikke-prøvefagene: "I ikke-prøvefag var det sjovt at have undervisningen".

I spørgeskemaundersøgelsen angiver 69 % af førsteårseleverne at de ydede mere i prøvefag end i ikke-prøvefag. 35 % angiver at de kun lærte den del af stoffet i prøvefagene som de skulle bruge til afgangsprøven. Hvad angår hjemmearbejde angiver 57 % af førsteårseleverne at der var mere hjemmearbejde i prøvefagene end i ikke-prøvefagene, 36 % svarer at der var lige meget hjemmearbejde i de to typer fag, 1 % at der var mest i ikke-prøvefag, og endelig mener 6 % at der ikke var noget hjemmearbejde overhovedet. 83 % svarer at der var flere test og prøveopgaver i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. Hvad angår forberedelse svarer 45 % at de forberedte sig lige meget til prøvefag og ikke-prøvefag, 37 % angiver at de forberedte sig mest til prøvefag, 1 % at de forberedte sig mest til ikke-prøvefag, og 13 % at de stort set aldrig forberedte sig. Der er således ikke et entydigt sammenfald mellem oplevelsen af hvor meget hjemmearbejde der var i fagene, og omfanget af elevernes forberedelse.

Ved elevcaféerne giver de fleste elever, ligesom lærerne, udtryk for at karaktergivning er en vigtig bedømmelse af deres arbejde. De fleste elever vil gerne have karakterer og opfatter det som et godt signal i forhold til deres arbejdsindsats: "Det er godt nok, så ved man hvad man skal gøre bedre". De fleste nævner at det er vigtigt for dem at vide "hvilket niveau de er på". For nogle er det ikke så afgørende om bedømmelsen er en karakter. En elev udtaler: "Det er måske lidt mærkeligt at få et tal på hvor god man er, men man vil gerne vide hvilket niveau man er på". Andre synes det er godt med karakteren fordi det giver mulighed for at sammenligne med sig selv over tid og med andre. Selvom eleverne er glade for karaktergivningen, synes de ikke at den skal begynde tidligere end den gør.

3.2.2 Fagernes prioritering og status

Eleverne fortæller på elevcaféen at de oplever at ikke-prøvefagene nedprioriteres i forhold til prøvefagene, og at engagementet er lavere hos både lærere og elever. Det gælder dog ikke "hvis man har en god lærer". En elev udtaler ved en elevcafé: "Det var seriøst selvom det ikke var prøvefag". Flere elever fortæller at de tre ikke-prøvefags lave status blandt andet kommer til udtryk ved at der ikke altid undervises i fagene fordi undervisningen omlægges til prøvefag. Nogle elever siger at geografi ikke har været skemalagt hos dem, og andre siger at de ikke haft fagene da de af forskellige grunde har haft vikar. En elev udtaler: "Vi har ikke altid fagene, vi får i stedet for dansk og matematik". En anden siger: "Hvis en lærer har både prøvefag og ikke-prøvefag, prioriteres prøvefag ofte".

Evalueringsgruppen kan således konstatere at elevsynspunkterne bekræfter lærerbeskrivelserne af hvordan lærerne nedprioriterer ikke-prøvefagene.

I forbindelse med fagenes status skal det nævnes at der i EVA's evaluering af historie med samfundskundskab i det almene gymnasium blev afholdt fokusgruppemøder med 3. g-elever hvor historieundervisningen i grundskolen var et tema. 3. g-eleverne gav blandt andet udtryk for at der er stor forskel på hvor meget vægt der bliver lagt på faget historie i grundskolen, og at det ofte er afhængigt af læreren. Desuden gav de udtryk for at man i grundskolen ofte ikke har en opfattelse af at historie er et selvstændigt fag, og at det skyldes at faget ofte bruges i det tværfaglige arbejde, fx sammen med danskundervisningen. 3. g.-eleverne gav udtryk for at faget historie prioriteres lavt i grundskolen. Det kommer til udtryk ved manglende engagement hos lærerne, lav elevaktivitet, at der ikke undervises i historie i 9. og 10. klasse, og at fag som historie nedprioriteres i forhold til prøvefagene i grundskolen.

Deltagerne i elevcaféerne bekræfter desuden lærernes opfattelse af at eleverne også bidrager til en lavere prioritering af ikke-prøvefag i forhold til prøvefag. Elevernes nedprioritering af ikke-prøvefagene kommer blandt andet til udtryk ved at deres fremlæggelser i ikke-prøvefag ofte er mere "sjuskede" end i prøvefag. Det er specielt tydeligt når eleverne sammenligner med fremlæggelsen af projektopgaven. Den fremlæggelse gør de meget ud af fordi "man jo både får en karakter og en udtalelse for sit produkt".

De fleste elever siger at de synes ikke-prøvefagene er gode og vigtige fag som har stor betydning da de giver en almen viden der er vigtig for deres videre forløb. De synes generelt at fagene bør prioriteres højere i folkeskolen. I den forbindelse siger en del elever at de ikke oplever det som en fordel at have samme lærer i et prøvefag og et ikke-prøvefag. I modsætning til lærerne synes eleverne det er vigtigere at have en lærer som er uddannet i det pågældende fag. Eleverne fortæller desuden at deres forældre over for dem giver udtryk for at ikke-prøvefagene er vigtige.

Førsteårseleverne på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om de synes at ikke-prøvefagene bør bedømmes med en årskarakter. 61 % svarer ja for historie, 57 % for biologi, og 49 % for geografi. Andelen af førsteårselever der ønsker at der indføres årskarakterer i de tre fag, er højest blandt elever fra det almene gymnasium. Der er færre førsteårselever fra de 11 selvevaluerende skoler end blandt de øvrige førsteårselever der synes at der bør indføres årskarakterer i de tre ikke-prøvefag. Det udbredte ønske blandt eleverne om at indføre karaktergivning i de tre ikke-prøvefag stemmer overens med lærernes oplevelse af at eleverne undrer sig over at de ikke får karakterer i fagene.

Førsteårseleverne er desuden blevet spurgt om de synes der skulle indføres afgangsprøver i de tre fag. Her svarer 27 % for historie, 29 % ja for biologi og 16 % for geografi. Der er således en lavere andel af førsteårseleverne der ønsker at der bliver indført årskarakterer og afgangsprøver for

geografi end for historie og biologi. Det kan hænge sammen med at ingen af førsteårseleverne modtager undervisning i geografi på første år af deres ungdomsuddannelse.

3.2.3 Betydningen af frivillighed

Synspunkterne fra elevcaféerne viser at eleverne oplever det som vigtigt at det er frivilligt at indstille sig til folkeskolens afgangsprøver selvom praksis er at de fleste elever går op til prøven. Argumentet for at frivilligheden har stor betydning, er især et hensyn til de svage elever. Eleverne giver udtryk for at prøver er nødvendige for deres videre uddannelsesforløb, og flere har den opfattelse at der fra omverdenens og især ungdomsuddannelsernes side stilles store krav til resultatet af prøverne: "Det dårlige ved prøverne er at man bliver sat i bås, der er meget der afhænger af det. De (ungdomsuddannelser og arbejdsgivere, red.) kigger meget på ens karakterer". Denne opfattelse kommer også frem i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 62 % af førsteårseleverne har den opfattelse at karaktererne ved afgangsprøverne har betydning for optagelsen på ungdomsuddannelserne. Det er i høj grad pigerne og eleverne fra det almene gymnasium der er af den opfattelse.

Det undrer evalueringsgruppen at der blandt eleverne eksisterer en udbredt forestilling om at prøveresultatet er afgørende for optagelse på en ungdomsuddannelse.

3.2.4 Holdningen til prøver

Ligesom lærerne synes de fleste elever at der skal være en prøve som afslutning på deres forløb i folkeskolen. De fleste synes også at prøverne grundlæggende skal bevares som de er. De synes det er godt med både skriftlige og mundtlige prøver. Flere elever har forslag til forbedring af prøverne. I forhold til matematikprøverne gik forslaget på små justeringer i forhold til tiden. I forhold til danskprøverne kom der flere ændringsforslag frem. Til den mundtlige prøve blev nævnt længere forberedelse, synopsisprøve og fælles forberedelse. Til den skriftlige blev det foreslået at indsamling af materiale på internettet og på skolebiblioteket blev tilladt. Der var delte meninger om alle forslagene. De fleste elever gav desuden udtryk for at de synes det er godt med en ekstern censor til prøverne. En elev begrundede det med at: "Lærerne er tilbøjelige til at give det samme som de plejer".

Følgende citater fra elevcaféerne illustrerer elevernes holdning til prøverne: "Jeg kan godt lide prøver, så kan man se hvor god man er". "Det er godt med prøver, både for at prøve det i forhold til senere og som en afslutning på det man har lavet i ti år". "Det er godt at kunne sammenligne sig med andre, også på andre skoler". "Jeg synes ikke man skal bruge det til at sammenligne, det er bare i forhold til sig selv". "Prøverne er gode for dem som ikke tør sige noget til daglig, men som godt kan". "Det er ikke fedt, det er noget der skal overstås. Jeg ville nok foretrække at årskarakteren gjaldt".

Førsteårseleverne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet spurgt om hvordan de synes afgangsprøverne bør bedømmes. Svarene viser en tendens til at førsteårseleverne mener at karaktererne ved de skriftlige prøver i folkeskolen bør suppleres med en skriftlig udtalelse, mens karaktererne ved de mundtlige prøver bør suppleres med en mundtlig udtalelse. Således mener 52 % af førsteårseleverne at de skriftlige prøver i dansk bør bedømmes både med en karakter og en skriftlig udtalelse. For skriftlig matematik er tallet 41 %. 53 % mener at den mundtlige prøve i dansk bør suppleres med en mundtlig udtalelse. For mundtlig matematik er tallet 51 %. En førsteårselev skriver som kommentar i spørgeskemaet: "En karakter fortæller hvor god eller dårlig din besvarelse er, en udtalelse fortæller hvad du kunne have gjort bedre". Der er en større andel af førsteårselever fra de 11 selvevaluerende skoler der mener at karaktererne kan stå alene end blandt førsteårseleverne generelt. Svarene for skriftlig matematik skiller sig ud ved at der er forholdsvis mange, nemlig 37 %, som mener at prøven bør bedømmes med en karakter alene.

Den dobbelthed i holdningen til afgangsprøverne som kom til udtryk ved elevcaféerne, kan genfindes i spørgeskemaundersøgelsen. De fleste førsteårselever vil gerne have den bedømmelse prøverne udgør, men samtidig angiver 56 % af dem at de synes afgangsprøverne er stressende. Der er en lidt højere andel af piger og førsteårselever på erhvervsuddannelser som er af den opfattelse.

3.3 Skoleledelserne om prøvernes betydning

Dette afsnit beskriver skoleledelsernes opfattelse af hvilken betydning prøverne har for både prøvefag og ikke-prøvefag, skoleledelsernes holdning til prøver og deres praksis i forhold til fagfordeling.

3.3.1 Motivering, disciplinering og fagenes status

Skoleledelserne på de 11 selvevaluerende skoler fremhæver mange af de samme forhold som lærerne og eleverne i forhold til prøvernes betydning. De fleste mener at undervisningen ofte er mere målrettet i prøvefag end i ikke-prøvefag således at der er en sammenhæng mellem om et fag afsluttes med en prøve, og elevernes udbytte i faget. I den forbindelse nævner flere at lærerpersonligheden har afgørende betydning for undervisningen og for elevernes engagement og udbytte. En skoleleder udtaler: "Prøvefagene vægter på en eller anden måde tungere i både elevs og lærers bevidsthed ... Lærerpersnolighed er vigtig selvom det ikke er så moderne at snakke om. Det kan have stor betydning for elevernes interesse". Ligesom lærerne siger nogle af skolelederne at ikke bare prøverne, men i høj grad også karaktergivningens har stor betydning for fagenes status. En viceinspektør fortæller at hun oplever et tydeligt skift i elevernes syn på fagenes status: "Det sker lige præcis ved den første karakterbog i 8. klasse".

Flere nævner at prøverne betyder "motivation og disciplinering af elever og lærere". En enkelt skoleledelse skriver: "... de afsluttende prøver er et godt redskab til at evaluere ikke alene eleverne, men også lærerne".

Ligesom lærerne siger skoleledelserne at prøveformen har en afsmittende effekt på undervisningen i prøvefagene. I den forbindelse udtaler en skoleleder: "Prøver bør afspejle undervisningen, men det er et spørgsmål om det ikke snarere er omvendt".

Enkelte fremhæver at prøverne har en negativ betydning for praksis. En skoleledelse skriver i selvevalueringssrapporten: "Som tidligere beskrevet mener vi det mest har betydning ang. undervisningens tilrettelæggelse, mindre elevindflydelse, mindre plads til spontanitet, prøven bruges som motivationsfaktor over for eleverne, lærerne føler sig styret og holder nøje regnskab med om de nu også får det antal timer de er berettiget til ifølge timefordelingsplanen".

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere bekræfter at ikke-prøvefagene nedprioriteres i forhold til prøvefagene. Undersøgelsen viser at skolelederne er mindre tilbøjelige til at overvære undervisningen i ikke-prøvefagene. 62 % af skolelederne svarer at de ikke overværer undervisningen i dansk og matematik. Når det gælder ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi, svarer henholdsvis 72 %, 72 % og 71 % at de ikke overværer undervisningen.

Med hensyn til efteruddannelse er der stor forskel på prøvefagene og ikke-prøvefagene. Hvad angår prøvefagene går gennemsnitligt 20 % af den samlede efteruddannelse til matematiklærerne og 37 % til dansklærerne. Hvad angår ikke-prøvefagene går 4 % af den samlede efteruddannelse til hver af de tre fag. I dette spørgsmål er der forskelle i forhold til alder. Skoleledere over 52 år har en tendens til at vægte efteruddannelse i ikke-prøvefagene historie, geografi og biologi lavere end deres yngre kolleger. Således svarer 60 % af de skoleledere der er over 56 år, og 71 % af skoleledere på 53-56 år at historie, geografi og biologi ikke udgør nogen andel af den samlede efteruddannelse. Samme svar giver 30 % i aldersgruppen 49-52 år og 41 % under 49 år. Evalueringssgruppen kan konstatere at det også i denne sammenhæng er tydeligt at ikke-prøvefagene nedprioriteres i forhold til prøvefagene.

3.3.2 Holdningen til prøver

Selvom skoleledelserne som ovenfor nævnt i store træk deler lærernes opfattelse af hvilken betydning prøverne har, er skoleledelserne generelt ikke så overbeviste om at det er vigtigt at bevare et system med centralt stillede prøver. Flere nævner at de synes Klare Mål er mere interessante og vigtigere end prøverne. Der er en del udtalelser fra skoleledelserne der viser at de vurderer prøverne som mindre vigtige end lærerne. En skoleleder udtaler: "Jeg tror vores vision er at arbejde uden at tænke i prøver. Viden og dannelse hvor viden er forudsætningen for dannelse, er vigtigere end

prøver ... At der er en prøve, er noget mærkeligt noget, jeg vil hellere evaluere ... Test er en knaldgod idé, men det skal være test for elevens skyld og for elevens progression. De skal diagnosticere eleven, så vedkommende kan udvikle sig i en fremadrettet retning". En anden siger at han "turde godt lave skole uden prøver. Samfundet omkring os ville kræve at vi fortsat vægtede dansk og matematik som i dag selvom der ikke var prøver".

Flere skoleledere synes at prøverne tager uforholdsmæssigt meget tid, og at de fylder for meget i overbygningen. En skoleleder udtaler i den forbindelse: "Man kunne egentlig godt afskaffe prøverne for min skyld og i stedet koncentrere sig om undervisningen".

Interviewene viser at viceinspektørernes holdning til prøverne ligner lærernes holdning meget.

Evalueringssgruppen finder det bemærkelsesværdigt at en del skoleledere har en anden holdning til prøver end både lærerne og viceinspektørerne. Evalueringssgruppens vurdering ud fra selvevalueringssrapporter og interview er at de forskellige holdninger til prøverne hænger sammen med hvor direkte man er involveret i undervisningen. Blandt lærerne og viceinspektørerne opfatter de fleste således prøverne som et vigtigt redskab i forhold til disciplinering og motivering i den daglige undervisning, mens der er en del skoleledere der mener prøverne kunne, og måske burde, afskaffes.

På enkelte skoler mener skoleledelserne at det er afgørende at der fortsat er en form for formel afslutning på forløbet i folkeskolen, gerne med centralt stillede prøver. En skoleleder udtaler: "Jeg er en så gammel centralist at jeg også synes opgaverne skal stilles fra centralt hold. Jeg kan ikke forestille mig at man afslutter folkeskolen uden eksterne prøver, årskarakterer eller udtalelse ... Jeg synes det er et problem at man i et lille land som Danmark kan opleve så mange forskellige folkeskoler. Det vil blive kaos hvis man ikke har centralt stillede prøver". Han synes der er behov for en mere central styring af folkeskolen, "som er ved at skride ud i forhold til hvad de forskellige kommuner magter". En anden skoleleder siger: "Hvis man afskaffer prøver, skal man have noget andet struktureret ... Når man har nogle prøvefag, er det fordi man på en eller anden måde vurderer dem som vigtigere". Og hans viceinspektør tilføjer: "Jeg kan bedst lide noget centralt".

Der er generel enighed blandt skoleledelserne om at flere af de nuværende prøver bør ændres så formen tilpasses den daglige undervisning i højere grad. En skoleleder siger: "Det er strukturen for prøverne der er noget i vejen med da de ikke afspejler den daglige undervisning. Projekt opgaven er god". Flere nævner at de synes den obligatoriske projekt opgave er god, og i den forbindelse nævner de at det er vigtigt at eleverne lærer projektarbejdsformen fordi det er en naturlig arbejdsform på mange arbejdspladser i dag. Enkelte foreslår som konkrete tiltag at man laver nogle af prøverne om til gruppeprøver eller indfører gruppevis forberedelse før en individuel prøve.

3.3.3 Principper for fagfordeling

Af selvevalueringsrapporterne fremgår det hvilke overvejelser skoleledelsen gør sig ved fagfordelingen af henholdsvis prøvefag og ikke-prøvefag. De nævner en lang række principper, hvoraf de mest typiske er:

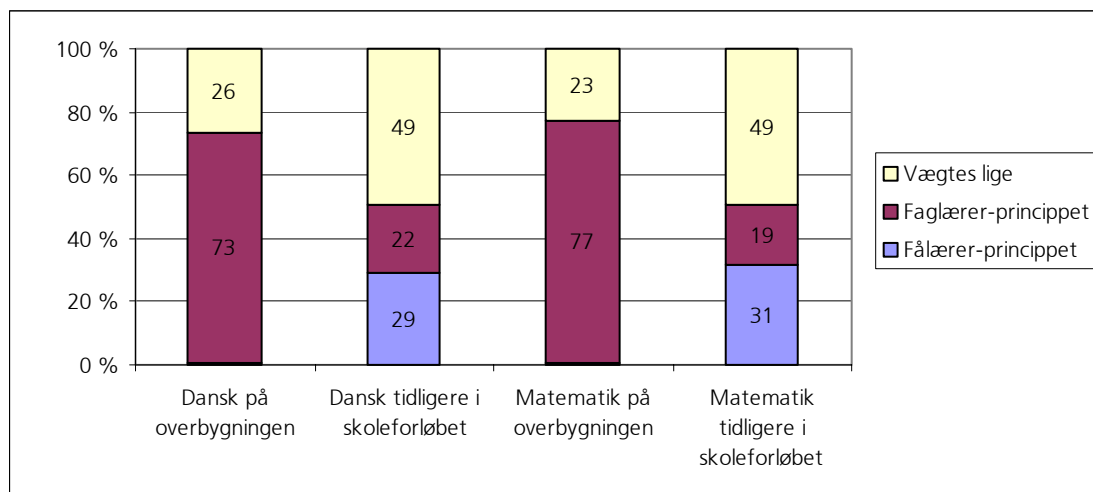
- Faglærerprincippet, hvor fag bemandes ud fra hensyn til linjefagsuddannelse eller relevant efteruddannelse
- Erfaringsprincippet, hvor fag bemandes så de varetages af lærere med undervisningserfaring i det pågældende fag
- Fållærerprincippet, hvor fag bemandes så et team bestående af få lærere varetager al undervisning i en klasse
- "Kærlighedsprincippet", hvor fag bemandes ud fra hvilke lærere der ønsker at arbejde i team sammen
- Kønsfordelingsprincippet.

Fagfordelingen foregår på alle 11 skoler ud fra en kombination af flere principper. En del skoleledelser nævner ligesom lærerne dilemmaet mellem faglærer- og fållærerprincippet. En del ledelser vægter principperne forskelligt alt efter om der er tale om bemanning af prøvefag eller ikke-prøvefag. Ledelsen på en skole skriver i selvevalueringsrapporten: "I prøvefagene er det udgangspunktet at lærernes faglige kompetence skal være dokumenteret enten i form af linjefag, videreuddannelse e.l. ... I ikke-prøvefagene spiller helheds-, pædagogiske og teammæssige overvejelser en forholdsmæssig større rolle end ved fagfordelingen af prøvefagene". En anden skoleledelse skriver: "Ved fagfordelingen af prøvefag og ikke-prøvefag tager vi hensyn til lærernes linjefag eller tidligere praksiserfaring med fagene. Desuden sikrer vi i størst muligt omfang lærerne kurser først og fremmest i hovedfagene dansk og matematik, så vi er i stand til at dække disse fag forsvarligt".

Den nedprioritering af ikke-prøvefagene som mange lærere føler sker fra skoleledelsens side, kommer således direkte til udtryk hos flere ledelser. Under et interview fortæller en viceinspektør at de så vidt muligt bemander ikke-prøvefagene med linjefagsuddannede lærere, men at praksis ofte er at ikke-prøvefagene tit "hænger på" lærere der ikke er uddannet i de fag, da skolen vægter fållærerprincippet og teamsamarbejdet. Han tilføjer: "Vægtningen af fållærerprincippet betyder at klasselæreren får meget rum. Det gør de der underviser i ikke-prøvefagene, ikke. De har to timer om ugen. Derfor kan man heller ikke have et biologilokale stående bare til det". Andre skoleledelser skriver i selvevalueringsrapporterne og understreger i interviewene at de ikke gør forskel på prøvefag og ikke-prøvefag ved fagfordelingen selvom lærerne på skolen har en anden opfattelse.

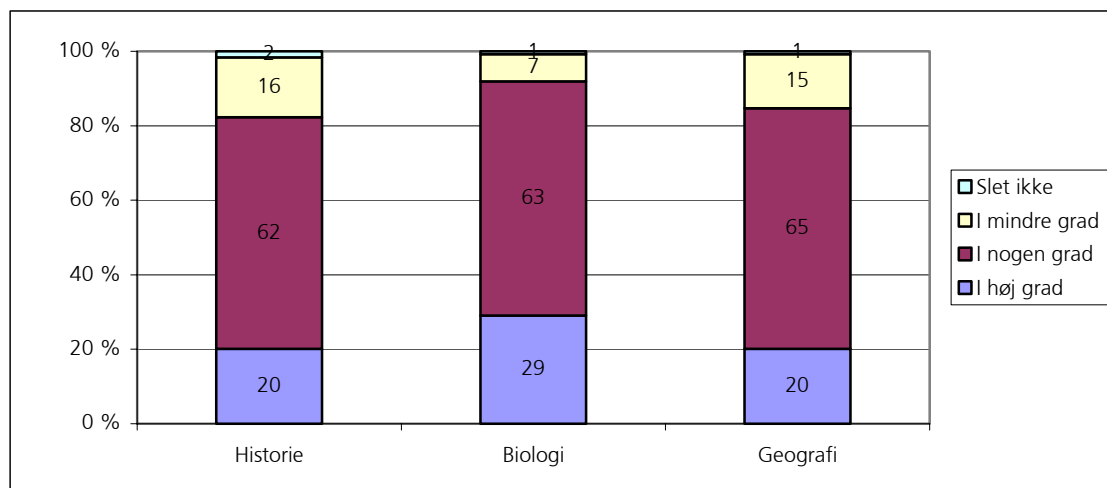
Som det ses i figur 5 fra spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere, viser besvarelsene at der ikke er store forskelle på anvendelsen af fag- og faglærerprincippet hvad angår fagfordelingen i dansk og matematik. Svarene viser desuden at skolelederne vægter faglærerprincippet markant højere på overbygningen end tidligere i skoleforløbet idet 73 % svarer at de vægter faglærerprincippet i dansk på overbygningen, og 77 % svarer at de gør det i matematik. De tilsvarende tal for anvendelse af faglærerprincippet ved fagfordelingen tidligere i skoleforløbet er 22 % i dansk og 19 % i matematik.

Figur 5
Hvilket princip vægtes højest ved fagfordelingen?



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

I forhold til ikke-prøvefagene blev skolelederne bedt om at angive i hvor høj grad de sikrer at fagene varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse i fagfordelingen. Svarfordelingen ses i figur 6.

Figur 6**I hvor høj grad sikres at fagene varetages af lærere med linjefag/faglig efteruddannelse?**

$n = 124$

Figuren viser at 20 % svarer at de i høj grad sikrer at fagene varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse når det gælder historie og geografi. For biologi svarer 29 % af skolelederne at de i høj grad sikrer at faget varetages af lærere med linjefag eller faglig efteruddannelse. Evalueringgruppen kan på baggrund af tallene konstatere en tydelig konsekvens af fålærerprincippet.

3.4 Aftagerinstitutionerne om prøvernes betydning

Dette afsnit beskriver det formelle grundlag som erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser lægger til grund for optagelse af elever fra folkeskolen samt uddannelsesledere/rektors og læreres opfattelse af betydningen af folkeskolens afgangsprøver. Herudover beskrives lærernes vurdering af elevernes kompetencer når de begynder på en ungdomsuddannelse. I afsnittet vil nogle af resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere blive sammenholdt med de tilsvarende resultater fra spørgeskemaundersøgelsen blandt førsteårselever.

3.4.1 Uddannelsesledere/rektorer på gymnasiale uddannelser

Ifølge bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen § 1, stk. 1, er formålet med prøverne "at give eleverne mulighed for at opnå en kontrolleret bedømmelse af, i hvilket omfang de har tilegnet sig de kundskaber og færdigheder, der er angivet i

bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder". Her nævnes ikke noget om funktionen af folkeskolens afgangsprøver i forhold til optagelse på en ungdomsuddannelse. En undervisningskonsulent i Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet siger på samme måde at prøvernes værdi skal ses i forhold til eleverne og ikke i forhold til ungdomsuddannelserne: "Eleverne har ret til at få en vurdering og afslutning af deres skoleforløb gennem en prøve".

Af bekendtgørelse om optagelse i de gymnasiale uddannelser fremgår det at man for at kunne blive optaget skal have aflagt folkeskolens afgangsprøve eller 10.-klasseprøve i dansk og matematik og derudover i engelsk og tysk eller fransk hvis man ønsker optagelse ved det almene gymnasiums sproglige linje eller hhx, og i fysik/kemi hvis man søger optagelse ved det almene gymnasiums matematiske linje eller htx. I § 1 står at ansøgere "... optages i den søgte uddannelse, medmindre den hidtidige skole i tilknytning til ansøgerens uddannelsesplan, jf. bekendtgørelse nr. 50 af 6. juni 2000, har indstillet ansøgeren til optagelsesprøve". I bekendtgørelse om vejledning og tilmelding til ungdomsuddannelserne for elever i folkeskolen mv. § 3 står at eleverne senest 15. marts skal aflevere et ansøgningskema til den ungdomsuddannelse som de søger optagelse på. Det er således før eleverne aflægger folkeskolens afgangsprøve.

Mens kravet for optagelse på en gymnasial uddannelse som udgangspunkt blot er at eleven har aflagt folkeskolens afgangsprøve, er der nogle tilfælde hvor resultatet af prøven kan få betydning. I bekendtgørelse om optagelse i de gymnasiale uddannelser § 1, stk. 3, står der: "Ansøgere, der i tilknytning til uddannelsesplanen er indstillet til optagelsesprøve til det almene gymnasium, det 2-årige hf-forløb, hhx og htx, tilbydes en optagelsesprøve, medmindre den ansøgte skole på grundlag af ansøgerens standpunktskarakterer og resultater ved de afsluttende prøver m.v. vurderer, at ansøgeren kan optages uden optagelsesprøve".

Det er således kun i særlige tilfælde at resultatet af folkeskolens afgangsprøver har betydning for optagelse på gymnasiale uddannelser. Den hidtidige skole kan som nævnt ovenfor indstille eleven til optagelsesprøve i uddannelsesplanen. I spørgeskemaundersøgelsen blandt uddannelsesledere/rektorer på de gymnasiale uddannelser svarer 60 % at det altid eller ofte fremgår tydeligt af uddannelsesplanerne om eleverne indstilles til optagelsesprøverne. Tilfredsheden med uddannelsesplanernes tydelighed er større på de erhvervs-gymnasiale uddannelser end på det almene gymnasium.

Uddannelseslederne/rektorerne blev bedt om at angive hvad skolen gør hvis den hidtidige skoles bemærkninger i uddannelsesplanen efterlader tvivl om hvorvidt eleven indstilles til optagelsesprøve. Den mest anvendte løsning er at se på elevens standpunktskarakterer. Det gør 61 % af skoler-

ne altid eller ofte i en tvivlsituation. 48 % vælger altid eller ofte at kontakte den hidtidige skole, 44 % afventer altid eller ofte resultatet af folkeskolens afgangsprøver, 40 % indkalder altid eller ofte eleven til en samtale, mens 23 % altid eller ofte vælger at træffe beslutningen ud fra en fortolkning af teksten i uddannelsesplanen. Resultatet af folkeskolens afgangsprøver bliver således brugt i 44 % af de tilfælde hvor der er tvivl om hvordan bemærkningerne i uddannelsesplanen skal tolkes.

Resultatet af afgangsprøven kan også have betydning for eventuel fritagelse fra optagelsesprøven. 35 % af skolerne afviser at resultatet fra afgangsprøven kan påvirke en allerede truffen beslutning om at en elev skal til optagelsesprøve. 30 % svarer at optagelsesprøven kan annulleres hvis eleven ved folkeskolens afgangsprøve opnår et givet karakterspring i forhold til standpunktskaraktererne. Blandt de skoler som opererer med et karakterspring, anvender 57 % et spring på 2,0. Spring på 1,0 og 1,5 anvendes af henholdsvis 18 % og 14 %. 16 % angiver at de fritager elever fra optagelsesprøve på grund af et givet karaktergennemsnit. De skoler der har fastsat sådanne grænser, opererer med nogenlunde lige hyppighed med karaktergennemsnittene 8,0, 8,5 og 9,0. 13 % lægger et regionalt regelsæt til grund for en vurdering af om eleven skal fritages fra optagelsesprøven. Resultatet af afgangsprøven kan således få betydning i 46 % af de tilfælde hvor en elev er indstillet til optagelsesprøve. I dette spørgsmål er der forskelle på uddannelsernes svar. 69 % af handelsskolerne afviser at resultatet fra folkeskolens afgangsprøve kan influere på en beslutning om at eleven skal til optagelsesprøve, mens tallene er 42 % for de tekniske skoler og 22 % for de almene gymnasier.

