

Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium

Evalueringsrapport

2001

**Historie med
samfundskundskab i
det almene gymnasium**

© 2001 Danmarks
Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med
kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Statens Information
Publikationsafdelingen
Kigkurren 10
Postboks 1300
2300 København S

T 33 37 92 28
F 33 37 92 80

E sp@si.dk
H www.si.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-017-3

Forord	7
1 Indledning	9
1.1 Formål	9
1.2 Projektets organisering	11
1.3 Dokumentationsgrundlaget	11
1.3.1 Forundersøgelse	12
1.3.2 Udvælgelsen af de 15 skoler	12
1.3.3 Selvevalueringer på 15 skoler	14
1.3.4 Skolebesøg	15
1.3.5 Spørgeskemaundersøgelsen	15
1.3.6 Interviewundersøgelsen	16
1.4 Selvevalueringen	17
1.4.1 Ressourceforbrug	17
1.4.2 Lærernes selvevalueringsproces	18
1.4.3 Elevernes selvevalueringsproces	18
1.4.4 Ledelsernes selvevalueringsproces	19
1.4.5 Sammenfatning af selvevalueringsprocessen	20
1.5 Rapportens opbygning	20
2 Resumé	21
3 Bekendtgørelsens mål og rammer	35
3.1 Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilag	35
3.2 Lærernes selvevaluering om bekendtgørelsen	37
3.3 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	39
3.4 Besøgsindtryk vedrørende bekendtgørelsen	40
3.5 Analyser, vurderinger og anbefalinger	41

4	Identitet, mål og indhold	43
4.1	Fagets identitet og mål	43
4.1.1	Lærernes selvevaluering af identitet og mål	43
4.1.2	Ledelsernes selvevaluering af identitet og mål	43
4.1.3	Besøgsindtryk vedrørende identitet og mål	44
4.1.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	44
4.2	Undervisningens faglige indhold	45
4.2.1	Undersøgelse af undervisningsforløb	45
4.2.2	Elevernes selvevaluering af det faglige indhold	49
4.2.3	Lærernes selvevaluering af det faglige indhold	50
4.2.4	Besøgsindtryk vedrørende undervisningens faglige indhold	51
4.2.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	53
4.3	Forholdet mellem historie og samfundskundskab	55
4.3.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	55
4.3.2	Elevernes selvevaluering af historie og samfundskundskab	58
4.3.3	Lærernes selvevaluering af historie og samfundskundskab	58
4.3.4	Besøgsindtryk vedrørende historie og samfundskundskab	60
4.3.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	60
5	Progression og sammenhænge	63
5.1	Overgangen fra grundskole til gymnasium	63
5.1.1	Bidrag fra spørgeskemaundersøgelsen	63
5.1.2	Bidrag fra interviewundersøgelsen	70
5.1.3	Elevernes selvevaluering af overgangen fra grundskolen	73
5.1.4	Lærernes selvevaluering af elevernes overgang fra grundskolen	74
5.1.5	Besøgsindtryk vedrørende elevernes overgang fra grundskolen	75
5.1.6	Analyse, vurderinger og anbefalinger	75
5.2	Den faglige progression i historie i gymnasiet	77
5.2.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelsen	77
5.2.2	Lærernes selvevaluering af den faglige progression	84
5.2.3	Besøgsindtryk vedrørende den faglige progression	85
5.2.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	85
5.3	Overgangen fra gymnasium til videregående uddannelse	86
5.3.1	Bidrag fra interview med universitetsundervisere	86
5.3.2	Bidrag fra interview med seminarielærere	92
5.3.3	Analyse, vurderinger og anbefalinger	97

6	Skriftlighed	99
6.1	Den mundtlige tradition og skriftligheden	99
6.1.1	Besøgsindtryk vedrørende skriftligheden	99
6.2	Historieopgaven i 2.g	100
6.2.1	Elevernes selvevaluering af historieopgaven	100
6.2.2	Lærernes selvevaluering af historieopgaven	101
6.2.3	Ledelsernes selvevaluering af historieopgaven	102
6.2.4	Besøgsindtryk vedrørende historieopgaven	103
6.3	Den større skriftlige opgave i 3.g	104
6.3.1	Elevernes selvevaluering af den større skriftlige opgave	104
6.3.2	Lærernes selvevaluering af den større skriftlige opgave	104
6.3.3	Ledelsernes selvevaluering af den større skriftlige opgave	105
6.3.4	Besøgsindtryk vedrørende den større skriftlige opgave	105
6.4	Andet skriftligt arbejde	106
6.4.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	106
6.4.2	Elevernes selvevaluering af andet skriftligt arbejde	106
6.4.3	Lærernes selvevaluering af andet skriftligt arbejde	107
6.4.4	Besøgsindtryk vedrørende andet skriftligt arbejde	107
6.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	107
7	Undervisningens tilrettelæggelse	111
7.1	Arbejdsformer	111
7.1.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	111
7.1.2	Undersøgelse af undervisningsforløb i forhold til arbejdsformer	114
7.1.3	Elevernes selvevaluering af arbejdsformer	115
7.1.4	Lærernes selvevaluering af arbejdsformer	116
7.1.5	Besøgsindtryk vedrørende arbejdsformer	117
7.1.6	Analyse, vurderinger og anbefalinger	118
7.2	Planlægning af undervisningen	120
7.2.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	120
7.2.2	Lærernes selvevaluering af undervisningsplanlægningen	122
7.2.3	Besøgsindtryk vedrørende undervisningsplanlægningen	123
7.2.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	123
7.3	Medbestemmelse	125
7.3.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	125
7.3.2	Elevernes selvevaluering af medbestemmelse	127
7.3.3	Lærernes selvevaluering af medbestemmelse	127

Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium

7.3.4	Besøgsindtryk vedrørende medbestemmelse	128
7.3.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	128
7.4	Elevernes forberedelse og deltagelse	130
7.4.1	Elevundersøgelser af forberedelse og deltagelse	130
7.4.2	Elevernes selvevaluering af forberedelse og deltagelse	132
7.4.3	Besøgsindtryk vedrørende elevernes forberedelse og deltagelse	133
7.4.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	133
7.5	Brugen af undervisningsmaterialer, herunder IKT	135
7.5.1	Materialeforbrug på de 15 skoler	135
7.5.2	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	135
7.5.3	Lærernes selvevaluering af undervisningsmaterialer	139
7.5.4	Besøgsindtryk vedrørende undervisningsmaterialer	139
7.5.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	140
7.6	Ekskursioner	141
7.6.1	Elevernes selvevaluering af ekskursioner	142
7.6.2	Lærernes selvevaluering af ekskursioner	142
7.6.3	Besøgsindtryk vedrørende ekskursioner	143
7.6.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	143
7.7	Tværfagligt samarbejde	144
7.7.1	Elevernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde	144
7.7.2	Lærernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde	144
7.7.3	Ledelsernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde	145
7.7.4	Besøgsindtryk vedrørende tværfagligt samarbejde	146
7.7.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	146
8	Den løbende evaluering	149
8.1.1	Elevernes selvevaluering af evaluering	150
8.1.2	Lærernes selvevaluering af evaluering	150
8.1.3	Ledelsernes selvevaluering af evaluering	152
8.1.4	Besøgsindtryk vedrørende evaluering	152
8.1.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	153
9	Bedømmelse og eksamen	157
9.1	Eksamen	157
9.1.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	157
9.1.2	Lærernes selvevaluering af eksamen	158
9.1.3	Lærernes selvevaluering af censur	159

9.1.4	Besøgsindtryk vedrørende bedømmelse og eksamen	160
9.1.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	160
9.2	Årsprøver	161
9.2.1	Lærernes selvevaluering af årsprøver	161
9.2.2	Ledelsernes selvevaluering af årsprøver	162
9.2.3	Besøgsindtryk vedrørende årsprøver	162
9.2.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	163
9.3	Prøver	163
9.3.1	Elevernes selvevaluering af prøver	163
9.3.2	Lærernes selvevaluering af prøver	164
9.3.3	Besøgsindtryk vedrørende prøver	165
9.3.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	165
10	Historielærerne	167
10.1	Profil og identitet	167
10.1.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	167
10.1.2	Analyse, vurderinger og anbefalinger	169
10.2	Efteruddannelse	170
10.2.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	170
10.2.2	Lærernes selvevaluering af efteruddannelse	179
10.2.3	Ledelsernes selvevaluering af efteruddannelse	180
10.2.4	Besøgsindtryk vedrørende efteruddannelse	181
10.2.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	181
10.3	Fagligt samarbejde	183
10.3.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	183
10.3.2	Lærernes selvevaluering af fagligt samarbejde	184
10.3.3	Ledelsernes selvevaluering af fagligt samarbejde	185
10.3.4	Besøgsindtryk vedrørende fagligt samarbejde	185
10.3.5	Analyse, vurderinger og anbefalinger	185
11	Rammevilkår	187
11.1	Ledelse og organisation	187
11.1.1	Lærernes selvevaluering af ledelse og organisation	187
11.1.2	Ledelsernes selvevaluering af ledelse og organisation	188
11.1.3	Analyse, vurderinger og anbefalinger	189
11.2	Undervisningsministeriet og fagkonsulenten	190
11.2.1	Lærernes selvevaluering vedrørende Undervisningsministeriet	190

11.2.2	Ledelsernes selvevaluering vedrørende Undervisningsministeriet	190
11.2.3	Analyse, vurderinger og anbefalinger	191
11.3	Klagesystemet	191
11.3.1	Lærernes selvevaluering af klagesystemet	191
11.3.2	Ledelsernes selvevaluering af klagesystemet	192
11.3.3	Analyse, vurderinger og anbefalinger	192
11.4	Ressourcemæssige vilkår	192
11.4.1	Lærernes selvevaluering af rammer	192
11.4.2	Ledelsernes selvevaluering af ressourcemæssige vilkår	193
11.4.3	Analyse, vurderinger og anbefalinger	194
11.5	Forsøgs- og udviklingsarbejde	195
11.5.1	Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse	195
11.5.2	Lærernes selvevaluering af forsøgs- og udviklingsarbejde	195
11.5.3	Ledelsernes selvevaluering af forsøgs- og udviklingsarbejde	196
11.5.4	Analyse, vurderinger og anbefalinger	196
12	Appendiks	199
12.1	Evalueringsgruppens medlemmer	199
12.2	Diverse statistik fra selvevalueringsmaterialet	200
12.3	Diverse statistik fra spørgeskemaundersøgelsen	202
	Rapporter fra EVA	207

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, evalueringen af faget historie med samfundskundskab i det almene gymnasium. Evalueringen er gennemført i et samarbejde mellem EVA og en faglig evalueringsgruppe i henhold til instituttets Handlingsplan 2000. Evalueringen baserer sig på et stort dokumentationsgrundlag, herunder selvevalueringer ved historielærere, ledelser og elever på 15 udvalgte gymnasieskoler i Danmark samt en spørgeskemaundersøgelse omfattende alle lærere med undervisningskompetence i faget i det almene gymnasium.

Dokumentationsmaterialet har givet evalueringsgruppen et solidt grundlag for rapportens konklusioner og anbefalinger. Disse retter sig mod en række målgrupper lige fra den enkelte historielærer og elevgruppe, over faggrupper og ledelser, til de økonomisk og pædagogisk ansvarlige myndigheder som er amterne og Undervisningsministeriet. Anbefalingerne vil kunne bidrage til at styrke den vigtige formidling af historisk viden og indsigt som finder sted i det almene gymnasium.

Evalueringen er gennemført sideløbende med evalueringen af fysikfaget i det almene gymnasium. Der er tale om to indbyrdes selvstændige fagevalueringer, men begge rapporter indeholder problemstillinger der sigter bredere mod det almene gymnasium og derfor også bør kunne inspirere kvalitetsarbejdet uden for de to evaluerede fag.

Povl Markussen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør

Denne evaluering af faget historie med samfundskundskab i det almene gymnasium har som gennemgående princip forsøgt at sammenholde Gymnasiebekendtgørelsens og fagbilagets mål og rammer med den virkelighed elever, lærere og ledelser beskriver og vurderer i det vi samlet betegner som dokumentationsgrundlaget, det vil sige selvevalueringsmaterialet, skolebesøgene samt spørgeskema- og interviewundersøgelsen.

Evalueringsrapporten sigter ikke mod at give en detaljeret og fuldstændig analyse af historieundervisningen, men har været særligt optaget af at pege på fagets udviklingsmuligheder i det almene gymnasium. Det har været nødvendigt at generalisere i rapporten og derfor vil alle anbefalingerne ikke være lige relevante for alle skoler. Evalueringsgruppen håber alligevel at alle skoler og faglige miljøer kan finde anbefalinger af interesse for det lokale udviklingsarbejde i faget. Hertil kommer at mange af temaerne ikke kun er relevante i en historiefaglig sammenhæng, men er af mere almen karakter med relevans i forhold til andre fag i gymnasiet, tværfaglige sammenhænge og skoleudvikling.

I dette indledende kapitel vil evalueringens formål, organisering, dokumentationsgrundlag og metode blive præsenteret. Til slut i kapitlet er der en kort redegørelse for rapportens opbygning. Kapitel 2 indeholder et resume af rapportens konklusioner og anbefalinger, mens de følgende kapitler handler om evalueringens forskellige temaer.

1.1 Formål

Formålet med denne evaluering er at evaluere kvaliteten af faget historie med samfundskundskab i det almene gymnasium i dag med særligt henblik på undervisningens mål, progressionen over de tre år samt de forudsætninger eleverne udvikler i forhold til videregående uddannelse. Desuden skal fagets overordnede rammer belyses, herunder Undervisningsministeriets og skoleejernes roller, og skal i øvrigt inddrage følgende aspekter:

- Undervisningens faglige indhold og progression, herunder
 - progressionen i undervisningens niveau gennem de tre år
 - udviklingen i elevernes forudsætninger fra starten af 1.g til udgangen af 3.g

- fagets indhold, herunder det kronologiske versus det tematiske
- fagets identitet og mål i forhold til de øvrige fag samt det almene gymnasium som helhed
- forholdet mellem historie og samfundskundskab.
- Undervisningens tilrettelæggelse, herunder
 - arbejdsformer
 - planlægning af undervisningen fra den enkelte lektion til forløb af forskellig længde
 - brugen af undervisningsmaterialer
 - studieture og ekskursioner
 - elevernes medbestemmelse
 - tværfagligt samarbejde
 - løbende evaluering af undervisningen.
- Den skriftlige dimension, herunder
 - historieopgaven i 2.g
 - den større skriftlige opgave i 3.g
 - evt. mindre skriftlige opgaver og lignende samt elevernes brug af noter.
- Bedømmelse og eksamen, herunder
 - censorvurderinger
 - omfanget og karakteren af klager samt klagesystemet.
- Gruppen af historielærere, herunder
 - gruppens profil og identitet
 - efteruddannelse
 - fagligt samarbejde.
- Rammevilkår, herunder
 - ledelse og organisation
 - ressourcemæssige vilkår
 - forsøgs- og udviklingsarbejde
 - kvalitetsudviklingsprojekter.

1.2 Projektets organisering

I forbindelse med evalueringen har der været nedsat en evalueringsgruppe der har ansvaret for rapportens konklusioner og anbefalinger. Selvom anbefalingerne baserer sig på dokumentationsgrundlaget, er der også tale om tolkninger som afspejler evalueringsgruppens holdninger og vurderinger. Evalueringsgruppen består af nordiske eksperter inden for historie og didaktik samt danske eksperter med indsigt i historiefaget på uddannelsessystemets forskellige niveauer, herunder med indsigt i historiefaget som det praktiseres i den danske gymnasieskole.

Evalueringsgruppen har haft følgende sammensætning:¹

- Rektor Povl Markussen, Sankt Annæ Gymnasium (formand)
- Professor Kim Salomon, Lunds Universitet
- Professor Svein Lorentzen, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet
- Amanuensis Marianne Poulsen, Danmarks Pædagogiske Universitet
- Centerleder Karl-Johann Hemmersam, Nationalmuseet.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har haft det praktiske og metodiske ansvar for evalueringen og har herunder sikret at der i evalueringsprocessen er anvendt hensigtsmæssige og pålidelige metoder. Projektgruppen har skrevet rapporten i samarbejde med evalueringsgruppen og har ansvaret for at analyser, konklusioner og anbefalinger bygger på dokumentationsmaterialet. Projektgruppen har ydet sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og fungeret som kontaktpersoner til gymnasierne og andre.

Projektgruppen har bestået af:

- Evalueringskonsulent Michael Andersen (koordinator)
- Evalueringskonsulent Anne Kjær Olsen (fra august 2000)
- Evalueringsmedarbejder Mette Eng (fra januar 2001)

Herudover har evalueringskonsulent Irene Thor Kaufmann været tilknyttet projektet frem til og med november 2000.

1.3 Dokumentationsgrundlaget

Evalueringen er gennemført med udgangspunkt i nedenstående dokumentationsmateriale der omfatter:

¹ Se oversigt med CV-oplysninger i *Appendiks*.

- Selvevaluering på 15 skoler
- Spørgeskema- og interviewundersøgelse
- Skolebesøg

Forud for evalueringen blev der lavet en forundersøgelse og en repræsentativ udvælgelse af de 15 skoler som har deltaget i selvevalueringen.

1.3.1 Forundersøgelse

I forundersøgelsen blev en række faktuelle forhold indledningsvist afdækket vedrørende såvel rammer for faget som fagets praksis. Dette er nået gennem dels læsning af bekendtgørelser mm., dels gennem samtaler med elever, lærere og andre i forbindelse med besøg på to gymnasieskoler, dels gennem møder med repræsentanter fra bestyrelsen for historielærernes faglige forening samt gymnasiets fagkonsulent i historie Henrik Skovgaard Nielsen.

1.3.2 Udvælgelsen af de 15 skoler

Udvælgelsen af de 15 gymnasieskoler til selvevaluering i forbindelse med historieevalueringen skal ses i sammenhæng med den tilsvarende evaluering af fysikfaget hvor der ligeledes blev udvalgt 15 skoler. Ses der på de 30 skoler i de to evalueringer under ét, indgår der således mindst én skole fra hvert af de 14 amter samt Københavns eller Frederiksberg Kommune.

I overensstemmelse med de private gymnasiers andel af det samlede antal gymnasier og i naturlig forlængelse af et ønske om deltagelse fra Foreningen af Private, Selvejende Gymnasier, Studenter- og Hf-kurser indgår der et privat gymnasium i hver af de to fagevalueringer.

Kriterierne for udvælgelsen af skolerne har skullet sikre at evalueringerne giver et præcist og nuanceret billede af de to fag i det almene gymnasium. De 15 skoler der indgår i evalueringen, svarer til ca. 10% af landets almene gymnasier, hvilket giver en god repræsentation af gymnasieskolen som helhed.

Fordelingsnøglen er lavet ud fra følgende variable:

- Antal gymnasier i de 14 amter og Københavns/Frederiksberg Kommuner
- Antal klasser i de 14 amter og Københavns/Frederiksberg Kommuner
- Storbyskoler, byskoler og landskoler
- Skolestørrelse
- Halvdelen af alle gymnasier har også HF, det gælder også de udvalgte skoler
- Skolernes fagprofil i forhold til faget.

For at kunne udvælge skolerne på et sagligt og relevant grundlag er der udarbejdet et statistisk materiale baseret på samtlige gymnasieskolars fagprofiler i forhold til faget. Datamaterialet dækker en treårig periode og er vurderet i forhold til om parameteren har været stabilt stigende eller faldende. Desuden er der indgået gennemsnit og middeltal hvor dette er relevant. Fagprofilen er blevet tegnet af følgende parametre:

- Antal større skriftlige opgaver i historie
- Andel af 3.g-elever der skriver større skriftlig opgave i historie
- Fordelingen af større skriftlige opgave i historie på matematisk og sproglig linje
- Fordelingen af større skriftlige opgave i historie på piger og drenge

Derudover er følgende forhold undersøgt og medinddraget i et mere marginalt omfang:

- Skolernes deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde
- Lærernes kønsfordeling² på de enkelte skoler.

De 15 skoler har i gennemsnit 8,5 historielærere i et spænd fra mindst fire til højst 15. I gennemsnit er tre ud af otte lærere kvinder svarende til ca. 40%. Mens skolerne således i forhold til størrelsen på historielærergrupperne er repræsentative, er der en mindre overvægt af kvindelige historielærere på de 15 skoler i forhold til alle gymnasieskoler. Alders- og anciennitetsprofilen for historielærerne samt andelen af fastansatte, lærere med hovedfag og pædagogikum på de 15 skoler svarer til den samlede population.

På denne baggrund blev følgende 15 gymnasieskoler udvalgt til at gennemføre selvevaluering:

- Avedøre Gymnasium/HF
- Bjerringbro Gymnasium
- Bornholms Amtsgymnasium/HF
- Frederiksborg Gymnasium/HF
- Haderslev Katedralskole
- Helsingør Gymnasium
- Herlufsholm Skole
- Middelfart Gymnasium/HF
- Nørre Gymnasium
- Odense Katedralskole/HF

² Jf. at kun 24% af lærerne i historie er kvinder.

- Ringkøbing Gymnasium
- Roskilde Katedralskole
- Rødkilde Amtsgymnasium
- Skanderborg Amtsgymnasium/HF
- Vesthimmerlands Gymnasium/HF.

1.3.3 Selvevalueringer på 15 skoler

Selvevalueringerne foregik samtidig på de 15 udvalgte skoler og havde til formål at fremstille de primære interessenters egne vurderinger af stærke og svage sider ved faget således som det praktiseres på de pågældende skoler. Selvevalueringsprocessen blev organiseret således at der blev nedsat tre undergrupper som hver især rapporterede med udgangspunkt i en specifik vejledning udarbejdet af EVA. De tre grupper var:

- Elever så vidt muligt fra alle tre årgange og af begge køn
- Gruppen af historielærere
- Repræsentanter fra skolens ledelse.

Skolerne fik besked om at de skulle deltage i selvevalueringen i maj 2000 med en kort beskrivelse af opgaven. Selvevalueringmaterialet blev sendt ud til skolerne i starten af skoleåret, og kort tid efter blev der holdt informationsmøder i hhv. Århus og København, hvor en repræsentant for hver af de 15 skolars tre selvevalueringgrupper deltog. Selvevalueringsarbejdet gik i gang i august og endte med at skolerne sendte deres selvevalueringsrapporter til EVA i slutningen af november 2000. I tilknytning til selvevalueringsrapporterne udarbejdede skolerne en kort beskrivelse af selvevalueringsprocessen. Processernes forløb på de 15 skoler er beskrevet i afsnit 1.4.

Da der med det udsendte materiale til selvevalueringen blev lagt op til et relativt stort arbejde, fokuserede lærere og ledelser fra starten på spørgsmålet om hvorfra ressourcerne til arbejdet skulle skaffes. Tidspunktet for evalueringen, der fulgte i kølvandet på implementeringen af en ny overenskomst på GLs område, var med til at øge lærernes opmærksomhed på netop ressourcespørgsmålet. Af lovgrundlaget for Danmarks Evalueringsinstitut fremgår det dog at det påhviler de ansvarlige myndigheder, skoleejere og institutioner at deltage i de evalueringer som instituttet igangsætter.

Som følge heraf blev ressourceproblemet løst meget forskelligt afhængigt af skolens egne prioriteringer og de pågældende skoleejerers (amters) ressourcemæssige opfølgning. Derfor har de ressourcemæssige vilkår for evalueringsarbejdet været forskellige på de 15 skoler. Som illustration

kan det nævnes at det antal timer som er blevet afsat til lærernes selvevaluering, svinger fra under 10 timer til omkring 50 timer pr. lærer på forskellige skoler.

1.3.4 Skolebesøg

De 15 skoler blev besøgt i ugerne 8, 9 og 10 2001 hvor der var afsat en dag pr. skole. Besøgsgrupperne bestod af to medlemmer af evalueringsgruppen, og fra projektgruppen deltog en til to evalueringskonsulenter og en evalueringsmedarbejder. Besøgene var grundlæggende struktureret på samme måde: Hvert besøg startede med et møde – et såkaldt procesmøde – for alle der havde deltaget i selvevalueringssprocessen på skolen. Ved dette møde blev der informeret om den samlede evaluering, og dernæst blev selvevalueringssprocessen drøftet i forlængelse af skolernes indsendte procesbeskrivelser.

Efter en kort rundvisning på skolen mødtes besøgsgruppen med de tre selvevalueringssgrupper hver for sig: Først med eleverne, dernæst med historielærerne og endelig med ledelsen. Disse møder tog udgangspunkt i de udarbejdede selvevalueringssrapporter og forløb som samtaler struktureret ved hjælp af besøgsgruppens spørgsmål.

1.3.5 Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev udarbejdet som ekstern konsulentopgave af PLS Rambøll Management og havde til formål at tilvejebringe et overblik over historielærernes syn på faget og egen praksis. Spørgeskemaundersøgelse omfattede landets godt 1.100 historielærere i det almene gymnasium. Spørgsmålene er udarbejdet i et samarbejde mellem projektgruppen, evalueringsgruppen og konsulentfirmaet mens sidstnævnte alene stod for udsending, indsamling og indtastning af spørgeskemaerne. PLS Rambøll Management afleverede i januar 2001 den endelige rapport til EVA vedrørende spørgeskema- og interviewundersøgelsen.

Der blev i alt indsendt 740 spørgeskemaer ud af 1153 mulige, hvilket giver en svarprocent på 64. I lyset af at den samlede population bestod af alle gymnasielærere med undervisningskompetence i faget, det vil sige også lærere der af forskellige grunde ikke underviser i faget, forekommer svarprocenten at være tilfredsstillende. Der blev modtaget spørgeskemaer fra 122 ud af 137 mulige skoler, hvilket svarer til at der er modtaget spørgeskemaer fra 89% af skolerne. Svarprocenten fra de skoler der således deltog i spørgeskemaundersøgelsen var 71%.

I alt 15 skoler indsendte ikke spørgeskemaer efter den anden rykkerrunde.³ Fire af skolerne var selvevalueringsskoler, og i lærergrupperne har nogle haft den opfattelse at når man brugte så

³ Der blev ikke modtaget spørgeskemaer fra følgende skoler: *Albertslund Amtsgymnasium, Amtsgymnasiet i Paderup, Avedøre Gymnasium*, Espergærde Gymnasium, Gladsaxe Gymnasium, Haderslev Katedralskole*, Helsingø*

meget tid på selvevalueringsprocessen, så ville man ikke også bruge tid på et spørgeskema der på en række områder ligger tæt op af selvevalueringsmaterialet. Selvom det havde været bedre at alle selvevalueringskolerne deltog i spørgeskemaundersøgelsen, har der på baggrund af selvevalueringsrapporterne og de efterfølgende besøg været rig mulighed for at stifte bekendtskab med de pågældende lærergruppers syn på faget.

Med hensyn til de øvrige 11 skoler er det naturligvis beklageligt at de ikke ønskede at medvirke i undersøgelsen, men da de kun tegner sig for 8% af landets gymnasieskoler og fordeler sig som de gør, har disse skolers manglende deltagelse ingen væsentlig betydning for det samlede resultat.

1.3.6 Interviewundersøgelsen

Interviewundersøgelsen blev også udarbejdet af PLS Rambøll Management og havde til formål at uddybe en række af de problemstillinger som udsprang af spørgeskemaundersøgelsen. Specielt skulle interviewundersøgelsen afdække forhold om overgangen fra gymnasium til videregående uddannelse. Med dette formål for øje er en række undervisere fra universiteter og lærerseminarier blevet interviewet såvel i form af personlige interview som i form af fokusgruppeinterview. I alt blev der foretaget 19 personlige interview og et fokusgruppeinterview med undervisere i historie fra lærerseminarier og universiteter i Danmark.

Hertil kommer en række på fem andre fokusgruppeinterview bestående af:

- gymnasielærere
- folkeskolelærere og gymnasielærere i en blandet gruppe
- centrale personer i relation til faget, herunder fagkonsulenten, medlemmer af den faglige for- enings bestyrelse og personer der havde været med til at skrive fagbilaget⁴
- en 3.g-klasse fra Fåborg Gymnasium
- en 3.g-klasse fra Rungsted Gymnasium.

Endelig er fagkonsulenten i historie i grundskolen Birgitte Warming blevet interviewet for at kom- mentere spørgeskemaundersøgelsens resultater i forhold til grundskolen.

Gymnasium, Ikast Gymnasium og Hf-kursus, Ishøj Amtsgymnasium, Maribo Gymnasium, Struer Gymnasium og HF, Tårnby Gymnasium, Vesthimmerlands Gymnasium*, Viborg Amtsgymnasium og HF samt Øster Borgerdyd Gymnasium. De med * er selvevalueringskoler.*

⁴ Bilag 17 Historie med samfundskundskab, Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999).

1.4 Selvevalueringen

Selvevalueringprocesserne forløb ret forskelligt på de 15 skoler afhængigt af en række forhold: indstillingen til evalueringer blandt især lærerne, skolens og lærergruppens kultur og åbenhed i forhold til at reflektere over egen praksis samt elevkulturen især i forhold til dels at arbejde selvstændigt, dels at deltage i skolepolitiske aktiviteter. Nedenfor er nogle hovedtræk fra de 15 skolars selvevalueringer skrevet med udgangspunkt i selvevalueringssrapporterne, de indsendte procesbeskrivelser samt indtryk fra de 15 skolebesøg.

1.4.1 Ressourceforbrug

Ved at sammenholde selvevalueringssrapporterne med det angivne ressourceforbrug har vi kunnet konstatere at der ikke eksisterer nogen entydig sammenhæng mellem anvendte ressourcer og resultatet af indsatsen. Den vigtigste variabel i forhold til en god selvevalueringssproces synes, ud over det faglige og sociale miljø som lærere, elever og ledelse indgår i, at være vilje til samarbejde i faggruppen, åbenhed og tradition for at reflektere over egen undervisning.