Uddannelseslederne/rektorerne er blevet spurgt hvordan skolen forholder sig til optagelse af elever som kommer fra en skole der ikke tilbyder eleverne at aflægge folkeskolens afgangsprøve. 58 % af skolerne svarer at de altid eller ofte vil indkalde en elev til optagelsesprøve i sådanne tilfælde. 56 % af skolerne svarer at de i sådanne tilfælde altid eller ofte vil indkalde eleven til en personlig samtale. Som det ses i tabel 1, er der forskelle mellem svarene på de forskellige uddannelser.

Tabel 1**Hvordan forholder I jer til optagelse af elever som kommer fra en folkeskole der ikke tilbyder eleven at gå op til afgangsprøver?**

	Optagelsesprøve	Personlig samtale	Både samtale og optagelsesprøve
Almene gymnasier	84 %	41 %	25 %
Tekniske skoler	48 %	100 %	48 %
Handelsskoler	50 %	64 %	14 %

Som det ses, ville samtlige tekniske skoler indkalde eleven til en personlig samtale, 64 % af handelsskolerne og 41 % af de almene gymnasier. Desuden viser undersøgelsen at 29 % af skolerne altid vil tage en samtale med den hidtidige skole. Det er særligt de almene gymnasier der angiver det svar.

På et spørgsmål om ønsker til forbedringer i forhold til optagelsesproceduren svarer 30 % at de ikke ønsker forbedringer, 32 % foretrækker at standpunktskaraktererne frem for uddannelsesplanen skal afgøre om en elev skal til optagelsesprøve, og 27 % ønsker at folkeskolens afgangsprøver afvikles tidligere på året, så resultatet kan bruges som grundlag for at afgøre om eleven skal til optagelsesprøve. Under svarkategorien "andet", som 20 % vælger, nævnes som det hyppigste forslag at der i selve ansøgningsskemaet laves et afkrydsningsfelt hvor den hidtidige skole skal sætte kryds i "ja" eller "nej" for indstilling til optagelsesprøve.

Det er evalueringsgruppens vurdering at uddannelsesplanen fortsat skal spille en afgørende betydning for elevens optagelse på en ungdomsuddannelse. Ifølge evalueringsgruppen er det vigtigt at det er lærerne i folkeskolen der på baggrund af uddannelsesplanen, udarbejdet af eleven i samarbejde med skolen og forældrene, vurderer om en elev skal til optagelsesprøve eller ej. Evalueringsgruppen opfordrer desuden til en tættere dialog mellem den afgivende og modtagende skole i forbindelse med optagelse på den modtagende skole.

Uddannelseslederne/rektorerne er desuden blevet spurgt om hvorvidt de mener at henholdsvis elevernes prøvekarakterer og standpunktskarakterer fra folkeskolen kan forudsige noget om hvordan de klarer sig på ungdomsuddannelserne. Svarfordelingen ses i tabel 2.

Tabel 2**Er det din vurdering at elevernes resultat fra folkeskolens afgangsprøve kan forudsige noget om hvordan de klarer sig på ungdomsuddannelsen?**

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt
Skriftlige prøve- karakterer	Antal	49	126	8	0	1	184
	Procent	27	68	4	0	1	100
Mundtlige prøvekarakterer	Antal	21	124	37	1	1	184
	Procent	11	67	20	1	1	100

Som det ses, er der højere tiltro til de skriftlige prøvekarakterer end til de mundtlige selvom tiltroen til begge dele generelt er høj. Uddannelseslederne på de tekniske skoler er mest kritiske over for hvad man kan vurdere om elevernes faglige præstation ud fra særligt de skriftlige prøvekarakterer.

Generelt er der flere uddannelsesledere/rektorer der vurderer at de skriftlige standpunktskarakterer er sigende for hvordan eleverne klarer sig på ungdomsuddannelserne, end i forhold til de skriftlige prøvekarakterer. For den mundtlige del er vurderingen tilnærmelsesvis ens for standpunkts- og prøvekarakterer.

3.4.2 Uddannelsesledere på erhvervsuddannelser

I bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser står i § 5: "Adgang til erhvervsuddannelser har alle, der har opfyldt undervisningspligten efter folkeskoleloven". Folkeskolens afgangsprøver har således ingen betydning for optagelse på erhvervsuddannelser.

Uddannelseslederne er blevet spurgt om de mener resultatet af folkeskolens afgangsprøver kan forudsige noget om hvordan eleverne klarer sig på ungdomsuddannelsen i henholdsvis boglige og praktiske fag. Svarene fordeler sig som vist i tabel 3.

Tabel 3

Er det din vurdering at elevernes resultat fra folkeskolens afgangsprøver kan forudsige noget om hvordan de klarer sig fagligt i uddannelsens boglige hhv. praktiske fag?

		I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt
I boglige fag	Antal	25	45	3	0	0	73
	Procent	34	62	4	0	0	100
I praktiske fag	Antal	3	33	23	9	3	71
	Procent	4	46	32	13	4	100

Som det ses af tabellen, er der forskel på svarene for de boglige og de praktiske fag. 96 % af uddannelseslederne mener at man i høj eller nogen grad kan forudsige noget om hvordan eleverne klarer sig i de boglige fag på baggrund af resultatet af folkeskolens afgangsprøver, mens kun 50% mener at man i høj eller nogen grad kan forudsige noget om hvordan de klarer sig i de praktiske fag.

Uddannelseslederne er desuden blevet spurgt om de mener at resultatet af folkeskolens afgangsprøver har betydning for elevens mulighed for at få en praktikplads i uddannelsens praktikforløb. 4 % svarer i høj grad, og 29 % i nogen grad.

På erhvervsuddannelserne bliver eleverne vejledt i forhold til valg af valgmoduler og hovedforløb. Henholdsvis 8 % og 42 % mener at elevens uddannelsesplan i høj grad eller i nogen grad er et tilstrækkeligt udgangspunkt for den vejledning. Når det gælder vejledning i forhold til praktik, er tallene 13 % og 35 %.

3.4.3 Lærerne på aftagerinstitutionerne

Udvalgte dansk- og matematiklærere på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser har svaret på spørgsmål om deres kendskab til elevernes karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og deres vurdering af elevernes kompetencer når de begynder på ungdomsuddannelsen.

De færreste lærere har kendskab til elevernes karakterer fra folkeskolens afgangsprøver. Kun 7 % svarer at de normalt kender dem, 16 % får kun kendskab til karaktererne ved en optagelsesprøve eller andre særlige omstændigheder, og 78 % har aldrig kendskab til dem. Der er forskel på kønnene idet 83 % af de mandlige lærere svarer at de aldrig kender karaktererne, mod 72 % af kvinderne. Kvinderne får hyppigere kendskab til karaktererne i forbindelse med optagelsesprøver eller andre særlige omstændigheder. Lærere på erhvervsuddannelser har i højere grad kendskab til

elevernes karakterer end lærerne på de gymnasiale uddannelser. De hyppigste begrundelser for ikke at kende elevernes karakterer er at lærerne ikke ønsker at møde eleverne med en forudfattet mening, og at det ikke er skolens politik at lærerne får adgang til karaktererne. Førstnævnte begrundelse angives af 43 %, og sidstnævnte af 33 %. 13 % har svaret at karaktererne er irrelevante da de ikke beskriver elevernes kompetencer særlig godt. Der er flere matematiklærere og flere mænd der har valgt denne svarkategori.

Evalueringsgruppen anerkender de gode hensigter lærerne på ungdomsuddannelserne har med hensyn til at møde eleverne fordomsfrit, men undrer sig alligevel over at der ikke er større interesse for at få et kendskab til særligt de svage elevers kompetenceniveau da det kan danne grundlag for at vejlede eleverne bedst muligt.

Til trods for den meget lave andel af lærere der kender elevernes karakterer, svarer 63 % af lærerne at de mener at man i høj grad eller nogen grad kan forudsige hvordan eleverne klarer sig på ungdomsuddannelsen på baggrund af deres karakterer ved folkeskolens afgangsprøver. Lidt flere dansk- end matematiklærere vælger i høj grad eller i nogen grad som svar.

Lærerne blev bedt om at vurdere hvorvidt de faglige kompetencer eleverne kommer med fra folkeskolen, i deres fag er tilstrækkelige. 53 % synes at elevernes faglige kompetencer i nogen grad er tilstrækkelige, mens kun 1 % synes at de i høj grad er tilstrækkelige. 40 % synes de i mindre grad er tilstrækkelige, og 6 % at de slet ikke er tilstrækkelige. Der er forskel på holdningen hos dansk- og matematiklærere. 70 % af dansklærerne synes at kompetencerne i høj grad eller nogen grad er tilstrækkelige, mens kun 36 % af matematiklærerne svarer sådan. 11 % af matematiklærerne synes slet ikke at elevernes kompetencer er tilstrækkelige, mod kun 1 % af dansklærerne.

Evalueringsgruppen vurderer at der er behov for et øget samarbejde mellem folkeskolerne og ungdomsuddannelserne i forhold til at skabe en fælles opfattelse af de enkelte fags formål og indhold og af hvilke forventninger det er rimeligt at stille til hinanden. I forhold til ovenstående resultater gør behovet sig specielt gældende for matematik.

Lærerne er desuden blevet bedt om at vurdere hvorvidt indførelsen af den obligatoriske projekt-opgave i 9. klasse i 1996 har haft positiv betydning for elevernes kompetencer i forhold til projekt-arbejdsformen.

Evalueringsgruppen synes det er værd at lægge mærke til at 42 % af lærerne ikke har en holdning til dette spørgsmål, 29 % mener at det i høj grad eller nogen grad har haft positiv betydning, mens andre 29 % mener at det kun i mindre grad eller slet ikke har haft positiv betydning. Der er

forskel på dansk- og matematiklæreres holdning til dette spørgsmål. 40 % af dansklærerne synes at indførelsen af projektopgaven har haft positiv betydning, mod 18 % af matematiklærerne.

Lærerne har for 11 kompetencer svaret på hvor gode eleverne er til at praktisere en given kompetence når de begynder på den pågældende uddannelse efter folkeskolen, og hvor vigtig kompetencen er. På den baggrund er der udregnet en gennemsnitsscore for henholdsvis tilstedeværelse og vigtighed af kompetencen. Differencen kan fortolkes som en "kompetencemangel". Denne "kompetencemangel" er vist for de forskellige kompetencer i tabel 4.

Tabel 4
"Kompetencemangel"

Kompetence	"Kompetencemangel"	Vigtighed	Tilstedeværelse
Forberede sig hjemme	1,46	2,57	1,11
Arbejde selvstændigt	1,31	2,62	1,30
Vurdere og udvælge informationer	1,26	2,34	1,08
Stille spørgsmål til det faglige indhold	1,00	2,27	1,27
Deltage aktivt i klasseundervisning	0,87	2,60	1,74
Respekttere andres meninger	0,80	2,44	1,64
Bedømme deres egen arbejdsindsats	0,74	2,11	1,37
Løse opgaver under pres	0,61	1,92	1,31
Deltage i gruppearbejde	0,61	2,35	1,74
Arbejde med projekter	0,56	2,11	1,54
Vurdere deres eget faglige niveau	0,52	1,93	1,40

Tabellen viser at "kompetencemanglen" er størst for kompetencerne "forberede sig hjemme", "arbejde selvstændigt", "vurdere og udvælge informationer" og "stille spørgsmål til det faglige indhold".

Ved en række af kompetencerne er der forskelle på vurderingen af elevernes besiddelse af kompetencen afhængigt af uddannelsen. Lærerne på erhvervsuddannelser vurderer i højere grad end lærerne på de gymnasiale uddannelser at eleverne har kompetencen "deltage aktivt i klasseundervisning". Det er især lærerne i det almene gymnasium der vurderer at eleverne er gode til at "respekttere andres meninger". Lærerne på de erhvervsgymnasiale uddannelser vurderer i højere grad at eleverne er gode til at "stille spørgsmål til det faglige indhold" og "løse opgaver under pres".

Der er desuden forskel på vurderingen af vigtighed for en række kompetencer afhængigt af uddannelse. På htx og erhvervsuddannelserne vurderes "arbejde med projekter" som en vigtigere kompetence end i det almene gymnasium og på hhx. Kompetencen "forberede sig hjemme" er vigtigst i det almene gymnasium og herefter på hhx. Og lærerne på de tekniske erhvervsuddannelser vurderer kompetencen "bedømme deres egen arbejdsindsats" som vigtigere end lærerne på de øvrige uddannelser.

Lærerne er blevet spurgt i hvilket omfang elevernes kompetencer inddrages ved tilrettelæggelsen af undervisningen. Svarene fordeler sig som vist i tabel 5.

Tabel 5
Hvordan tager du højde for de kompetencer eleverne kommer med fra folkeskolen, i forbindelse med tilrettelæggelse af din undervisning?

	Antal	Procent
Det er vigtigt at kende deres kompetencer for at kunne tilrettelægge undervisningen.	345	38 %
Elevernes kompetencer er for forskellige til at jeg kan bruge dem som udgangspunkt for tilrettelæggelsen af min undervisning.	241	27 %
Jeg tilrettelægger min undervisning så jeg udnytter forskelligheder i elevernes kompetencer.	337	37 %
Jeg foretrækker at starte på en frisk i min undervisning og gør derfor ikke noget særligt ud af at afdække hvilke kompetencer eleverne kommer med fra folkeskolen.	264	29 %
Jeg tester eleverne når jeg starter min undervisning, for at afdække hvilke kompetencer de kommer med fra folkeskolen.	371	41 %
Generelt er der overensstemmelse mellem mine forventninger til hvad eleverne skal kunne ved starten på uddannelsen, og de kompetencer de har med fra folkeskolen.	212	23 %
De fleste elever kan for lidt fra folkeskolen og vil derfor opleve en uoverensstemmelse mellem deres kompetencer og de krav der er fastlagt i fagbekendtgørelsen.	399	44 %
Andet	78	9 %
I alt	906	100 %

Et typisk svar under kategorien andet er: "Elevernes forudsætninger er meget forskellige, så det er meget svært at udnytte deres forskellige kompetencer".

Matematiklærerne svarer i højere grad end dansklærerne "jeg tester eleverne når jeg starter min undervisning...", og "de fleste elever kan for lidt fra folkeskolen ...", mens dansklærerne i højere grad svarer "jeg tilrettelægger min undervisning så jeg udnytter forskelligheder i elevernes kompetencer", og "jeg foretrækker at starte på en frisk ...". Der er forskel på kønnene idet kvindelige lærere i højere grad end mandlige svarer "jeg tilrettelægger min undervisning så jeg udnytter forskelligheder i elevernes kompetencer", mens mandlige lærere i højere grad end kvindelige svarer "jeg foretrækker at starte på en frisk ...".

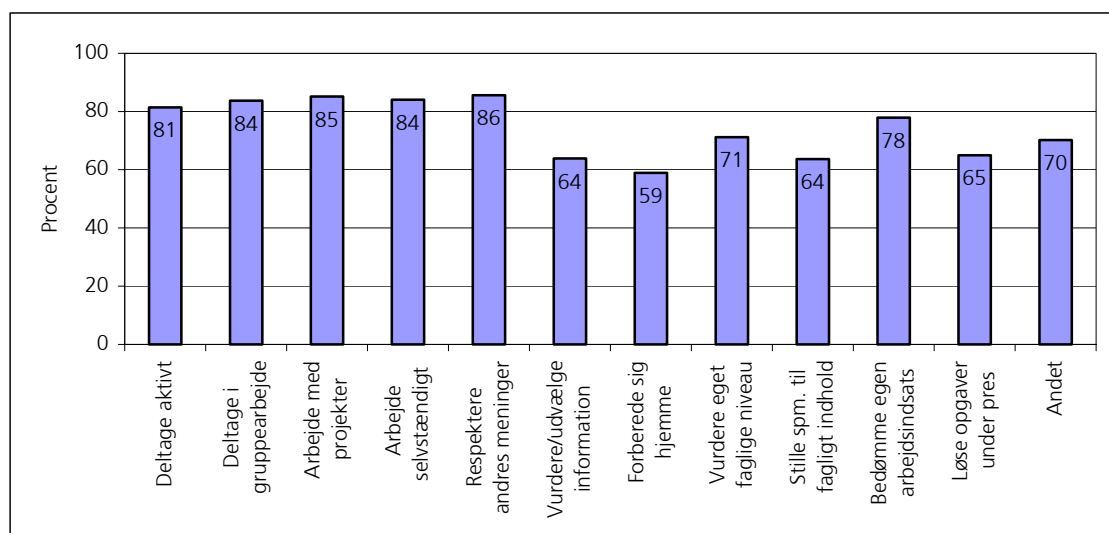
Der er også forskelle mellem uddannelserne. Således svarer lærerne på hxx og merkantil EUD i højere grad at "de fleste elever kan for lidt fra folkeskolen ...", mens lærerne på htx og i det almene gymnasium i højere grad svarer "jeg tester eleverne når jeg starter min undervisning ...".

3.4.4 Førsteårseleverne

Førsteårseleverne har ligesom lærerne på de nævnte ungdomsuddannelser besvaret spørgsmål om deres kompetencer i dansk, matematik, historie, biologi og geografi og de 11 øvrige kompetencer nævnt i afsnittet ovenfor. De er blevet spurgt om de synes de har lært nok i folkeskolen i hver af de fem fag til at de kan følge med i undervisningen på deres nuværende ungdomsuddannelse. 56 % af førsteårseleverne er enige, og 30 % delvist enige i at de lærte nok i dansk, og for matematik er tallene 46 % enige og 29 % delvist enige. For historie er der færre, men over halvdelen der erklærer sig enige eller delvist enige i at de har lært nok, henholdsvis 24 % og 31 %. For biologi og geografi er det derimod under halvdelen der synes de har lært nok. For biologi er 19 % enige og 26 % delvist enige, og for geografi er tallene 22 % og 26 %.

Eleverne har svaret på i hvilken grad de synes de har erhvervet de 11 øvrige kompetencer i folkeskolen. Fordelingen af svar ses i figur 7.

Figur 7
Øvrige kompetencer. Andele "i høj grad" og "i nogen grad".



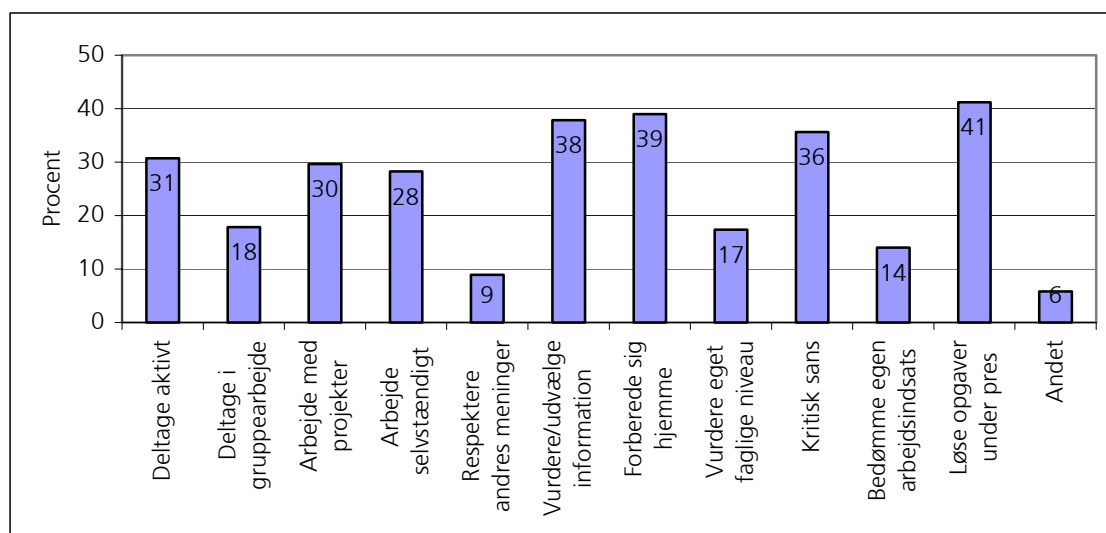
n = deltage 457, gruppearbejde 461, projekter 457, selvstændigt 458, respektere andre 460, vurdere informationer 457, forberedelse 455, fagligt niveau 451, kritisk sans 443, arbejdsindsats 449, opgaver under pres 456, andet 47

Som det fremgår af figuren, er førsteårselevernes vurdering af i hvilken grad de har opnået de 11 øvrige kompetencer i folkeskolen positiv, ligesom det var tilfældet for lærerne. Mellem 59-86 % af eleverne har angivet at de i høj grad eller i nogen grad har opnået de nævnte kompetencer.

De kompetencer som de vurderer at have opnået i mindst grad, er at "vurdere og udvælge relevante informationer", "forberede sig hjemme", "stille spørgsmål til det faglige indhold" og "løse opgaver under pres". Pigerne vurderer generelt i højere grad end drengene at de har tilegnet sig de 11 kompetencer.

Førsteårseleverne blev bedt om at vælge tre af de 11 kompetencer som de gerne ville have lært i højere grad i folkeskolen. Fordelingen af svar ses i figur 8.

Figur 8
Hvad kunne du tænke dig at have lært mere af?



n = 449

Som det ses, valgte 41 % "løse opgaver under pres", 39 % "forberede sig hjemme", 38 % "vurdere og udvælge information", og 36 % "stille spørgsmål til det faglige indhold". Drengene svarede i højere grad "deltage i gruppearbejde", "respekttere andres meninger" og "forberede sig hjemme".

Der er således trods den generelle tilfredshed nogle kompetencer som både lærere og elever efterspørger i højere grad. Både lærerne og eleverne nævner "forberede sig hjemme", "vurdere og udvælge informationer" og "stille spørgsmål til det faglige indhold" blandt de fire hvor der efter deres vurdering er tale om et behov for øgede kompetencer. Herudover nævner lærerne "arbejde selvstændigt", og eleverne nævner "løse opgaver under pres". Evalueringsgruppen synes det er værd at bemærke at en stor del af både lærere og elever i selvevalueringssrapporter, interview og elevcaféer også efterspørger kompetencerne "forberede sig hjemme" og "vurdere og udvælge informationer".

Førsteårseleverne fra det almene gymnasium svarede i mindre grad end elever fra de øvrige uddannelser "arbejde med projekter". Førsteårselever fra det almene gymnasium og htx og førsteårselever med de højeste karaktergennemsnit i både standpunkts- og prøvekarakterer fra folkesko-

len svarede i højere grad "vurdere og udvælge informationer". Jo højere karaktergennemsnit eleverne har fra folkeskolen, i desto højere grad svarede de "stille spørgsmål til det faglige indhold", og jo lavere karaktergennemsnit de har fra folkeskolen, i desto højere grad svarede de "bedømme egen arbejdsindsats".

3.5 Folkeskolens afgangsprøver set i et nordisk perspektiv

For at kunne se det danske prøvesystem på folkeskoleområdet i et nordisk perspektiv foretages i dette afsnit en sammenligning på oversigtsniveau med Sverige, Norge og Finland. Sammenligningen fokuserer på hvorvidt fag afsluttes med prøver eller ej, hvorvidt der gives karakterer, og hvor stort et timetal fagene tildeles i hele skoleforløbet. Afsnittet er skrevet på baggrund af oplysninger fra de ansvarlige uddannelsesmyndigheder i de respektive lande.

De fire nordiske lande Danmark, Norge, Finland og Sverige har alle et centralt organ som fastsætter de overordnede retningslinjer for grundskolen. Men mens Undervisningsministeriet i Danmark og Uddannelses- og Forskningsdepartementet i Norge er kendetegnet ved at det politiske niveau og embedsmandsværket er forbundet med hinanden i et fælles system, kendetegnes styrelsen Skolverket i Sverige og Uddannelsesstyrelsen i Finland ved at det politiske niveau og embedsmandsværket har en vis selvstændighed i forhold til hinanden.

3.5.1 Danmark

Som det fremgår af rapporten, er prøveområdet i Danmark stærkt styret af centralt fastsatte bestemmelser. I Danmark har man valgt at fagene dansk og matematik afsluttes med en afgangsprøve tilknyttet ekstern censur, mens fagene historie, biologi og geografi ikke afsluttes med en prøve. Prøverne er ikke obligatoriske idet det er frivilligt for eleverne om de vil gå til afgangsprøve i prøvefagene eller ej. Der gives karakter i prøvefagene fra 8. klasse, mens der ikke gives karakter i ikke-prøvefagene. Som det fremgår af rapporten, stiller dette prøvefagene dansk og matematik og ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi meget forskelligt i folkeskolen i Danmark.

Det timetal et fag tildeles, kan ses som et udtryk for en prioritering af faget. I tabel 6 angives det vejledende minimumstimetal for prøvefagene dansk og matematik og for ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi i Danmark. Tallene angives samlet for hele skoleforløbet. Det skal understreges at tallene er vejledende, hvilket betyder at der i praksis kan være lokale forskelle fordi den endelige beslutningskompetence med hensyn til det endelige timetal som eleverne får i de enkelte fag, er lagt ud til kommunerne og skolebestyrelserne. Endelig skal det oplyses at normen for en undervisningstime i Danmark er 45 minutter selvom også undervisningstimernes længde kan svinge lokalt. Antallet af skoledage pr. år i Danmark er 200 fordelt på 40 uger.

Tabel 6
Vejledende timetal i Danmark

Fag	Vejledende timetal (45-minutters lektioner) i alt fra 1.-9. klasse
Dansk	2400
Matematik	1440
Historie	360
Geografi	160
Biologi	160

3.5.2 Sverige

I Sverige gik man over til et målrelateret system i skoleåret 1995/1996 tilknyttet kommunal selvbestemmelse. Målene for skolerne fastsættes centralt af Skolverket, mens det er kommunernes opgave at udmønte disse mål i praksis. I Sverige er det obligatorisk for lærerne at anvende centralt stillede prøver i svensk og matematik i slutningen af 9. klasse. Ud over en skriftlig del indeholder prøven en mundtlig del som også er obligatorisk. Eftersom prøven med sit format ikke kan prøve elevens kundskaber i forhold til samtlige mål, skal læreren ved bedømmelsen også tage hensyn til alt hvad eleven i øvrigt har præsteret. Prøveresultatet udgør dermed kun en del af bedømmelsesgrundlaget. Der er ikke knyttet hverken intern eller ekstern censur til vurderingen af de skriftlige eller mundtlige prøver.

Karaktergivning er obligatorisk i 8. og 9. klasse, ligesom løbende mundtlig evaluering af elevens standpunkt er obligatorisk. Dette gælder både fagene svensk, matematik, historie, biologi og geografi. Hverken i Danmark eller Sverige forekommer der obligatoriske skriftlige udtalelser. I Sverige har eleverne alle disse fag som obligatoriske fag fra 1.-9. klasse. Sverige adskiller sig således fra Danmark ved at der gives karakter i fagene historie, biologi og geografi i 8.-9. klasse, og ved at der undervises i alle fem fag i 1.-9. klasse.

Mens skoleåret er på 200 skoledage i Danmark, er det på 190 i Sverige fordelt på 38 uger. Tidligere har man i Sverige haft en centralt reguleret timeplan for grundskolen. I dag angiver ministeriet et vejledende antal 60-minutters lektioner for de enkelte fag eller faggrupper. Inden for denne centralt angivne ramme fastlægger de enkelte kommuner i samarbejde med lærerne det endelige timetal for fagene. Tilsvarende bestemmes lektionernes længde lokalt. Fx kan det besluttes at man vil arbejde med 20-minutters og ikke med 60-minutters lektioner, blot det samlede resultat svarer til det antal lektioner a 60 minutter som er angivet i den centralt udstukne ramme.

Som det ses af tabel 7, indgår historie, biologi og geografi i fagpakker. Da der i dag ikke findes nogen central opgørelse over hvor mange timer de enkelte fag i fagpakken tildeles lokalt, er det ikke muligt at foretage en nøjagtig sammenligning hvad angår fordeling af timetal for fagene historie, biologi og geografi i Danmark og Sverige. Der er ikke nogen central opgørelse over den lokale timefordeling på de enkelte klassetrin. Sammenligning af hvor mange timer det enkelte fag eller de enkelte fagpakker tildeles, kan derfor kun foretages for det samlede grundskoleforløb. For at kunne sammenligne med danske forhold er det vejledende minimumstimetal ikke angivet i 60-minutters, men i 45-minutters lektioner.

Tabel 7
Vejledende timetal i Sverige

Fag og fagpakker	Vejledende timetal omregnet til 45 minutters lektioner i alt for 1.-9. klasse
Svensk	1987
Matematik	1200
Geografi, historie, religionskundskab og samfundsfag	1180
Biologi, fysik, kemi og teknik	1067

3.5.3 Finland

I Finland beskriver Uddannelsesstyrelsen mål og indhold på et overordnet plan. Kommunerne er juridisk ansvarlige for at de overordnede mål udmøntes i undervisningen. Inden for de rammer som loven, læreplaner mv. angiver, beslutter kommunerne efter at have rådført sig med skolerne og elevernes forældre hvordan karaktergivning skal fungere i skolerne. Grundskolen afsluttes ikke med nogen form for obligatorisk eksamen eller prøve. I stedet har man et veludviklet testsystem. Nationale obligatoriske prøver forekommer kun efter gymnasiets afslutning. Der udarbejdes nationale bedømmelser som udgør et karaktergennemsnit på landsplan, og som ikke er en vurdering af den enkelte elevs kundskaber og færdigheder. Karaktergennemsnit på landsplan er fx opgjort i finsk og litteratur efter 9. klasse i foråret 1999 og 2001 og i matematik efter 9. klasse i foråret 1998 og 2000. Lokale prøver kan afholdes på lokalt initiativ, men de har ikke en almengyldig status.

Eleverne i 1.-7. klasse vælger i samråd med deres forældre om deres faglige præstationer skal bedømmes med en karakter eller med en udtalelse. Fra og med 8. klasse skal eleverne have karakterer. Lærerne kan beslutte om karakteren skal suppleres med en udtalelse. Eleverne får terminskarakterer i løbet af året. Efter endt skolegang får eleverne afgangsbrevs med karakterer der baserer sig på elevens præstation set i forhold til målene for grundskolens fag.