Det kan anskueliggøres gennem et par eksempler: To lærergrupper der hver havde fået i alt 80 timer til selvevaluering, disponerede dem meget forskelligt med det resultat at selvom begge lærergrupper mente at de havde haft for få timer, så var resultatet af indsatsen særdeles forskelligt. Den ene gruppe valgte at lade to lærere stå for hele arbejdet med det resultat at lærergruppen reelt ikke havde deltaget i processen, og rapporten afspejlede derfor kun i begrænset grad opfattelserne i gruppen. Hertil kom at rapporten gennemgående var ret overfladisk. Den anden lærergruppe valgte at prioritere sin arbejdsindsats idet man fastholdt et kollektivt udgangspunkt. Sidstnævnte gruppe afleverede en rapport der gik meget let henover en del af spørgsmålene, men til gengæld fokuserede på nogle temaer som de beskrev og vurderede på en måde så andre kunne læse det med stort udbytte. Når sidstnævnte gruppe var i stand til at lave en koncentreret fremstilling, hænger det formentlig også sammen med at der her var tale om en faggruppe der er vant til at arbejde sammen om fælles opgaver, skolen og deres fag såvel som didaktik og pædagogik.

Ressourceforbruget på de 15 skoler har været meget forskelligt: Således har lærergrupperne i gennemsnit fået fra under 10 timer pr. lærer på en enkelt skole til omkring 50 timer pr. lærer på andre skoler. Dog med en tendens til at der er brugt flere timer pr. lærer på de mindre skoler og omvendt på de store skoler. De fleste af skolerne har afsat mellem 20-30 timer pr. lærer. Samlet set har skolerne til lærergruppernes selvevaluering anvendt fra 80 timer til 300 timer. Når man ser på de 15 skoler der er jævnt fordelt ud over landet, ses der er en tydelig geografisk tendens: Skoler i hovedstadsregionen har typisk afsat færre ressourcer til arbejdet end skoler i provinsen.

1.4.2 Lærernes selvevalueringsproces

Det er et gennemgående træk ved lærergruppernes selvevaluering – hvilket er helt i tråd med oplægget fra EVA – at man har arbejdet kollektivt således at rapporterne afspejler den samlede faggruppe. En almindelig og hensigtsmæssig måde at organisere processen på har været at gruppen har været samlet et antal gange kombineret med uddelegering af opgaver imellem møderne. Nogle lærergrupper har lavet skriftlige, andre mundtlige, oplæg til møderne, mens den endelige selvevalueringsrapport normalt har været til diskussion i den samlede gruppe.

På den måde har processen været en anledning til at diskutere fagets forhold systematisk igennem med udgangspunkt i den enkelte lærers konkrete erfaringer og overvejelser. En lærergruppe har noteret i sin rapport at processen har haft karakter af en intern efteruddannelse og omtaler det "som et stykke værdifuldt efteruddannelsesarbejde". Rapporterne afspejler dog samlet set at det er meget forskelligt hvor langt man er kommet i diskussionerne: Der er rapporter hvor man i nogle af svarene fornemmer en manglende lyst til åbent at diskutere stærke og svage sider ved faggruppens praksis. Fx kan man i nogle rapporter læse svar af typen: "Vores undervisning passer selvfølgelig til fagbilaget. Dette kontrolleres gennem pensumindberetningerne". Omvendt er mange rapporter meget reflekterede og bidrager herved i høj grad til at kvalificere denne rapports analyser og anbefalinger.

1.4.3 Elevernes selvevalueringsproces

På alle 15 skoler har der været nedsat selvevalueringsgrupper med elever som omhyggeligt har besvaret spørgsmålene fra selvevalueringsmaterialet og afleveret selvstændige rapporter. I de fleste tilfælde har grupperne bestået af seks personer med to elever, typisk en af hvert køn, fra de tre årgange. En skole besluttede dog at sammensætte elevgruppen sådan at den bestod af tre par af elever fra samme klasse der derfor kendte hinanden godt, heraf var fire af eleverne fra 3.g og to fra 2.g. Ulempen ved denne variant er at kun elever fra tre af skolens klasser var repræsenteret, og at der ikke deltog nogle 1.g'ere. Til gengæld var den pågældende elevgruppes selvevalueringsrapport usædvanlig god, hvilket formentlig hænger sammen med gruppens sammensætning.

I de fleste tilfælde har lærerne ikke direkte medvirket ved udvælgelsen af eleverne – hvilket metodisk set er at foretrække. Den almindeligste fremgangsmåde har været at rektor enten selv har udpeget gruppen af elever eller har bedt fx en elevrådsformand eller lignende om at sammensætte en gruppe. Evt. har eleverne selv kunnet melde sig.

På nogle skoler har man ment at eleverne skulle have betaling for at deltage i selvevalueringsarbejdet ud fra det synspunkt at det får lærerne, eller at det er et stykke arbejde der kan sidestilles med det arbejde de alternativt kunne udføre i fx bogdepotet eller et lokalt supermarked. EVA har fra starten af evalueringen givet udtryk for at deltagelse i evalueringsarbejde som dette bør side-

stilles med deltagelse i undervisning, og det er også konklusionen efter endt selvevaluering at eleverne generelt har haft et stort udbytte heraf.

Når elevgrupperne er udvalgt sådan som det er tilfældet i denne evaluering, og kun har til opgave at forholde sig til deres egne erfaringer, kan man ikke hævde at disse elever på nogen måde er repræsentative for alle danske gymnasieelever. Tværtimod må man gå ud fra at elever der vil bruge 5-10 timer eller mere på at diskutere og udarbejde en rapport om et af deres fag, nok er mere interesserede, og måske også generelt dygtigere, end gennemsnittet af deres kammerater. Man kan i hvert fald let forestille sig – og det indtryk er da også blevet bekræftet på besøgene – at en del af de elever med de svageste forudsætninger både i forhold til faget og skolearbejdet i øvrigt – normalt ikke har haft den store lyst til at gå ind i en gruppe som denne.

Ligesom lærerne har eleverne organiseret deres arbejde forskelligt. Nogle grupper har koncentreret arbejdet på en dag eller en weekend, mens andre har arrangeret møderækker af varierende længde – i eller uden for skoletiden. Nogle elevgrupper har holdt møde en gang om ugen i en periode og skrevet på skift før og efter møderne. Der er også forskel på i hvilket omfang gruppe-medlemmerne har inddraget de øvrige elever i diskussionerne. Nogle elevgrupper gav udtryk for at selvevalueringen gav dem "ting at tænke over" som de ellers ikke tænker så meget over, bl.a. fik nogen "aha-oplevelser" med hensyn til den løbende evaluering af undervisningen og forholdet mellem historie og samfundskundskab. Andre har givet udtryk for at det har været en lærerig proces, både fagligt og socialt, og at man gennem arbejdet blev bevidste om at det samme stof kan gennemgås på flere måder.

1.4.4 Ledelsernes selvevalueringproces

Ledelserne blev bedt om at nedsætte en selvevalueringsgruppe som kunne repræsentere skolens ledelse i forhold til faget, og der har her vist sig nogen variation i gruppernes sammensætning og størrelse, hvilket kan tolkes både som et sammenfald af praktiske omstændigheder og som et udtryk for ledelsens selvopfattelse. Ikke overraskende indgik rektor i stort set alle ledelsesgrupperne, men herudover går variationen fra at rektor med støtte fra sine inspektorer alene besvarede spørgsmålene og til grupper med deltagelse af en eller flere inspektorer og med eller uden lærere med andre funktioner. På fire skoler udgjorde rektor alene ledelsesgruppen, men i de fleste ledelsesgrupper indgik der en til to inspektorer, herunder ofte ledende inspektør. I fire ledelsesgrupper indgik der lærere med andre funktioner, herunder typisk formanden for Pædagogisk Råd. Ti ud af de 15 ledelsesgrupper bestod således at tre-fire medlemmer, og de har typisk holdt to til fire møder. Tidsforbruget beskrives fra "beskedent" og til et omfang på 20-30 timer.

1.4.5 Sammenfatning af selvevalueringsprocessen

Selvevalueringsgrupperne på skolerne har normalt – som det også var intentionen – arbejdet uafhængigt af hinanden. Efter afsluttet selvevaluering har man på skolerne kunnet lægge de tre delrapporter ved siden af hinanden og dermed få et kvalificeret udgangspunkt for en drøftelse af faget. Der er både skoler hvor indholdet af delrapporterne ikke kom som den store overraskelse fordi der på skolen i forvejen er en god kommunikation, men der er også eksempler på det modsatte, hvor fx lærerne mener de gør tingene på en måde, mens eleverne oplever det helt anderledes. Hvis sådanne modsætninger håndteres konstruktivt, kan det være et godt udgangspunkt for at udvikle faget.

Det store flertal af skoler har taget evalueringsopgaven på sig og lagt et stort arbejde i processen, også selvom det for mange skoler har været en forholdsvis ressourcekrævende proces, og selvom tidspunktet ikke nødvendigvis var det optimale. Selvevalueringen ville også have haft bedre vilkår hvis skolerne var blevet varslet tidligere, eller hvis de overenskomstsmæssige spørgsmål havde fyldt mindre.

Men alt i alt har selvevalueringsprocessen dels tilvejebragt et stort dokumentationsmateriale for fagevalueringen, dels givet en række historie-faglige miljøer en anledning til at få talt sammen på en systematisk måde og med et indhold som der kun sjældent levnes plads til i dagligdagen. Det er evalueringsgruppens håb at selvevalueringsprocessen vil medvirke til at sætte yderligere gang i den pædagogiske udvikling og dialog på de udvalgte selvevalueringskoler.

1.5 Rapportens opbygning

Efter dette indledende kapitel følger først et resumé af evalueringsrapportens konklusioner og anbefalinger. Dernæst er kapitlerne organiseret omkring evalueringens centrale temaer. Fremstillingen i rapporten har som et overordnet princip at den bevæger sig fra det mere til det mindre historiespecifikke. Kapitlerne er så vidt muligt bygget op på samme måde, således at de indledes med en præsentation af dokumentationsgrundlaget i form af sammenfatninger af selvevalueringsmaterialet, bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelsen og sammenfattede besøgsindtryk. På baggrund af dokumentationsgrundlaget følger derefter afsnit med analyser, vurderinger og – kursiverede – anbefalinger. Da der er lagt vægt på en systematisk gennemgang af dokumentationsmaterialet hvor samme genstande belyses fra flere sider og kilder, lapper nogle af afsnittene ind over hinanden. Dette gælder ikke mindst redegørelserne på baggrund af selvevalueringsrapporterne, hvor der forekommer gentagelser, men også modsatte opfattelser o.l.

Undervisningen i historie med samfundskundskab i det almen gymnasium er præget af betydelig variationsbredde, både i form og indhold. Dokumentationsmaterialet giver mange eksempler på god praksis der ligger i forlængelse af Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilag. Men det er også klart for evalueringsgruppen at der samtidig er et betydeligt udviklingspotentiale i faget. Det er dette potentiale som rapporten i særlig grad fokuserer på i sine anbefalinger.

Det er vigtigt at pointere at selvom anbefalingerne baserer sig på dokumentationsmaterialet, er der også tale om tolkninger som afspejler evalueringsgruppens holdninger og vurderinger. Anbefalingerne retter sig til de forskellige målgrupper, fra historielærere over skoleledelser og skoleejere til undervisningsministeriet. Resuméet sammenfatter i det store og hele disse anbefalinger i samme rækkefølge som de fremkommer i evalueringsrapportens følgende kapitler, men der henvises til de enkelte kapitler og afsnit i rapporten med hensyn til den præcise ordlyd med tilhørende dokumentation og vurderinger. Inden resuméets gennemgang af rapportens temaer, skal her fremhæves nogle enkelte centrale bemærkninger.

Historiefaget i det almene gymnasium har en lang tradition for klasseundervisning med vægt på mundtlighed. Det er evalueringsgruppens vurdering at undervisningen generelt set kan styrkes gennem mere variation af undervisningsformerne, ved at lægge større vægt på elevernes deltagelse og mundtlige formidlingskompetence samt ved at udvikle de elementer af skriftlighed som allerede er tilstede i et vist omfang. Der er desuden på mange skoler behov for at arbejde mere systematisk med den løbende evaluering af undervisningen for at styrke elevernes medbestemmelse og undervisningens kvalitet. Det ville efter evalueringsgruppens opfattelse fremme denne proces hvis Gymnasiebekendtgørelsens formuleringer om evaluering af undervisning blev gjort tydeligere.

Denne fagevaluering har som et gennemgående princip forsøgt at sammenholde bekendtgørelsens og fagbilagets mål og rammer med den virkelighed som elever, lærere og ledelser beskriver og vurderer. I den forbindelse har evalueringsgruppen den generelle opfattelse at der blandt historielærerne og i undervisningen er for lidt fokus på bekendtgørelsens begreber om historisk bevidsthed, identitet og historieformidling. På trods af at der utvivlsomt finder megen

god undervisning sted på et højt fagligt niveau, er det evalueringsgruppens vurdering at der generelt er behov for at lærerne forholder sig mere bevidst til progressionen gennem de tre år.

Selvom historieundervisningen i grundskolen ikke direkte indgår i denne evaluering, giver både lærere og elever udtryk for en meget negativ vurdering af elevernes faglige forudsætninger i forhold til både historie og samfundskundskab ved starten af 1.g. Hertil kommer en konstatering af meget store forskelle med hensyn til elevernes forudsætninger afhængig af hvilken undervisning de har modtaget på de skoler de kommer fra. Disse og andre af rapportens konklusioner og anbefalinger vil i det følgende blive ridset op – i det store og hele i samme rækkefølge som de fremkommer i selve rapporten.

Fagets formål og indhold

Det er evalueringsgruppens opfattelse at der i undervisningen gennemgående er for lidt fokus på bekendtgørelsens begreber om historisk bevidsthed og identitet og historieformidling. Det er en vigtig opgave at lære eleverne at undre sig over og forholde sig kritisk til de måder historie anvendes på – både på og uden for skolen. Evalueringsgruppen anbefaler at der i undervisningen lægges mere vægt på at udvikle elevernes historiske bevidsthed, på anvendelsen af historie i medierne, i dagligdagen og brugen af historie i forskellige samfund til forskellige tider. Disse aspekter bør også indgå i bekendtgørelsens krav til eksamenspensum.

Historielærere bør gøre meget ud af at formidle en forståelse af fagets formål først og fremmest til eleverne, men også til kollegerne i andre fag da det er en fordel for faget at det bruges i mange faglige og tværfaglige sammenhænge. Det anbefales at skoleledelserne er opmærksomme på hvordan historie indgår i andre fag og i tværfaglige sammenhænge.

Analysen af undervisningsforløb viser en klar tendens til at undervisningen over de tre år bliver tilrettelagt i overensstemmelse med et kronologisk princip. Evalueringsgruppen kan forstå ideen med at følge et kronologisk princip i forhold til fordelingen af undervisningsforløb over de tre år, men mener dog samtidig at man ikke nødvendigvis behøver at placere undervisningsforløbene tidsmæssigt i forlængelse af hinanden for at give eleverne kronologisk forståelse. En strengt kronologisk tilgang til faget har tilmed visse negative konsekvenser, blandt andet mindre elevmedbestemmelse, herunder valg af emne for historieopgaven i 2.g der ifølge bekendtgørelsen kun kan skrives i den del af stoffet der er gennemgået. Evalueringsgruppen anbefaler derfor at faggrupperne og de enkelte lærere nøje overvejer fordele og ulemper ved tilrettelæggelsen af undervisningen over de tre år i forhold til det kronologiske princip.

Opgørelsen af undervisningsforløb på hhv. danmarkshistorie og verdenshistorie viser at andelen af undervisningsforløb i tilknytning til danmarkshistorien i 1.g og 2.g udgør omkring en fjerdedel,

men knapt 40% i 3.g hvor gennemgangen af danmarkshistorien ofte er knyttet sammen med samfundskundskab. For verdenshistoriens vedkommende muliggør dokumentationsmaterialet ikke en præcis opdeling i europæiske og ikke-europæiske forløb, men enkelte selvevalueringsrapporter viser at en samlet andel på 10-15% for ikke-europæiske forløb og globale temaer ikke er ualmindelig. Evalueringsgruppen finder at der er anledning til at overveje om fordelingen er tidssvarende, og hvordan ikke-europæiske temaer og undervisningsforløb der søger at forbinde danske, europæiske og globale perspektiver, kan opprioriteres i undervisningen.

Historie og samfundskundskab

Undervisningen i hhv. historie og samfundskundskab er i dag helt eller delvist integreret hos det store flertal af lærere, og kun en ud af tyve lærere angiver at undervise særskilt i de to dele af faget.

Evalueringen har bl.a. haft fokus på fordele og ulemper ved at klasserne i 2.g og 3.g både rummer elever der har valgfaget samfundsfag på mellemniveau eller højt niveau, og elever som ikke har dette. Evalueringsgruppen vurderer at historielærerne gennem mange år har vænnet sig til at håndtere de udfordringer, som det indebærer at have elevgrupper med så forskellige forudsætninger. På den anden side fremgår det af dokumentationsmaterialet at især eleverne vurderer den eksisterende konstruktion som en ulempe for de i denne sammenhæng svageste elever der ikke modtager undervisning i samfundsfag ud over det der indgår i samfundskundskab. Evalueringsgruppen anbefaler derfor at der arbejdes målrettet på at skabe mere ensartede forudsætninger for eleverne i forhold til undervisningen i samfundskundskab. Det kan fx opnås ved i højere grad at følge Undervisningsvejledningens anvisning om at arbejde med samfundskundskab allerede i 1.g.

Dette er også af andre grunde formålstjenligt. Mange elevudsagn dokumenterer dels et tydeligt ønske om nutidsrelevans i undervisningen, dels et behov for at erhverve hvad man kan kalde demokratisk dannelse eller medborgerskabskompetence. Det synes i den forbindelse at være et ret udbredt elevsynspunkt at samfundsfag burde være et selvstændigt fag for alle i gymnasiet. Evalueringsgruppen har ikke set det som en del af sin opgave at tage stilling til dette, men ønsker at understrege værdien af at undervisningen i historie inddrager samfundsmæssige og aktuelle perspektiver, og at undervisningen i aktuelle samfundsmæssige temaer på den anden side kvalificeres gennem inddragelse af en historisk dimension.

Evalueringsgruppen vil samtidig understrege betydningen af Gymnasiebekendtgørelsens § 1, stk. 1, der forudsætter medborgerkompetence og demokratisk dannelse som resultat af skolens og de enkelte fags samlede indsats. Det er evalueringsgruppens opfattelse at historie med samfundskundskab har en særlig forpligtelse her. Det anbefales derfor at historielærerne i samarbejde med

skolernes ledelse tager initiativ til at tilrettelægge tværfaglige forløb og projekter med henblik på disse kompetencer.

Overgangen fra grundskole til gymnasium

Alle elever har faget historie fra 3. til 8. klasse i grundskolen og samfundsfag i 9. klasse. Hertil kommer at Undervisningsministeriet har formuleret såkaldte Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for fagene. Spørgeskemaundersøgelsen og selvevalueringsrapporterne tegner imidlertid et særdeles negativt billede af historieundervisningen i grundskolen. Et gennemgående udsagn blandt lærerne er at elevernes forudsætninger når de starter i 1.g er meget forskellige, hvorfor det er vanskeligt at generalisere. Mest positivt vurderes elevernes indsigt i levevilkår, familie- og kønsforhold og den nysgerrighed og interesse som de møder historiefaget med. Men generelt vurderes elevernes forudsætninger at være svage i forhold til de fleste områder og mål inden for historiefaget, herunder historisk viden og forståelse samt historie- og samfundsfaglige færdigheder.

En del af forklaringen på den store variation i elevforudsætningerne er formentlig den socialt bredere rekruttering til gymnasiet samt kulturelle opbrudstendenser. Alligevel må de meget store forskelle i elevforudsætninger ved starten af 1.g også afspejle tilsvarende store forskelle på historieundervisningen på landets grundskoler.

Når elevernes forudsætninger er så forskellige og generelt så svage ved starten af 1.g, hænger det sammen med de meget brede rammer faget har i grundskolen såvel med hensyn til timetal, lærerforudsætninger som indholdet i undervisningen. De Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder er efter evalueringsgruppens vurdering meget abstrakte, hvilket betyder at lærerne mangler konkrete mål for undervisningen.

Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet i forbindelse med de centrale kundskabs- og færdighedsområder konkretiserer hvilke specifikke kompetencer, færdigheder og kundskaber der skal arbejdes med på de forskellige alders- og klassetrin. Desuden må fagets indhold og form i grundskolen og i ungdomsuddannelserne i højere grad end nu tænkes sammen således at der bliver en mere klar sammenhæng og progression skoleniveauerne imellem. Historie er ikke et eksamensfag i grundskolen og har generelt en svag status, hvilket blandt andet betyder at det nedprioriteres i forhold til dansk og matematik, men også i tværfaglige sammenhænge og når der fokuseres på brede kompetencer i forbindelse med etableringen af lærerteam.

Det anbefales at der tages initiativ til at opprioritere historiefaget i grundskolen, blandt andet ved i højere grad at lade historieundervisningen varetage af faguddannede lærere. Da mange elever oplever overgangen fra grundskole til gymnasium i forhold til historie som et meget stort spring –

for nogen forekommer faget i gymnasiet nærmest som et helt nyt fag – anbefales det at historielærerne på det enkelte gymnasium i starten af 1.g forsøger at skabe et bedre overblik over elevernes forudsætninger med henblik på i højere grad at tilpasse undervisningen til disse.

Progression

Ikke mindst spørgeskemaundersøgelsen viser at lærerne generelt vurderer at eleverne i meget høj grad udvikler sig i forhold til målene for undervisningen, men det fremstår dog noget diffust hvordan lærerne arbejder med progressionen fra 1.g til 3.g. Der er derfor efter evalueringsgruppens vurdering behov for at lærerne i højere grad planlægger og ekspliciterer mål vedrørende den taksonomiske progression.

Det anbefales at den enkelte historielærer gør det til en integreret del af sin planlægning af undervisningen i forhold til såvel det enkelte undervisningsforløb som det samlede treårige forløb at tydeliggøre mål på forskellige taksonomiske niveauer. Det anbefales endvidere at eleverne inddrages i dette arbejde således at de lærer at reflektere over deres egen læreproces og er med til at vurdere progressionen.

Både universitetsundervisere og seminarieundervisere vurderer i forbindelse med de gennemførte fokusgruppeinterview at studenterne på den ene side er interesserede og finder faget historie spændende, men på den anden side kun i mindre grad har en selvstændig holdning til historie, hvor de er bevidste om kildekritik og evnen til selv at formulere problemstillinger. Historielærerne anbefales derfor at overveje hvordan elevernes selvstændige holdning til historie kan styrkes, herunder bevidstheden om kritisk brug af kilder og evnen til selv at formulere problemstillinger.

Skriftlighed

Historiefaget i det almene gymnasium har en lang tradition for klasseundervisning med vægt på mundtlighed. Med gymnasireformen fra slutningen af 1980'erne kom der et gennembrud i forhold til den skriftlige dimension i form af historieopgaven og den større skriftlige opgave. Denne evaluering dokumenterer at en forholdsvis stor gruppe historielærere herudover anvender forskellige former for skriftlighed selvom det ikke er et eksplicit krav i bekendtgørelsens fagbilag.

Skriftligheden i faget – ud over historieopgaven og den større skriftlige opgave – befinder sig inden for et spektrum der går fra et minimum af notatteknik til integreret og bevidst brug af skriftlige indslag og øvelser. Evalueringsgruppen anbefaler generelt at skriftligheden i faget styrkes, og at dette skrives ind i bekendtgørelsen. Der kan peges på en række relevante eksempler, forskellige former for processkrivning, mindre opgaver, dispositioner til elevoplæg, tekstanalyser og lignende. Evalueringsgruppen har dog ikke hermed lagt sig fast på en bestemt model for skriftligheden, fx i form af regelmæssig aflevering af et bestemt antal opgaver. I forlængelse af

anbefalingen af mere skriftligt arbejde i faget er der behov for at Undervisningsministeriet vurderer fordelingen af elevernes skriftlige arbejdsbyrde således at denne ikke samlet set øges i forhold til i dag.

Evalueringsgruppen anbefaler også at historieopgaven lægges ind i en ny ramme der i højere grad svarer til danskopgaven i 1.g og den større skriftlige opgave i 3.g. Dette kan ske ved at afsætte en hel uge til opgaven hvor eleverne har fri for andre skoleopgaver. Sammenhængen og progressionen mellem danskopgaven, historieopgaven og den større skriftlige opgave bør gøres mere eksplicit ved at der formuleres sammenhængende krav til indhold og form for de tre opgavetyper.

Opgaverne kunne i højere grad bygge oven på hinanden således at eleverne nemmere kan anvende det de lærer hhv. fra danskopgaven i historieopgaven og fra historieopgaven, i den større skriftlige opgave. Det anbefales at den enkelte skole på tværs af fagene formulerer en konkret politik og mål for sammenhængen og progressionen mellem de tre typer opgaver og udarbejder metodiske og skrivetekniske vejledninger i overensstemmelse hermed.

Arbejdsformer

Samlet set peger dokumentationsgrundlaget klart på klasseundervisning som den mest udbredte arbejdsform – i forskellige varianter fra undervisning hvor især læreren taler og skriver på tavlen til dialog mellem elever og lærer såvel som imellem eleverne indbyrdes. Elevaktiviteten består typisk i at svare på lærerens spørgsmål og i at tage notater af det der skrives på tavlen. Lærere og elever har ofte den opfattelse at klasseundervisning er den mest effektive indlæringsform, hvorfor den i stigende grad anvendes jo nærmere man kommer studentereksamen. Dermed bliver eksamensformen i sig selv styrende for arbejdsformerne i 3.g hvor andre arbejdsformer ofte fravælges. Dette er efter evalueringsgruppens opfattelse u hensigtsmæssigt.

Vurderingerne af gruppearbejde er blandede. Ofte anfører lærerne at gruppearbejde tager for lang tid i forhold til udbyttet, mens både elever og lærere fremhæver at gruppearbejde præges af ukoncentreret arbejde. Gruppe- og projektarbejdsformer er imidlertid egnede til at fremme andre kompetencer end klasseundervisning, herunder elevernes sociale og kommunikative kompetencer, samt deres evne til at arbejde selvstændigt og analyserende. Det er derfor et problem at andre arbejdsformer end klasseundervisning på en række skoler ikke har en mere fremtrædende position. Efter evalueringsgruppens opfattelse er der behov for at styrke alternativer til klasseundervisningen, herunder gruppearbejde, projektarbejde og inddragelse af IKT. Dette kan kun ske ved at der arbejdes mere bevidst og målrettet med de forskellige undervisningsformer. Uanset hvilken undervisningsform der anvendes må det stå klart hvad formålet er, hvilke krav der er til elevdeltagelse, produkt og sammenhæng med den øvrige undervisning.

Evalueringssgruppen anbefaler at historielærerne anvender en bredere vifte af arbejdsformer, og at formålet med arbejdsformerne tydeliggøres med henblik på at sikre deres kvalitet. Samtidig bør lærerne overveje om der kan skabes en bedre sammenhæng mellem arbejdsformerne i den daglige undervisning og eksamen. Mange lærere savner pædagogiske redskaber i forhold til nye arbejdsformer samtidig med at der er behov for at kvalificere de arbejdsformer der allerede anvendes. Evalueringssgruppen anbefaler derfor at der på den enkelte skole udarbejdes en efteruddannelsespolitik der sikrer at lærerne har forudsætninger for at gennemføre undervisningen med en større vifte af arbejdsformer end det er tilfældet i dag.

Elevmedbestemmelse

Omfanget af elevernes medbestemmelse i forhold til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen er grundigt beskrevet i dokumentationsmaterialet. Set med lærerøjne er eleverne i høj grad medbestemmende. 84% af lærerne svarer således i spørgeskemaundersøgelsen at eleverne i høj eller i en vis grad selv er med til at bestemme hvilke temaer/områder de vil beskæftige sig med. Den samme opfattelse genfinder man hos den mindre gruppe elever som mener at medbestemmelsen fungerer tilfredsstillende. Til gengæld giver halvdelen af elevgrupperne i deres selvevaluering udtryk for at deres medbestemmelse kunne være bedre. Elevgrupperne pointerer at medbestemmelse er motiverende for deres udbytte af undervisningen – et pædagogisk argument som lærerne er opmærksomme på.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at det er en udbredt praksis blandt lærerne at udlevere og gennemgå fagbilaget. Samtidig giver eleverne i denne evaluering udtryk for at de ønsker at Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilaget bliver mere synlig løbende i undervisningen og ikke kun introduceres i starten af 1.g. Dette ønske støtter evalueringssgruppen. Det bør fremgå mere tydeligt af undervisningen at eleverne har medbestemmelse. Der er behov for at lærerne gør det klart for eleverne inden for hvilke rammer de kan få indflydelse på undervisningen. Medbestemmelse er ikke noget den enkelte underviser kan fravælge, men er tværtimod en forudsætning for at eleverne er motiverede og engagerede.

Evalueringssgruppen anbefaler at lærerne løbende – gennem alle tre år – inddrager fagbilaget for historie også med henblik på at fremme elevernes medbestemmelse. Det vil desuden være en god idé at inddrage undervisningsvejledningen⁵ fordi denne er mere konkret end fagbilaget og tættere knyttet til den daglige undervisning.