Uddannelsesstyrelsen udstikker et vejledende timetal for de enkelte fag eller faggrupper. En lektion er som i Danmark på 45 minutter. Skoleåret omfatter 190 skoledage fordelt på 38 skoleuger. Mens biologi og geografi indgår i en fagpakke som tildeles et samlet tal, tildeles finsk, matematik og historie hver deres timetal. For fagene i fagpakken er det op til kommunerne eller de enkelte skoler at fastlægge de nøjagtige timetal som eleverne får. Derfor er det kun muligt at foretage en regulær sammenligning for finsk, matematik og historie hvad angår timetildeling.

Tabel 8
Vejledende timetal i Finland

Fag og fagpakker	Vejledende timetal (45 minutters lektioner) i alt for 1.-9. klasse
Finsk (modersmål)	1520
Matematik	1178
Geografi, biologi, miljølære og medborgerfærdighed	836
Historie	342

3.5.4 Norge

I Norge fastsætter Uddannelses- og Forskningsdepartementet den nationale læreplan som indeholder mål og indhold for uddannelsen. Indholdet er delt mellem et centralt fastsat pensum og et lokalt tilvalg. Alle elever skal i udgangspunktet arbejde med det nationalt fastsatte pensum.

Grundskolen i Norge omfatter 1.-10. klasse. 1. klasse svarer til børnehaveklassen i Danmark. 10. klasse svarer derfor til 9. klasse i Danmark. Skolegangen afsluttes med obligatoriske prøver efter 10. klasse. Fagene udtrækkes til prøve således at disse prøver i princippet kan berøre alle fag med undtagelse af de praktiske æstetiske fag og tilvalgsfag. Der aflægges obligatorisk skriftlig prøve i norsk/samisk, matematik og engelsk.

Der aflægges obligatorisk mundtlig prøve i norsk, matematik, engelsk, kristendoms- og religionskundskab, livsynskunnskap, samfundsfag, herunder geografi og historie, samt natur og miljø, herunder biologi. Hovedreglen er at en elev skal op til én skriftlig prøve og én mundtlig prøve. I januar måned udtrækker Læringscentret, som er underordnet Uddannelses- og Forskningsdepartementet, fag som den enkelte skole skal aflægge skriftlig prøve i. Reglen er at 1/3 af eleverne skal op i norsk, 1/3 skal op i matematik, og 1/3 skal op i engelsk. Hvad angår de fag som er udtrukket til skriftlig prøve, får skolelederen besked i slutningen af april. Eleverne går derefter til prøve i sidste halvdel af maj. Hvad angår de mundtlige prøver får kommunerne besked i begyndelsen af april, og skolerne får besked fire uger før prøven. Kommunerne fastsætter fag og prøveopgivelser

ved den enkelte skole i samarbejde med lederen ved den enkelte skole. I forhold til de mundtlige prøver fastlægger Læringscentret hvor mange elever der skal op til mundtlig prøve. Det bestemmes lokalt hvilke grupper af elever der skal op i hvilke fag. Reglen er at en gruppe består af maksimalt ti elever. Eleverne får besked om hvilke fag de skal op i et par dage før prøven afholdes. Der er knyttet ekstern censur både til de skriftlige og de mundtlige prøver. Censorerne udpeges af amterne, to censorer til den skriftlige prøve og en til den mundtlige. Læringscentret har ansvaret for at udarbejde de skriftlige prøver i samarbejde med fagudvalg, mens den enkelte faglærer udarbejder opgaver til de mundtlige prøver efter retningslinjer fra Læringscentret. Læringscentret udarbejder censorvejledninger og forhåndscensur. Amterne arrangerer fællescensur hvor alle censorerne i amtet kaldes ind til et endagsmøde.

Der er obligatorisk karaktergivning fra 8. klasse. I 8. og 9. klasse gives der to terminskarakterer, en inden udgangen af januar og en ved slutningen af skoleåret. I 10. klasse gives der terminskarakter inden udgangen af januar og standpunktskarakter i juni.

Et skoleår omfatter 38 skoleuger eller 185 skoledage. Det samlede bruttoantal timer for alle fag i hele grundskoleforløbet er 9652. Der kan trækkes i alt 418 timer fra bruttotimetallet til særlige indsatsområder for skolen og den enkelte elev.

Læringscentret fastsætter det timetal som eleverne skal have. I modsætning til Danmark, Sverige og Finland er der ikke tale om et vejledende timetal, men om en centralt reguleret timeplan. En skoletime omfatter 45 minutter.

Tabel 9
Timetal i Norge

Fag og fagpakker	Centralt fastsatte timetal (45 minutters lektioner) i alt for 1.-10. klasse
Norsk	2147
Matematik	1387
Samfundskundskab (herunder geografi og historie)	855
Natur og miljø (herunder biologi)	741

3.5.5 Sammenfatning

Sammenfattende har de fire nordiske lande på grundskoleområdet valgt en styringsmodel hvor både centralisering og lokal medbestemmelse indgår. I alle fire lande fastsættes der centrale mål for undervisningen som udmøntes lokalt. Dokumentationsmaterialet giver ikke mulighed for at

gøre gradsforskelle mellem landene op hvad angår centralisering og målstyring. I Danmark er prøveområdet stærkt centralt reguleret. Det er frivilligt om eleverne vil gå op til afgangsprøven i prøvefagene. I Norge afsluttes grundskolen med obligatoriske afgangsprøver i alle de fem fag. Forskellen mellem Danmark og Norge er desuden at fagene udtrækkes til afgangsprøve i Norge hvilket i praksis betyder at ikke alle elever kommer op i alle fag, ligesom de ikke kommer op i de samme fag. I Sverige er læreren ansvarlig for at gennemføre centralt udviklede afgangsprøver i svensk og matematik i 9. klasse. Finland adskiller sig fra de øvrige nordiske lande ved at grundskolen ikke afsluttes med afgangsprøver overhovedet. I Danmark, Sverige og Finland omfatter grundskolen 1.-9. klasse. Da 1. klasse i Norge svarer til børnehaveklassen i Danmark, svarer 10. klasse i Norge til 9. klasse i Danmark. Der er forskel på skoleårets længde idet det i Danmark er på 200 skoledage fordelt på 40 skoleuger, mens det i Sverige og Finland er på 190 fordelt på 38 skoleuger. Endelig er det i Norge 185 skoledage fordelt på 38 skoleuger. Både i Norge og i Danmark er der knyttet ekstern censur til afgangsprøverne. Det er der ikke i Sverige.

I Danmark er der obligatorisk karaktergivning i prøvefagene fra 8. klasse, mens der ikke gives karakter i ikke-prøvefagene. I Sverige er der knyttet obligatorisk karaktergivning til alle fag fra 8. klasse. Også Finland og Norge har obligatorisk karaktergivning fra 8. klasse i alle fag, ligesom eleverne får obligatoriske årskarakterer i alle fag når de forlader grundskolen.

I Danmark, Sverige og Finland udstikkes der fra centralt hold et vejledende minimumstimetal for de enkelte fag eller faggrupper, mens det endelige timetal fastsættes lokalt. Norge adskiller sig på dette punkt idet det centralt bestemte timetal er obligatorisk for alle kommuner og skoler.

Med hensyn til timetildelingen er det mest interessante i forhold til evalueringen af folkeskolens afgangsprøver tildelingen af timer i de tre ikke-prøvefag historie, biologi og geografi. Selvom det som nævnt er vanskeligt at foretage en nøjagtig sammenligning med de øvrige nordiske lande i de tilfælde hvor historie, biologi og geografi indgår i fagpakker, er det muligt ud af tallene at læse at historie, biologi og geografi tildeles færrest timer i Danmark. Med hensyn til det lave timetal for biologi og geografi kompenseres der noget idet disse fag også tilgodeses i natur/teknik, som tildeles 440 timer samlet i grundskolen.

3.6 Konklusioner, vurderinger og anbefalinger

Evalueringsgruppen kan konstatere at der er en udpræget tilfredshed blandt både lærere og elever med et prøvesystem som er en kombination af centralt stillede skriftlige prøver og lokalt stillede mundtlige prøver inden for centralt fastsatte rammer. En del lærere mener at de centralt stillede prøver har afgørende betydning i forhold til at bevare en fælles folkeskole.

Trods denne tilfredshed er der et udbredt ønske blandt lærerne om at prøveformerne ændres så de i højere grad ligger i naturlig forlængelse af den forudgående undervisning. Blandt eleverne er der et generelt ønske om at der efter de skriftlige prøver gives en skriftlig udtalelse som supplement til karakteren, og at der ved de mundtlige prøver gives en mundtlig udtalelse som supplement til karakteren. Lærere og elever er enige om at prøverne fortsat skal være frivillige.

Det er evalueringsgruppens vurdering at lærerne generelt er meget loyale over for de formelle krav og retningslinjer til undervisningens indhold. Selvevalueringsrapporterne fra lærerne og de efterfølgende interview viser en tendens til at de formelle krav og retningslinjer spiller en større rolle i prøvfag end i ikke-prøvfag. Denne forskel mellem prøvfag og ikke-prøvfag kan ikke bekræftes i spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere.

Det er tydeligt at de centralt stillede skriftlige afgangsprøver og de lokalt stillede mundtlige prøver inden for centralt fastsatte rammer er et effektivt styringsredskab i forhold til undervisningens form og indhold. Prøverne og den karaktergivning der finder sted i prøvfagene, virker motiverende og disciplinerende på både elever og lærere.

Evalueringsgruppen kan konstatere at de fleste lærere i udpræget grad har en opfattelse af prøver og karakterer som motiverende og disciplinerende, og at langt de fleste lærere og elever ikke stiller spørgsmålstegn ved den funktion, men oplever det som et naturligt vilkår for undervisningen. Desuden finder evalueringsgruppen det bemærkelsesværdigt at der hos en del lærere og langt de fleste elever eksisterer en forestilling om at selve resultatet af folkeskolens afgangsprøver har betydning for optagelse på en ungdomsuddannelse.

Evalueringsgruppen kan konstatere at det har stor betydning for et fags status om faget afsluttes med en prøve. Prøvfagene har generelt en høj status. Prøver og karakterer virker motiverende for elevers engagement og ansvarsbevidsthed over for arbejdet med et fag. Fag hvor der hverken er karaktergivning eller en afsluttende prøve, har generelt lavere status end prøvfag blandt skoleledelser, lærere og elever. Hos skoleledelsen kommer nedprioriteringen af ikke-prøvfagene til udtryk ved at ledelsen oftere overværer undervisningen i prøvfag end i ikke-prøvfag, og ved at ikke-prøvfagene ofte nedprioriteres ved fagfordelingen. Praxis er at de tre ikke-prøvfag sammenlignet med prøvfagene hyppigere bemandes med lærere der ikke er linjefagsuddannede i disse fag. Lærerne oplever et svært dilemma mellem faglærer- og fållærerprincippet ved bemanding af fagene. De oplever generelt mange fordele ved teamstrukturen og fållærerprincippet og understreger at hverken lærere eller elever kan være tjent med at en lærer kun har en klasse i to timer om ugen i et af de tre fag. Samtidig er de meget opmærksomme på at det betyder at ikke-prøvfagene ofte bemandes ud fra andre hensyn end de faglige, og at dette på nogle punkter går ud over fagligheden i undervisningen. Mange af eleverne synes ikke-prøvfagene bør besættes

med faglærere, også i tilfælde hvor det betyder at en klasse udelukkende har den pågældende lærer i to timer om ugen.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser at ikke-prøvefagene prioriteres lavere end prøvefagene når det gælder efteruddannelse af lærere. Selvevalueringsrapporter og interview viser at en del lærere nedprioriterer ikke-prøvefagene ved ikke at følge op på eventuelle problemer med elevernes arbejdsindsats i samme grad som de gør i prøvefagene, og ved i nogle tilfælde at om-lægge timer fra undervisning i ikke-prøvefag til undervisning i prøvefag. Eleverne nedprioriterer ikke-prøvefagene ved at lægge færre kræfter i hjemmearbejde og opgaver end i prøvefagene. Lærerne og eleverne er enige om at ikke-prøvefagene er ofre for en ond cirkel. Blandt lærerne mener en del at det er problematisk at der er karaktergivning og prøve i nogle fag og ikke i andre. Blandt førsteårseleverne på erhvervsuddannelser, erhvervs-gymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser mener over halvdelen at der bør indføres årskarakterer i historie og biologi, mens det er lige under halvdelen hvad angår geografi.

Evalueringsgruppen finder det positivt at den obligatoriske projektopgave på flere af de selvevaluerende skoler har haft en positiv virkning i forhold til ikke-prøvefagene således at de fag har fået en opblomstring i forbindelse med projektopgaven.

Evalueringsgruppen vil gerne fremhæve at lærerne peger på andre forhold end manglende karaktergivning og prøver som medvirkende til at give de tre ikke-prøvefag lav status i forhold til prøvefagene. For biologis og geografis vedkommende fremhæver lærerne især utidssvarende eller manglende lokaler og materialer. Desuden fremhæver flere biologi- og geografilærere at det grundlag der er lagt for fagene via undervisningen i natur/teknik, ofte er tilfældigt og i nogle tilfælde mangelfuldt. En del lærere fremhæver at historie blev nedprioriteret og fik lavere status da der med vedtagelsen af folkeskoleloven i 1993 ikke længere skulle undervises i historie på 9. klassetrin. For alle tre fag gælder det at lærerne betragter forældreopbakning i forhold til undervisningen som afgørende.

Evalueringsgruppen finder det uacceptabelt at de tre ikke-prøvefag tydeligt nedprioriteres af skoleledelser, lærere og elever på alle områder i det daglige arbejde og ved fagfordelingen. Desuden er det bekymrende at der i mange tilfælde ikke er sammenhæng og progression mellem undervisningen i natur/teknik og undervisningen i biologi og geografi, og at efteruddannelse i de tre fag prioriteres lavt.

På de gymnasiale uddannelser er det et krav at eleverne har aflagt folkeskolens afgangsprøve i visse fag alt efter hvilken uddannelse de skal optages på. Men optagelsesproceduren for de gymnasiale uddannelser betyder tidsmæssigt at langt de fleste elever er optaget på en ungdoms-

dannelse inden de aflægger folkeskolens afgangsprøve. Selve resultatet af folkeskolens afgangsprøver har således kun betydning for optagelse på en gymnasial uddannelse i de tilfælde hvor der er tvivl om hvorvidt eleven skal til optagelsesprøve eller ej, og i de tilfælde hvor den modtagende skole har en procedure for at fritage elever for optagelsesprøve hvis deres afgangsprøve udgør en vis forbedring i forhold til deres standpunktskarakterer. De fleste skoler der tilbyder en gymnasial uddannelse, har en procedure for optagelse af elever der kommer fra skoler hvor det ikke har været muligt at aflægge folkeskolens afgangsprøve. De mest brugte procedurer er enten at eleverne kommer til optagelsesprøve, at eleverne bliver indkaldt til en personlig samtale, at den pågældende skole tager en samtale med den afgivende skole eller en kombination af flere af de tre procedurer. De fleste uddannelsesledere/rektorer på de gymnasiale uddannelser ønsker en ændret optagelsesprocedure. De fleste af dem der ønsker en ændret optagelsesprocedure, mener at standpunktskaraktererne skal være afgørende for om eleven skal til optagelsesprøve frem for uddannelsesplanen, og næsten lige så mange ønsker at folkeskolens afgangsprøver bliver afviklet tidligere på året så resultatet af dem kan bruges som grundlag for at afgøre om eleven skal til optagelsesprøve.

Evalueringsgruppen vurderer at den nuværende praksis hvor uddannelsesplanen er afgørende for optagelse på en gymnasial ungdomsuddannelse, skal bevares. Det er efter evalueringsgruppens opfattelse vigtigt at det er lærerne i folkeskolen der på baggrund af uddannelsesplanen, udarbejdet af eleven i samråd med skolen og forældrene, vurderer om en elev skal til optagelsesprøve eller ej. Evalueringsgruppen opfordrer desuden til en tættere dialog mellem den afgivende og den modtagende skole i forbindelse med optagelse på den modtagende skole.

På erhvervsuddannelser har afgangsprøven ingen formel betydning for optagelse. Men en del af uddannelseslederne vurderer at resultatet af folkeskolens afgangsprøver i en del tilfælde har betydning for elevens mulighed for at få en praktikplads.

Lærerne på erhvervsuddannelser, erhvervs-gymnasiale og alment gymnasiale uddannelser har sjældent kendskab til elevernes karakterer fra folkeskolen. De hyppigste begrundelser for ikke at kende elevernes karakterer er at lærerne ikke ønsker at møde eleverne med en forudfattet mening, og at det ikke er skolens politik at lærerne får adgang til elevernes karakterer.

Evalueringsgruppen anerkender de gode hensigter lærerne på ungdomsuddannelserne har med hensyn til at møde eleverne fordomsfrit, men undrer sig alligevel over at der ikke er større interesse for at få et kendskab til særligt de svage elevers kompetenceniveau da det kan danne grundlag for undervisningens tilrettelæggelse.

De fleste dansklærere på ungdomsuddannelserne synes at elevernes faglige kompetencer i høj grad eller nogen grad er tilstrækkelige når de kommer fra folkeskolen, mens det kun gælder for godt en tredjedel af matematiklærerne. Blandt førsteårseleverne på de tidligere nævnte ungdomsuddannelser mener de fleste at de har lært nok i dansk og matematik i folkeskolen til at kunne følge med i undervisningen på deres nuværende ungdomsuddannelse. Lidt færre, men stadig over halvdelen mener de har lært nok i historie. For biologi og geografi mener under halvdelen at de har lært nok. Samtidig tillægger førsteårseleverne særligt de faglige kompetencer i dansk og matematik stor betydning for om de kan gennemføre ungdomsuddannelsen. For ikke-prøvefagene vurderer de at de faglige kompetencer i biologi og geografi har forholdsvis lille betydning, mens de faglige kompetencer i historie tillægges større betydning. I forhold til øvrige kompetencer end de rent faglige er der en generel tilfredshed blandt både lærere og førsteårselever. Der er dog for både lærere og elever kompetencer som de efterspørger i højere grad. Både lærerne og eleverne nævner "forberede sig hjemme", "vurdere og udvælge informationer" og "stille spørgsmål til det faglige indhold" blandt de fire hvor der efter deres vurdering er tale om et behov for øgede kompetencer. Herudover nævner lærerne "arbejde selvstændigt", og eleverne nævner "løse opgaver under pres".

Det er evalueringsgruppens vurdering at det ville være hensigtsmæssigt med en øget dialog mellem folkeskolen og ungdomsuddannelserne for at skabe en fælles opfattelse af de enkelte fags formål og indhold i henholdsvis folkeskolen og på ungdomsuddannelserne og af hvilke forventninger det er rimeligt at stille til hinanden. Ifølge evalueringens dokumentationsmateriale gør behovet sig specielt gældende for matematik.

På baggrund af ovenstående konklusioner og vurderinger giver evalueringsgruppen følgende anbefalinger:

På nationalt niveau:

Evalueringsgruppen anbefaler at prøvesystemet med en kombination af centralt stillede skriftlige prøver og lokalt stillede mundtlige prøver inden for centralt fastsatte rammer bevares. Det skal fortsat være frivilligt for eleverne at indstille sig til prøve. Prøverne skal fortsat bedømmes med karakterer. Eleverne bør desuden have ret til en mundtlig begrundelse for bedømmelsen ved mundtlige prøver.

Evalueringsgruppen anbefaler at der skabes en større ligestilling mellem folkeskolens fag hvad angår status og prioritering. Det anbefales at der indføres en vurdering af eleverne i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi, og det kan overvejes om det også skal gælde andre ikke-prøvefag. Det kan gøres på en af følgende måder eller ved en kombination af flere:

- Der indføres standpunktskarakter i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi.
- Der arbejdes med portefølje i undervisningsforløbet i de tre fag. Den vurderes af læreren ved fagets afslutning med en skriftlig udtalelse som kan vedlægges afgangsprøvebeviset hvis eleven ønsker det.
- Historie, biologi og geografi afsluttes med en årsopgave eller en projektopgave hvori et eller flere af fagene indgår. Opgaven vurderes af læreren med en skriftlig udtalelse som kan vedlægges afgangsprøvebeviset hvis eleven ønsker det.

Skoleniveau:

Evalueringsgruppen anbefaler at der arbejdes med alternative måder at motivere og evaluere på, og der bør sættes øget fokus på løbende evaluering i forbindelse med undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne arbejder med at præcisere informationen om forholdene omkring afgangsprøverne så forestillingen om at selve resultatet af folkeskolens afgangsprøve har betydning for optagelse på en ungdomsuddannelse, aflives blandt eleverne.

Evalueringsgruppen anbefaler at der skabes en større ligestilling mellem fagene hvad angår status og prioritering. Skoleledelserne bør øge fokus på undervisningen i ikke-prøvefagene. Det kan gøres på følgende måder:

- Skoleledelserne øger fokus på fagfordelingen i forhold til ikke-prøvefag, herunder dilemmaet mellem faglærer- og faglærerprincippet. Teamstrukturerne bør tages op til overvejelse med henblik på en øget brug af årgangsteam eller andre former for stor-team som alternativ til klasseteam.
- Skoleledelserne arbejder for at sikre at der sker en faglig opkvalificering af de lærere der underviser i ikke-prøvefagene, og som ikke har linjefag eller efteruddannelse i fagene.
- Skoleledelserne og lærerne arbejder med at bryde den onde cirkel hos lærere, elever og forældre i forhold til fagene historie, biologi og geografi.
- Skoleledelserne og lærerne intensiverer arbejdet med at skabe et godt grundlag for biologi og geografi gennem undervisningen i natur/teknik og med at sikre sammenhæng og progression mellem undervisningen i natur/teknik og undervisningen i biologi og geografi.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i deres daglige arbejde øger fokus på elevernes kompetencer i forhold til at planlægge og forberede sig, at vurdere og udvælge informationer og at stille spørgsmål til det faglige indhold i undervisningen.

Evalueringgruppen anbefaler at dialogen mellem folkeskole og aftagerinstitutioner styrkes dels i forbindelse med optagelse på den modtagende skole, dels for at skabe en fælles opfattelse af de enkelte fags formål og indhold i henholdsvis folkeskolen og ungdomsuddannelserne og af hvilke forventninger det er rimeligt at stille til hinanden.

Dette kapitel indledes med et afsnit om prøvernes betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen. Efter dette følger et afsnit om sammenhængen mellem undervisning og prøver i prøvefagene dansk og matematik, et afsnit om undervisningen i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi og et afsnit om projektarbejdsformen og den obligatoriske projektopgave. Herefter følger et afsnit om skoleledelsens rolle i forbindelse med sikring af det pædagogiske ledelsesansvar. Kapitlet afsluttes med et afsnit bestående af fire tværgående temaer som alle har betydning for undervisningen: undervisningsdifferentiering, anvendelsen af it i undervisningen, løbende evaluering og fagudvalg. Sidst i kapitlet findes konklusioner, vurderinger og anbefalinger i forhold til kapitlets temaer.

Fremstillingen af lærernes synspunkter bygger på selvevalueringsrapporter og efterfølgende interview fra skolebesøgene, spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og redegørelsen fra og det efterfølgende interview med Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet. Fremstillingen af elevernes synspunkter bygger på elevcaféer og spørgeskemaundersøgelsen blandt førsteårselever på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser. Det afsnit der handler om skoleledelsen, bygger på selvevalueringsrapporter og de efterfølgende interview og på spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere.

4.1 Prøvernes betydning for undervisningen

Ifølge bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen § 1, stk. 1, er formålet med prøverne "at give eleverne mulighed for at opnå en kontrolleret bedømmelse af, i hvilket omfang de har tilegnet sig de kundskaber og færdigheder, der er angivet i bekendtgørelse om formålet med undervisningen i folkeskolens fag og obligatoriske emner med angivelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder". I stk. 2 står der desuden: "Prøverne skal i videst muligt omfang afspejle det daglige arbejde i undervisningen". I folkeskolelovens §18, stk. 3 står der: "I de fag, hvor eleverne kan indstille sig til afgangsprøver, jf. §14, skal undervisningens indhold fastlægges således at kravene i de enkelte fag ved prøverne kan opfyldes". En undervis-

ningskonsulent i Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet fortolker dette på følgende måde: "Prøverne skal afspejle undervisningen, men de kan ikke afspejle en hvilken som helst undervisning. Eleverne skal undervises i CKF, og prøverne skal ligge inden for kravene i CKF. Prøverne, CKF og undervisningen skal hænge sammen. Prøverne afspejler de krav som ministeriet stiller gennem CKF, og eleven skal undervises efter dem".

Selvevalueringsrapporterne og interviewene viser at det er mange læreres oplevelse at den form de centralt stillede prøver har, betyder at de ikke ligger i naturlig forlængelse af den forudgående undervisning. Mange lærere oplever derfor et behov for at ændre deres undervisning i den sidste halvdel af 9. klasse. Flere betegner det decideret som "prøvetræning". Det er således mange læreres opfattelse at det i den sidste del af skoleforløbet overvejende er prøverne der styrer undervisningen. Dette kan illustreres med følgende citater fra selvevalueringsrapporterne: "Jo nærmere man kommer prøven, jo mere er den styrende for undervisningen", og "9. klasse er meget styret af prøvekrav. Vi indretter os meget på den givne prøveform, og jo mere vi nærmer os maj måned, jo mere ånder spøgelset én i nakken".

Det begynder for nogle læreres vedkommende allerede med udarbejdelsen af årsplanen. En selvevalueringsgruppe skriver: "Hele en 9. classes årsplan læner sig op af prøvekravene og bliver meget let styret af disse formelle krav". Oplevelsen af prøvernes styring af undervisningen blev bekræftet under interviewene på skolebesøgene. En lærer sagde: "Jeg får næsten dårlig samvittighed hvis jeg ikke føler et pres. Jeg synes at hele planlægningen af skoleåret afspejler at der er prøver. Udvælgelsen af stof er præget af det. Jeg føler det lidt som et pres at de skal nå alt det inden de skal til prøver. Det er også en hjælp, men det kan være en begrænsende belastning".

Prøvernes styring betyder også at mange lærere er tilbøjelige til at vælge klasseundervisning i højere grad end tidligere i skoleforløbet. Dette udtrykkes på følgende måde af en lærer i en selvevalueringsrapport: "Den daglige undervisning i 9. klasse bærer meget præg af at eleverne skal til individuel FA-prøve. Som lærer bliver jeg, især i anden halvdel af 9. kl., meget fokuseret på om eleverne nu lærer at arbejde med de forskellige genrer som skal opgives til prøven. Jeg falder let i den faldgrube at tro at fælles tavlegennemgang af stoffet fører til den ønskede læring. Inderst inde ved jeg godt at læring oftest foregår på en anden måde, men jeg styres af en eller anden usynlig størrelse som er svær at få hold på. Hvorfor gør jeg pludselig noget som jeg inderst inde godt ved ikke virker? Ligeledes er jeg tilbageholdende med at kaste mig ud i tværfaglige projektforbøb fordi jeg er bange for at det danskfaglige ikke bliver tilgodeset i tilstrækkeligt omfang, og at jeg mister styringen med hvad de lærer, eller jeg tror de lærer".

I forlængelse af ovenstående vil evalueringsgruppen gerne henlede opmærksomheden på at en del lærere omtaler projektforløb som et brud i forhold til den daglige undervisning, og at enkelte ligefrem omtaler det som om det stjæler tiden fra den "rigtige" undervisning.

De fleste lærere oplever det som selvfølgeligt at prøverne virker styrende for undervisningen: "Svært at sige hvor styrende prøverne er. Det er de vejledende læseplaner der er styrende, men okay, jo tættere jeg kommer på prøverne, jo mere styrende bliver prøverne i forhold til stof og arbejdsform. Undervisningen bliver mere og mere individuel på grund af prøven. Prøven er en individuel ting". "Prøver afspejler sig selvfølgelig i formen, vi retter ind efter dem til en vis grad. Eleverne skal jo trænes til prøverne".

Andre udsagn vidner om at der skal en særlig ballast til i form af erfaring og faglig sikkerhed for at modstå presset og føle sig friere i sin tilrettelæggelse af undervisningen således at den kreativitet som en del lærere mener begrænses af prøvernes tilstedeværelse i 9. klasse, alligevel kommer til udfoldelse. I en selvevalueringsrapport formulerer lærerne dilemmaet på følgende måde: "Lærerpersonegheden kan forsvinde hvis man ikke tør/har overblik til at prioritere stoffet". Nogle lærere fravælger derfor bevidst at undervise i de store klasser hvis de har mulighed for det. En selvevalueringsgruppe formulerer det på denne måde: "De afsluttende prøver fylder en del i de læreres hoveder der har eksamenshold, og nogle lærere vælger at springe fra en klasse når disse når 7. eller 8. klasse fordi lærerne vurderer at de ikke vil kunne gøre deres arbejde godt nok". Evalueringsgruppen undrer sig over at prøvetræningen fylder så meget i undervisningen i 9. klasse. Det er deres vurdering at en decideret prøvetræning er unødvendig hvis den forudgående undervisning er varieret og lever op til de formelle krav.

Langt de fleste lærere mener at der fortsat skal være centralt stillede prøver, men at de bør moderniseres så de afspejler de krav der stilles til en moderne undervisning. En gruppe lærere skriver: "Prøvesituationen er utrolig forskellig fra dagligdagen da eleverne ikke her har mulighed for at søge informationer, samarbejde og arbejde projektorienteret". Eller som en dansklærer siger: "Prøveformen passer ikke godt nok til alt det nye man laver i undervisningen ... Det var anderledes for ti år siden. Arbejdsformerne har ændret sig". Kun ganske få lærere forholder sig mere pragmatisk til sammenhængen mellem undervisning og prøver. Som én siger: "Hvorfor skal de det (prøverne afspejle undervisningen, red.)? Det er fint hvis det er et tilbud til den enkelte om hvad vedkommende har lært i dansk i folkeskolen. Hvad har du egentlig lært i de ni år?".

Enkelte lærere nævner at man indimellem som lærer får en fornemmelse af at de centralt stillede prøver formuleres ret spidsfindigt og med elementer hvor det er oplagt at der laves fejl. En lærer udtaler: "Det er som om at der er nogle der sidder og udvikler prøverne så man kan fange os på det forkerte ben. Dem der sidder i Undervisningsministeriet ...". En undervisningskonsulent i Om-

råde for grundskole og folkeoplysning fortæller at de i Undervisningsministeriet er meget opmærksomme på netop at modvirke en sådan udvikling. Han siger: "Det er kunsten at lave prøvespørgsmål der afspejler CKF, og som ikke kommer bag på lærere og elever ...", og "vi kæmper meget imod det vi kalder intellektualiseringen i opgaveudvalgene. Det kan godt blive for sofistikeret. Det er ikke heldigt".

I selvevalueringer og interview giver mange lærere udtryk for at undervisningen i prøvfag tilrettelægges mere på baggrund af det formelle grundlag end undervisningen i ikke-prøvfag. En selvevalueringsgruppe skriver: "Der er ingen tvivl om det har stor betydning for et fag at det er et prøvfag. Det er vores oplevelse som lærere at vi fokuserer mere på det skrevne grundlag i de fag der er prøvfag end i ikke-prøvfag. Desuden retter vi også vores undervisning ind efter ændringer i såvel prøveform som opgavetyper".

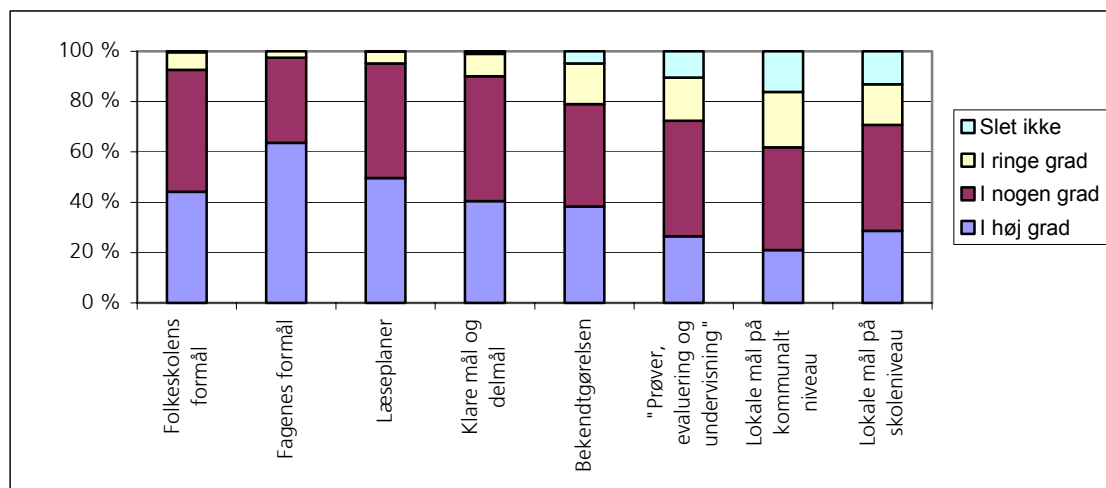
Som nævnt synes de fleste lærere at prøverne har en styrende effekt i forhold til undervisningen. Der er imidlertid forskellige opfattelser af i hvor høj grad prøverne virker styrende for undervisningen, og hvorvidt styringen skal ses som noget positivt eller negativt. En gruppe lærere skriver: "Når et fag afsluttes med en afgangsprøve, betyder det ofte at selve prøven i en vis grad styrer undervisningen. Man kender kravene til prøven og træner fagets discipliner på forskellig måde ... Umiddelbart kunne dette opfattes som negativt, at man bevidst træner prøvediscipliner, men det er bestemt ikke tilfældet".

Andre lærere har en mere negativ opfattelse af prøvernes påvirkning af undervisningen. En selvevalueringsgruppe skriver: "Det betyder at man i prøvfagene organiserer undervisningen væsentligt strammere både mht. tidsforbrug på de udvalgte emner, men også i hvilken grad eleverne får indflydelse på undervisningens udformning og indhold, end man gør i de prøveløse fag. At fagene er prøveløse, betyder også at der er mulighed for at eksperimentere i undervisningen. Projektarbejdsformen var naturlig i de prøveløse fag længe inden projektopgaven blev indført".

Det er evalueringsgruppens opfattelse at sådanne udtalelser er et udtryk for at nogle lærere oplever prøvernes eksistens som en barriere for at de kan leve op til CKF, mål og andre formelle retningslinjer. Dette stiller evalueringsgruppen sig uforstående over for.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere har lærerne svaret på i hvilken grad de tager hensyn til forskellige typer af formelle retningslinjer i den daglige undervisning. Svarene fordeler sig som vist i figur 9.

Figur 9
I hvilken grad tages der hensyn til følgende i den daglige undervisning?



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

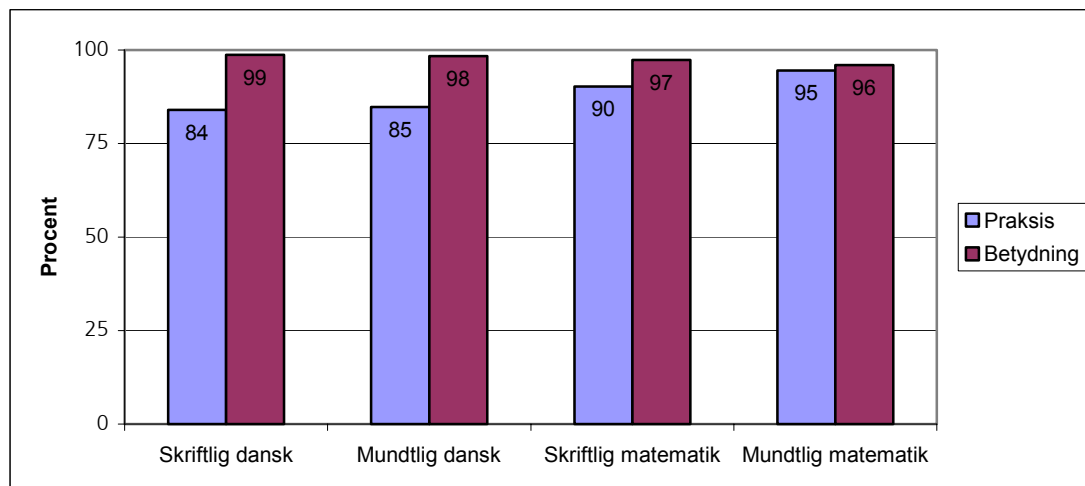
Som det ses, svarer de fleste at de tager hensyn til fagenes formål, læseplaner, folkeskolens formål og Klare Mål og delmål. Der er færre der svarer at de tager hensyn til prøvebekendtgørelsen.

Generelt tager kvindelige lærere mere hensyn til det formelle grundlag end mandlige. Desuden viser det sig at jo ældre lærerne er, desto mindre tager de hensyn til fagenes formål, og desto mere tager de hensyn til det årlige hæfte "Prøver, evaluering og undervisning" fra Undervisningsministeriet. Jo mere prøveerfaring lærerne har, desto mere tager de hensyn til sidstnævnte hæfte, til bekendtgørelsen om prøver og karaktergivning og lokale mål på kommunalt niveau og på skoleniveau. Dansk lærerne tager i højere grad end øvrige faglærere hensyn til "Prøver, evaluering og undervisning". Spørgeskemaundersøgelsen kan ikke bekræfte den tidligere nævnte tendens i selvevalueringer og interview til at prøvefagene i højere grad end ikke-prøvefagene tilrettelægges på baggrund af det formelle grundlag.

Lærerne har i spørgeskemaet desuden svaret på i hvilken grad de synes afgangsprøverne afspejler den daglige undervisning, og hvor stor betydning det har. Svarfordelingen kan ses i figur 10.

Figur 10

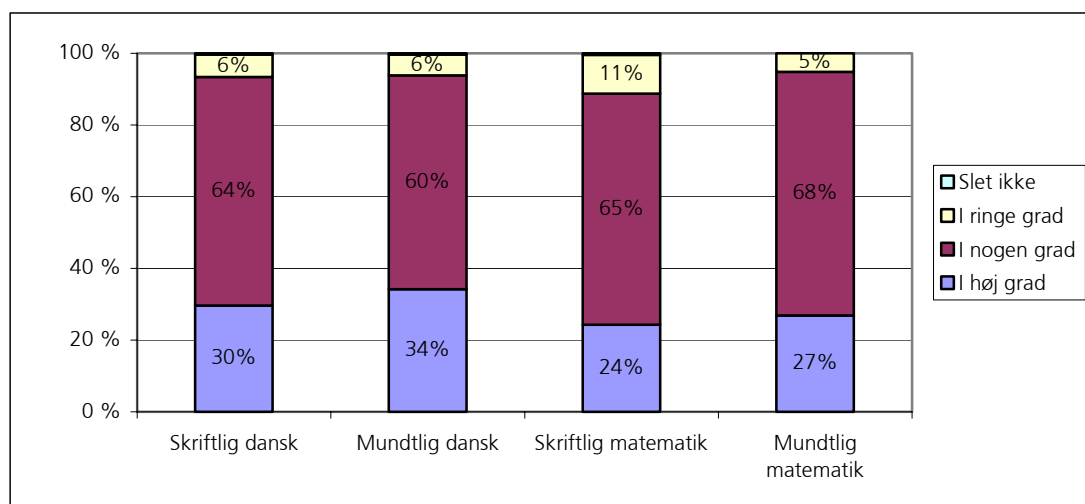
Afgangsprøvernes afspejling af den daglige undervisning. Andele "i høj grad" og "i nogen grad" og "stor betydning" og "nogen betydning".



Som det ses, mener de fleste lærere at prøverne i forholdsvis høj grad afspejler den daglige undervisning, og at det har stor betydning. Hvis resultatet sammenholdes med lærernes besvarelse af spørgsmålet om deres holdning til at ændre prøveformerne, kan det konstateres at selvom lærerne overordnet set mener at prøverne afspejler den daglige undervisning, mener et flertal at prøveformerne bør ændres så prøverne i højere grad afspejler den daglige undervisning.

På spørgsmålet om i hvor høj grad lærerne indretter deres undervisning i 9. klasse efter prøverne, ser svarfordelingen ud som vist i figur 11.

Figur 11
I hvor høj grad indrettes den daglige undervisning i 9. klasse efter prøverne?



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

Som det ses, svarer næsten alle lærere at de i høj grad eller nogen grad indretter undervisningen efter prøverne. Jo højere anciennitet lærerne har, desto mindre indretter de undervisningen efter prøverne.

Eleverne synes ligesom lærerne at prøverne påvirker undervisningen sidst i skoleforløbet. De fleste ved fra søskende eller venner hvilke fag der er prøve i, men de synes også at lærerne taler meget om prøverne. Eleverne er enige om at der sker en tydelig ændring i undervisningen i 9. klasse i forhold til tidligere i skoleforløbet.

Eleverne oplever lærernes holdning til prøverne meget forskelligt. En elev siger: "Vores lærer minder os om prøven, men gør os ikke nervøse". En anden siger: "Vores lærer bruger det mod os. Hvis du ikke laver det, kan du ikke – så synes jeg ikke du skal gå til prøve", og "de sammenligner os meget med andre, fortæller fx at sidste år var vores skole bedst i matematik i kommunen". Og en tredje siger: "Vores lærer snakker meget om prøve, beroliger os, især dem der ikke er så gode til matematik".

Eleverne deler lærernes opfattelse af at de tre ikke-prøvefag generelt er mindre præget af klasseundervisning end prøvefagene, og at dette netop hænger sammen med at der ikke er prøve i

fagene. En elev udtaler om undervisningen i ikke-prøvefag: "Prøver ville gøre undervisningen anderledes".

4.2 Prøvefagene dansk og matematik

Dette afsnit beskriver undervisningens tilrettelæggelse og sammenhængen mellem undervisning og prøver i henholdsvis matematik og dansk. For hvert fag beskrives valg af materialer og metoder i undervisningen og hvordan eleverne forberedes til prøverne. Herefter følger et afsnit om elevernes medbestemmelse i dansk og matematik.

4.2.1 Undervisning og prøver i matematik

Ifølge selvevalueringsrapporter og interview vælges undervisningens indhold i matematik inden for den ramme som de formelle retningslinjer foreskriver. Lærebogsmaterialet, som på de fleste skoler vælges i fagudvalget, spiller en stor rolle. Ifølge lærerne er fordelene ved lærebogssystemerne at de kan sikre en sammenhæng mellem undervisningen og den efterfølgende afgangsprøve. Samtidig anfører de at et enkelt lærebogssystem som regel ikke dækker hele det spektrum der skal undervises i. Derfor kan suppleringsmaterialer være nødvendige. Lærebogssystemer hjælper også nye lærere eller lærere der ikke har linjefagsuddannelse, til at kunne leve op til de foreskrevne mål. De erkender også at ulempen er en begrænsning af idéer til undervisningen, og at den enkelte lærers valgmuligheder bliver beskåret.

Der er udbredt enighed blandt lærerne om at den mundtlige afgangsprøve i matematik er en positiv fornyelse. Argumentet er at netop den prøveform hænger godt sammen med undervisningen fordi eleverne har mulighed for at tale med hinanden undervejs. Prøvesituationen ligner dermed en almindelig undervisningssituation. En selvevalueringsgruppe skriver fx: "Med hensyn til den mundtlige afgangsprøve så har læreren jo betydelig større indflydelse på opgavernes udformning. Det giver betydelig større udfoldelsesmuligheder for at skabe sammenhæng mellem den daglige undervisning og så den udformning som vælges til opgaverne til afgangsprøven". Og under et interview udtaler en matematiklærer om den mundtlige prøve: "De gange jeg har haft elever oppe, er det gået rigtig godt. Det var virkelig positivt fordi eleverne viser noget af alt det vi går og laver til daglig".

Evalueringsgruppen finder det er positivt at der på mange skoler er en udvikling i gang med hensyn til at integrere den mundtlige matematik i den daglige undervisning og lade eleverne samarbejde i matematikundervisningen. Evalueringsgruppen må samtidig konstatere at der er en del matematiklærere der endnu ikke har indarbejdet disse elementer i deres undervisning.

De få lærere der har kritikpunkter i forhold til den mundtlige prøve, fremfører at den kan have noget tilfældigt over sig, og at eleverne kan undgå at komme ind på mange matematiske områder. De fleste mener således at det er vigtigt med en kombination af skriftlige og mundtlige prøver. Lærerne har generelt flere kritikpunkter til den skriftlige prøve – særligt problemløsningsdelen. En del matematiklærere synes at prøven er svær rent tekstmæssigt, og at der bliver brugt hverdagsbegreber som eleverne enten ikke kender, eller som de har svært ved at forholde sig til. De fleste af de lærere som nævner problemet, underviser kun etnisk-danske elever. Lærere som underviser både tosprogede og etnisk-danske elever, understreger at problemet gælder begge elevgrupper, men at det ofte er mere udtalt hos tosprogede elever. Her oplever lærerne ofte at eleverne ikke har svært ved de faglige matematiske begreber, men med det sproglige i opgaveformuleringerne. Derfor oplever en del lærere at eleverne ikke evalueres på deres matematikfaglighed, men på deres evne som tekstlæsere, hvilket lærerne synes er urimeligt. Flere lærere nævner at prøven nu kræver at eleverne selv er i stand til at udlede det matematiske problem af en tekst: "De (eleverne, red.) skal kunne se matematikken i opgaven og ikke løbe sur i teksten". Nogle lærere ser anderledes på det. De betragter det som en vigtig del af matematikundervisningen at gøre eleverne i stand til at opstille et matematisk problem på baggrund af en tekst, og de synes derfor også at det er relevant at prøven indeholder det element.

De fleste lærere har ikke kommenteret færdighedsdelen af den skriftlige prøve i matematik. Enkelte lærere omtaler den del af prøven som noget fundamentalt der ikke stilles spørgsmålstejn ved. En lærer udtaler under et interview: "Det er fattigt hvis en elev ikke kan regne helt elementære ting uden en lommeregner, og det kommer frem til færdighedsregningen". Enkelte fremhæver færdighedsdelen som særlig vigtig for de elever som godt kan regne, men som ikke er i stand til at udlede det matematiske problem af en tekst.

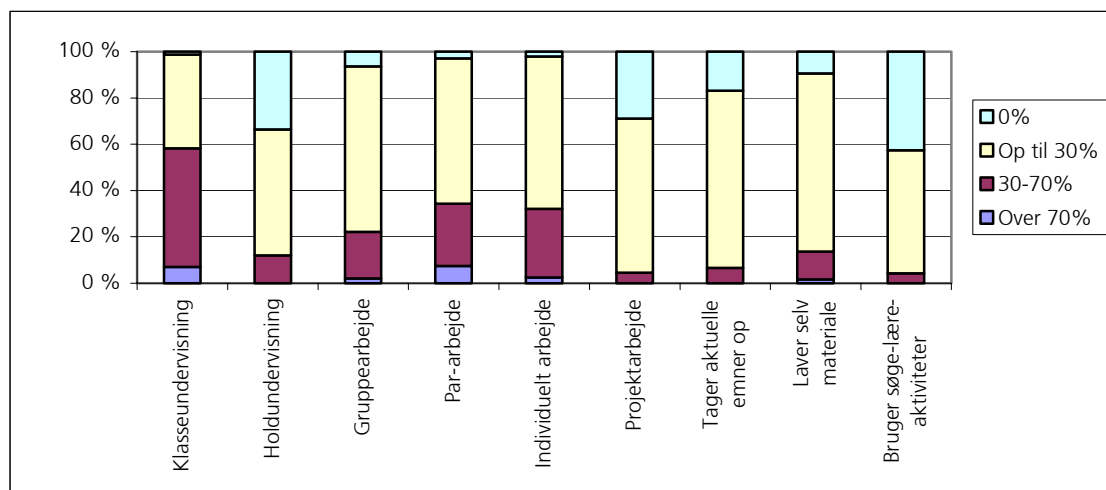
I skriftlig matematik forberedes eleverne gennem terminsprøver. Endvidere anvender alle skoler tidligere prøvesæt til træning idet de bruges som afleveringsopgaver. En lærergruppe beskriver forberedelsen således: "Den skriftlige prøve er eleverne blevet forberedt til gennem blækregningsopgaver som lektie". Til den mundtlige prøve trænes eleverne på forskellig vis: "Eleverne er blevet forberedt ved en prøveforberedende mundtlig prøve her i foråret, gennem præsentation af mundtlige prøveforlæg og gennem gruppearbejde og fremlæggelser af emnearbejde", og "Eleverne trænes i at magte tidsfaktoren med hensyn til forberedelse. Individuelle elevfremlæggelser er i høj grad en forøvelse til prøven" eller som det blev sagt under et interview af en matematiklærer: "Den nye mundtlige prøve træner man i den daglige undervisning, ikke ved en terminsprøve".

I spørgeskemaundersøgelsen har 63 % af matematiklærerne svaret at over halvdelen af deres undervisning er styret af lærebogsmateriale. Dette er i overensstemmelse med dokumentationen

fra de 11 selvevaluerende skoler hvor en del lærere siger at undervisningen i matematik overvejende er styret af lærebogsmateriale.

Med hensyn til undervisningsformer er lærerne blevet spurgt i hvor stor en del af undervisningen de bruger en række forskellige metoder i den daglige undervisning. For matematikundervisningen ser svarene ud som vist i figur 12.

Figur 12
I hvor stor en del af undervisningen i matematik gør du brug af følgende undervisningsformer?



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

Som det ses, er klasseundervisning den dominerende undervisningsform. Der er forskel på svarene fra de to køn i dette spørgsmål. Kvinderne anvender i højere grad end mændene par-arbejde i matematikundervisningen. Evalueringsgruppen mener at denne kønsforskel er værd at fremhæve da forskellen kan tyde på at der ikke i faget matematik er indbygget en barriere for at anvende varierede undervisningsformer.

Undersøgelsen viser desuden at jo højere anciennitet lærerne har, i desto mindre grad anvender de gruppearbejde som undervisningsform.

De fleste af de elever der deltog i elevcaféerne, betegner deres matematikundervisning som meget traditionel, og nogle elever karakteriserer deres undervisning som meget gammeldags og ensformig. Ligesom lærerne siger eleverne at der på de fleste skoler undervises efter en lærebog i matematik, og eleverne oplever at bogen styrer undervisningen meget. Elever fra en enkelt skole fortalte dog at bogen sjældent bliver benyttet hos dem. I stedet laver læreren selv ark. Både her og på et par andre skoler har eleverne erfaring med at arbejde med emner i matematik og med at matematikundervisningen indgår i bredere temaer i forskellig grad. Eleverne oplever at matematikundervisningen er meget ens fra time til time på den enkelte skole.

Alle eleverne har en oplevelse af at der lægges mest vægt på det skriftlige arbejde i faget. Alle får afleveringsopgaver for – med forskellig hyppighed – og alle får karakterer for opgaverne. Opgaverne laves dels selvstændigt eller i grupper i timerne, dels hjemme. Afleveringsopgaverne omtales af eleverne som "indføring" eller "blækregning". En del elever synes at den mundtlige matematik fylder meget lidt i undervisningen. Flere elever nævner desuden at den mundtlige matematik ikke i særlig høj grad er elevaktiverende: "Vi bliver sat til at fremlægge en gang imellem, men som regel er det læreren", og "Det er dårligt at læreren bare snakker. Vi bliver nogle gange sat til for lidt. Jeg ville gerne øve mig mere på at fremlægge og forklare matematik-udtryk".

Flere elever giver udtryk for at de mest repeterer i matematikundervisningen i 9. klasse. Alle har haft skriftlige terminsprøver og løst gamle prøveoplæg. Nogle giver udtryk for at undervisningen i 9. klasse er mere målrettet prøverne end tidligere. Én udtaler: "Tidligere havde vi fælles emner, i år er det mere forberedelse til prøven". Mange elever fortæller at lærerne ofte nævner prøverne i undervisningen. Det er generelt at eleverne synes de ved mere om hvordan den skriftlige prøve skal foregå, end de ved hvordan den mundtlige skal foregå. På en skole har eleverne prøvet at fremlægge i tomandsgrupper som til den mundtlige prøve. Nogle elever fortalte at de på deres skole efter caféen skulle have to matematikdage hvor de skulle arbejde med den mundtlige prøve, og på en skole havde de haft mundtlig terminsprøve i 9. klasse.

Hvad angår undervisningen i matematik kan evalueringsgruppen konstatere at den for en del læreres vedkommende er traditionel og mindre varieret. Dette bliver bekræftet af eleverne som deltog ved elevcaféerne. Det er evalueringsgruppens holdning at denne praksis ikke skyldes prøvernes eksistens, men lærernes holdning til undervisningen.

4.2.2 Undervisning og prøver i dansk

Ifølge selvevalueringsrapporter og interview tilrettelægges undervisningen i dansk på samme måde som i matematik typisk i forhold til den ramme som de formelle retningslinjer foreskriver. Det sikrer en standard og en form for ensartethed. Den ramme som de formelle retningslinjer sætter om

undervisningen, er ikke mere snæver end at læreren stadigvæk oplever frihed i sit valg. Fx skriver en selvevalueringsgruppe: "Den enkelte lærer har individuel frihed til sammen med sin klasse at udvælge stoffet. Det er almindeligt at lærere henter inspiration hos andre danskkolleger, men igen efter eget valg". I modsætning til matematik, hvor undervisningen i høj grad styres af bestemte lærebogssystemer, oplever dansklærerne at de har langt større frihed i materialevalg. Som udgangspunkt er det lærerne der varetager materialevalget, men en del lærere inddrager eleverne i en vis grad.

Eleverne forberedes til den skriftlige afgangsprøve i dansk gennem terminsprøver, også kaldet prøve-prøver. Disse introduceres enten i 8. eller 9. klasse. Desuden foregår der oftest fra 8. klasse en decideret træning der er målrettet folkeskolens afgangsprøver i retstavning og lignende. Ofte anvendes opgavesæt fra tidligere prøver. En lærergruppe skriver: "Prøverne introduceres generelt i 8. klasse, typisk i form af emner og forlæg fra tidligere afgangsprøver. I februar i 9. klasse holder vi en terminsprøve med "rigtige" opgavesæt fra tidligere prøver. Den organiseres som en egentlig prøve med samme tidsrammer og betingelser. Almindeligvis gennemgås prøvesystemet og karakterskalaen først på året i 8. klasse i forbindelse med den første karakterbog".

En selvevalueringsgruppe beskriver sammenhængen mellem undervisning og prøver således: "Den daglige træning i at analysere tekster, billeder, reklamer, film osv. er en naturlig del af undervisningen såvel som oplæring i det at gå til prøve ... Diktater efterbehandles på klassen med hensyn til generelle problemstillinger. Der trænes evt. med opslag i ordbogens grammatiktillæg, og specielle bøjningsformer og ordsammensætninger analyseres. Den enkelte elev opfordres til at træne i netop sine egne svage punkter ud fra et specielt diagnosticerende retteark".

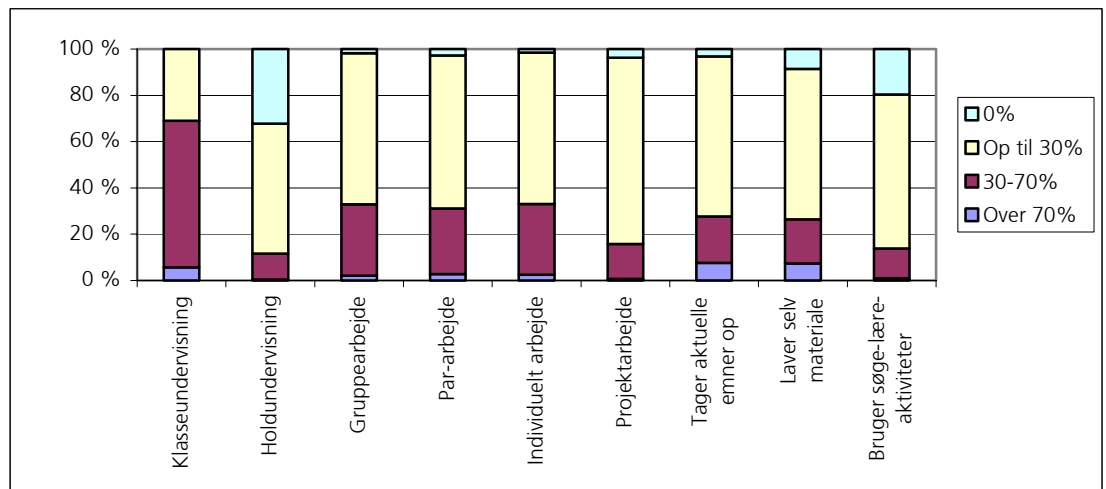
Netop fordi afgangsprøven er et individuelt anliggende, bliver arbejdsformen i den forudgående træning også mere præget af individuelt elevarbejde. En selvevalueringsgruppe skriver: "Eleverne når at blive fortrolige med diktat inden FA. Eleverne arbejder individuelt i de mere prøvelignende situationer, som fx i 8. og 9. klasse kan være arbejde med en opgave fra FA i skriftlig fremstilling, diktater, grammatiske øvelser, kommaøvelser og lignende". En lærergruppe beskriver forberedelsen til den mundtlige prøve således: "I løbet af 9. klasse vil vi forberede os ved at lave eksamination i klassen – altså direkte eksamenstræning. Her arbejdes der også med kropssprog: hvordan man præsenterer sig, sidder på stolen, har øjenkontakt med dem man skal kommunikere med, attituder når man lytter og argumenterer etc."

I spørgeskemaundersøgelsen har 55 % af dansklærerne svaret at under halvdelen af deres undervisning er styret af lærebogsmateriale, 34 % har svaret at det gælder halvdelen af deres undervisning, og 11 % at det gælder over halvdelen.

På spørgsmålet om i hvor stor en del af undervisningen lærerne bruger forskellige undervisningsmetoder, ser dansklærernes svar ud som vist i figur 13.

Figur 13

I hvor stor en del af undervisningen i dansk gør du brug af følgende undervisningsformer?



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

Som det ses, er danskundervisningen ligesom matematikundervisningen domineret af klasseundervisning. Også her er der kønsforskelle idet kvinderne anvender par-arbejde og gruppearbejde i højere grad end mændene.

På elevcaféerne gav eleverne udtryk for at der er en tilbøjelighed til at undervisningen i dansk i 9. klasse bliver traditionel med klasseundervisning og overhøringer. Det skaber prøvelignende situationer som dog kan varieres med gruppearbejde. Litteraturforståelse, tekstanalyse og boganmeldelser ved brug af forskellige analysemodeller fylder meget i undervisningen i 9. klasse. En elev udtaler ved en elevcafé: "Analysemodeller er det vigtigste i danskmappen". En anden siger: "Vi har ikke arbejdet med andet end analysemodeller de sidste to måneder". Ligesom lærerne siger eleverne at de på de fleste skoler bruger gamle prøveoplæg i undervisningen i både retstavning og skriftlig fremstilling. Alle eleverne fra de 11 skoler har været til skriftlige terminsprøver.

Eleverne synes at retstavningsprøverne fylder meget i danskundervisningen. Flere har diktat mindst en gang om måneden. De fleste ved ikke hvornår diktaten kommer: "De kommer som lyn fra en klar himmel", som én sagde. De skriftlige fremstillinger i 9. klasse er præget af prøveoplæggene fra Undervisningsministeriet, og der skrives stile hjemme. Procesorienteret skrivning fylder ikke meget i undervisningen. Enkelte elever følte sig usikre på den mundtlige prøve fordi den endnu ikke var introduceret i marts måned i 9. klasse.

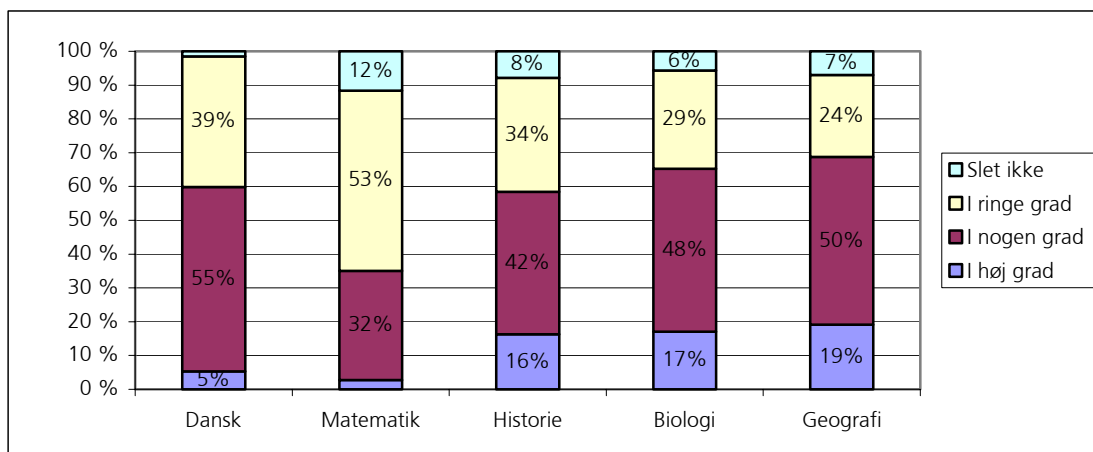
4.2.3 Elevernes medbestemmelse i matematik og dansk

Lærerne giver i selvevalueringsrapporter og interview udtryk for at undervisningens indhold i både dansk og matematik overvejende bestemmes af læreren, mens eleverne har større mulighed for at få indflydelse på valg af opgaver, delemner og arbejdsformer. En gruppe matematiklærere udtrykker det således: "Med hensyn til den daglige træning af det centrale kernestof ligger det ligesom i luften at det er læreren der i overvejende grad tager bestemmelse om alt, lige fra udvælgelsen af stoffet til organiseringen af arbejdet i klassen og afleveringsformen. Men i forbindelse med diverse temaer/emnearbejder bliver eleverne i nogen grad inddraget ved valg af emne, skriftlig eller mundtlig fremstilling eller begge dele samt en mulighed for at de kan sætte deres individuelle præg på arbejdet som for eksempel gennem informationssøgning eller 'ud af huset'-aktiviteter".