⁵ *Undervisningsvejledning for gymnasiet. Historie med Samfundskundskab. Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen. Maj 1999.*

Deltagelse

Undersøgelsen af elevernes deltagelse i historietimerne fordelt på linje, årgang og køn viser ikke store forskelle på deltagelsen fordelt på årgang eller linje, men derimod en forskel på piger og drenges deltagelse. Pigers deltagelse er højere i 2.g end i både 1. og 3.g, og i de fleste gymnasieklasser taler en større del af drengene end pigerne mindst en gang i løbet af en lektion. Dette mønster kan hænge sammen med såvel undervisningens indhold som tilrettelæggelse. Det anbefales at lærerne tilrettelægger undervisningen med fokus på elevaktiverende arbejdsformer der inddrager flest mulige elever med det sigte også at mindske forskellen mellem pigernes og drengenes deltagelse.

Undervisningsmaterialer

Set på tværs af skolerne er der store forskelle på hvor mange ressourcer der bruges på undervisningsmaterialer. Den gennemsnitlige udgift til undervisningsmaterialer i historie pr. elev i perioden 1998-2000 svinger fra 67 kroner til 200. Det er en forskel som kan være udtryk for prioriteringer på den enkelte skole, men sammenholdt med spørgeskemaundersøgelsen, som viser at lærerne deler sig i to grupper i vurderingen af hvorvidt undervisningsmaterialerne er tidssvarende, synes der at være et problem her. Noget af problemet afhjælpes ved kopiering, hvilket dog er en uhenigtsmæssig måde at løse materialemanglen på. Der synes i særlig grad at være behov for perspektiverende materialer der både belyser den nye verdenshistorie og samtidig er anderledes opbygget.

Holdningerne til undervisningsmaterialer hænger dels sammen med lærernes alder – yngre lærere er mere tilbøjelige til at vurdere materialerne som tidssvarende – dels hvilket amt lærerne er ansat i. Der er således meget stor forskel på lærernes vurdering fra amt til amt. Andelen der mener at skolens undervisningsmaterialer i meget høj grad eller i ret høj grad er tidssvarende, svinger fra 13% i Københavns Kommune og 19% i Sønderjyllands Amt til 53% i Storstrøms Amt og 59% i Vejle Amt.

Denne forskel tyder på en uens tildeling af ressourcer fra amt til amt, hvilket kan vanskeliggøre den opgave det er at sikre nogenlunde ens nationale vilkår. Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet tager initiativ til i samarbejde med amterne at tilstræbe en større ensartethed i tildelingen af ressourcer til skolerne.

Informations- og kommunikationsteknologi

Anvendelsen af informations og kommunikationsteknologi (IKT) i undervisningen er generelt ikke særligt udbredt: Mens knapt 40% af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver at de i begrænset grad anvender IKT i undervisningen, svarer kun en ud af otte lærere at de i høj grad eller i ret høj grad anvender IKT. Der viser sig derudover markante forskelle når man ser på anvendelsen

fordelt på amter: Fra Roskilde Amt, hvor 53% svarer at de i begrænset grad eller slet ikke anvender IKT i deres historieundervisning, til 31% i Københavns Kommune og 25% i Ringkøbing Amt.

Skolebesøgene bekræftede dette billede som viser at der er et stort behov for en mere udbredt anvendelse af IKT i undervisningen. Besøgene bestyrkede samtidig evalueringsgruppens opfattelse af at brugen af IKT i undervisningen i gymnasiet vil accelerere kraftigt i de kommende år, og at denne udvikling vil influere på hele undervisningsmiljøet, herunder materialeindsamling og arbejdsformer.

Efter evalueringsgruppens opfattelse er det en vigtig opgave for historiefaget at lære eleverne at forholde sig kritisk til materiale fra Internettet. Det er nødvendigt at inddrage IKT som fagligt værktøj i undervisningen samt at fokusere på de materialekritiske problemstillinger IKT stiller faget overfor. Evalueringsgruppen anbefaler derfor at både historielærere og ledelser tilstræber en større brug af IKT i undervisningen, og at lærerne i højere grad underviser eleverne i kritisk brug af IKT.

Ekskursioner

Ekskursioner i forbindelse med undervisningen er meget udbredt i historie med samfundskundskab – især synes lærere og elever at være interesseret i ekskursioner til udlandet: Over 60% af historielærerne har således inden for de seneste to år været på ekskursion med elever i Danmark, mens over 70% har været på ekskursion i udlandet. Lærerne og eleverne er som udgangspunkt enige om at ekskursioner kan give et stort fagligt udbytte når disse indgår som en integreret del af et undervisningsforløb. Hertil kommer et ikke ubetydeligt socialt udbytte af specielt de længerevarende ekskursioner til udlandet. Evalueringsgruppen anbefaler at de faglige formål med ekskursioner tydeliggøres, over for og i samarbejde med eleverne.

Tværfagligt samarbejde

Undersøgelsen af undervisningsforløb viser at tværfagligt samarbejde hyppigst forekommer i 2.g (15,6%) og mindst i 3.g (9,1%). At de forløb der indeholder et tværfagligt samarbejde, typisk ligger i 2.g hænger sammen med at studieturen til udlandet oftest ligger i 2.g og tilrettelægges som et tværfagligt samarbejde mellem de lærere der skal af sted med klassen. Både lærere, ledelse og elever fremhæver fordelene ved tværfagligt samarbejde. Alligevel har historielærerne mange velbegrundede forbehold over for tværfagligt samarbejde, og disse kan formentlig bidrage til at forklare den begrænsede udbredelse.

Det er imidlertid efter evalueringsgruppens opfattelse vigtigt at gymnasiets fag i højere grad end nu i perioder sammentænkes i meningsfulde tværfaglige forløb for at eleverne kan erkende sammenhængen mellem de forskellige faglige tilgange, herunder klargøre hvor disse tilgange giver komplementære kompetencer. For at leve op til Gymnasiebekendtgørelsens krav om at under-

visningen skal sikre sammenhængen mellem alle gymnasiets fag, bør historiefaget som treårigt fællesfag påtage sig et større ansvar for at bidrage til elevernes forståelse af tværfaglige sammenhænge.

Ansvar for denne opgave ligger ikke alene hos den enkelte historielærer, men også hos skoleledelsen. Den enkelte skoleledelse bør derfor formulere en skolepolitik der sikrer at skolen lever op til bekendtgørelsens krav og i den overordnede planlægning af undervisningen sikrer en sammenlægning af gymnasiets faglige, almendannende og studieforberedende kompetencer.

Evaluering

Det generelle billede er at der på skolerne finder evaluering af undervisningen sted, men at praksis er meget forskellig. På de få skoler som har formuleret en egentlig evalueringspolitik, synes der at være større tilbøjelighed til en velfungerende evalueringsskolepraksis. Men på flertallet af skolerne er de interne kvalitetssikringsmekanismer uklare og usystematiske. Lærerne er ofte skeptiske over for skabeloner, mens eleverne savner systematik og opfølgning på evalueringerne. Disse ønsker bør dog kunne forenes: Systematik indebærer regelmæssighed i forekomsten af evalueringer og nogle principper for hvorfor og hvordan man evaluerer. Tilsvarende er opfølgning på evalueringer hvor det vurderes om der sker forbedringer et utvetydigt krav fra eleverne som alle lærere er forpligtet på.

For at udvikle undervisningens kvalitet på den enkelte skole anbefaler evalueringsskolegruppen derfor at der i dialog mellem lærere, elever og ledelse formuleres en politik om evaluering af undervisningen. Evalueringen af undervisningen bør normalt indeholde såvel et skriftligt som et mundtligt element. Det skriftlige element bør være anonymt for at sikre at den enkelte elev kan give sin mening til kende uden at frygte at det påvirker elevens standpunktskarakter, mens det mundtlige kan være en drøftelse med udgangspunkt i det skriftlige.

Dokumentationsmaterialet viser at der er et generelt problem i forståelsen af hvad der menes med den 'løbende evaluering af undervisningen'. Både i læreres og elevers beskrivelser er der en tydelig tendens til at blande standpunktsevaluering og karaktergivning sammen med den løbende evaluering af undervisningen. Den løbende evaluering af undervisningen bør imidlertid klart adskille sig fra evalueringen af elevens udbytte af undervisningen. Det er evalueringsskolegruppens vurdering at bekendtgørelsen kunne gøre forskellen tydeligere ved ikke at beskrive den løbende evaluering af undervisningen og evalueringen af eleverne i samme paragraf i forlængelse af hinanden. Tilsvarende kunne Undervisningsvejledningen være en større hjælp for lærere og elever hvis den indeholdt konkrete råd om hvordan løbende evaluering af undervisningen kan tilrettelægges.

Historielærerne

Den typiske historielærer i den danske gymnasieskole er en mand omkring de 50 år der har undervist i faget i over 18 år, heraf størstedelen af tiden på samme skole. De fleste har historie som hovedfag, og deres andet fag er som regel samfundsfag, dansk, idræt, oldtidskundskab eller religion. Historielærerne er ofte involveret i skolens liv som inspektorer, studievejledere, formænd for Pædagogisk Råd eller tillidsrepræsentanter. Historielærernes relativt høje alder vil på ti års sigt betyde at vil blive brug for en større udskiftning. Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet tager initiativ til at sikre at der er tilstrækkeligt med nyuddannede historielærere når den store udskiftning går i gang indenfor de kommende ti år.

Det er karakteristisk for faget at det ikke er et valgfag der skal konkurrere om eleverne. Det incitament som andre faggrupper kan have i forhold til at tiltrække eleverne, er derfor ikke tilstede på samme måde blandt historielærerne. Hertil kommer at der med den høje stedsanciennitet som flertallet af historielærere har, er et ekstraordinært stort behov for at den enkelte lærer får ny inspiration udefra. Dette kan fx ske gennem udvekslingsophold på andre skoler eller andre typer arbejdspladser. Når kun 3% af historielærerne har deltaget i udvekslingsophold inden for en periode på to år, er der her et potentiale for fornyelse der kan udnyttes i langt højere grad. Det anbefales derfor at amter og skoler tager initiativ til at lette og fremme udvekslingen af i dette tilfælde historielærere mellem skoler, men også gerne i forhold til andre typer arbejdspladser.

Efteruddannelse

Når historielærerne tager på kursus, er der i langt de fleste tilfælde tale om kurser arrangeret af den faglige forening. Der er generelt en forholdsvis stor tilfredshed med kurserne om end der er delte meninger om effekten på undervisningen. Samlet set har efteruddannelsen af historielærere dog et beskedent omfang hvor kun knapt 40% af historielærerne inden for en periode på to år har været på kursus i forhold til faget bortset fra endagskurser. Lærernes svar viser at der ud over de økonomiske barrierer for deltagelse i efteruddannelse også er barrierer i form af afbræk i undervisningen og manglende prioritering af efteruddannelse på de enkelte skoler og i amterne.

Efteruddannelsens forholdsvis beskedne omfang skal sammenholdes med at over halvdelen af lærerne udtrykker at de i høj grad eller i meget høj grad har behov for kurser i forbindelse med faget. Efteruddannelsesbehovet drejer sig især om faglig opdatering, men handler også om IKT og projektarbejde. Der er derfor efter evalueringsgruppens vurdering behov for at efteruddannelse prioriteres højere i forhold til såvel faglig opdatering som det pædagogisk-didaktiske felt. Evalueringsgruppen deler desuden det synspunkt at der er behov for en udbygning af samarbejdet med universiteterne om efteruddannelse.

Vilkårene for efteruddannelse er generelt set ikke optimale: Transportudgifterne i forbindelse med kurser dækkes normalt, mens kursusafgiften kun dækkes for godt halvdelen af vedkommende. Det der dog især springer i øjnene, er de meget store forskelle mellem vilkårene for efteruddannelse i de forskellige amter. Ikke overraskende ses der en sammenhæng mellem disse vilkår og graden af tilfredshed blandt lærerne. Efter evalueringsgruppens opfattelse er der for store forskelle mellem vilkårene i de enkelte amter, og det anbefales at Undervisningsministeriet tager initiativ i forhold til amterne med henblik på at skabe mere ensartede vilkår for efteruddannelsen af gymnasielærerne.

Det anbefales at alle skoler og skoleejere udarbejder efteruddannelsespolitik, afsætter tilstrækkeligt med midler hertil og årligt tager stilling til prioriteringer i forhold til den samlede indsats. For at sikre at den enkelte historielærer har de nødvendige kompetencer i forhold til at anvende en vifte af undervisningsformer på en relevant måde, er det nødvendigt at vurdere den enkelte lærers efteruddannelsesbehov. Når disse behov er kortlagt må skolen, må skoleejerne sikre at den nødvendige efteruddannelse stilles til rådighed, evt. som skolebaserede forløb.

Fagligt samarbejde

Næsten alle faggrupper i historie afholder møder mindst to gange om året af mindst en halv times varighed, mens 40% af lærerne mødes med deres faggruppe mindst fire gange årligt. Selvom faggrupperne således jævnligt mødes og ofte efter mange års kollegaskab er ret tæt knyttede, er der store forskelle på hvordan lærerne oplever udbyttet af samarbejdet i faggruppen.

Dokumentationsmaterialet viser at der er meget store forskelle på hvordan faggrupperne fungerer: Når en tredjedel af lærerne ikke eller næsten ikke finder inspiration i faggruppens samarbejde i forhold til deres undervisning, når 40% ikke eller næsten ikke mener at det bidrager til deres egen faglig-pædagogiske kompetence, og når næsten 60% ikke eller næsten ikke mener at det bidrager til skolens fælles aktiviteter, må der på mange skoler være et uudnyttet potentiale i faggruppen.

Det anbefales derfor at skoleledelserne og historielærerne på de enkelte skoler konkret drøfter hvordan man kan styrke det faglige samarbejde med henblik på at inspirere den enkelte lærers undervisning og kompetenceudvikling såvel som faggruppens bidrag til skolens fælles aktiviteter. Det kan fx ske ved at faggrupperne på møder løbende drøfter konkrete eksempler på undervisningsforløb, eller ved at lærerne på skift holder oplæg ud fra kurser, pædagogisk, didaktisk og historiefaglig litteratur m.m.

Organisation og ledelse

Der kan ud fra dokumentationsmaterialet identificeres to typer relationer mellem ledelse og organisation på den ene side og faggruppen på den anden side – samt et kontinuum af mellemformer.

Som udgangspunkt hyldest generelt metodefriheden og faggruppernes faglige og pædagogiske autonomi, men der er alligevel stor forskel på omfanget af fælles mål og rammer på skolerne. På nogle skoler er der en skarp arbejdsdeling for så vidt at ledelse og organisation, herunder Pædagogisk Råd, i det store og hele kun forholder sig til det enkelte fag i form af generelle rammer som ofte af mere praktisk karakter. Fagene forvaltes af de faglige eksperter der hver især forholder sig til egne mål inden for de bekendtgørelsesmæssige rammer. På andre skoler er der i højere grad en opblødning på vej i forholdet mellem fagene og skolens ledelse og organisation. Her forsøger man ved hjælp af målsætninger og handlingsplaner for hele skolen i højere grad at nå fælles mål.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at metodefrihed ikke bør kunne legitimere at enhver lærer gør som han eller hun finder bedst uafhængigt af helheden, og det anbefales at alle skoler udarbejder målsætninger og forpligtende handlingsplaner med det sigte at styrke sammenhænge mellem fagene og sikre realiseringen af fælles prioriteringer på skolen, fx med hensyn til arbejdsformer, IKT, skriftlighed, undervisningsevaluering, ekskursioner, efteruddannelse m.m. Men også temaer der knytter sig til historiefagets indhold, og som i dag normalt overlades til historielærerne, fx med hensyn til elevernes historiebevidsthed, må i højere grad gøres til forpligtelser for skolen som helhed ikke mindst fordi mange andre fag såvel som ikke-faglige aktiviteter også har en historisk dimension.

Forholdet mellem Undervisningsministeriet og skolerne

Kontakten mellem ministerium, skole og faggruppe foregår først og fremmest gennem fagkonsulenten, der derfor har et stort ansvar som repræsentant for det centrale pædagogiske tilsyn. Desuden skal fagkonsulenten tage sig af opgaver der strækker sig fra at inspirere og sparre de mange lærere og til at gå ind i personsager hvor der er sået tvivl om hvorvidt en lærer magter undervisningen i faget.

Det er efter evalueringsgruppens vurdering højst utilfredsstillende at ressourcerne til det centrale pædagogiske tilsyn skæres ned til et niveau hvor der fx ikke er mulighed for at aflægge besøg på den enkelte skole uden at det er foranlediget af egentlige problemer inden for et tidsrum på fx fem år. Når det også medtænkes at denne evaluering dokumenterer at der er store forskelle på de vilkår som de enkelte amter tilbyder i forhold til fx efteruddannelse af lærerne, og når de frie bekendtgørelsesmæssige rammer for undervisningens indhold medtænkes, maner det til eftertanke at der i disse år sker en reduktion i ressourcerne til det centrale pædagogiske tilsyn. Det anbefales at Undervisningsministeriet genovervejer om det centrale pædagogiske tilsyn med dets nuværende bemanding kan sikre den nationale faglige standard på landets gymnasieskoler.

3 Bekendtgørelsens mål og rammer

Dette kapitel handler om de lovgivningsmæssige rammer for faget, herunder Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilag, og fokuserer særligt på lærernes syn på disse rammer.

3.1 Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilag

I Lovbekendtgørelsen om gymnasiet⁶ står der i § 1 at gymnasieskolen i tilslutning til grundskolens 9. klasse i et treårigt forløb giver

”en fortsat almindannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier og slutter med en prøve (studentereksamen). Undervisningen skal endvidere bidrage til elevernes personlige udvikling og til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund.”

Og af § 2, stk.4, fremgår det at ”Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om undervisningen, herunder det enkelte fags indhold, omfang og placering...”. Dette sker i Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Gymnasiebekendtgørelsen)⁷ hvor §1 præciserer og uddyber at undervisningen i gymnasiet:

”skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindannelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse. Som et led i dette skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen:
1) fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet,

⁶ LBK nr. 754 af 08.08.2000.

⁷ Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999. Bekendtgørelsesrevisionen indeholdt to større ændringer: Dels blev timerammen for fagene gjort smidigere i og med at den tidligere opgørelse af fagets timer som lektioner pr. uge blev ændret til en årsnorm beregnet i klokketimer. Dels blev fagenes tidligere indholdsbeskrivelser erstattet af målbeskrivelser for at give elever og lærere større mulighed for at beslutte indholdet i den daglige undervisning. (Se brev fra Uddannelsesstyrelsen af 10.06.1999 til landets rektorer m.fl.).

- 2) fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen,
- 3) fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og
- 4) inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed".

Historie med samfundskundskab er et obligatorisk fag for alle gymnasieelever og fordeler sig over alle tre år med hhv. 79, 81 og 76 timers undervisning pr. år. Dermed er faget et af gymnasiets største fællesfag. Faget er først og fremmest et mundtligt fag der dog har en skriftlig dimension i form af historieopgaven i 2.g og evt. den større skriftlige opgave i 3.g som eleven kan vælge at skrive i faget. Af fagbilaget⁸ til Gymnasiebekendtgørelsen står der om fagets formål:

"Historiefaget giver viden, færdigheder og holdninger, som sætter eleverne i stand til at bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen. Faget udvikler deres historiske bevidsthed og identitet. De bliver gennem arbejdet i faget bevidste om, at de selv og andre tolker omverdenen i en stadig vekselvirkning mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsorientering. Faget giver viden om egen kulturel baggrund og andre kulturer, skærper evnen til oplevelse af historie og giver redskaber til at vurdere forskelligartet historisk materiale. Herved får eleverne mulighed for at forstå og påvirke deres egen livsverden, og de får en baggrund for at tage del i demokratiske processer i samfundet".

Hertil kommer der 11 undervisningsmål som omfatter fagets mål med hensyn til viden, forståelse, indsigt og færdigheder. Disse mål uddybes, konkretiseres og eksemplificeres i Undervisningsvejledningen.⁹

⁸ Bilag 17 Historie med samfundskundskab, Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999).

⁹ Undervisningsvejledning for faget, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, maj 1999.

Fagbilagets § 2: Undervisningsmål

Målet med undervisningen er at eleverne skal have:

- Viden om forskellige historiske samfund og kulturer
- Viden om hovedtræk i verdenshistorien med vægten på Europas historie, herunder den moderne udvikling med inddragelse af globale perspektiver
- Viden om de vigtigste faser i Danmarks historie, herunder Danmarks nyeste historie
- Viden om væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med hovedvægten på det danske samfund og kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier
- Forståelse for historiske sammenhænge, samspillet mellem individ og samfund og kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling og af historiske problemstillinger
- Indsigt i følgende aspekter og deres indbyrdes sammenhænge: politiske forhold og internationale relationer; produktion og økonomi; levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger; tilværelsestolkninger og deres udtryksform
- Indsigt i mænds og kvinders forskellige vilkår
- Færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale, herunder eksempler på formidling og brug af historie
- Færdighed i at indkredse historiske problemstillinger i et givet materiale og i at perspektivere disse
- Færdighed i selv at formidle historiske problemstillinger og historisk materiale
- Færdighed i at arbejde med samfundsfaglige metoder og modeller.

Kilde: Bilag 17 Historie med samfundskundskab, Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen (Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999).

3.2 Lærernes selvevaluering om bekendtgørelsen

Lærerne giver i deres selvevalueringer gennemgående udtryk for at de lever op til både Gymnasiebekendtgørelsen og fagbilagets mål. Svarene varierer fra meget sparsomme og generelle kommentarer til bekendtgørelsen og fagbilaget til mere konkrete beskrivelser af hvordan historieundervisningen lever op til målene. Nogle lærergrupper angiver at det er et vanskeligt spørgsmål at svare på, og nogle har undladt at besvare det. Det er værd at bemærke at lærerne i reglen har fokuseret på Gymnasiebekendtgørelsens §1 i deres besvarelser og i mindre grad på fagbilagets §1.

Bekendtgørelsens mål om at "fremme lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat" er det mål de fleste lærergrupper har forholdt sig til i selvevalueringssrapporterne. I den forbindelse fortæller lærerne typisk at eleverne er med til at vælge emner og i nogle tilfælde arbejdsformer: "beslutninger om hvad der skal læses (på nær de første timer i 1.g og de obligatoriske emner i samfundskundskab) tages efter forudgående demokratisk debat. "Lærerne påpeger også at bestemte emner og arbejdsformer er fremmede for netop dette mål: "Det demokratiske engagement stimuleres ved at arbejde med aktuelle valg-situationer som folketingsvalg, EU-valg og

folkeafstemninger. Eleverne lærer om de specifikke demokratiske institutioner, de lærer om demokratiformer, og der bruges fx rollespil i klassen”.

I forhold til målet om at ”fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden de møder i undervisningen”, nævner lærerne typisk arbejdet med andre kulturer i undervisningen. En lærergruppe skriver eksempelvis: ”Elevernes forestillingsrammer bliver i særlig grad udfordret ved at beskæftige sig med førindustrielle landbrugssamfunds naturbetingelser, klasse- og kønsforskelle, familie- og samværsstrukturer, samt religiøse forestillinger og normdannelser”. En anden lærergruppe udtrykker det således: ”Vi lægger alle vægt på at perspektivere både nutidigt og fortidigt stof, så forskelle og ligheder i strukturer, vilkår og forestillinger sættes i fokus. Det er det, der gør historie så svært i starten for nogle elever, der har svært ved at se ud over sig selv”.

I forhold til bekendtgørelsens mål om at ”fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne” og ”beredskab til at håndtere forandringer” peger lærerne typisk på arbejdsformerne og elevernes medbestemmelse som midlet til at opnå dette mål. Enkelte lærergrupper omtaler historieopgaven i 2.g og projektarbejde generelt som situationer hvor elevernes ansvarlighed, selvstændighed og kreativitet fremmes. En lærergruppe skriver om netop dette punkt at: ”målene fremmes måske ikke i så høj grad gennem valg af specielle emner, men de ligger i selve faget, i vurderingerne af problemstillinger”.

I relation til det sidste mål i Gymnasiebekendtgørelsens §1 – at ”styrke international forståelse” og ”øge elevernes miljøbevidsthed” – nævner lærerne gennemgående ekskursioner og udvekslinger med andre lande. Flere skriver at det internationale har høj prioritet. Tilsyneladende lægger lærerne ikke særlig stor vægt på at fremme miljøbevidsthed, om end nogle skriver at det er et tema der i stadig højere grad tages op i undervisningen.

Eksempel på hvordan der arbejdes med målene fra § 1 i Gymnasiebekendtgørelsen

”Demokratiaspektet indøves gennem de valg af temaer og perioder, som eleverne løbende foretager, og gennem den åbne og diskuterende måde undervisningen gennemføres på. Gennem elevansvarliggende undervisningsformer fx historieopgaven og projektarbejder lærer eleverne ansvarlighed, kreativitet osv. På et mere konkret plan lægger historieundervisningen naturligvis op til at sammenligne egen forestillingsverden med de, der er gældende til andre tider og i andre kulturer, lige som undervisningen er funderet på international forståelse. I de senere år har det økologiske aspekt fået større vægt, når man kommer ind på hvordan mennesker har skabt deres livsgrundlag i samspil med naturen”.

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Lærerne forholder sig typisk ikke særlig konkret til fagbilagets mål. Der er flere eksempler på at lærerne svarer overordnet og affærdigende på hvordan deres undervisning passer sammen med fagbilagets mål. For eksempel: "Undervisningen passer fint med fagbilagets formuleringer. Det er jo også med udgangspunkt i dem vi har tilrettelagt vores undervisning".

I det omfang lærerne kommenterer fagbilagets indhold vurderer de det positivt, om end en enkelt lærergruppe skriver at Gymnasiebekendtgørelsen stadig er så ny at den ikke er indarbejdet i undervisningen. Lærerne forholder sig stort set ikke eksplicit til fagbilagets formulering om at sætte eleverne i stand til at "bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen". En lærergruppe mener at denne del af formålet er det mest problematiske ved fagbilaget.

Det centrale begreb 'historisk bevidsthed' i fagbilaget er der meget få lærergrupper der eksplicit nævner i deres beskrivelser af undervisningen. En enkelt lærergruppe diskuterer i deres rapport to positioner i relation til hvad de kalder "elevernes historiske bevidstgørelse". Den ene position tager udgangspunkt i vigtigheden i først og fremmest at give eleverne viden – "at få opbygget et skelet" – og dermed afvente "bevidstgørelsen" sidst i elevernes gymnasieforløb. Den anden position tager sit udgangspunkt i at elevernes motivation er afgørende for udbyttet af undervisningen. Fagets genstandsområde må derfor ses ud fra "en nutids- og fremtidsvinkel, der fastholder emnets betydning – for eleven selv, for det samfund, eleven er en del af, og for den fremtid, som eleven/samfundet venter/frygter/ønsker".

Eksempel på hvordan der arbejdes med §1 i fagbilaget

"Fagbilagets beskrivelse af identitet og formål fokuserer på historiebevidstheden, hvorimod eleverne umiddelbart lægger mest vægt på vidensaspektet, som jo selvfølgelig også er en naturlig del af undervisningen. Derimod er det en vanskeligere opgave at arbejde med det bevidsthedsmæssige, således som det kommer frem i diskussioner af materialets årsagsforklaringer og vurderinger. Eleverne får herigennem en forståelse for at tekstens synspunkt kun repræsenterer et blandt mange – men også at alle forklaringer ikke er lige gyldige. Ofte illustreres dette ved forskellige lærebogsudsnit, kilder mv. til belysning af samme fænomen".

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Samlet set er lærernes beskrivelser af deres undervisning i forhold til Gymnasiebekendtgørelsen og fagbilaget holdt i meget overordnede og generelle formuleringer.

3.3 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne spurgt om hvorvidt de var tilfredse med bekendtgørelsens og fagbilagets rammer for faget, og besvarelsene giver et klart indtryk af stor tilfreds-

hed: Således udtrykker tre ud af fire lærere at de enten er meget tilfredse eller tilfredse, mens under fire procent giver udtryk for at de er utilfredse eller meget utilfredse. Dette fremgår af den følgende tabel. Der er en svag tendens til at ældre lærere (over 55 år) er mere tilfredse end yngre lærere (under 36 år).

Tabel 1
Er du tilfreds med bekendtgørelsens og fagbilagets rammer for faget?

Meget tilfreds	Tilfreds	Nogenlunde tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	Ved ikke	Antal svar
29%	47%	20%	3%	0,6%	0,4%	708

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Der var i spørgeskemaet mulighed for at begrunde sit svar. Det har givet følgende billede:

- At der overordnet opleves at være både emne- og metodemæssigt forholdsvis frie rammer og en god balance mellem krav til pensum og mulighed for inddragelser af specielle interesser.
- At det er meget vanskeligt at integrere samfundskundskab i historieundervisningen da elevernes baggrund er meget forskellig afhængig af om de har samfundsfag på højt niveau eller ikke. I øvrigt opleves pensum i politik og økonomi som forholdsvis stort. Enkelte nævner eksplicit at man burde gøre samfundsfag til et obligatorisk fag.
- At en mindre del oplever at bekendtgørelsen i visse situationer kan opleves lidt for løst formuleret, hvilket betyder at man mangler en rettesnor for undervisningen.

På fokusgruppemødet med centrale personer med særligt kendskab til faget blev den høje tilfredshed med fagbilaget forklaret med at der har været en bred debat inden nye tiltag udformes og besluttes, hvilket medfører at de fleste slutter op om det færdige produkt. På fokusgruppemødet med gymnasielærerne har det været et udbredt synspunkt at rammerne både er meget fornuftige og meget frie. Eksempelvis opleves det som fint at der er krav om både overblikslæsning og specifik læsning uden at det er formuleret for snævert.