En gruppe dansklærere udtrykker det således: "Eleverne har størst indflydelse på arbejdsformen. Indholdet er bestemt af læreren. Læreren laver mange forskellige opgaver, og blandt disse kan eleverne så vælge og vælge fra. Det er hele tiden en vekselvirkning". Sidstnævnte lærergruppe erkender at "man lytter for lidt til eleven og dennes medindflydelse". Selvom det generelle indtryk for begge fag er at elevindflydelsen ikke fylder nævneværdigt, er der også hvad dette tema angår forskelle mellem lærere. Fx mener en gruppe dansklærere at eleverne får "stadig større mulighed for at få indflydelse på såvel valg af arbejdsmetoder som organisering og opgavetyper idet de hyppigt selv vælger opgaver, fremstillings- og produktformer samt hjælpemidler".

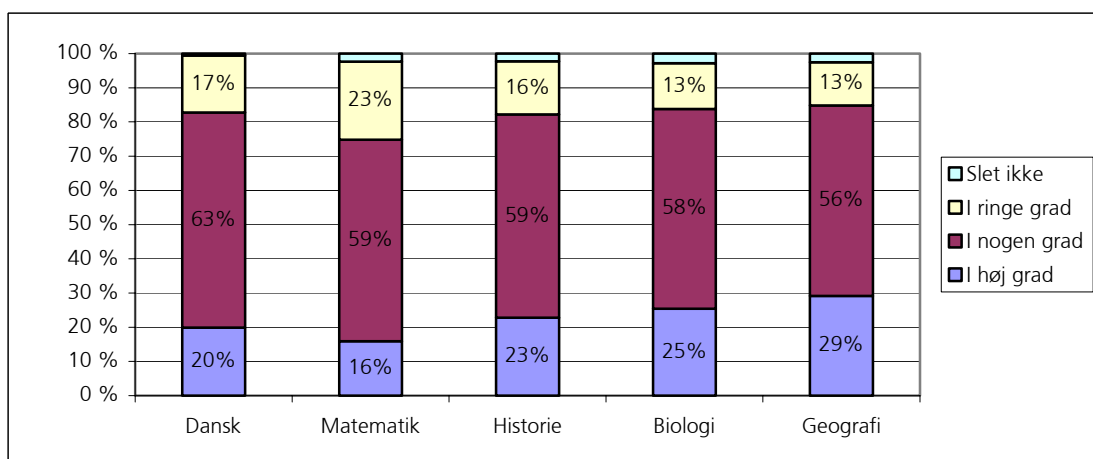
I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt i hvor høj grad de inddrager eleverne i henholdsvis valg af undervisningsmateriale, valg af arbejdsmetoder og valg af emner. Svarfordelingerne for de tre spørgsmål er vist i figur 14, figur 15 og figur 16.

Figur 14
I hvor høj grad inddrages eleverne i valg af undervisningsmateriale?



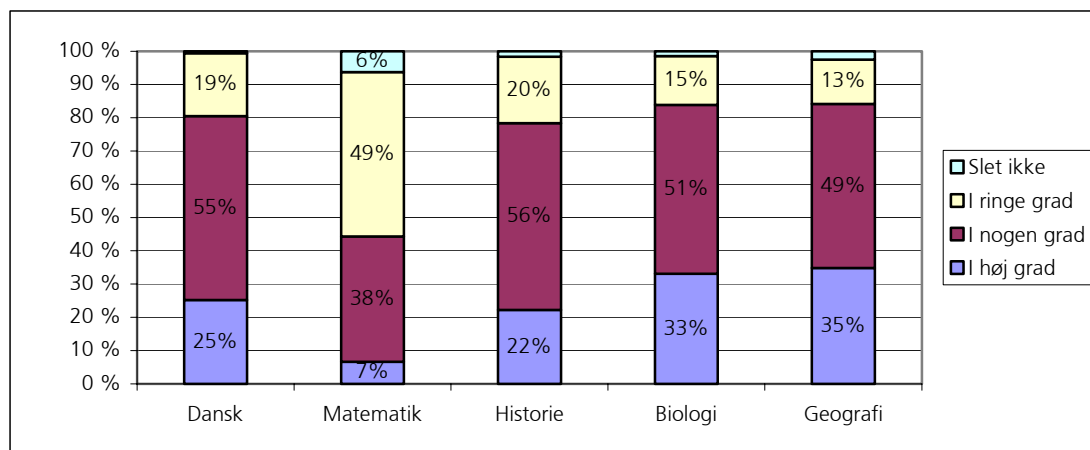
n = dansk 339, matematik 257, historie 178, biologi 141 og geografi 157

Figur 15
I hvor høj grad inddrages eleverne i valg af arbejdsmetoder?



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

Figur 16
I hvor høj grad inddrages eleverne i valg af emner?



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

Som det ses af figurerne, inddrager matematiklærerne eleverne i mindre grad end lærerne i de øvrige fag i alle tre spørgsmål. Forskellen til de øvrige fag er mindst hvad angår inddragelse af eleverne i valg af arbejdsmetoder.

Indtrykket fra elevcaféerne er at undervisningen i både dansk og matematik er meget præget af klasseundervisning. Det betyder ikke at eleverne synes de slet ikke har medbestemmelse, men at de gerne vil have mere. I spørgeskemaundersøgelsen blandt førsteårselever angiver kun 7 % at de ikke synes de havde indflydelse på undervisningen overhovedet.

4.3 Ikke-prøvefag

Dette afsnit beskriver undervisningens tilrettelæggelse i ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi. I beskrivelsen vil undervisningen blive sammenlignet med undervisningen i prøvefagene.

4.3.1 Undervisningen i ikke-prøvefag

I selvevalueringsrapporterne nævner lærerne folkeskoleloven, CKF'erne og de vejledende læseplaner som redskaber for tilrettelæggelsen af undervisningen. Sammenlignet med prøvefagene er der som tidligere nævnt en tendens til at lærerne føler sig mindre bundet af de formelle retningslinjer i ikke-prøvefagene. Mange af lærerne nævner muligheden for at inddrage aktuelle begivenheder og stof som et særligt vilkår for undervisningen i ikke-prøvefagene. Lærerne oplever brugen af

aktuelt stof som noget af det der kan få fagene til at virke nærværende og relevante for eleverne. En gruppe skriver: "Hos os alle vægtes det aktuelle meget højt og kan til enhver tid få plads i undervisningen ... Det opleves helt klart at eleverne er mere tændt på faget når de tager disse helt aktuelle/konkrete udgangspunkter. Eleverne får en oplevelse af at fagene er relevante, og at fagteoriene er anvendelige og brugbare til at træffe foranstaltninger ud fra".

Hvad angår materialevalg viser selvevalueringer og interview at der både bliver brugt grundbøger og mange forskellige supplerende materialer som skaffes i forbindelse med det enkelte undervisningsforløb. En selvevalueringsgruppe beskriver dette således: "Det er også meget brugt at eleverne selv går på skolens database over bøger og finder supplerende materialer eller bruger internettet for at finde oplysninger af nyere dato. Ofte har læreren inden undersøgt hvilke muligheder der ligger på internettet, og kan opgive adresser som eleverne kan søge på. Undervisningsmateriale kan også være andet end bøger. Der arbejdes også med temaer i disse fag ud fra fx billeder, fotografier og videooptagelser af fjernsynsudsendelser". Dette billede understøttes af spørgeskemaundersøgelsen, hvor 40 % af lærerne svarer at under halvdelen af deres undervisning er styret af lærebogsmateriale i geografi, mens tallene er 36 % for historie og 35 % for biologi.

Klasseundervisningen fylder ifølge selvevalueringsrapporter og interview mindre i biologi og geografi end i dansk, matematik og historie. En selvevalueringsgruppe nævner at den mest anvendte organisationsform er gruppearbejdet hvor eleverne kan arbejde med selvvalgte emner der stilles faglige krav til. Samme gruppe giver også udtryk for en vis mistillid til elevernes evne til at tage ansvar i forbindelse med undervisning der ikke foregår i klassen, hvilket begrundes med dårlige erfaringer: "Vi kan konstatere at lærerne ofte har negative forventninger til hvordan eleverne vil gebærde sig i forbindelse med forsøg, ekskursioner mv., hvorfor man ofte vælger at anvende undervisningsformer hvor læreren har en større kontrol med elevernes adfærd og elevernes faglige udbytte af undervisningen". Samtidig fremhæver gruppen at fagene netop lægger op til at bruge mange forskellige undervisningsformer og aktiviteter.

En anden gruppe skriver at de netop ser det som en vigtig del af undervisningen i biologi og geografi "... at komme væk fra skolen og ud i den omliggende natur og se på biologiske lokaliteter og geografiske landskaber for derigennem at gøre disse fag til oplevelses- og erkendelsesfag". De skriver om undervisningen i biologi og geografi: "Det at få eleverne til at ræsonnere sig frem til nogle konklusioner efter at have lavet forsøg var en god undervisningsmetode der også vækkede elevernes interesse for fagene fordi de syntes det var spændende". I den forbindelse nævner de at de oplever at jo bedre lærernes faglige overblik er i et fag, jo mere tilbøjelige er de til at anvende forskellige undervisningsmetoder. Hvis lærerne føler sig mindre sikre rent fagligt, er de mere tilbøjelige til at vælge at følge en grundbog ret tæt.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet spurgt i hvor stor en del af undervisningen de bruger forskellige undervisningsmetoder. Undersøgelsen viser ikke entydige forskelle mellem prøvefagene og ikke-prøvefagene. For ikke-prøvefagene svarer 62 % af historielærerne at de anvender klasseundervisning i over 30 % af undervisningen, mens tallene er 54 % for biologi og 44 % for geografi. I biologi og geografi anvendes gruppearbejde i nogenlunde lige så stort omfang som klasseundervisning, og i geografi anvendes individuelt arbejde også i stort omfang.

Eleverne giver ligesom lærerne på de 11 skoler udtryk for at der er mindre klasseundervisning i biologi og geografi end i matematik, dansk og historie. Eleverne nævner projekter og gruppearbejde som en dominerende undervisningsform. Ved elevcaféerne kom det desuden frem at undervisningens indhold er meget forskellig på de 11 skoler. Eleverne synes at de i forhold til det faglige indhold kommer bredere rundt i prøvefagene da det "kræves at de kan det hele" i disse fag. Flere elever nævner at der specielt i historieundervisningen er for få emner, og at der bliver brugt meget tid på Anden Verdenskrig. I den forbindelse skal det bemærkes at det i den tidligere nævnte EVA-rapport om evaluering af historie med samfundskundskab i det almene gymnasium fremgår at lærerne i gymnasiet netop nævner Anden Verdenskrig og derudover vikingetiden som de konkrete faglige emneområder eleverne ofte er stærke i når de begynder på gymnasiet.

Evalueringsgruppen anerkender den varierede undervisning der finder sted i ikke-prøvefagene. Samtidig fastholder de at prøvernes form og indhold ikke i sig selv er en barriere for en øget brug af varieret undervisning i prøvefagene.

4.3.2 Elevernes medbestemmelse

Klasseundervisningen fylder som tidligere nævnt mindre i biologi og geografi end i de øvrige fag. En del lærere nævner at eleverne har større indflydelse på undervisningen i ikke-prøvefag end i prøvefag. En lærergruppe skriver: "For lærernes vedkommende mener vi at vi er mere tilbøjelige til at lade eleverne bestemme indholdet af undervisningen i de prøveløse fag end i fag der afsluttes med prøve". En anden lærergruppe oplever dog at indflydelsen er blevet mindre: "Eleverne har måske mindre indflydelse end de tidligere har haft fordi vi planlægger for meget", eller "før i tiden da det var orienteringsfag, dér havde de meget indflydelse på undervisningen", og "jeg har brugt meget tid på at vælge ud hvad der er det væsentligste, og hvad vi skal nå". Nogle lærere fremhæver at klasseundervisning indbyder til at læreren selv vælger sit materiale. Ifølge en gruppe lærere er det "... den enkelte lærer der vælger indholdet i biologi- og geografiundervisningen på 7.-8. klassetrin, blandt andet fordi den faglige bevidsthed hos eleverne omkring disse to fag er betydelig mindre end det er for historiefagets vedkommende".

En del lærere nævner i forbindelse med ikke-prøvefagene at eleverne har mulighed for selv at vælge delemner, fremlæggelsesform og i tilfælde af gruppearbejde ofte også samarbejdspartnere.

Flere selvevalueringsgrupper påpeger at elevernes medindflydelse har betydning for deres engagement. En gruppe skriver: "Lærernes og elevernes frihed til at vælge temaer og delemner inden for et tema tror vi er af stor betydning for det engagement der lægges for dagen". En anden skriver: "Elevernes medbestemmelse spiller i nogle klasser en meget afgørende rolle for deres engagement og medansvar for at de forskellige faglige forløb har et for dem relevant indhold og hermed også giver dem et godt udbytte".

I spørgsmålet om inddragelse af eleverne i valg af undervisningsmateriale viser spørgeskemaundersøgelsen ingen entydige forskelle mellem prøvfag og ikke prøvfag. Der er heller ikke stor forskel mellem de tre ikke-prøvfag. For historie svarer 58 % at de inddrager eleverne i høj grad eller nogen grad, for biologi er tallet 65 %, og for geografi 69 %.

Med hensyn til inddragelse af elever i valg af arbejdsmetoder svarer 82 % af lærerne at dette sker i høj grad eller i nogen grad i historie, mens tallene er 83 % for biologi og 85 % for geografi. Desuden viser svarene for historie at eleverne inddrages mere, jo højere anciennitet læreren har.

På spørgsmålet om inddragelse af eleverne i valg af emner svarer 78 % at de inddrager eleverne i høj grad eller i nogen grad i historie, mens tallet er 84 % i både biologi og geografi. Generelt inddrager kvinderne eleverne mere i valg af emner end mændene i både historie og biologi. For biologi gælder det desuden at eleverne inddrages mindre, jo højere anciennitet læreren har.

Både i forhold til prøvfag og ikke-prøvfag er det evalueringsgruppens klare holdning at lærerne skal give plads til elevinddragelse i undervisningen i alle fag. Da matematiklærerne ifølge evalueringens dokumentationsmateriale er mindst tilbøjelige til dette, opfordres de i særlig grad til at revurdere deres praksis. Evalueringsgruppen understreger samtidig at det er vigtigt at lærerne gør det klart for eleverne hvilke områder de har mulighed for at få indflydelse på i undervisningen.

Eleverne der deltog i elevcaféerne, oplever at de har mere indflydelse i ikke-prøvfagene end i prøvfagene. De giver udtryk for at mængden af indflydelse, ligesom undervisningen i det hele taget, er meget afhængig af læreren. I spørgeskemaundersøgelsen blandt førsteårseleverne angiver 51 % af eleverne at der ikke var forskel på deres indflydelse i prøvfag og ikke-prøvfag, 26 % mener at indflydelsen var størst i ikke-prøvfag, 16 % mener den var størst i prøvfag, og 7 % angiver at de ikke havde indflydelse på undervisningen overhovedet.

4.4 Projekt opgaven

Dette afsnit beskriver arbejdet med tværgående emner og problemstillinger og den obligatoriske projekt opgave, herunder hvornår og hvordan man på skolerne introducerer eleverne til projektarbejdsformen og projekt opgaven.

4.4.1 Projektarbejde og den obligatoriske projekt opgave

Den obligatoriske projekt opgave blev indført i 1996 med bekendtgørelse om projekt opgaven i 9. klasse. Den er ikke en del af folkeskolens afgangsprøver, men den opfattes og omtales af mange lærere som om den var. Blandt lærerne på de selvevaluerende skoler er der enighed om at indførelsen af den obligatoriske projekt opgave har haft en afsmittende effekt på undervisningen lænere nede i skoleforløbet end i 9. klasse. På nogle skoler gør man meget ud af at introducere projektarbejdsformen allerede i indskoling, mens man på de fleste skoler først begynder i 7. eller 8. klasse. Introduktionen til projektarbejdsformen sker på de fleste skoler både gennem arbejdet med tværgående emner og problemstillinger, jf. § 5 i lov om folkeskolen, og inden for nogle af de enkelte fag.

En del lærere mener at indførelsen af den obligatoriske projekt opgave, som forudsætter en anderledes arbejdsform end den lærerne traditionelt har været vant til, har haft stor indflydelse på skolen, lærerrollen og undervisningen. En selvevalueringsgruppe udtrykker det således: "Loven om projekt opgaven har medført en omlægning af skolens arbejdsform og struktur. Hvor det før var op til den enkelte lærer(gruppe) hvorvidt der blev arbejdet tværfagligt/tematisk/projektorienteret, blev det nu obligatorisk at man senest i 9. klasse skulle kunne mestre denne arbejdsform. Det havde en afsmittende effekt nedad i klasserne idet lærerne ønskede at forberede deres elever bedst muligt til projekt opgaven ... Vi vurderer at vores lærerrolle på skolen har ændret karakter. Undervisningsmetoderne er skiftet fra at være overvejende katederundervisning med kraftig lærerstyring til en undervisningsform hvor læreren mere er vejleder for eleverne".

Der er på ingen af de 11 selvevaluerende skoler udarbejdet en plan på skoleniveau for udvikling af elevernes kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen. Enkelte steder har lærergrupper udarbejdet en sådan plan, men den er ikke kendt og brugt på hele skolen. En selvevalueringsgruppe skriver: "Der er ikke udarbejdet en egentlig plan for elevernes kompetenceudvikling i forbindelse med projektarbejdsformen. På samtlige klassetrin arbejdes imidlertid med projektarbejdsformen, med progression i forhold til de forskellige tekniske elementer: båndoptager, videokamera, tekst-, billedbehandlings-, og multimedie-programmer". På tilsvarende vis er der generelt set heller ikke planer for en opkvalificering af det samlede lærerkorps på skolerne, hvilket af nogle lærere opfattes som en barriere for projektarbejdsformen såvel fagligt som tværfagligt. Nogle af de lærere der er positive over for projektarbejdsformen, udtrykker frustration over at andre kolle-

ger ikke kan se værdien af arbejdsformen og derfor ikke påtager sig arbejdet med projektarbejdsformen og projektopgaven.

Mens de fleste lærere synes at eleverne generelt er gode til og har glæde af projektarbejdsformen, kommer der enslydende forbehold når det drejer sig om den obligatoriske projektopgave. Lærerne synes at mange elever har svært ved at lave en ordentlig problemformulering, et grundigt analysearbejde og konklusioner på baggrund af det. Samtidig med at lærerne tager disse krav til formen for givet, giver de udtryk for at det er mere tilfældigt og lærerafhængigt om der stilles tydelige krav til den faglige forankring.

Der er uenighed blandt lærerne om hvorvidt eleverne kan lære nyt fagligt stof gennem projektarbejdsformen. Tendensen er at de som er skeptiske over for arbejdsformen, ikke mener at det kan lade sig gøre, mens der blandt dem som er positive over for arbejdsformen, er nogle som er i tvivl, og nogle som er overbeviste om at det kan lade sig gøre. En del lærere understreger at et vellykket og udbytterigt arbejde med projekter forudsætter at fagligheden er i orden hos lærerne. De understreger vigtigheden af at fagligheden ikke går tabt i forbindelse med projektarbejdsformen. Nogle giver i den forbindelse udtryk for at de synes kravene til det faglige indhold i den obligatoriske projektopgave med fordel kan gøres tydeligere i det formelle grundlag.

Det er en generel erfaring hos lærerne at projektopgaven er en god udfordring for de stærke elever, som har mulighed for at bruge alle deres kompetencer bredt set i udarbejdelsen og fremlæggelsen af opgaven, mens den ligesom andre dele af undervisningen kan være svær for de svage elever: "De (svage elever, red.) har svært ved at udnytte projektarbejdsformen, ligesom de har svært ved andre ting. Projektarbejdsformen redder dem ikke. De har sværere ved at overskue opgaven. De dygtige derimod bruger alt hvad de har lært". Andre lærere fremhæver at projektopgaven kan være en fordel for de svage elever da den giver dem mulighed for vise deres praktiske færdigheder.

Det overordnede emne til den obligatoriske projektopgave vælges ifølge lærerne ca. en måned før projektugen. Det er en generel praksis at klasselæreren er tovholder på gennemførelsen af den obligatoriske projektopgave. Det betyder i praksis at det næsten altid er dansklæreren, og en del nævner at det har indflydelse på emnevalget med mindre man i lærerteamet meget bevidst vælger noget andet. Det er dog sjældent at opgaven er egentlig danskfaglig. Samfundsfag, historie og geografi indgår ofte i projektopgaven. Matematik, fysik og sprogfagene indgår sjældent.

Som tidligere nævnt opfatter en del af lærerne på de selvevaluerende skoler projektforløb som et brud i forhold til den daglige undervisning.

Af § 7 i bekendtgørelse om projektopgaven i 9. klasse fremgår det at det der skal vurderes, er opgavens faglige indhold, arbejdsprocessens forskellige faser, produktet og sammenhængen mellem indhold, arbejdsform, produktets udtryksform og formidlingen af produktet. Nogle lærere oplever at lærergruppen vægter de fire dele i vurderingen forskelligt ved deres bedømmelse, og i forlængelse af det giver de udtryk for et ønske om at få skabt en fælles forståelse af projektopgaven og projektarbejdsformen på skoleniveau. Andre steder arbejder lærerne netop sammen om bedømmelserne af alle årgangens elevpræstationer, og de oplever at de i langt de fleste tilfælde bedømmer elevernes præstationer ens.

Evalueringsgruppen opfordrer til at man på skolerne arbejder for at skabe en mere ens forståelse af hvordan de fire dele skal vægtes i vurderingen, og at man desuden etablerer et samarbejde mellem lærerne om vurderingen af årgangens projektopgaver.

På baggrund af lærernes beskrivelse af elevernes arbejde med projektopgaven har evalueringsgruppen med glæde konstateret at nogle af de værdier der sættes fokus på i forbindelse med Klare Mål for elevens alsidige personlige udvikling, kommer til udtryk. Det er samtidig evalueringsgruppens indtryk at lærerne generelt har en meget ensidig og klassisk opfattelse af hvad der kendetegner et projekt og dermed også den obligatoriske projektopgave. Evalueringsgruppen mener at dette i en vis grad virker begrænsende på lærernes praksis i forhold til projektopgaven og at der er behov for en bredere definition af hvad der kendetegner et projekt. Desuden er det betænkeligt at der ofte mangler en faglig forankring i den obligatoriske projektopgave.

Den obligatoriske projektopgave er, jf. § 1 i førnævnte bekendtgørelse, en opgave alle elever skal aflevere enten gruppevis eller enkeltvis. Alle opgaverne bliver bedømt med en skriftlig udtalelse. Eleverne kan desuden vælge også at få opgaven bedømt med en karakter. Efter bedømmelsen kan eleverne selv vælge om de vil have karakter og udtalelse påført afgangsprøvebeviset. Flere selvevalueringsgrupper synes det er problematisk at elevernes valg finder sted efter at bedømmelsen er givet. En del nævner at der bruges mange lærerressourcer på bedømmelsen. Som en lærer udtrykker det: "Det arbejde vi udfører, bliver forkastet når eleverne kan vælge udtalelsen fra". Der er desuden en del der synes det er forkert at projektopgaven har særstatus på dette punkt. Andre understreger at det frivillige aspekt er vigtigt, og ser ikke et problem i at valget først skal træffes efter bedømmelsen. Ligesom ved prøvernes frivillighed er det hensynet til de svage elever der er det primære argument.

Generelt set giver lærerne i selvevalueringsrapporter og interview udtryk for at eleverne er positive over for både projektarbejdsformen og for den obligatoriske projektopgave. Kun én skole fremhæver på skolebesøget at elevernes entusiasme i forhold til projektopgaven er faldet. Det viser sig ved at "eleverne kopierer hinandens arbejde, ser på hvad de andre elever har lavet årene tidlige-

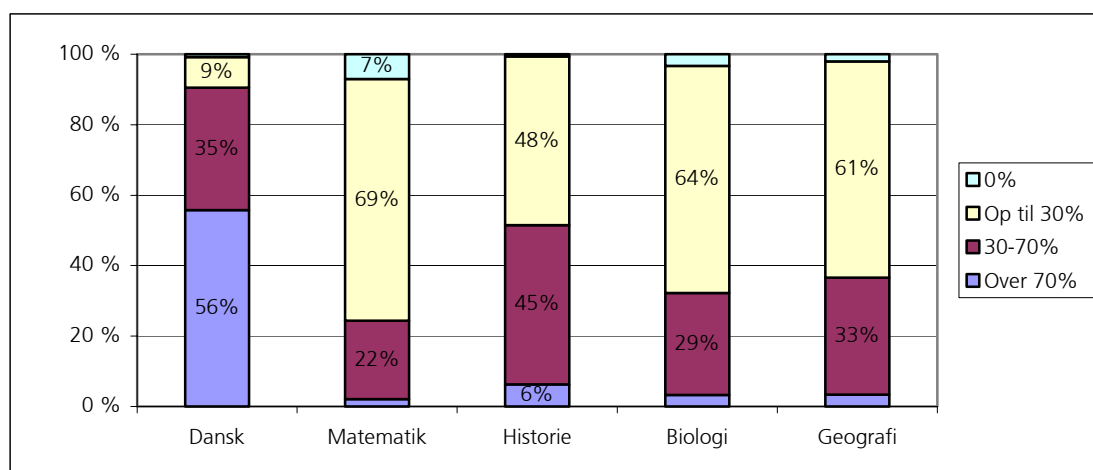
re". På enkelte skoler giver lærerne udtryk for at det kræver en indsats at overbevise forældrene om værdien af arbejdet med projekter og den obligatoriske projektopgave. På flere skoler nævnes det i forbindelse med beskrivelsen af deres praksis for gennemførelse af den obligatoriske projektopgave at de inviterer forældrene til at overvære fremlæggelsen af projektopgaven.

Med hensyn til den tidsmæssige placering af den obligatoriske projektopgave påpeger nogle skoler at det er et problem i forhold til elevernes kontakt til virksomhederne at projektopgaven ligger i bestemte uger: "Det betyder at det kan være sværere at få hjælp fra arbejdspladser i forbindelse med projektarbejde end tidligere".

Evalueringsgruppen henleder opmærksomheden på at der efter ændringen i maj 2000 i bekendtgørelsen om projektopgaven i § 5 står at den skal gennemføres på 9. klassetrin, og at arbejdet skal afsluttes inden udgangen af april. Ifølge det formelle grundlag er det således muligt for skolerne at placere projektopgaven på andre tidspunkter af året end de hyppigst brugte måneder, januar til april.

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne svaret på i hvor stor en del af det tværfaglige arbejde de enkelte fag indgår. Svarene ses i figur 17.

Figur 17
I hvor stor en del af det tværfaglige arbejde indgår faget?



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

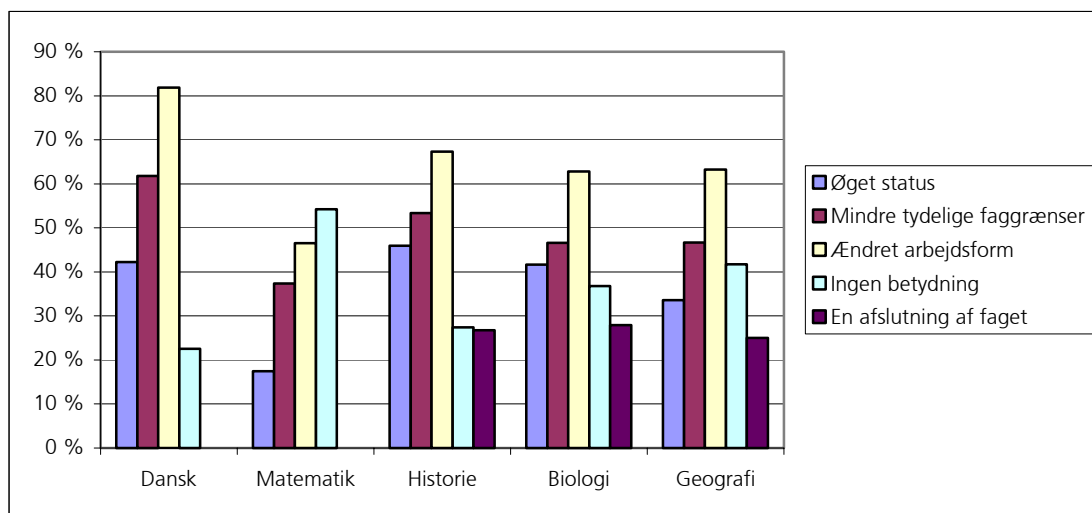
Som det ses, indgår dansk i højere grad end de øvrige fag i det tværfaglige arbejde. Efter dansk indgår historie mest, så geografi og biologi, mens matematik indgår mindst. Undersøgelsen viser desuden at der er flere kvinder end mænd der svarer at dansk, historie, biologi og geografi indgår i det tværfaglige arbejde. Jo ældre lærerne er, og jo højere anciennitet de har, jo mindre svarer de at matematik indgår.

Lærerne blev ligeledes spurgt i hvilken grad fagene indgår i den obligatoriske projektopgave. Svarene er stort set identiske med svarene for det tværfaglige arbejde.

I forhold til ovenstående resultater mener evalueringsgruppen at det vil påvirke undervisningen i matematik positivt hvis faget i højere grad end det er tilfældet, bliver inddraget i det tværfaglige arbejde.

For at belyse hvilken effekt indførelsen af den obligatoriske projektopgave har haft, er lærerne i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at forholde sig til fire konkrete udsagn i forhold til deres fag. Svarene er vist i figur 18.

Figur 18
Projektopgavens betydning for fagene. Andele "enige" og "delvis enige".



Som det ses, er der færrest dansklærere og flest matematiklærere der svarer at indførelsen af den obligatoriske projektopgave ikke har haft nogen betydning. For dansk og de tre ikke-prøvefag har det især betydet en ændret arbejdsform. Der er ikke store eller entydige forskelle mellem de tre ikke-prøvefag. Generelt er det især mændene der ikke tillægger indførelsen af den obligatoriske projektopgave nogen betydning for fagene.

Lærerne blev desuden spurgt om indførelsen af den obligatoriske projektopgave har haft en afsmittende effekt på undervisningen. 81 % af lærerne vurderer at den har haft en positiv afsmittende effekt på undervisningen, 16 % at den ingen effekt har haft, og 3 % at den har haft en negativ afsmittende effekt.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at der er store forskelle på hvornår eleverne bliver introduceret til projektarbejdsformen. 23 % af lærerne svarer at det sker i indskolingen, 48 % at det sker på mellemtrinnet, 7 % at det sker i overbygningen, og 22 % at det er forskelligt hvornår projektarbejdsformen introduceres.

Lærerne blev desuden spurgt om der er en særlig plan for elevernes udvikling af kompetencer i forhold til projektarbejdsformen på skolen og/eller i klassen. 54 % af lærerne svarede at der er en sådan plan på skolen, og 71 % at der er en i klassen. Jo ældre lærerne er, og jo højere anciennitet de har, i jo højere grad svarer de at der findes en sådan plan på skolen.

Hvad angår lærernes kompetencer i forhold til arbejdet med den obligatoriske projektopgave vurderer 22 % at deres kompetencer er gode, 57 % at de er tilstrækkelige, 20 % at de er mindre gode, og 1 % at de er dårlige.

Lærerne blev spurgt om deres holdning til at det er frivilligt for eleverne om de vil have evt. karakter og udtalelse for den obligatoriske projektopgave påført afgangsprøvebeviset. 44 % svarer at det er en god idé, 32 % at det er en dårlig idé, og 24 % at det ikke har nogen betydning.

Ved elevcaféerne gav de fleste elever ligesom lærerne på de 11 selvevaluerende skoler udtryk for at de introduceres til projektarbejdsformen i overbygningen. Som ovenfor nævnt svarer 71 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen at eleverne på deres skole introduceres til projektarbejdsformen før overbygningen.

Ifølge eleverne vælges det overordnede emne for den obligatoriske projektopgave fra en til tre uger før selve projektugen. Ifølge lærerne er det som nævnt ca. en måned før. Eleverne siger at de gerne vil have mere forberedelsestid. Deres oplevelse af hvor godt de føler sig forberedte til opga-

ven, varierer. En del synes de er godt forberedte, mens enkelte ikke synes de har erfaring nok med at arbejde med problemstillinger.

Enkelte elever bliver trænet i at anvende de forskellige fremlæggelsesformer, fx hvordan man laver film. Den idé blev de øvrige meget optagede af fordi det kunne kvalificere fremlæggelsen. En formulerede det på denne måde: "Jeg synes man skal undervises i forskellige måder at fremlægge på. Tit sidder man der og keder sig en hel dag fordi det er så dårligt (fremlæggelserne, red.)".

Eleverne fortalte ved elevcaféerne at der på de fleste skoler arbejdes med logbøger, men at det gøres forskelligt. Nogle arbejder med gruppe-logbøger, andre med individuelle som bliver et anliggende mellem den enkelte elev og læreren. Den individuelle form har ifølge eleverne den fordel at man kan "betro sig" om fx samarbejdsproblemer. Logbøgerne er en del af grundlaget for vurderingen af projektopgaven. Eleverne er tilfredse med at der er en bedømmelse knyttet til den obligatoriske projektopgave. De synes den skriftlige udtalelse skal bevares, og understreger at det er vigtigt at få en samtale med læreren om den. De ønsker også fortsat at muligheden for at de selv kan vælge om de vil have karakter eller ej, bevares, og de synes fortsat det skal være frivilligt om man vil have karakteren og udtalelsen på prøvebeviset. Argumentet for dette er hensynet til de svage elever.

Blandt eleverne er der et udbredt ønske om en mere langstrakt proces for projektopgaven så det overordnede emne vælges seks måneder før selve projektugen, og delemnet tre måneder før. Begrundelsen er at det giver god tid til at gå og tænke og samle materiale sammen. Generelt mener eleverne at den skriftlige udtalelse bør være grundigere og mere præcis. Mange af eleverne synes at der skulle en ekstern censor på bedømmelsen af projektopgaven. Vedkommende skulle både deltage i vurderingen og være med til at skrive udtalelsen.

Evalueringsgruppen mener der er behov for en bredere inddragelse af de forskellige fag i arbejdet med den obligatoriske projektopgave. De finder det betænkeligt at der ikke er større ensartethed hvad angår elevernes introduktion til projektarbejdsformen. Det er specielt bemærkelsesværdigt at introduktionen ikke naturligt finder sted tidligt i skoleforløbet. Evalueringsgruppen er af den holdning at eleverne fortsat skal have lov til at vælge om de vil have karakter og udtalelse påført afgangsprøvebeviset, men at dette valg bør finde sted før vurderingen foretages.

4.4.2 Elevernes medbestemmelse

I selvevalueringsrapporter og interview giver lærerne udtryk for at eleverne generelt har mere indflydelse ved projektarbejde end ved andre undervisningsmetoder. Det er overvejende lærerne der vælger de emner der skal arbejdes med. I overbygningen får eleverne indflydelse gennem brainstorming i forhold til valg af emner. Men det endelige valg træffes ofte af lærerne. De fleste lære-

re oplever en stor frihed i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningsforløb med projektarbejde, en frihed der har betydning for hvor meget medbestemmelse eleverne får. En selvevalueringsgruppe skriver: "Det er op til den enkelte lærer hvordan der skal arbejdes omkring tværgående emner og projektarbejder. Dette giver en frihed og plads til spontanitet som er vigtig for at få eleverne med i arbejdet omkring ønsker og planlægning. Det er tydeligt at der på vores skole er stor forskel på hvordan der arbejdes omkring netop projektformen ...". Selvom tendensen er at læreren vælger det overordnede emne i dialog med eleverne, er der også flere eksempler på det modsatte. En lærer skriver fx følgende om projektarbejdet i 8. klasse: "Jeg udvælger stof og beslutter organisationsformer da det er mig der er den professionelle. Også når der vælges temaer som projektarbejdsformen kan afprøves på da mange års erfaring har vist at stort set alle overemner i sidste ende kan risikere at komme til at omhandle eller degenereres i retning af spiseforstyrrelser og miljøproblemer".

Det skal i den forbindelse nævnes at en del lærere på de selvevaluerende skoler fremhæver disse to emner som nogle af dem eleverne er meget tilbøjelige til at kaste sig over hvis valget er frit.

I spørgeskemaundersøgelsen er lærerne blevet bedt om at vurdere elevernes muligheder for indflydelse på valg af det overordnede emne for den obligatoriske projektopgave. 54 % af lærerne synes elevernes indflydelsesmuligheder er gode, 37 % at de er tilstrækkelige, og 9 % at de er mindre gode.

Eleverne ved elevcaféerne er enige om at deres indflydelse er større ved projektarbejdsformen end ved andre arbejdsformer, hvilket er i overensstemmelse med lærernes oplevelse. I arbejdet med den obligatoriske projektopgave føler de dels at de selv kan vælge niveau, dels at de kan vælge underemne. Desuden har de en vis indflydelse på valg af det overordnede emne gennem den forudgående fælles brainstormingsfase. Eleverne giver dog udtryk for at de ønsker mere indflydelse på valg af det overordnede emne.

4.5 Skoleledelsens rolle

Dette afsnit beskriver skoleledelsens rolle i forbindelse med at sikre det pædagogiske ledelsesansvar i forhold til undervisningen, planlægning og gennemførelse af afgangsprøver og den obligatoriske projektopgave.

4.5.1 Tilrettelæggelse af undervisningen

I folkeskolelovens § 18, stk. 2, står: "Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever".

Skoleledelserne på de 11 skoler er blevet bedt om at beskrive deres praksis i forhold til hvordan de sikrer at lærerne lever op til deres ansvar, jf. § 18, stk. 2, i henholdsvis prøvefag, ikke-prøvefag, arbejdet med tværgående emner og problemstillinger og den obligatoriske projektopgave.

Næsten alle skoleledelser på de selvevaluerende skoler skriver at lærerne udarbejder årsplaner som afleveres til ledelsen. En del nævner at der afholdes teamsamtaler hvor årsplanerne drøftes. Desuden nævner de fleste som et vigtigt aspekt at ledelsen grundlæggende har tillid til at lærerne varetager deres ansvar for undervisningens tilrettelæggelse og det faglige indhold. Enkelte nævner kontrolaspektet i forbindelse med aflevering og drøftelse af årsplaner. En skoleleder siger under et interview: "Når jeg får årsplanerne ind, bliver de hurtigt kommenteret over for lærerne ... Jeg blev en gang spurgt om det var en form for kontrol. Jeg sagde ja". Den samme skoleleder siger om årsplanernes form: "Af hensyn til skolen og lærernes overenskomst har jeg ingen formkrav til årsplanerne, men de er meget forskellige". Nogle nævner at det er hensigten at årsplanerne skal være en naturlig del af den kollegiale vidensdeling på skolen, fx ved at de samles i en mappe som står fremme. Men de oplever at det endnu ikke er naturligt for alle lærere at formulere sig skriftligt om deres praksis og lægge det skrevne frem for deres kolleger.

Nogle skoleledelser nævner at information fra lærerne til forældrene også er et redskab ledelsen bruger til at orientere sig om hvad der foregår i undervisningen. På et par skoler er der udarbejdet lokale fagmål eller "Den røde tråd for fagene". Sådanne og lignende tiltag beskrives som redskaber til at sikre at lærerne lever op til deres ansvar for undervisningens tilrettelæggelse, herunder det faglige indhold. Et enkelt sted nævnes at skoleledelsen i forbindelse med læreres fravær får et indblik i undervisningen via lærernes anvisninger om hvad eleverne skal arbejde med i de pågældende timer. Enkelte skoleledelser deltager lejlighedsvis i undervisningen, som regel i forbindelse med særlige undervisningsforløb og på opfordring fra lærerne.

I forhold til prøvefagene nævner de fleste at de får prøveopgivelserne til gennemsyn og underskrift. Praksis for hvordan denne opgave varetages, er meget forskellig fra skole til skole. Yderpunkterne er skoleledelser der gennemgår prøveopgivelserne i detaljer og læser alle prøvespørgsmålene igennem, og skoleledelser der sender opgivelser af sted vel vidende at de ikke lever op til kravene. De fleste skoleledelser nævner at tillid til lærerne er vigtig når der spørges til ledelsens rolle i forhold til prøveopgivelser og prøvespørgsmål. En enkelt skoleleder får ved hver karaktergivning alle karakterbøger til gennemsyn og skriver kommentarer til eleverne.

Enkelte skoleledelser nævner at fagudvalgene spiller en vigtig rolle for lærernes arbejde med prøveopgivelser, og at fagudvalgsformanden i nogle tilfælde er den der sikrer at opgivelserne lever op til kravene. I en selvevaluering skriver skoleledelsen: "Kontrol finder sted i begrænset omfang ved at sammenholde prøveopgivelser med årsplaner og bekendtgørelser". Under et interview udtaler

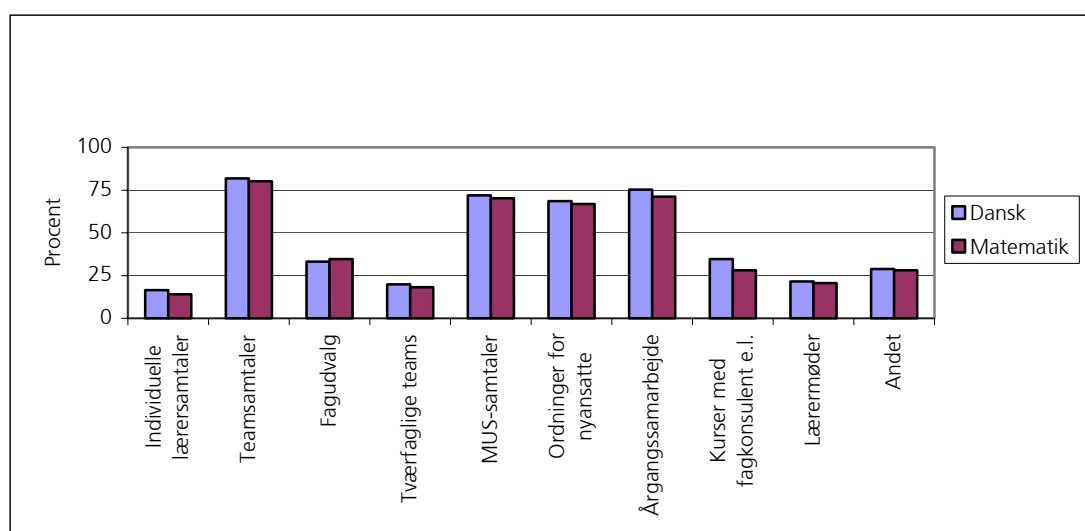
en skoleleder: "Jeg tjekker eller også så spørger jeg lige læreren om vedkommende har tjekket tingene. Kontrol er ikke bedre end tillid her". Han suppleres af viceinspektøren: "Det er jo ikke os. Det er jo det at man er et danskteam i 9. klasse. Teamene kvalitetssikrer".

Evalueringsgruppen finder det uacceptabelt at nogle skoleledelser undlader at gribe ind over for opgivelser der ikke lever op til kravene.

Som tidligere nævnt har ingen af de 11 selvevaluerende skoler udarbejdet en plan for elevernes kompetenceudvikling i forbindelse med projektarbejdsformen. Enkelte skoleledelser nævner at lærergrupper har udviklet en plan for progression i forhold til projektarbejdsformen og de tekniske hjælpemidler som anvendes i forbindelse med denne. De fleste nævner årsplanen som en vigtig informationskilde.

I spørgeskemaundersøgelsen blev skolelederne også bedt om at svare på hvordan de sikrer deres pædagogiske ledelsesansvar. Figur 19 viser hvordan og i hvilket omfang det sker i forhold til prøvefagene.

Figur 19
Hvordan sikrer du dit pædagogiske ledelsesansvar i forbindelse med det faglige indhold i undervisningen i henholdsvis dansk og matematik?

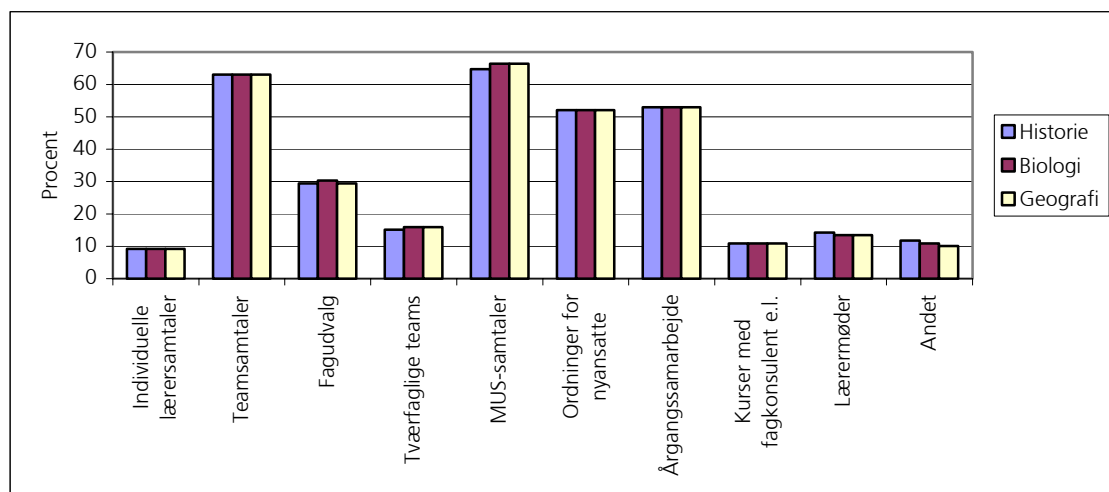


n = 121

Som det ses, er de mest anvendte metoder teamsamtaler om årsplanen, årgangssamarbejde mellem faglærere på de enkelte spor, medarbejderudviklingssamtaler og ordninger hvor en nyansat lærer knyttes til en erfaren lærer. Henholdsvis 82 % og 80 % af skolelederne svarer at de afholder teamsamtaler om årsplanen i dansk og matematik. For årgangssamarbejde mellem faglærerne er tallene 75 % for dansk og 71 % for matematik. Henholdsvis 72 % og 70 % af skolelederne svarer at de taler med lærerne om det faglige indhold i undervisningen ved medarbejderudviklingssamtaler. Hvad angår ordninger hvor en nyansat lærer knyttes til en erfaren lærer, er tallene 69 % for dansk og 67 % for matematik.

Skolelederne er desuden blevet spurgt hvordan de varetager deres ansvar når det gælder afviklingen af afgangsprøver. 57 % svarer at de varetager deres ansvar ved at læse eller kontrollere alle lærernes prøveopgivelser, mens 37 % gør det stikprøvevist. 34 % af skolelederne svarer at de har tillid til at lærerne selv tager ansvar for prøveopgivelserne i dansk, og 33 % i matematik. 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. Hvad angår skolernes størrelse viser besvarelserne at prøveopgivelserne især kontrolleres konsekvent på de mindre skoler, mens de større skoler i højere grad kontrollerer stikprøvevist.

Også i forhold til ikke-prøvefagene er de mest anvendte metoder til at sikre det pædagogiske ledelsesansvar for det faglige indhold i undervisningen teamsamtaler, medarbejderudviklingssamtaler, ordninger for nyansatte og årgangssamarbejde mellem lærerne.

Figur 20**Hvordan sikrer du dit pædagogiske ledelsesansvar i forbindelse med det faglige indhold i undervisningen i henholdsvis historie, biologi og geografi?**

n = 119

Som det ses af figuren, anvender 66 % af skolelederne medarbejderudviklingssamtaler i forhold til fagene biologi og geografi, og 65 % i forhold til historie. 63 % af skolelederne svarer at de afholder teamsamtaler om årsplanen i ikke-prøvefagene. Herudover viser undersøgelsen at de kvindelige skoleledere prioriterer teamsamtaler højere end de mandlige. 72 % af de kvindelige skoleledere svarer at de prioriterer teamsamtaler, mens 59 % af mændene gør det. 53 % af skolelederne anfører at der på deres skoler finder et årgangssamarbejde sted mellem lærerne på de enkelte spor, mens 52 % har ordninger hvor nyansatte lærere knyttes til erfarne lærere.

Hvad angår tværfaglige emner og problemstillinger sikrer skolelederne overvejende deres pædagogiske ledelsesansvar gennem henholdsvis teamsamtaler og medarbejderudviklingssamtaler. 74 % af skolelederne svarer at de afholder teamsamtaler om årsplanen, og 69 % at de afholder medarbejderudviklingssamtaler med lærerne.

I forhold til projektarbejdsformen sikrer 56 % af skolelederne deres pædagogiske ledelsesansvar ved at anvende medarbejderudviklingssamtaler, 48 % sikrer at lærerne deltager i faglige fora hvor de diskuterer fagdidaktiske problemstillinger i forbindelse med projektarbejdsformen, og 45 % giver lærerne efteruddannelse i projektarbejdsformen. Der er tendens til at jo mindre anciennitet

skolelederne har, desto mere tilbøjelige er de til at varetage ledelsesansvaret på dette område via medarbejderudviklingssamtalen. Jo større skolen er, jo hyppigere afholder skoleledelsen individuelle lærersamtaler om årsplanen.

29 % af skolelederne svarer at skolen har en skriftlig plan for udviklingen af elevernes kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen, mens 22 % svarer at de er i færd med at udarbejde en. 8 % svarer at skolen har en skriftlig plan for udviklingen af lærernes kompetencer, mens 14 % svarer at de er i færd med at udarbejde en. Desuden viser skoleledernes besvarelser at jo højere anciennitet de har, jo hyppigere svarer de at de har en skriftlig plan for udvikling af elevers og læreres kompetencer i forhold til projektarbejdsformen.

4.6 Tværgående temaer

Dette afsnit beskriver fire tværgående temaer, undervisningsdifferentiering, anvendelsen af it, løbende evaluering og fagudvalg, som alle har betydning for den daglige undervisning.

4.6.1 Undervisningsdifferentiering

I folkeskolelovens § 18 står: "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger".

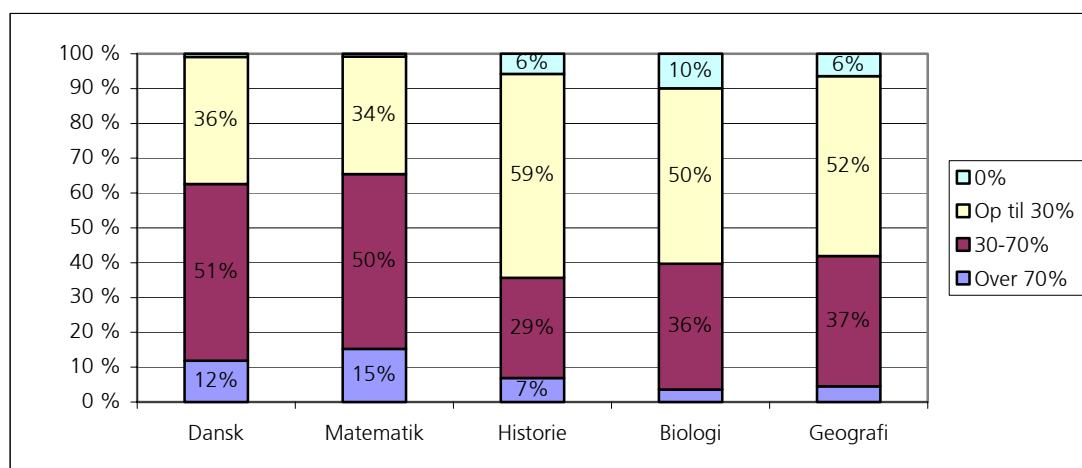
Det er ikke alle selvevalueringsgrupper som nævner undervisningsdifferentiering i beskrivelsen af deres praksis. Enkelte erkender at undervisningsdifferentiering er et indsatsområde. En selvevalueringsgruppe skriver fx: "Vi er nok lidt gammeldags ... Det er nok vores største problem at undervisningsdifferentiere. Der er en utrolig stor spredning i vores klasser, det er meget svært at være nok ved både de svage, mellemgruppen og de stærke. Det er vanskeligt at kunne give alle den udfordring som kan bringe dem videre". Trods dette er det tydeligt at lærerne er opmærksomme på at eleverne er meget forskellige, og at en differentiering er vigtig.

De fleste lærere synes at prøverne skal være ens for alle elever på trods af at der stilles krav om undervisningsdifferentiering i den daglige undervisning. En gruppe matematiklærere problematiserer dog dette. De skriver: "Når det af og til lykkes at gennemføre en egentlig undervisningsdifferentiering, og det en sjælden gang lykkes at få tid til en elevsamtale, giver nogle af de dygtige elever udtryk for at det er forkert at alle skal op til den samme prøve. Uanset rigtigheden/rimeligheden i denne påstand er det et faktum at det er meget vanskeligt at motivere dygtige elever til en yderligere faglig fordybelse, og det forhold gør det svært at gennemføre undervisningsdifferentiering for visse elever/grupper".

Undervisningsdifferentieringen foregår forskelligt fra lærer til lærer. En gruppe matematiklærere skriver: "En del vælger 'naturmetoden' idet man sådan nogenlunde ved hvad den enkelte elev kan så ingen hænges ud eller føler de får uoverkommelige opgaver. I de skriftlige opgavesæt indgår oftest en opgave af en højere sværhedsgrad som ikke alle elever kan løse". Holdopdeling nævnes også som en måde at lave differentiering på: "Arbejdet i hold anvendes i udpræget grad. Her gives et eksempel fra 5. klasse. Klassen er opdelt i hold efter forskellige kriterier. Når der arbejdes i de røde hold, er holddelingen foretaget ud fra et fagligt niveau. Eleverne arbejdede altså niveau-delt. Når der arbejdes i de grønne hold, er klassen delt efter mere sociale kriterier, hvem der fungerer godt sammen. Endelig er der de blå hold, hvor holdene er opdelt efter mere tilfældige kriterier, dog med vægt på kønslig ligevægt på holdene". Nogle lærere foretager en slags screening af elevernes niveau når de overtager nye klasser, som udgangspunkt for en differentieret undervisning. Udarbejdelsen af individuelle handleplaner nævnes også som et led i arbejdet med elevernes differentierede læreprocesser.

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne skullet angive i hvor stor en andel af deres undervisning de gør brug af undervisningsdifferentiering. Svarfordelingen er vist i figur 21.

Figur 21
I hvor stor en del af undervisningen gør du brug af undervisningsdifferentiering?



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

Som det ses, er brugen af undervisningsdifferentiering mere udbredt i prøvefagene end i ikke-prøvefagene. I dansk er det i højere grad kvinderne end mændene som gør brug af undervisningsdifferentiering.

Evalueringsgruppen beklager at det åbenbart fortsat er vanskeligt for lærerne at leve op til deres forpligtigelse til undervisningsdifferentiering.

Ved elevcaféerne kommer flere af eleverne ind på undervisningsdifferentiering. En del af eleverne synes ikke at undervisningsdifferentiering bliver brugt nok i deres undervisning. Enkelte giver i forbindelse med drøftelse af undervisningsdifferentiering udtryk for at de ikke bryder sig om når de i undervisningen bliver opdelt i grupper som tydeligt er dannet ud fra et princip om stærke elever for sig og svage elever for sig.

Ved elevcaféerne var det ikke muligt at få fyldestgørende svar på spørgsmålet om undervisningsdifferentiering i ikke-prøvefagene. Det skyldes at fagene for mange af eleverne ikke stod som tre fag med hver deres selvstændige profil. Dette hænger blandt andet sammen med at nogle skoler har byttet rundt på fagene så eleverne i stedet for ikke-prøvefagene har haft dansk eller matematik, og at ikke-prøvefagene på andre skoler i længere perioder havde været besat af vikarer.

Evalueringsgruppen understreger at hvis den praksis eleverne beskriver, finder sted, sker det på trods af at det ikke er legalt ifølge de formelle rammer. De opfordrer derfor skoleledelserne til at sikre at fagenes timetal respekteres.

4.6.2 Anvendelsen af it

I bekendtgørelse om anvendelse af computer ved folkeskolens afsluttende skriftlige prøver står: "Skolen kan bestemme at elever kan anvende computer ved de afsluttende skriftlige prøver i fagene hvis eleverne som led i den daglige undervisning i disse fag har opnået fortrolighed med og selvstændigt arbejdet med computer".

De 11 selvevaluerende skoler er enige om at der er en stigning i anvendelsen af it i undervisningen, mens kun få skoler nævner it i forbindelse med afgangsprøverne. Selvevalueringsrapporter og interview tyder på at der ikke er den store forskel på brug af it i prøvefag og ikke-prøvefag. Inden for fagene er der flere lærere der nævner it i forbindelse med faget dansk end med de øvrige fag. Særligt i forhold til projektopgaven nævner mange lærergrupper anvendelsen af it som et selvfølgelig arbejdsredskab, fx: "Integrering af it spiller en væsentlig rolle i projektopgaven, både i selve arbejdet og ved fremlæggelsen", og "I forbindelse med den obligatoriske projektopgave bruges it som nævnt i stor grad til informationssøgning. Derudover bruges it meget i forbindelse med ele-

vernes arbejde og produkter. Her tænkes på tekstbehandling, layout, regneark, billedbehandling, præsentationsprogrammer (Powerpoint) og multimedieprogrammer”.

Evalueringsgruppen mener at det er værd at nævne at ca. 60 % af eleverne i sommeren 2002 skrev på computer ved prøven i skriftlig fremstilling. Evalueringsgruppen mener derfor ikke at det billede som kommer frem fra de 11 skoler i forhold til at bruge it ved afgangsprøverne, er et dækkende billede.

I forhold til anvendelse af it i forbindelse med undervisning og prøver gør flere forhold sig gældende ifølge lærerne. Et par lærere peger på den betydning de centralt stillede prøver kan have for udbredelsen: ”Kun nogle underviser i regneark, men hvis det kom med i de centralt stillede prøver, ville man få travlt i kongeriget Danmark”. Derudover spiller lærerressourcer, lærerindstilling, elevernes erfaringer med it og de fysiske faciliteter en afgørende rolle. Hvad angår lærerressourcer har mange skoler sørget for at der er mindst én resourceperson med særligt it-kendskab blandt skolens ansatte som de øvrige kan trække på. Denne løsning er ifølge lærerne ikke tilstrækkelig. Hvis lærerne skal kunne inddrage it i deres arbejde, må de alle have den fornødne viden, og det er der en del af dem der ikke har. Både i selvevalueringsrapporterne og under interviewene bliver der peget på at lærerne savner efteruddannelse på området. En lærergruppe skriver: ”Der er tydelig mangel på uddannelse inden for it i lærergruppen, hvilket smitter af på eleverne. De er fx ikke gode nok til at søge oplysninger og vurdere kilder fra internettet”. Ligeledes blev det under et interview understreget at også nyuddannede lærere tit mangler uddannelse i it. Selvom skolerne har ansat lærere der i kraft af særlige it-kompetencer fungerer som resourcepersoner for skolens øvrige lærere, er lærerens egen interesse og eget uddannelsesniveau afgørende for om it anvendes i undervisningen.