3.4 Besøgsindtryk vedrørende bekendtgørelsen

Lærerne udtrykte på besøgene generel tilfredshed med bekendtgørelse og fagbilag, som opleves som en rummelig overordnet ramme, der giver plads til lærernes metodefrihed i undervisningen. Fagbilagets mål vurderes dog af lærerne som relativt ambitiøse. Det er almindeligt at den europæiske historie fylder meget i undervisningen. Nogle lærerne giver udtryk for et ønske om mere fokus på danmarkshistorie eller et mere globalt udgangspunkt, men det generelle indtryk på baggrund af besøgene er at den vestlige historie i høj grad prioriteres.

Eleverne giver udtryk for at de kan genkende fagbilaget eftersom de fleste har fået det udleveret og gennemgået af læreren som generel introduktion til faget i begyndelsen af 1.g. Som en del af arbejdet med selvevalueringen har eleverne stiftet nærmere bekendtskab med fagets mål, og på den baggrund efterlyste eleverne at fagbilag og bekendtgørelse gøres mere synlige i den løbende undervisning som opfølgning på introduktionen.

3.5 Analyser, vurderinger og anbefalinger

Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilaget for faget udgør det lovgivningsmæssige udgangspunkt for den praksis der knytter sig til faget i gymnasiet. Derfor er det også et gennemgående tema i denne evaluering at sammenholde den undervisning som elever, lærere og ledelser beskriver og vurderer med de bekendtgørelsesmæssige mål og rammer. Derfor vil der løbende igennem denne evalueringsrapport refereres til bekendtgørelsen når de forskellige temaer behandles.

Spørgeskemaundersøgelsen viste at historielærerne generelt er meget tilfredse med de bekendtgørelsesmæssige rammer, der opleves som ret frie. Eleverne genkender for deres part fagbilaget selvom de også udtrykker et ønske om at det gøres mere synligt i undervisningen. Evalueringsgruppen vurderer på baggrund af såvel selvevalueringsrapporterne som besøgsrunden at fagbilaget og ikke mindst undervisningsvejledningen ikke er tilstrækkelig synlige. Denne hovedvurdering vil igennem rapporten blive konkretiseret og underbygget i forhold til de enkelte temaer.

Dernæst kan det undre at historielærerne på den ene side udtrykker så stor en tilfredshed med fagbilaget, mens der på den anden side kun er en begrænset vilje til at beskrive hvordan der arbejdes med fagbilagets formål og undervisningsmål.

Det anbefales at historielærerne som samlet gruppe betragtet i højere grad end tilfældet er i dag, forholder sig til og især anvender fagbilagets begreber, herunder historieformidling og historiebrug i og uden for skolen, samt historisk bevidsthed og identitet.

Dette kapitel omhandler i tre hovedafsnit fagets identitet og mål, fagets indhold samt forholdet mellem fagets to aspekter historie og samfundskundskab. Efter hvert hovedafsnit følger et afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

4.1 Fagets identitet og mål

4.1.1 Lærernes selvevaluering af identitet og mål

Lærerne påpeger med udgangspunkt i historiefagets placering som treårigt fællesfag at faget har en central placering og spiller en betydelig rolle i udviklingen af elevernes almene og studieforberevende kompetencer. "Tidsfaktoren er en væsentlig faktor, fordi der i et treårigt forløb sker en modning, hvor eleverne i stigende grad får fornemmelse for strukturer i såvel samfund som tidsforløb. Eleverne får mulighed for at opleve, at de i stigende omfang magter at analysere komplicerede samfundsmæssige sammenhænge".

Historielærerne fungerer ofte som kontaktlærere for klasserne netop fordi faget er et fællesfag i alle tre år, og dermed har faget også en social funktion i gymnasieuddannelsen. Faget beskrives som en "byggesten", og det fag der skaber sammenhæng med de andre fag.

Det gennemgående indtryk fra lærernes selvevalueringsrapporter er at historie ofte deltager i tværfagligt samarbejde, meget hyppigt i studieture og andre ekskursioner. Samtidig fortæller flere lærergrupper at faget ikke "hører til i 1. division" eller "ligger øverst i lektiebunken", og "det kan være svært for eleverne at se 'nytteværdien' i historiefaget". Sådanne udsagn fortæller noget om fagets status på den enkelte skole, men også generelt i det almene gymnasium. Enkelte lærergrupper påpeger at på deres skole er alle fag ligeberettigede, og derfor mener disse lærergrupper ikke at historie spiller en mere betydningsfuld rolle end andre fag. En lærergruppe skriver for eksempel: "Faget historie spiller en central rolle uden at dominere".

4.1.2 Ledelsernes selvevaluering af identitet og mål

Flertallet af ledelser fremhæver at faget har en særlig vigtig rolle som centralt treårigt fag der formidler en historisk "sammenhængsforståelse", skaber "klangbund" for andre fag og hyppigt

deltager i tværfaglige aktiviteter, studierejser, fællesarrangementer mm. Også ledelserne beskriver historielærerne som oplagte klasselærere, og faget er populært ved den større skriftlige opgave. Flere ledelser mener at faget på deres skole spiller en mere diffus rolle. En skoleledelse kritiserer bekendtgørelsen for at være for urealistisk, hvilket går udover den faglige fordybelse, mens en anden skole efterlyser at eleverne i højere grad opnår sammenhængende overblik over historien.

4.1.3 Besøgsindtryk vedrørende identitet og mål

Besøgene viser at eleverne generelt opfatter historie som et vigtigt fag. Eleverne finder i høj grad at faget kan bruges i gymnasiets andre fag, og i forhold til dagligdagens medier giver faget dels vigtige redskaber til at forholde sig til nyhedshistorierne, dels relevant baggrundsviden som kan nuancere dem. Faget ses altså som vigtigt for at forstå nutiden. Det er vigtigt at lære historie for at kende sine egne rødder, men også vigtigt at forstå andres.

På den anden side mødte man hos eleverne det synspunkt at netop i historie er fagets formål ikke så indlysende som det er i andre af gymnasiets fag, og at fagets formål måske ikke altid gøres eleverne tilstrækkeligt klart. Blandt nogle lærere var der bekymring for at historie skal blive et "redskabsfag".

Lærerne mener bl.a. at det er vigtigt at "...lære eleverne at undres", "...at gøre dem klart, at vores identitet i nogen grad bygger på myter", og "...at verden ikke begyndte to år før de selv blev født". Ledelsen fremhæver som det blev gjort i selvevalueringsrapporterne at historie er et fag med en stor betydning for tværfaglige samarbejder på skolen. Desuden fremhæves historieopgaven som kvalificerende forberedelse for eleverne til den større skriftlige opgave i 3.g.

4.1.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Faget opfattes på den ene side som et centralt treårigt fag der skaber sammenhæng i gymnasieuddannelsen og ofte indgår i tværfagligt samarbejde, ekskursioner til udlandet mm. Derfor er historielærerne også oplagt som klasselærere o.l. På den anden side tyder mange udsagn fra både elever og lærere på at fagets status blandt eleverne ofte ikke er så høj som lærerne kunne ønske og kan fremstå noget diffust. Fagets formål står ikke altid klart for eleverne der kan have svært ved at forholde sig til historie.

Evalueringsgruppen er enig med de lærere og ledelser der påpeger at faget har en særlig rolle at spille i forhold til at skabe sammenhæng i gymnasiet, men det er langt fra altid at der er en bevidsthed om fagets betydning for helheden. Fagets status hænger sammen med flere forhold, herunder efter evalueringsgruppens vurdering den begrænsede skriftlighed og de anvendte arbejdsformer, som vil blive behandlet senere i rapporten. Evalueringsgruppen ser det ikke som en fare at historiefaget skal blive et redskabsfag; tværtimod må det være både i historiefagets og den

samlede gymnasieuddannelses interesse at der arbejdes med historiske dimensioner i andre fag såvel som i tværfaglige sammenhænge.

Det anbefales at alle historielærere gør meget ud af at formidle en forståelse af fagets formål først og fremmest til eleverne – ikke kun i starten, men som en integreret del af hele forløbet – men også til kollegerne i andre fag da det er en fordel for faget at det bruges i mange faglige og tværfaglige sammenhænge. Der ligger en særlig vigtig opgave i at lære eleverne at undre sig over og forholde sig kritisk til de måder historie anvendes på i de sammenhænge hvor de oplever historie blive brugt – både i og uden for skolen. Skoleledelserne bør i den sammenhæng være opmærksomme på hvordan historie kan indgå i andre fag og i tværfaglige sammenhænge.

4.2 Undervisningens faglige indhold

4.2.1 Undersøgelse af undervisningsforløb

Som et led i selvevalueringen blev lærerne bedt om at udfylde et skema over de undervisningsforløb som hver klasse på skolen i det forudgående skoleår havde været igennem i faget. For hvert forløb blev man yderligere spurgt om en række forhold vedrørende arbejdsformer mm. Selvom der var tale om et relativt stort arbejde, har langt de fleste lærere omhyggeligt udfyldt de mange skemaer med det resultat at det har været muligt at få et overblik over historieundervisningen på de 15 skoler gennem skoleåret 1999/2000.

Selvom der nødvendigvis må være tale om et meget groft tegnet billede, er der dog tale om en dokumentation som ikke tidligere er lavet: I alt 1081 undervisningsforløb jævnt fordelt over de tre årgange er blevet indtastet. Med udgangspunkt i disse forløb har det været muligt at udarbejde et antal tabeller der med hensyn til en række variable¹⁰ giver et billede af historieundervisningen i det almene gymnasium. De følgende tabeller i dette afsnit belyser forløbenes fordeling på variable som belyser det kronologiske versus det tematiske, danske versus ikke-danske forhold, fordelingen på de tre hovedperioder fra bekendtgørelsen samt hvor hyppigt de enkelte emner/titler optræder. I afsnit 7.1.2 vil undersøgelsen af undervisningsforløbene blive brugt til at beskrive arbejdsformer.

Tabel 2 viser at de primært kronologisk og oversigtsprægede forløb udgør knap en fjerdedel af det samlede antal forløb, dog således at hyppigheden af disse falder over de tre år. Andelen af tema-

¹⁰ Det drejer sig om variable der belyser emnernes fordeling på tematiske og kronologiske forløb, danske og udenlandske forhold, fordelingen på de tre hovedperioder fra Bekendtgørelsen, anvendte arbejdsformer, herunder skriftlighed og anvendelse af IKT, elevmedbestemmelse ved emnevalg, hvorvidt der i forløbene indgik prøver, og hvorvidt forløbene blev evalueret.

tiske forløb stiger ikke tilsvarende, tværtimod falder hyppigheden af disse svagt. Til gengæld er der en klar stigning i den type forløb som både er tematiske og kronologiske.

Tabel 2
Var forløbet med kronologisk, oversigtspræget eller mere dybdegående/tematisk præg?

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Kronologisk	100	29,3	84	24,9	62	18,8	18	25,0	264	24,4
Tematisk	175	51,3	166	49,1	159	48,2	39	54,2	539	49,9
Både-og	50	14,7	65	19,2	100	30,3	12	16,7	227	21,0
Ikke oplyst	16	4,7	23	6,8	9	2,7	3	4,2	51	4,7
<i>Emner i alt</i>	341	100,0	338	100,0	330	100,0	72	100,0	1081	100,0

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Deler man forløbene op i forhold til om de var rettet mod danske eller udenlandske forhold, viser der sig to tendenser: For det første at de udenlandske forløb er langt hyppigere end de forløb der retter sig mod danske forhold: Mens de forløb der er rettet mod danske forhold, udgør 30%, udgør de forløb som er rettet mod udenlandske forhold, 54%. For det andet at de forløb der retter sig mod danske forhold, tager kraftigt til i 3.g primært på bekostning af de forløb der både retter sig mod danske og udenlandske forhold.

Tabel 3
Var forløbet rettet mod danske forhold eller udenlandske forhold?

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Danske	88	25,8	81	24,0	126	38,2	29	40,3	324	30,0
Udenlandske	195	57,2	183	54,1	170	51,5	36	50,0	584	54,0
Både og	36	10,6	44	13,0	25	7,6	6	8,3	111	10,3
Ikke oplyst	22	6,5	30	8,9	9	2,7	1	1,4	62	5,7
<i>Emner i alt</i>	341	100,0	338	100,0	330	100,0	72	100,0	1081	100,0

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Ifølge bekendtgørelsen skal tiden til arbejdet med historie fordeles ligeligt på de tre tidsafsnit: Før 1750, 1750-1945 og tiden efter 1945. Den følgende tabel viser at forløbene samlet set fordeler sig nogenlunde ligeligt på de tre tidsafsnit, dog med en lidt større vægt på nyere tid. Dernæst ses det at der er tendens til en kronologisk fremadskridende fordeling af emnerne over de tre år: Således udgør forløb før 1750 næsten 60% af forløbene i 1.g, men kun 12% i 2.g og under 5% i

3.g. Perioden fra 1750 til 1945 udgør omkring 10% i både 1.g og 3.g, men over 40% i 2.g. Endelig udgør forløb der drejer sig om perioden efter 1945 over 60% af forløbene i 3.g.

Tabel 4
Forløbene opdelt på perioder

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Før 1750	201	58,9	41	12,1	15	4,5	14	19,4	271	25,1
1750-1945	29	8,5	148	43,8	39	11,8	16	22,2	232	21,5
Efter 1945	30	8,8	45	13,3	201	60,9	18	25,0	294	27,2
Ikke oplyst	81	23,8	104	30,8	75	22,7	24	33,3	284	26,3
<i>Emner i alt</i>	341	100,0	338	100,0	330	100,0	72	100,0	1081	100,0

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

De følgende tre tabeller viser de hyppigste undervisningsforløb blandt de i alt 1081 forløb fra de 15 skoler. Forløbene er delt op på årgang med udgangspunkt i de betegnelser som den enkelte lærer har angivet. Og selvom emnerne til en vis grad overlapper hinanden, og selvom overskrifterne kan dække over meget forskelligt indhold, giver sammenstillingen et indtryk af den emnemæssige vægtning i historieundervisningen.

Der fremstår et klart kronologisk mønster over de tre år: Verdenshistorie før 1750 forekommer især i 1.g, mens verdenshistorie efter 1945 alene forekommer i 3.g. Tilsvarende forekommer danmarkshistorien før 1750 især i 1.g, men slet ikke i 3.g, og danmarkshistorien efter 1945 forekommer mere end ti gange så hyppigt i 3.g som i 1.g.¹¹

I forhold til samfundskundskaben ses der også et tydeligt mønster: Hvor politik/demokrati forekommer i alle tre år, dog mest i 1.g, så forekommer økonomi næsten kun i 3.g. Andre markante tendenser er at "aktuelle emner" placeres i 1.g og ekskursioner stort set altid i 2.g.

¹¹ Se tabel 60 i Appendiks. Tabel 60 ligger til grund for de følgende tre tabeller med de hyppigst forekommende forløb.

Tabel 5
Hyppigste undervisningsforløb i 1.g

1.g	Antal	%
1 Rom/Grækenland/Antikken	40	11,7
2 Middelalder/Korstog/Hekse	34	10,0
3 Opdagelser/Den Nye Verden/Indianere	28	8,2
4 Politik/Demokrati	22	6,5
5 Danmarkshistorie inden 1750	20	5,9
6 Egypten	19	5,6
7 Europas historie inden 1750	15	4,4
8 Metode/Introduktion	15	4,4
9 Oldtid	12	3,5
10 Aktuelt	10	2,9
Andel af samtlige emner for årgangen		63,0

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Det ses at de ti kategorier af undervisningsforløb tilsammen tegner sig for næsten to tredjedele af alle undervisningsforløb i 1.g, og at undervisningen i 1.g i høj grad præges af den ældre historie.

Tabel 6
Hyppigste undervisningsforløb i 2.g

2.g	Antal	%
1 Historieopgaven	34	10,1
2 Danmarkshistorie 1750-1945	33	9,8
3 Tyskland/Nazisme	17	5,0
4 Frankrig	16	4,7
5 Politik/Demokrati	15	4,4
6 Verdenshistorie 1750-1945	13	3,8
7 Kolonier/Imperialisme	12	3,6
8 EU/ØMU	11	3,3
9 Opdagelser/Den Nye Verden/Indianere	10	3,0
10 Europas historie 1750-1945	10	3,0
Andel af samtlige emner for årgangen		50,6

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

Det ses at ti kategorier af undervisningsforløb tegner sig for halvdelen af alle undervisningsforløb i 2.g, og at historieopgaven sammen med forløb fra perioden 1750-1945 præger billedet.

Tabel 7
Hyppigste undervisningsforløb i 3.g

3.g	Antal	%
1 Danmarkshistorie 1945-	57	17,3
2 Kold Krig	33	10,0
3 Verdenshistorie 1945-	27	8,2
4 Økonomi	23	7,0
5 Vietnam	21	6,4
6 Mellemøsten/Israel	16	4,8
7 Politik/Demokrati	15	4,5
8 Samfundskundskab	15	4,5
9 Tyskland/Nazisme	11	3,3
10 EU/ØMU	10	3,0
11 Danmarkshistorie 1750-1945	10	3,0
Andel af samtlige emner for årgangen		72,1

Kilde: *Selvevalueringsmaterialet.*

Det ses at de 11 kategorier af undervisningsforløb tegner sig for hele 72%, og at vægten klart ligger på temaer inden for nyere historie og samfundskundskab. Hertil kommer at temaer i relation til den kolde krig optræder relativt hyppigt.

4.2.2 Elevernes selvevaluering af det faglige indhold

Det gennemgående træk ved elevernes beskrivelser af det vigtigste man lærer i faget er at historie ikke betragtes som noget man lærer for histories egen skyld. Eleverne lægger gennemgående meget vægt på at historieundervisningen giver dem en forståelse af nutiden og en bedre samfundsforståelse – i et historisk lys.

Det centrale for eleverne er at historieundervisningen gør dem i stand til at forholde sig til nutiden, at deltage i samfundsdebatten og i demokratiet. Meget få steder nævner eleverne historisk viden i sig selv som det vigtigste de har lært, dog bemærker en enkelt elevgruppe at det giver "en mærkelig form for tryghed at vide noget om fortiden". Hvad angår færdigheder, nævner flere elevgrupper evnen til at forholde sig kritisk til kilder som en af de vigtigste ting de lærer i historie. Desuden går forståelse igen i flere beskrivelser som en central færdighed historieundervisningen bidrager til.

På sin vis kan man sige at samfundsfaglige elementer i elevernes beskrivelse af hvad det vigtigste de lærer, vægtes mere end de gør i fagbilaget i bekendtgørelsen. Samfundskundskab skal kun veje 20% af undervisningen i faget. Men i elevernes beskrivelse af både det vigtigste de lærer, og hvad de kan anvende det de lærer til, synes samfundsfaglig indsigt at veje mere end historiske indsigt.

Eleverne har mange bud på hvad man kan anvende det de lærer i historie til, både i og uden for skolen. Generelt mener eleverne at historisk viden og historiefaget som sådan kan bruges i næsten alle andre fag i skolen. Historisk viden bliver et sted beskrevet som "en stabil bund som giver sammenhæng mellem de forskellige fag i gymnasiet", og et andet sted som "baggrundsviden i andre fag". Eleverne kan også anvende det de lærer i historie, uden for skolen. Anvendelsen af det de har lært, spænder fra at stemme, at analysere en politikers udsagn, deltage aktivt i det offentlige liv, evne til at diskutere, til at spille Trivial Pursuit, læse skøn- og faglitteratur og se quiz-programmer og nyheder på tv.

4.2.3 Lærernes selvevaluering af det faglige indhold

Nedenfor er oplistet en række af de vurderinger som findes blandt lærergrupperne:

- Eleverne er blevet mindre interesserede i politiske og samfundsmæssige forhold. Det ses især blandt sproglige elever og en del af pigerne.
- Demokratisk engagement og elevernes deltagelse kan stimuleres ved at arbejde med aktuelle valg o.l., og en lærergruppe fremhæver at det kan være en pædagogisk fordel at undervisningen ikke tager udgangspunkt for tæt på elevernes egne erfaringer. Hermed sættes elevernes dagligdags-erfaringer i relief. IKT-klasser er en anden måde at stimulere elevernes deltagelse på idet den traditionelle lærerrolle udfordres. Arbejdsformer som rollespil kan også være en måde at levendegøre undervisningen på. Elevudbyttet er desuden efter lærernes vurdering ofte størst ved arbejde med afgrænsede emner – især med dramatiske eller følelsesrelaterede aspekter.
- I forhold til undervisning i flerkulturelle klasser går det vigtigste skel ikke mellem etniske grupper, men på tværs mellem fagligt stærke og svage elever.
- Det kronologiske princip er bærende i historieundervisningen, og der undervises mere i perioder end i temaer, men kronologien kan ifølge nogle læreres vurderinger blive på bekostning af elevindflydelsen.
- Kildelæsning og -analyse er central i historieundervisningen og er kun blevet endnu vigtigere end tidligere på grund af informationssamfundet og Internettet.
- Arbejdet med forskellige historieopfattelser synes nedprioriteret i forhold til tidligere, og det er en almindelig vurdering at elevernes kapacitet i forhold til stofmængde og abstraktionsniveau er faldende.

- Danmarkshistorien spiller en mindre rolle end tidligere til fordel for mere verdenshistorie som bliver mere og mere relevant også i en dansk sammenhæng som følge af globaliseringen, og fagbilaget er tilsvarende efter nogles mening urealistisk i forhold til danmarkshistorien.

4.2.4 Besøgsindtryk vedrørende undervisningens faglige indhold

Besøgene understregede elevernes forventning til faget om at få et historisk overblik, det vil sige kronologi, men samtidig lægger de vægt på at kunne bruge historien til at forstå og forholde sig til fortiden med udgangspunkt i nutiden. Lærerens perspektivering af de historiske begivenheder opfattes som meget vigtig. Endvidere vægtes det samfundsfaglige indhold meget højt, og det blev i flere elevgrupper påpeget at det er i historie man lærer om fx demokrati og valg, om dansk politik, de danske partier og deres ideologier. Ting som af eleverne opfattes som betydningsfulde for at kunne forholde sig til samfundet. Blandt lærerne opleves et pres fra eleverne om fokus på nyere historie, men flertallet af lærerne sætter den kronologiske historieundervisning meget højt.

Lærerne fortæller at der i undervisningen lægges vægt på Europas og den vestlige historie samt på værdier som demokrati og menneskerettigheder. For nogles vedkommende arbejdes med historien som konstruktion, men for de flestes vedkommende lægges der vægt på historien "fra en ende af...". I forlængelse heraf fortæller mange lærere at et tema som den kolde krig ikke fylder så meget som tidligere, og at det har givet plads til andre temaer.

Når der på gymnasiebesøgene er blevet spurgt til begrebet "historisk bevidsthed", er mange forskellige aspekter blevet berørt. For eleverne har det bl.a. handlet om historie i forhold til medierne, men også i forhold til konkrete oplevelser. Med lærerne er der fx blevet talt om materialebegrebet og historieopfattelser, men også om tidstypiske tendenser som gør sig gældende for elevernes historiske bevidsthed.

Enkelte elever reflekterede over at meget af deres viden hentes fra medierne, og at historieundervisningen giver dem redskaber, men også konkret viden som gør dem i stand til at sætte spørgsmålstegn ved mediernes historier. Det er også gennem medierne at mange elever konfronteres med fagets anvendelighed. Andre elever fortalte om konkrete oplevelser: om at genkende noget fra historieundervisningen på ekskursioner eller rejser; eller at have været på steder på ferie el. lign. for så at genkende de konkrete oplevelser i undervisningen. Men det kan også handle om små oplevelser, fx oplevelsen af at forstå historien i et hverdagsbegreb som "patriciervilla" eller at tænke på Helligåndskirkens historie som kloster når man går ned ad Strøget i København. Dertil efterlyser flere elever et fremtidsaspekt i undervisningen; at der perspektiveres og skues fremad.

Blandt lærerne har der været flere diskussioner om hvad det er for en historie der undervises i, og hvordan der arbejdes med historisk bevidsthed i undervisningen. Flere lærere lægger vægt på at

historie er relativ, at historien er en konstruktion, eller at den store historie er død. Der er forskellige historier, fx den vestlige historie om demokrati og menneskerettigheder – specielt efter 1989 er det kapitalismens historie der er fokus på, men man kan også anskue historie som en historisk udvikling. Få lærere nævner at der arbejdes med forskellige historieopfattelser i undervisningen.

Lærerne mener generelt at det er svært at arbejde med lokalhistorie. Flere lærere fortæller at det nære i form af elevernes egen historie i stedet bliver introduceret ved at køre et forløb om elevernes familiehistorie, og enkelte lærere fremhæver at det er vigtigt at eleverne generelt kan se hvordan de selv er historieskabende. Det nævnes også blandt lærerne at man arbejder med historisk bevidsthed ved at sammenligne forskellige typer af materialer, men det fremføres at flere af eleverne er mere interesserede i at lære om fakta og overblik end at lære at forholde sig kritisk. Mange lærere oplever at det er svært at problematisere de enkle forestillinger eleverne ofte har om samfundet. En lærergruppe oplever ligefrem at eleverne i dag ikke har en historisk bevidsthed. Dette ses som følge af at nationalstatens institutioner har mistet terræn, og at der ikke er dialog mellem generationerne.

Det fremgår af besøgene at også når det handler om vægtningen af tema eller kronologi i undervisningen, er der blandt lærerne ikke en fælles opfattelse af hvad faget indeholder. Man møder store forskelle fra lærer til lærer. Spændet i tilgange omfatter:

- strengt kronologisk oversigtslæsning: oldtid/antik i 1.g og så frem til moderne tid i 3.g
- tematisk læsning i kronologisk orden; evt. flere kronologiske forløb over de tre år, fx gennemgang af forløb fra alle tre perioder (fra fagbilaget) på hvert skoleår
- hovedvægt på temaer og ikke meget kronologisk læsning.

Det er det generelle indtryk fra besøgene at de to første typer er mest udbredte og den sidste i mindre grad. Eleverne har et ønske om kronologi i undervisningen som de mener de ikke har lært i grundskolen. Men de lægger i høj grad vægt på at der er et aktuelt perspektiv. Mange har svært ved at forestille sig historieundervisningen uden det kronologiske princip. Alligevel fortæller eleverne ofte med størst entusiasme om spændende emneforløb/temaer.

Når det handler om vægtningen i undervisningen i forhold til et dansk, europæisk eller et globalt udgangspunkt, er der flere lærere der giver udtryk for at udgangspunktet for deres undervisning primært tages i den europæiske historie. Det nævnes fx at det kan hænge sammen med bekendtgørelsen, det anvendte undervisningsmateriale og at rejsemålene for længere ekskursioner ofte er i Europa. Det fortælles at fokus for nogle lærere er ændret efter Murens fald i 1989, hvorefter der måske i højere grad er et ikke-europæisk fokus i gennemgangen af international politik efter 1945. Nogle lærere mener at det globale fokus er meget vigtigt og inddrager dette i under-

visningen fx i forbindelse med besøg af afrikanske gæstelærere. Andre mener at det er vigtigt at tage udgangspunkt i Danmark. Flere lærere fremhæver at det danske fokus især er fremtrædende i undervisningen i samfundskundskab.

4.2.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Analysen af undervisningsforløbene fra skoleåret 1999/2000 viser at halvdelen af undervisningsforløbene primært var tematiske, mens en fjerdedel kunne betegnes som kronologiske og resten var begge dele. Men det ses også at hyppigheden af de kronologiske forløb falder fra knapt en tredjedel til knapt en femtedel henover de tre år samtidig med at man i stigende grad har forløb der integrerer det tematiske og det kronologiske. For så vidt spiller det kronologiske princip en mindre rolle.

Ser man imidlertid på undervisningsforløbenes tidsmæssige fordeling, ses der en tydelig tendens til at forløbene der tidsmæssigt placerer sig før 1750, især ligger i 1.g (59%), at forløbene der tidsmæssigt placerer sig i perioden 1750-1945, især ligger i 2.g (44%), mens forløbene vedrørende tiden efter 1945 især ligger i 3.g (61%). Dette bekræftes også af fordelingen af de hyppigst forekommende undervisningsforløb i det tre år: I 1.g optræder især forløb om Antikken, Rom og Grækenland samt om Middelalder, Korstog og Hekse. I 2.g er de hyppigst forekomne emner – bortset fra historieopgaven – danmarkshistorie i perioden 1750-1945 samt Tyskland/nazisme og Frankrig. Mens de hyppigst forekommende emner i 3.g handler om danmarkshistorien efter 1945, Kold krig samt verdenshistorie efter 1945. Med andre ord ses der en klar tendens til at undervisningen over de tre år tilrettelægges i overensstemmelse med et kronologisk princip.

Evalueringsgruppen forstår ideen med at følge et kronologisk princip i forhold til fordelingen af undervisningsforløb over de tre år, men mener dog samtidig at der er nogle sammenhænge som må overvejes nærmere:

- Man behøver ikke at lægge forløbene tidsmæssigt i forlængelse af hinanden for at lære eleverne kronologi.
- En strengt kronologisk tilgang betyder mindre elevmedbestemmelse, herunder ikke mindst i forhold til historieopgaven i 2.g, der ifølge bekendtgørelsen skrives i den del af historien der er gennemgået.
- Man kan spørge om det er hensigtsmæssigt at den antikke historie i faget lægges i 1.g når eleverne har oldtidskundskab i 3.g.
- Problematikken omkring de elever der har samfundsfag som valgfag i 2. og/eller 3.g kunne, imødegås ved i højere grad at lægge samfundskundskab med særligt henblik på nyere danmarkshistorie i 1.g.

En måde at give eleverne kronologisk forståelse på er at tilrettelægge undervisningsforløbene således at man i stedet for en kronologisk gennemgang af historiske perioder, integrerer det tematiske og det kronologiske så det kronologiske udgør et aspekt af det tematiske.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor at lærergrupperne og de enkelte lærere genovervejer tilrettelæggelsen af undervisningen over de tre år i forhold til det kronologiske princip.

Ser man