Hvad angår elevernes indstilling til it bemærker en del lærere at denne er præget af at de er vant til at bruge mediet som noget naturligt. Dette forhold skyldes blandt andet at mange elever har adgang til it hjemme og er vant til at gå på internettet og finde oplysninger. En selvevalueringsgruppe udtrykker det således: ”De ældste elever er nærmest vokset op med computerne, og de fleste har erhvervet sig store færdigheder i at anvende dem, også til discipliner som ligger ud over hvad man kan forvente”. Elevers selvfølgelige forhold til anvendelsen af it lægger et pres på skolerne både i forhold til efteruddannelse af lærere og i forhold til at kunne anvende it ved prøver. Eleverne har selv udtrykt det på den måde at de i forhold til det skriftlige gerne vil have flere muligheder for at arbejde på computer. Selvom lærerne anerkender elevernes kendskab til it, ser en del af dem også vanskeligheder i den forbindelse. Fx skriver en selvevalueringsgruppe: ”Ulempen ved it er at eleverne har problemer med mængden af stof, udvælgelse af relevant materiale, et meget stort tidsforbrug når de skal udvælge det fundne stof. Det faktiske udbytte er ikke ligefrem proportionalt med mængden af tidsforbrug”. En anden gruppe udtrykker det således: ”It har i de

senere år begyndt at spille en betydelig rolle både for informationsøgning, bearbejdning og skrivning/layout. Vi må konstatere at it for nogle elever nok spiller for stor en rolle. Mediet anvendes ofte ukritisk, og den gode bog glemmes til fordel for ustruktureret internetsøgning”.

Evalueringsgruppen pointerer at det er skolens ansvar at sikre at eleverne lærer at anvende it i undervisningen på den mest hensigtsmæssige måde, på samme måde som de får relevante kompetencer i forhold til andre medier, fx bøger.

4.6.3 Løbende evaluering

Folkeskolelovens § 13, stk. 2, foreskriver: ”Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning”. Det har vist sig i selvevalueringsrapporterne og under interviewene at der er stor forskel på hvad lærerne forstår ved løbende evaluering. Svarene spænder over test, karakterer, logbøger, elev- og forældresamtaler, udtalelser og terminsprøver. Nogle nævner bare en eller et par af tingene, mens andre nævner det hele.

Ifølge lærerne er praksis at det er op til den enkelte lærer hvordan evalueringen gribes an, og i hvilken grad den anvendes. En selvevalueringsgruppe skriver fx: ”... den enkelte lærer vælger selv hvorledes hun vil evaluere”, og ”vi evaluerer på forskellig vis ved hjælp af samtaler, logbøger, portefølje/uddannelsesmapper, test, mundtlig fremlæggelse og skriftlige opgaver ...”.

Nogle steder foregår der løbende evaluering ved at elevernes forståelse af problemstillinger kontrolleres enten i den lærer-elev-dialog der foregår helt naturligt i forbindelse med undervisningen, eller som feedback på elevs mundtlige eller skriftlige fremlæggelser. Andre steder efterlyser man tid afsat specifikt hertil. En lærergruppe pointerer i selvevalueringsrapporten at de ønsker evalueringssamtalen mellem elev og lærer og mellem elev/forældre og lærere udbygget ”kraftigt”, hvilket betyder at der skal afsættes mere tid til de aktiviteter. De foreslår en fast konsultationstid for lærere og at denne praksis i første omgang indføres som et forsøg i overbygningen.

Løbende evaluering forekommer både i prøvefag og ikke-prøvefag, dog med den forskel at den er mere selvfølger til stede i prøvefagene. Test anvendes både i dansk og matematik, men oftest i matematik, mens logbøger oftere anvendes i dansk end i matematik. I begge fag nævnes elevsamtaler og skole-hjem-samtaler hvor også forældrene medvirker. Enkelte lærere udarbejder skriftlige udtalelser til eleverne i forbindelse med emne- eller projektarbejde som sendes med eleverne hjem til forældrene. Det er lærernes indtryk at dette fungerer godt. Når elever afleverer skriftlige opgaver, får de ofte efterfølgende en samtale med læreren. Under sådanne samtaler kan udarbejdelsen af en plan for den enkelte elev indgå.

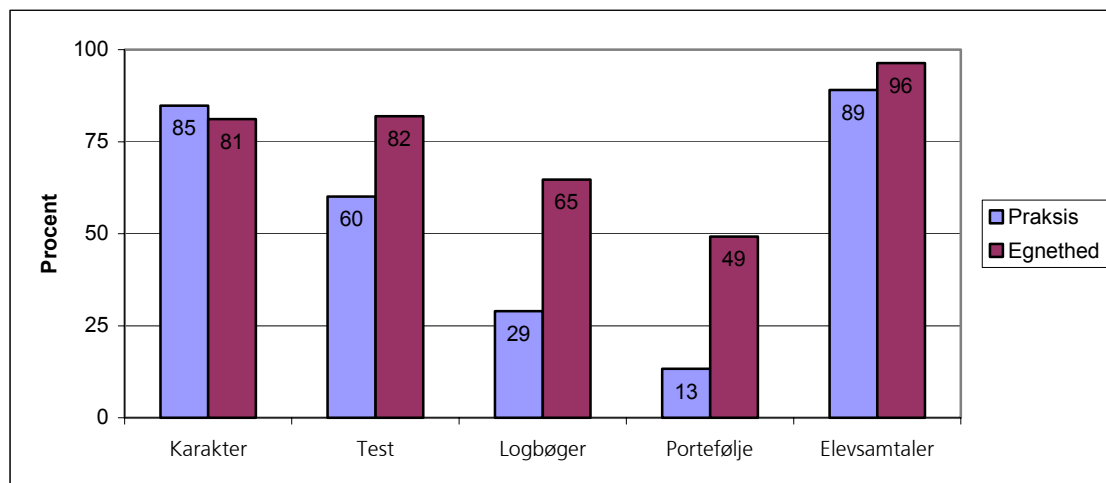
Under interviewene blev det tydeligt at karaktererne som en del af den løbende evaluering ikke blot spiller en stor rolle for eleverne, men også for lærerne idet lærerne ofte giver svar der handler om karaktergivning når de bliver spurgt om praksis for løbende evaluering. Lærernes holdninger til karakterer er delte. Nogle mener elever har krav på at få en karakter som et mål for deres kunnen, andre ser helt anderledes på det. En lærer siger fx: "Det er helt til grin at de (eleverne, red.) får deres belønning med et tal. Dét er projektopgaven bedre da de også får en skriftlig udtalelse". En anden udtrykker det således: "Ulempen ved karaktergivning er at eleverne ofte sammenligner sig med de andre elever og ikke i tilstrækkelig grad ser på egne præstationer. Set fra lærerside er det indimellem problematisk og ikke pædagogisk motiverende at skulle give en flittig elev dårlige karakterer".

Hvad angår den obligatoriske projektopgave er grundlaget for evaluering af selve opgaven og den proces der fører frem til den, logbog, samtaler, udtalelse og karakter. Særligt nævnes logbogen som en selvfølgerlig metode i selvevalueringsrapporter og interview, fx: "Vi har løbende vurderet elevernes logbøger og kommenteret dem over for de enkelte elever og grupper", og "vi evaluerer mundtligt (fælles) og skriftligt (individuel), ligesom portefølje og logbog inden for de senere år også her på stedet er blevet afprøvet i forskellige afskygninger".

For at belyse den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen blev lærerne i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at besvare spørgsmål om hvilke elementer de bruger til evalueringen, og i hvilken grad de finder de forskellige elementer egnede til den løbende evaluering. Svarene ses i figur 22.

Figur 22

I hvilken grad bruger du følgende elementer i den løbende evaluering af eleverne, og i hvilken grad finder du dem egnede til evalueringen? Andele af "i høj grad" og "i nogen grad".



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

Som det ses, er de mest anvendte elementer i den løbende evaluering elevsamtaler og karakterer. For de to elementer er forskellen på hvor mange der anvender dem, og hvor mange der finder dem egnede, ikke så stor. Der tegner sig et andet billede når det gælder test, logbøger og portefølje. Her er der langt flere der svarer at de finder elementerne egnede til den løbende evaluering end der er som svarer at de bruger elementerne i den løbende evaluering. Evalueringsgruppen finder det iøjnefaldende at lærerne ikke i højere grad anvender redskaber som portefølje og logbøger trods det at de har så stor tiltro til dem.

Det er især matematiklærerne der bruger test til den løbende evaluering, mens det især er dansk- og historielærerne der bruger logbøger. Desuden er det især dansklærere der vurderer elevsamtaler som egnede til den løbende evaluering.

De mandlige lærere bruger i højere grad end de kvindelige test, og de finder også i højere grad test egnede til formålet. Logbøger anvendes i højere grad og vurderes i højere grad som egnede af de kvindelige lærere end de mandlige. Jo ældre lærerne er, i jo højere grad anvender de test og

vurderer test som egnede, og karakterer vurderes i højere grad som egnede til den løbende evaluering af ældre end yngre lærere.

Evalueringsgruppen kan konstatere at der mangler en entydig brug af begrebet løbende evaluering på skolerne, og at der er behov for en afklaring i forhold til en entydig brug af begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver og for retningslinjer for hvordan den løbende evaluering skal foregå.

4.6.4 Fagudvalg

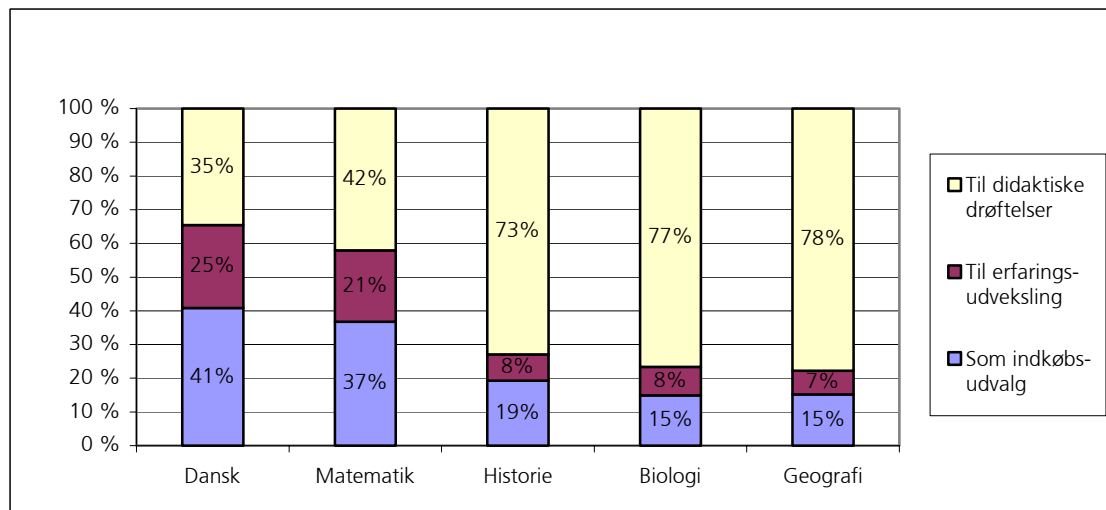
I selvevalueringsrapporter og interview giver de fleste lærere udtryk for at fagudvalgene snarere har en praktisk end en fagdidaktisk funktion. Fagudvalgene er på en del skoler reduceret til at være udvalg hvor der træffes beslutning om indkøb af undervisningsmaterialer. Lærerne fremhæver forskellige grunde til dette. Nogle mener at teamstrukturen har betydet at kræfterne lægges i det tværfaglige samarbejde i stedet, så fagudvalgene "tømmes for fagdidaktisk indhold". Flere lærere nævner at man på deres skole har brugt eller stadig bruger meget tid på skoleudvikling og struktur, og at det har betydet at der ikke har været plads til drøftelser af det faglige indhold. En lærer beskriver det således: "Her på skolen har vi oplevet at den strukturelle har betydet at noget er blevet skudt ud, men nu vil vi gerne have indholdsdelen på dagsordenen".

I selvevalueringsrapporterne og de efterfølgende interview udtrykker mange lærere et ønske om at gøre fagudvalgene til fora hvor der også diskuteres fag og undervisning. Derfor står dette på listen over udviklingstiltag på flere skoler. En gruppe lærere skriver: "Vi vil gerne udvikle fagudvalget til et sted hvor der sker en reel erfarings- og vidensudveksling. Hvor vi præsenterer konkrete undervisningsforløb for hinanden og udvikler nye undervisningsforløb i fællesskab. Hvor vi i fællesskab opbygger en opgavedatabase til brug for opgavedifferentiering. Hvor vi i fællesskab får opbygget en samling af materialer til prøveforberedelse. Hvor vi i fællesskab udvikler fagdidaktikken". Enkelte fremhæver som et yderligere motiv til at udvikle fagudvalgene at man ønsker at udbrede samarbejdet til en lærergruppe der er præget af enelærerenollen. Derfor nedsætter skolen fra næste skoleår et fagteam i både dansk og matematik som skal mødes fire gange om året hvor de skal diskutere faglige og didaktiske problemstillinger sideløbende med diskussioner om lærebogsmateriale.

Enkelte steder har fagudvalgene til lærernes tilfredshed netop en indholdsmæssig dimension. Fx skriver en gruppe matematiklærere: "Vi har et fagudvalg i matematik bestående af alle skolens matematiklærere ... Opgaverne strækker sig fra indkøb af materialer til 'Den røde tråd i undervisningen'. Man deler erfaring, giver gode råd, fortæller om et kursus, afholder interne kursusforløb, fx i edb mv." .

I spørgeskemaundersøgelsen har lærerne svaret på om skolen har et fagudvalg for de forskellige fag, og hvordan dette eventuelt bruges. 2 % har svaret at der ikke findes et fagudvalg for dansk på deres skole, for matematik er tallet også 2 %, for historie og biologi er det 4 %, mens det er 7 % for geografi. Lærerne har desuden svaret på hvad fagudvalgene bliver brugt til. I figur 23 er svarfordelingen vist.

Figur 23
Hvordan bruges fagudvalget på skolen?



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

Som det ses, bruges fagudvalgene forskelligt i de enkelte fag. Således svarer 41 % at fagudvalget for dansk og 37 % at fagudvalget for matematik bruges som indkøbsudvalg, mens tallet er 19 % når det gælder historie, og 15 % når det gælder biologi og geografi. Fagudvalgene i de tre ikke-prøvefag bruges ikke til erfaringsudveksling i nær så stort et omfang som det er tilfældet for dansk og matematik. Omvendt bruges fagudvalgene i de tre ikke-prøvefag i langt højere grad til didaktiske drøftelser end det er tilfældet i dansk og matematik.

Undersøgelsen viser desuden at der er forskel på svarene mellem kønnene. Kvinderne svarer hyppigere end mændene at fagudvalget i dansk bliver brugt som indkøbsudvalg, mens mændene hyppigere end kvinderne svarer at det bliver brugt til didaktiske drøftelser. I forhold til matematik er billedet lige omvendt.

Evalueringsgruppen opfordrer til at de faglige fora på skolerne i højere grad bruges som fora for diskussioner med fagligt og didaktisk indhold.

4.7 Konklusioner, vurderinger og anbefalinger

De fleste lærere mener at prøverne skal afspejle den daglige undervisning, men at det i praksis ofte er omvendt således at prøverne har en styrende effekt på undervisningen. Prøvernes styrende effekt er særligt udpræget i 9. klasse og giver sig udslag både i valg af indhold og arbejdsformer. Det er lærernes oplevelse at det forudsætter en særlig ballast i form af erfaring og faglig sikkerhed ikke at lade undervisningen styre af prøvekravene, men føle sig friere i tilrettelæggelsen af undervisningen. Lærerne lader den største del af matematikundervisningen styre af lærebogsmateriale, mens det gælder i mindre grad i undervisningen i de tre ikke-prøvefag og mindst i danskundervisningen.

Klasseundervisning er den mest udbredte undervisningsform i prøvefagene dansk og matematik og i ikke-prøvefaget historie, mens den fylder væsentligt mindre i de to ikke-prøvefag biologi og geografi. Eleverne inddrages i højere grad i ikke-prøvefagene end i prøvefagene, og elevinddragelsen er væsentligt mindre i matematik end i dansk. Både elever, lærere og skoleledelser fremhæver at ud over at fagets indhold kan have stor betydning for valg af undervisningsform og graden af elevaktivitet og elevmedbestemmelse, afhænger dette også af lærerpersonligheden.

Evalueringsgruppen finder det beklageligt at mange lærere i prøvefagene føler sig tilskyndet til ensidigt at bruge klasseundervisning som undervisningsform. Desuden er det evalueringsgruppens vurdering at decideret prøvetræning er unødvendig hvis der gennemføres en varieret undervisning der lever op til de formelle retningslinjer. Evalueringsgruppen finder det ubegrundet at nogle lærere opfatter prøverne som hæmmende for at realisere en undervisning der lever op til de intentioner der ligger i læseplanerne.

Evalueringsgruppen finder det betænkeligt at matematiklærerne i så høj grad lader deres undervisning styre af lærebogsmateriale og i ringe grad formår at inddrage eleverne, og understreger at den traditionelle undervisning ikke kan begrundes med prøvernes form og indhold. Evalueringsgruppen opfordrer lærerne til en højere grad af elevinddragelse og pointerer i den forbindelse vigtigheden af at lærerne gør det tydeligt for eleverne på hvilke niveauer de har mulighed for medbestemmelse. Ifølge evalueringens dokumentation er opfordringen særlig relevant for matematiklærerne.

Både lærere og skoleledelser mener at prøveformerne skal ændres så de i højere grad afspejler de krav der stilles i den daglige undervisning. Der er tilfredshed med den mundtlige matematikprøve, som nogle lærere mener i høj grad afspejler den daglige undervisning, mens andre mener den

påvirker undervisningen positivt med elevaktiverende arbejdsformer og samarbejde mellem elever. Problemløsningsdelen i den skriftlige matematikprøve kritiseres af en del lærere for at være for svær rent tekstmæssigt. Den mundtlige og den skriftlige danskprøve kritiseres for ikke at være tidssvarende i forhold til den daglige undervisning. Lærerne fremhæver at eleverne i dagligdagen ofte samarbejder når de løser opgaver, og har adgang til at søge informationer under opgaveløsningen, mens det ikke er muligt ved de skriftlige prøver.

Evalueringsgruppen finder det er positivt at der på mange skoler er en udvikling i gang med hensyn til at integrere den mundtlige matematik i den daglige undervisning og lade eleverne samarbejde i matematikundervisningen. Evalueringsgruppen må samtidig konstatere at der er en del matematiklærere der endnu ikke har indarbejdet disse elementer i deres undervisning.

Skoleledelserne kontrollerer kvaliteten af undervisningen gennem årsplaner, teamsamtaler og medarbejderudviklingssamtaler. Et grundlæggende træk ved skoleledernes praksis er at den ofte bygger på tillid til at lærerne varetager deres ansvar for undervisningens tilrettelæggelse og faglige indhold. I prøvefagene får ledelsen prøveopgivelser til gennemsyn og giver deres formelle godkendelse ved at skrive dem under. Nogle steder gennemgår skoleledelsen alt, andre steder tages der stikprøver af prøveopgivelserne og enkelte steder finder der reelt ingen kontrol sted. Evalueringsgruppen vurderer at der er behov for en kvalitetssikring i forhold til tekstopgivelser og prøve-spørgsmål evt. via et formaliseret samarbejde med fagudvalgsformanden.

Evalueringsgruppen synes det er positivt at indførelsen af den obligatoriske projektopgave på en del skoler har givet inspiration til en højere grad af tværfaglighed og projektarbejde i den daglige undervisning, ligesom den har haft stor indflydelse på lærerrollen. Særligt for faget dansk og de tre ikke-prøvefag har den obligatoriske projektopgave haft betydning for ændring af arbejdsformer i den daglige undervisning, mens det gælder meget lidt for faget matematik. Evalueringsgruppen savner dog en mere ensartet praksis i forhold til at stille tydelige krav til projektopgavens faglige forankring idet den nuværende praksis på området er for tilfældig og lærerafhængig.

Evalueringsgruppen kan konstatere at en del lærere trods den nævnte positive effekt stadig opfatter det tværfaglige projektarbejde og arbejdet med den obligatoriske projektopgave som et brud på den daglige undervisning. Evalueringsgruppen vurderer at lærernes opfattelse af hvad der kendetegner et projekt i en del tilfælde virker begrænsende i forhold til deres praksis i arbejdet med tværfaglige projekter og den obligatoriske projektopgave. Det er evalueringsgruppens vurdering at det ville være hensigtsmæssigt med en bredere definition af hvad der kendetegner et projekt og projektarbejde.

Det er en generel erfaring hos lærerne at projektopgaven er en god udfordring for de stærke elever, mens de svage elever kan have svært ved den på samme måde som de har svært ved andre dele af undervisningen. En del lærere fremhæver at projektopgaven giver de svage elever mulighed for at vise deres stærke sider i forhold til forskellige praktiske færdigheder.

Evalueringsgruppen finder det positivt at nogle af de værdier der sættes fokus på i forbindelse med Klare Mål for elevens alsidige personlige udvikling, kommer til udfoldelse i arbejdet med projekter og den obligatoriske projektopgave.

Evalueringsgruppen bemærker at elevernes kontakt til virksomheder i forbindelse med den obligatoriske projektopgave vanskeliggøres af at man på skolerne afvikler den inden for samme tidsrum. I den forbindelse skal der gøres opmærksom på at der efter ændringen i maj 2000 i bekendtgørelsen om projektopgaven i § 5 står at den skal gennemføres på 9. klassetrin, og at arbejdet skal afsluttes inden udgangen af april. Ifølge det formelle grundlag er det således muligt for skolerne at placere projektopgaven på andre tidspunkter af året end de hyppigst brugte måneder, januar til april.

Projektarbejdsformen giver eleverne større indflydelse end andre arbejdsformer. I forbindelse med den obligatoriske projektopgave ønsker eleverne dog mere indflydelse på valg af det overordnede emne. De fleste elever synes desuden at forberedelsestiden som typisk er på en til fem uger, er for kort. Ved bedømmelsen af projektopgaven er der en tendens til at vægten i vurderingen i højere grad lægges på formen end på det faglige indhold. En del lærere fremhæver at de bruger mange ressourcer på at vurdere elevernes produkt og udarbejde udtalelsen. Derfor oplever de det som spild af ressourcer hvis eleven fravælger udtalelsen efter den er udarbejdet. Nogle lærere ønsker en ændring i det formelle grundlag så eleverne skal træffe valget om hvorvidt de vil have vurderingen påført afgangsprøvebeviset inden vurderingen foretages. Andre synes det burde være obligatorisk for eleverne at få bedømmelsen påført afgangsprøvebeviset.

Det er evalueringsgruppens holdning at man bør bevare et element af frivillighed i forhold til om vurderingen vedlægges afgangsprøvebeviset da selve opgaven er obligatorisk, men at eleverne skal beslutte sig for om de ønsker en udtalelse inden den udarbejdes.

Det er lærernes opfattelse at der er en stigning i anvendelsen af it i undervisningen, mens det gælder i mindre grad for prøverne. Anvendelsen af it på skolerne er meget afhængig af den enkelte lærers kompetencer og initiativ. Der er et udbredt ønske blandt lærerne om at efteruddannelse i it opprioriteres. Evalueringsgruppen beklager at graden af anvendelsen af it i skolen i så høj grad afhænger af den enkelte lærer.

Undervisningsdifferentiering er generelt set mere udbredt i prøvefagene dansk og matematik end i de tre ikke-prøvefag. Det er evalueringsgruppens opfattelse at undervisningsdifferentiering ikke anvendes i tilstrækkeligt omfang i nogen af de fem fag selvom lærerne er meget opmærksomme på at det er et krav til undervisningen.

Evalueringsgruppen kan konstatere at der mangler en kultur for målrettet og professionel løbende evaluering på skolerne, ligesom der mangler en entydig brug af begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver.

Evalueringsgruppen vil gerne fremhæve at lærerne peger på et behov for at fagudvalgene i højere grad anvendes som fora for fagdidaktiske diskussioner. De fleste lærere har et stort ønske om at didaktiske og fag-faglige diskussioner fremmes på skolerne i struktureret form. De steder hvor fagudvalgene bruges til sådanne diskussioner, og hvor der lokalt er udarbejdet fagmål eller "den røde tråd for fagene", udtrykker lærerne stor tilfredshed. Generelt anvendes fagudvalgene i markant højere grad til didaktiske drøftelser i ikke-prøvefagene end i prøvefagene. Lærerne ønsker desuden at fag-faglig efteruddannelse opprioriteres.

På baggrund af ovenstående konklusioner og vurderinger anbefaler evalueringsgruppen følgende:

På nationalt niveau:

Evalueringsgruppen anbefaler at de nuværende prøveformer ændres for at sikre en større sammenhæng med den daglige undervisning. Der bør derfor igangsættes forsøg hvor der eksperimenteres med prøvernes form og længde, fx:

- *øget brug af gruppeprøver*
- *længere forberedelsestid*
- *synopsisprøver*
- *indførelse af gruppeforberedelse før individuelle prøver*
- *mulighed for at eleverne kan søge materialer og informationer i forberedelsestiden og under selve prøven*
- *øget anvendelse af it ved prøver.*

Evalueringsgruppen anbefaler at det formelle grundlag for den obligatoriske projektopgave revurderes med henblik på at tydeliggøre den faglige forankring og vægtningen af de faglige elementer der indgår i vurderingen af eleverne. Eleverne skal fortsat have mulighed for at fravælge at få udtalelsen påført afgangsprøvebeviset, men valget bør træffes inden lærerne foretager vurderingen.

Evalueringsgruppen opfordrer desuden til at man på skolerne arbejder for at skabe en mere ens forståelse af vægtningen i vurderingen af den obligatoriske projektopgave, og at man etablerer et samarbejde mellem lærerne om vurderingen af årgangens projektopgaver.

Evalueringsgruppen anbefaler at der udarbejdes centrale rammer som kan fremme en mere entydig brug af begrebet løbende evaluering på skolerne. Der er behov for en begrebsafklaring hvad angår begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver.

På skoleniveau:

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne øger opmærksomheden på elevinddragelse og på at undervisningen varieres så den lever op til den enkelte elevs behov og forudsætninger. Matematiklærerne bør i særlig grad arbejde med denne dimension.

Evalueringsgruppen anbefaler at skoleledelserne arbejder for at skabe øget mulighed for evaluering, idé- og erfaringsudveksling blandt andet i forhold til redskaber til brug for løbende evaluering. Formålet er udvikling af kvaliteten i undervisningen og støtte af nye lærere så de hurtigere får den erfaring der skal til for at kunne forholde sig mere frit til undervisningen trods den styrende effekt lærerne kan opleve at prøverne har.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i dialog med hinanden og med skoleledelsen udvikler en mere entydig brug af begrebet løbende evaluering og afklarer brugen af begreberne test, evaluering, karaktergivning og prøver. Der bør skabes fælles retningslinjer for hvordan løbende evaluering bør foregå.

Evalueringsgruppen anbefaler at skoleledelserne igangsætter et arbejde der skal skabe fælles retningslinjer for udvikling af elevers og læreres kompetencer i forbindelse med projektarbejdsformen. Der er behov for en bredere opfattelse af hvad der kendetegner et projekt og projektarbejde. Der er desuden behov for fælles retningslinjer i forhold til problemformulering, emnevalg, lærerens rolle i forhold til at hjælpe eleverne med at knytte deres emne i den obligatoriske projektopgave til faglige formål og mål og lærernes arbejde med vurderingen af eleverne. Det bør drøftes hvordan arbejdet med tværfaglige projekter og den obligatoriske projektopgave bliver bredt ud så flere fag bliver repræsenteret.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne i dialog med skoleledelsen overvejer tidspunktet for afviklingen af den obligatoriske projektopgave så eleverne kan få den bedst mulige kontakt med de virksomheder de opsøger i forbindelse med udarbejdelsen af projektopgaven. Samtidig bør det overvejes om det er muligt at give eleverne længere forberedelsestid end de en til fem uger som

typisk afsættes på de selvevaluerende skoler i dag, og om eleverne kan få større indflydelse på valg af det overordnede emne til projektopgaven.

Evalueringsgruppen anbefaler at skoleledelsen sikrer at lærerne opkvalificeres på it-området, og at det nødvendige udstyr og de nødvendige forhold er til stede så it kan inddrages i den daglige undervisning og i forhold til prøverne.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærere og skoleledelser i fællesskab sørger for at fagudvalgene ikke kun fungerer som fora hvor der tages beslutninger om praktiske forhold, men at de også udvikler sig til fora for fagdidaktiske diskussioner og evt. fungerer som faglig ekspertise for skoleledelsen i forbindelse med kvalitetssikring af prøveopgivelser.

Appendiks A: Metode

Evalueringens dokumentationsmateriale udgør følgende:

Selvevaluering

Skolernes selvevaluering er foretaget på baggrund af en selvevalueringsvejledning udarbejdet af EVA. Vejledningen er bygget op ud fra den model for selvevaluering i folkeskolen som EVA har udviklet i forbindelse med pilotevalueringer af skolevæsenerne i Hirtshals og Middelfart. Modellen er bygget op over tre faser som udgør en beskrivelse af praksis, en analyse og vurdering af praksis og en beskrivelse af hvordan praksis ønskes udviklet.

Selvevalueringsvejledningen til evalueringen af folkeskolens afgangsprøver er bygget op i kapitler hvor nogle henvender sig til alle de involverede, mens andre kapitler henvender sig specifikt til henholdsvis de fire typer af selvevalueringsgrupper, skoleledelser og eventuelle sparringsgrupper. De kapitler alle grupperne skulle læse og besvare, udgør en generel vurdering af betydningen af folkeskolens afgangsprøver og en procesbeskrivelse. Vejledningen til lærerne er inddelt i temaer om undervisningens tilrettelæggelse og prøvernes betydning. Vejledningen til ledelsen tager udgangspunkt i spørgsmål om hvordan ledelsen varetager det pædagogiske ansvar i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse og det faglige indhold i både prøvefag, ikke-prøvefag og tværfaglige emner og problemstillinger. Det var ikke en obligatorisk del af evalueringen at nedsætte sparringsgrupper, men EVA opfordrede skolerne til at nedsætte en sparringsgruppe for hver selvevalueringsgruppe. Selvevalueringsvejledningen indeholder også en vejledning til eventuelle sparringsgrupper. Denne beskriver kort en model for hvordan sparringsgrupperne kunne give selvevalueringsgrupperne feedback på deres arbejde.

Både den generelle model til selvevaluering og den specifikke selvevalueringsvejledning for evalueringen af folkeskolens afgangsprøver kan ses på EVA's hjemmeside på adressen www.eva.dk.

Selvevalueringerne har en særlig plads som et grundlæggende og fast metodeelement i EVA's evalueringer. Desuden har selvevalueringerne et dobbelt formål idet de dels skal være et væsent-

ligt element i evalueringens dokumentationsmateriale, dels skal bidrage til en udviklingsproces på de enkelte selvevaluerende skoler.

Selvevalueringsrapporterne har et omfang på mellem 10 og 22 sider og herudover eventuelle bilag. Generelt giver de et godt billede af den tænkning og praksis der præger arbejdet med evalueringens område på de enkelte skoler. Selvevalueringsrapporterne er meget forskellige. Nogle er grundige og detaljerede, mens andre er kortere og mere overordnede i deres beskrivelser. Det er tydeligt at lærergrupperne og skoleledelserne nogle steder har lagt mange kræfter og tanker i arbejdet. Andre steder har arbejdet med opgaven mere båret præg af at være noget som skulle overstås og bare opfylde de minimumsbetingelser der var sat af EVA i kraft af vejledning til selvevaluering. Generelt er selvevalueringsgrupperne bedst til at beskrive deres praksis og deres ønsker til den fremtidige praksis, mens flere selvevalueringsgrupper har haft svært ved analysen, særligt den del der handler om hvorfor tingene er som de er. På trods af selvevaluerings-rapporternes forskellighed udgør de samlet set det vigtigste dokumentationsmateriale i evalueringen.

Elevcaféer

I marts måned afholdt EVA to elevcaféer, én i Århus og én i København, med ca. fem elever fra hver af de 11 deltagende skoler. To skoler meldte afbud da datoerne faldt sammen med den uge hvor eleverne skulle udarbejde den obligatoriske projektopgave, og en tredje skole meddelte at de ikke havde mulighed for at sende nogle elever. Evalueringsgruppen og projektgruppen fik dog mulighed for at interviewe eleverne på den ene skole i forbindelse med skolebesøget. Det antages i rapporten at eleverne fra de otte skoler der var repræsenteret ved elevcaféerne, giver et dækkende billede af elevsynsvinklen på de 11 selvevaluerende skoler. For at sikre en tilfældig udvælgelse af elever til deltagelse i elevcaféerne modtog skolerne et brev fra EVA med retningslinjer for udvælgelse af elever.

Caféerne var bygget op så der var borde med plads til seks til otte deltagere. Der var duge på bordene, og der var skabt en hyggelig stemning med lys, blomster, slik- og frugtskåle og sodavand. Der blev spillet dæmpet musik. Caféerne blev ikke holdt på skolen, men et sted uden for denne. Dette kombineret med den særlige ramme der blev sat om samværet, fremmede elevernes lyst og mod til at sige deres mening.

Formålet med elevcaféerne var at supplere dokumentationsmaterialet med elevernes erfaringer og synspunkter. Strukturen i caféerne var bygget op over faser svarende til selvevalueringsmodellens praksisbeskrivelse, analyse og vision og blev styret af relevante temaer hvor nogle var formuleret som spørgsmål. Hver elevcafé varede 4 ½ time i alt og var opdelt i tre runder med hver sit fastlagte tema og fast afsatte tid. Eleverne begyndte diskussionen af det første tema i deres "stamcafé". Herefter skulle de på besøg i andre caféer hvor de skulle drøfte det samme tema, igen, men med

andre elever. Der var udpeget én elev som "caféstyrer" der holdt øje med tiden og dirigerede gæsterne gennem de forskellige runder. Endvidere var der en voksen medhjælp i hver café. Medhjælperen bidrog til at fastholde dialogen om det anslåede tema og hjalp med at holde samtalen i gang hvis den var ved at gå i stå. Endvidere kunne det være nødvendigt at hjælpe med at strukturere dialogen. De voksne medhjælpere stillede en række supplerende hjælpspørgsmål hvis samtalen ikke af sig selv kom omkring de væsentlige aspekter der ønskedes besvaret og belyst.

Dokumentationen fra elevcaféerne består af en sammenfatning af elevplancher, elevreferater og observatørreferater som blev udarbejdet i forbindelse med caféerne. Deltagerne i elevcaféerne havde endnu ikke erfaringer med at gå op til folkeskolens afgangsprøver. Temaerne i elevcaféerne var således undervisningen, prøveforberedelsen og elevernes tanker om og holdninger til prøverne. Eleverne var meget bevidste om temaerne, og langt de fleste deltog åbent og ivrigt i drøftelserne. Ifølge eleverne hang deres åbenhed sammen med at de ikke befandt sig på deres egen skole, og at deres lærere ikke var til stede. Samtidig blev de inspireret af at høre hvordan hverdagen ser ud på andre skoler. Dokumentationsmaterialet fra elevcaféerne er således en vigtig del af det samlede dokumentationsmateriale.

Skolebesøg

Som opfølgning på de 11 skolers selvevalueringer foretog evalueringsgruppen sammen med projektgruppen besøg på skolerne i april måned. Besøgene, der indledtes med en lille rundvisning på hver skole, bestod af en times interview med hver af de to selvevalueringsgrupper og ledelsen. Besøgene gav mulighed for at få uddybet og nuanceret synspunkter fra selvevalueringerne. Notaterne fra skolebesøgene indgår som et vigtigt dokumentationsmateriale i rapporten.

Redegørelse fra Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet og efterfølgende interview

På baggrund af et oplæg fra EVA har Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet udarbejdet en skriftlig redegørelse for deres overvejelser over fordele og ulemper ved centralt stillede prøver, udformning af de årlige prøver, herunder kriterier for valg af det stof eleverne skal til prøve i. EVA's projektgruppe har efterfølgende interviewet en undervisningskonsulent i Område for grundskole og folkeoplysning for at få uddybet dele af redegørelsen. Materialet indgår som dokumentation i enkelte af rapportens afsnit.

En spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårselever på erhvervsuddannelser, erhvervs-gymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser

I april-maj 2002 gennemførte konsulentfirmaet DMA/Research i samarbejde med EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårselever på henholdsvis erhvervsuddannelser, erhvervs-gymnasiale

le og alment gymnasiale uddannelser. Eftersom eleverne i 9. klasse ikke havde erfaring med gennemførelse af afgangsprøver, blev førsteårseleverne inddraget i evalueringen for at supplere elevsynsvinklen. Formålet med undersøgelsen var at afdække elevernes erfaringer med afgangsprøverne i folkeskolen og deres oplevelse af prøvernes betydning for ungdomsuddannelsesforløbet. Undersøgelsen havde ligeledes til formål at belyse elevernes syn på de studiekompetencer de har erhvervet i folkeskolen.

Målgruppen for førsteårseleverne er elever som har gennemført folkeskolens afgangsprøver efter 9. klasse i 2001, og som ved undersøgelsens gennemførelse var førsteårselever på en af de nævnte ungdomsuddannelser. Der indgår dels dimittender fra de 11 folkeskoler der har deltaget i selvevalueringen, dels elever fra andre folkeskoler. Datagrundlaget for undersøgelsen var i alt 769 tilfældigt udvalgte elever, hvoraf de 137 har gået på en af de 11 skoler. Den samlede svarprocent for spørgeskemaundersøgelsen er 61 %, hvilket svarer til 467 besvarelser, hvoraf de 78 er fra elever der har gået på en af de 11 selvevaluerende skoler. Resultatet af undersøgelsen beskrives samlet for alle elever. De steder hvor svarene fra eleverne fra de 11 skoler adskiller sig fra svarene fra de øvrige førsteårselever, nævnes det eksplicit i rapporten.

En spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer/uddannelsesledere og udvalgte dansk- og matematiklærere på henholdsvis erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser

I april-maj gennemførte konsulentfirmaet UNI-C i samarbejde med EVA en spørgeskemaundersøgelse på ovennævnte ungdomsuddannelser. Undersøgelsen havde til formål at afdække aftager-vinklen med fokus på hvilken betydning prøverne tillægges af uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolen. Der indgik tre forskellige spørgeskemaer i undersøgelsen. Et til uddannelsesledere/rektorer på erhvervsgymnasiale og alment gymnasiale uddannelser og et til uddannelsesledere på erhvervsuddannelser der skulle afdække hvilken formel betydning prøverne har for elevernes optagelse m.m. Desuden var der et spørgeskema til dansk- og matematiklærere på de samme ungdomsuddannelser der havde til formål at afdække den betydning lærerne tillægger elevkompetencer udviklet i forbindelse med undervisningen i folkeskolen og i forbindelse med afgangsprøverne.

Målgruppen for undersøgelsen er uddannelsesledere/rektorer og udvalgte dansk- og matematiklærere på alle skoler der udbyder erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser. Svarprocenten er 84 % for uddannelsesledere/rektorer på erhvervsgymnasiale og alment gymnasiale uddannelser, 80 % for uddannelsesledere på erhvervsuddannelser og 77 % for lærere. I de to lederundersøgelser er der som udgangspunkt fuld repræsentativitet

idet der er tale om totalundersøgelser. Udvælgelsen af lærere er sket ud fra fødselsdato. En sådan udvælgelse skal sikre at stikprøven er tilfældig.

En spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og skoleledere på 176 folkeskoler

I perioden maj-juni gennemførte konsulentfirmaet DMA/Research i samarbejde med EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis lærere og skoleledere på 176 tilfældigt udvalgte folkeskoler. Spørgeskemaundersøgelserne blev gennemført på baggrund af en analyse af selvevalueringsrapporterne fra de 11 skoler. Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærerne havde til formål at afdække hvorvidt de tendenser der havde vist sig i selvevalueringsrapporterne, var gældende for et større antal skoler. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skolelederne havde til formål dels at afdække hvorvidt de tendenser der havde vist sig i besvarelsen fra ledelserne på de 11 selvevaluerende skoler, var gældende for et større antal skoler, dels at afdække skolernes ressourceforbrug i forbindelse med afholdelse af folkeskolens afgangsprøver.

Målgruppen for lærerundersøgelsen er seks lærere på hver af de 176 udvalgte skoler, i alt 1056 lærere. Lærerne skulle på samme måde som lærerne i selvevalueringsgrupperne på de 11 skoler inden for de seneste fire år have fået erfaring med enten dansk, matematik, et af ikke-prøvefagene historie, geografi og biologi, projektopgaven eller en kombination af flere. Hvis der på en skole var flere end seks lærere der opfyldte kriterierne, skulle skolelederen opstille lærerne på en alfabetisk liste efter fornavn og herfra vælge de seks første lærere. Svarprocenten for lærere er 56 %. Målgruppen for undersøgelsen blandt skoleledere er skolelederen på de 176 udvalgte folkeskoler, og her er svarprocenten 70 %.

For alle tre spørgeskemaundersøgelser vurderer de pågældende konsulentfirmaer på baggrund af det indkomne datagrundlag at validiteten og reliabiliteten er høj.

De tre spørgeskemaundersøgelser er gennemført af eksterne konsulentfirmaer. De er trykt som særskilte bilag til denne evalueringsrapport og er også tilgængelige i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Appendiks B: Kommissorium

Baggrund

Med Handlingsplan 2001 igangsætter Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af folkeskolens afgangsprøver. Afgangsprøverne er det mest centralt regulerede område i folkeskolen. Den formelle ramme for folkeskolens afgangsprøver er bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen af 31. maj 2000. I 1996 indførte man den obligatori-

ske projektopgave hvortil der er knyttet en udtalelse der er en vurdering med flere aspekter end det traditionelt faglige. Eleven vælger selv om udtalelse og karakter skal påføres afgangsprøvebeviset. Den formelle ramme for projektopgaven er bekendtgørelse om projektopgaven i 9. klasse af 31. maj 2000.

Det er frivilligt at indstille sig til folkeskolens afgangsprøve, jf. § 14: "Ved afslutningen af 9. klasse kan eleverne indstille sig til folkeskolens afgangsprøve i hvert af fagene dansk, matematik, engelsk, tysk, fransk og fysik/kemi". Selvom folkeskolens afgangsprøver er frivillige, var der i 2000 ca. 90 % af eleverne der gik op til afgangsprøve i dansk og matematik. I 2000 valgte 92,8 % af eleverne at få karakter for den obligatoriske projektopgave. 83 % af eleverne valgte at få både udtalelse og karakter påført afgangsbeviset.

Undervisningsministeriet har indledt et forsøgsarbejde "Udvikling af folkeskolens afsluttende prøver – 10. klasse" som afsluttes i foråret 2001. Formålet er at undersøge om prøverne evt. skal justeres eller ændres så de "bl.a. kan modsvare den differentierede undervisning, som skal følge de individuelle uddannelsesplaner". Undervisningsministeriets forsøgsarbejde omhandler de afsluttende prøver i 10. klasse. Denne evaluering omhandler udelukkende folkeskolens afgangsprøver i 9. klasse.

Evalueringsområde

Evalueringens fokus er dels sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne og dels prøvernes betydning for elever, lærere og de uddannelsesinstitutioner som modtager eleverne efter folkeskolen.

Evalueringen inkluderer både tilrettelæggelse af undervisningen i prøvefag, ikke-prøvefag og tværgående emner og problemstillinger, jf. § 5 i lov om folkeskolen. Mere specifikt:

- Dansk – et prøvefag hvor prøveformen ikke er ændret gennem en lang årrække
- Matematik – et prøvefag hvor prøveformen er ændret i 1995 og 1997
- Historie, biologi og geografi – ikke-prøvefag medtages som sammenligningsgrundlag
- Projektopgaven – der giver eleverne mulighed for vise at de kan arbejde med tværgående emner og problemstillinger og inddrage deres faglige viden.

Formål

Formålet med evalueringen er at belyse sammenhængen mellem undervisningens tilrettelæggelse og prøverne. I bekendtgørelsens § 1, stk. 2, står: "Prøverne skal i videst muligt omfang afspejle det daglige arbejde i undervisningen". Det belyses i hvilken grad prøverne afspejler tilrettelæggel-

sen af den daglige undervisning, og i hvilken grad tilrettelæggelsen af den daglige undervisning er styret af prøveformen bl.a. ved hjælp af en sammenligning mellem tilrettelæggelsen af undervisningen i prøvefag og ikke-prøvefag. Desuden er det formålet at beskrive hvilken betydning prøverne tillægges af henholdsvis elever, lærere og de uddannelsesinstitutioner som modtager eleverne efter afgangsprøverne. Mere konkret er det evalueringens formål at sætte fokus på:

- De formelle rammer omkring afgangsprøverne og projektopgaven:
 - De formulerede mål og rammer for afgangsprøverne og projektopgaven på nationalt, kommunalt og lokalt niveau.
 - Det forhold at det er frivilligt for eleverne om de vil gå op til afgangsprøverne, og om de vil have udtalelse og karakter for projektopgaven påført afgangsprøvebeviset.
- Lærernes pædagogiske og didaktiske overvejelser i forhold til tilrettelæggelsen af undervisningen:
 - Fortolkning af rammerne og den betydning fortolkningen har for tilrettelæggelsen af undervisningen i prøvefag, ikke-prøvefag og tværgående emner og problemstillinger
 - Den betydning prøverne har for valg af undervisningsindhold og
 - -former
 - Sammenligning mellem undervisningens tilrettelæggelse i prøvefag og ikke-prøvefag.
- Den formelle anvendelse af prøveresultatet ved optagelse på erhvervsskolerne og det almene gymnasium og den betydning lærerne tillægger elevkompetencer udviklet i forløbet forud for og i forbindelse med prøverne.
- En beskrivelse på oversigtsniveau af prøvefag og prøveformer i udvalgte lande baseret på en gennemgang af love og bekendtgørelser på området. Materialet indgår i evalueringens dokumentation, men ikke med en vægtfylde der nødvendigvis kan føre til at konklusioner og anbefalinger entydigt fører tilbage hertil.

Organisering af evalueringen

Evalueringsgruppe

Der nedsættes en evalueringsgruppe som er ansvarlig for de faglige vurderinger og anbefalinger. Igennem en analyse og tolkning af det indsamlede dokumentationsmateriale skal evalueringsgruppen identificere styrker og svagheder ved folkeskolens afgangsprøver i den nuværende form. Evalueringsgruppen skal konkludere på prøvernes betydning for undervisningens tilrettelæggelse

og på prøvernes betydning for elever, lærere og aftagerinstitutioner og komme med anbefalinger til fremtidige prøveformer.

Evalueringsgruppen sammensættes så relevante perspektiver på folkeskolens afgangsprøver repræsenteres. Der indgår et medlem med anden nordisk baggrund. Samlet skal evalueringsgruppen dække følgende perspektiver:

- Faglig og pædagogisk indsigt i 90'ernes omstillingskrav til folkeskolen
- Praktisk og didaktisk erfaring med afgangsprøver
- Indsigt i forhold der knytter sig til didaktiske problemstillinger og/eller evaluering af unge i skolesystemet
- Indsigt i og erfaring med udvikling af prøver i et andet skolesystem i Norden
- Indsigt i prøvernes betydning for aftagerinstitutioner.

Evalueringsinstituttets projektgruppe

Evalueringsinstituttets projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal desuden sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen.

Evalueringens metode

Forundersøgelse

Som grundlag for kommissoriet har projektgruppen gennemført en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, studier af materiale fra Undervisningsministeriet, skolebesøg og interview med interessenter og eksperter. Formålet har været at skabe overblik over evalueringens fokusområder og sikre at evalueringen rettes mod relevante forhold og problemstillinger.

Evalueringen gennemføres med udgangspunkt i nedenstående dokumentationsmateriale:

Selvevaluering

Der gennemføres selvevalueringer på 11 udvalgte skoler fordelt over hele landet. De deltagende skoler har modtaget et brev med vejledning til sammensætning af selvevalueringsgrupper. På alle 11 skoler skal der nedsættes to selvevalueringsgrupper. På fem skoler skal selvevalueringsgrupperne bestå af lærere der har erfaring med henholdsvis dansk og ikke-prøvefagene historie, biologi og geografi, og på de øvrige seks skoler skal selvevalueringsgrupperne bestå af lærere med erfaring med henholdsvis matematik og projektopgaven. Evalueringsinstituttet udarbejder en vejled-

ning til selvevaluering til de deltagende skoler. Selvevalueringen skal indeholde de temaer som beskrives i evalueringens formål.

På baggrund af et udspil fra evalueringsinstituttet udarbejder Prøvesektionen i Undervisningsministeriet en redegørelse for ministeriets overvejelser over fordele og ulemper ved centrale prøver, udformning af de årlige prøver, herunder kriterier for valg af det stof eleverne skal til prøve i, og begrundelser for at indføre nye prøveformer.

I rapporten gives en tilbagemelding på selvevalueringssrapporterne som en del af det samlede dokumentationsgrundlag.

Institutionsbesøg og interview

I forlængelse af selvevalueringen besøger medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen de skoler der har deltaget i selvevalueringen.

Brugerundersøgelser

På baggrund af en analyse af selvevalueringssrapporterne fra de 11 skoler gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere på et større antal skoler.

Som en del af EVA's metodeudvikling arbejdes der videre med cafémetoden som et redskab til at inddrage elevernes oplevelse af evalueringens tema. Elever på 9. klassetrin inddrages ved afholdelse af elevcaféer. For også at inddrage en elevgruppe der har fået erfaring med at gå til afgangsprøve, gennemføres en undersøgelse blandt nye elever på erhvervsuddannelser, erhvervsgymnasiale uddannelser og alment gymnasiale uddannelser som kommer fra de udvalgte skoler.

Med henblik på at afdække prøvernes formelle betydning for de uddannelsesinstitutioner der modtager eleverne efter folkeskolens afgangsprøver, foretages en spørgeskemaundersøgelse blandt rektorer på tekniske skoler, handelsskoler og det almene gymnasium. Desuden foretages en spørgeskemaundersøgelse blandt en gruppe lærere om den betydning de tillægger elevkompetencer udviklet i forløbet forud for og i forbindelse med prøverne.

Offentliggørelse og høring

Inden rapporten offentliggøres, vil de institutioner der har gennemført en selvevaluering, få lejlighed til gennem en skriftlig høring at rette faktuelle fejl og udtale sig om evalueringssrapportens konklusioner og anbefalinger.

Efter rapportens offentliggørelse kan der arrangeres et seminar med fokus på hvordan rapportens konklusioner og anbefalinger kan bruges i den videre udvikling af folkeskolens afgangsprøver.

Appendiks C: Ressourceforbrug

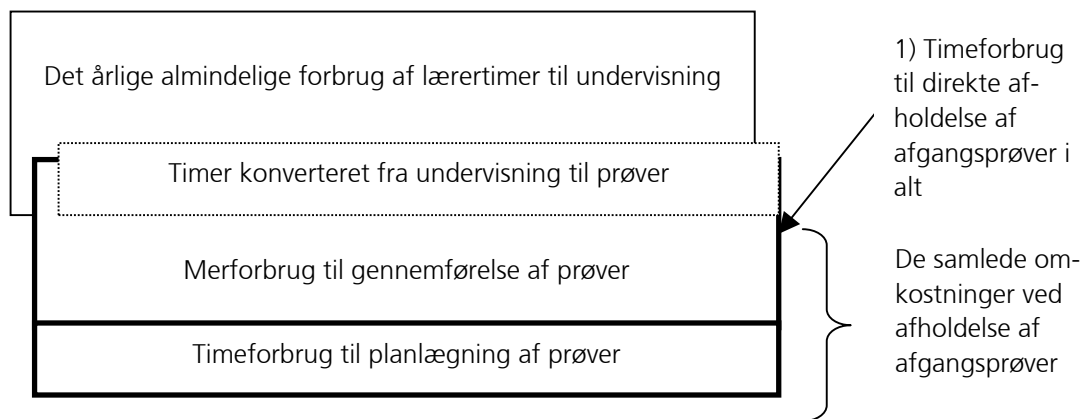
For at kunne beskrive de ressourcer der anvendes på at afholde de skriftlige og mundtlige afgangsprøver, blev skolelederne på de 176 folkeskoler og en undervisningskonsulent fra Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet bedt om at svare på spørgsmål i den forbindelse. I det følgende beskrives dels ressourceforbruget på skoleniveau, dels ressourceforbruget på ministerielt niveau. Forbruget af timer til afholdelse af de mundtlige prøver er meget større end forbruget til de skriftlige prøver på skoleniveau, mens en stor del af ressourceforbruget i forbindelse med de skriftlige afgangsprøver ligger på ministerielt niveau.

Opgavefordelingen mellem Undervisningsministeriet og kommunerne er for de skriftlige prøver således at Undervisningsministeriet udformer og udsender prøverne, aflønner de censorer der retter prøverne, og holder kurser for dem. For de mundtlige prøver ligger hovedbelastningen hos kommunerne/skolerne. Kommunerne skal dække tid til lærernes planlægning og gennemførelse af prøverne, herunder votering, efterbehandling og censur. Skolerne leverer hovedparten af censorer til de skoler som de er i censornetværk med, mens Undervisningsministeriet udsender et begrænset antal beskikkede censorer i forbindelse med de mundtlige prøver. De beskikkede censorers tidsforbrug dækkes af kommunerne/skolerne, mens udgifter til transport, overnatning og forplejning dækkes af ministeriet.

De timemæssige omkostninger der er forbundet med afholdelse af folkeskolens afgangsprøver, kan opgøres som:

- Hvis ikke der var afgangsprøver, skulle eleverne modtage almindelig undervisning i den periode hvor der nu afholdes prøver. Dette timetal for fiktiv undervisning kaldes timeforbrug ved undervisning i prøveperioden.
- Det timeforbrug der er direkte forbundet med prøverne til gennemførelse og efterbehandling, og som ikke dækkes af de timer der er konverteret fra undervisning, kaldes merforbrug.
- Det timeforbrug der går til planlægning af prøverne, herunder specielt de mundtlige og praktiske prøver, kaldes timeforbrug til planlægning af prøver.

Sammenhængen mellem de tre poster som skolelederne blev bedt om at angive timeforbruget i forhold til, anskueliggøres grafisk nedenfor:



Der skal tages forbehold for de opgivne ressourcetal da nogle skoler har akkorder der i praksis gør det umuligt for skolelederne at regne sig frem til det eksakte timeforbrug for afviklingen af folkeskolens afgangsprøver. Disse skoleledere har enten måttet undlade at besvare spørgsmålet eller har anlagt et kvalificeret skøn. Der vil desuden fra skole til skole være varierende behov for vikarer for de lærere der fører elever til afgangsprøver ud over det som kan dækkes af de lærere der er frigjort fra undervisning i 9. klasse på grund af afgangsprøverne, og som ikke er involveret i prøveafviklingen.

I det følgende præsenteres skolernes gennemsnitlige ressourceforbrug i forbindelse med afholdelsen af de skriftlige og mundtlige afgangsprøver. I tabel 1 og 2 angives det gennemsnitlige timeforbrug pr. skole og pr. klasse. Ifølge publikationen "Folkeskolen i tal 2000/2001" fra Undervisningsministeriet var den gennemsnitlige klassekvotient i 9. klasse 17,7 i skoleåret 2000/2001.

Tabel 1
Gennemsnitligt timeforbrug til afholdelse af skriftlige afgangsprøver

	Gennemsnit pr. skole	Gennemsnit pr. klasse
Timeforbrug i alt	60	28
Merforbrug af timer	29	13
Planlægningstimer	8	4

n = timeforbrug 108, merforbrug af timer 95, planlægningstimer 111

Tabel 2
Gennemsnitligt timeforbrug til afholdelse af mundtlige afgangsprøver

	Gennemsnit pr. skole	Gennemsnit pr. klasse
Timeforbrug i alt	315	143
Merforbrug af timer	178	85
Planlægningstimer	30	14

n = timeforbrug 106, merforbrug af timer 93, planlægningstimer 105

Det ses at den gennemsnitlige anvendelse af ressourcer til den direkte afholdelse af mundtlige afgangsprøver er ca. fem gange større end til de skriftlige. I forhold til forbruget af ekstratimer er timetallet omkring seks gange højere for de mundtlige end for de skriftlige afgangsprøver. Endelig bruger skolerne gennemsnitligt omkring fire gange så mange timer til forberedelse af mundtlige og praktiske afgangsprøver som til skriftlige afgangsprøver. Den væsentligste forklaring på forskellene mellem ressourceforbruget til de skriftlige og mundtlige afgangsprøver er at de skriftlige prøver stilles centralt og afholdes for alle elever på én gang, mens de mundtlige og praktiske prøver stilles lokalt og afholdes individuelt eller i mindre grupper.

Område for grundskole og folkeoplysning i Undervisningsministeriet blev bedt om at angive hvor mange årsværk de bruger i forbindelse med afgangsprøverne. Området løser en række opgaver i forbindelse med afholdelsen af folkeskolens afgangsprøver. Som eksempel på disse kan nævnes information til skolerne om forsøgsarbejde og censorater, besvarelse af spørgsmål fra skolerne, afholdelse af kurser for nye censorer, udarbejdelse af prøvespørgsmål til skriftlig prøve på baggrund af CKF og læseplanerne, afholdelse af korrekturmøder under udarbejdelsen af prøverne og evalueringsmøder når afgangsprøverne er afviklet med det formål at fange fejl eller forhold som bør ændres.

Indtil prøveterminen 2002 har fem fuldtidsmedarbejdere beskæftiget sig med folkeskolens afgangsprøver i Område for grundskole og folkeoplysning. Desuden er der tilknyttet ni fagkonsulenter hvoraf der fx er to i dansk med hver to dage om ugen og en i matematik med tre dage om ugen. Ca. halvdelen af deres arbejdstid går til arbejdet med prøverne. Dertil er der seks opgaveudvalg som udarbejder prøveopgaver for dansk retstavning, dansk skriftlig fremstilling, matematik, engelsk, tysk og fransk. Endelig er der omkring 1050 beskikkede censorer. Størstedelen af dem er censorer på de skriftlige afgangsprøver, mens ca. 400 af dem er censorer ved de mundtlige og praktiske prøver. Undervisningsministeriet betaler deres rejser og ophold og honorar til de skriftlige censorer, mens de respektive kommuner betaler timeforbruget i forbindelse med afholdelsen af de mundtlige og praktiske prøver. Tallene beskriver de forhold der var gældende da evalueringen blev igangsat, og forholder sig ikke til efterfølgende ændringer i ministeriets ressource- og opgavefordeling.

Appendiks D: Evalueringsgruppen

Evalueringsgruppen er sammensat af faglige eksperter der dækker relevante perspektiver på folkeskolens afgangsprøver. Medlemmerne dækker praktisk og didaktisk erfaring med afgangsprøverne, ledelseserfaring, indsigt og erfaring med udvikling af prøver i et andet skolesystem i Norden og indsigt i prøvernes betydning for aftagerinstitutionerne.

Ib Hansen, evalueringsgruppeformand, skoledirektør i Kolding Kommune. Har taget kurser ved Danmarks Lærerhøjskole og Danmarks Forvaltningshøjskole. Har tidligere været forvaltningschef i Nørre Aaby Kommune og skoleinspektør ved Lyshøjskolen i Kolding Kommune. Har været ansat som lærer ved Bramdrup Skole i Kolding og timelærer ved Kolding Seminarium. Læreruddannet med linjefag i historie og geografi.

Karen Bille Hansen, skoleinspektør siden 1994 i Tårnby Kommune. Har i perioden 1987-1994 været ansat som lærer ved Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre med udviklingsområde inden for projektarbejde, målsætning og intern evaluering. Læreruddannet med linjefag i dansk og fransk.

Jørgen Larsen, lærer ved Sct. Severin Skole i Haderslev og dansk konsulent i Haderslev Kommune. Har gennem en årrække været danskmedarbejder på Amtscentret i Aabenraa. Har undervist i dansk/projektopgaven på Danmarks Lærerhøjskole i Haderslev og været med til at lave danskdelen i Lær-It-projektet. Er beskikket censor i mundtlig og skriftlig dansk. Er medlem af opgaveudvalget for skriftlig fremstilling i Undervisningsministeriet. Er bestyrelsesmedlem i Dansk Lærereforening. Har linjefag i dansk og engelsk.

Per Fibæk Laursen, lektor i didaktik ved Københavns Universitet. Forsker særligt i folkeskolens pædagogiske forhold og arbejder for tiden blandt andet med læreres personlige kompetencer og med udviklingen af den "fleksible skole". Har skrevet flere bøger til læreruddannelsen, herunder "Didaktik og kognition", Gyldendal, 1999. Uddannet som mag.art. og ph.d. i pædagogik.

Jørgen Rasmussen, uddannelseschef på Roskilde Handelsskole. Har deltaget i forskellige arbejdsgrupper under Undervisningsministeriet med evaluering og udvikling af fag på hhx-uddannelsen. Arbejder i øjeblikket blandt andet med et udviklingsprojekt om brobygning mellem hhx og videregående uddannelser. Tidligere uddannelseschef for hhx på Niels Brock. Uddannet som cand.mag. i historie og dansk.

Barbro Wennerholm, tidligere undervisningsråd ved Skolverket i Stockholm med ansvar for matematikfaget. Har i Skolverket arbejdet med udvikling af de nye nationale prøver og haft ansvar for en evaluering af gymnasieskolens naturvidenskabelige program. Har inden dette mange års erfaring som skoleleder og lærer i matematik og kemi.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-30
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk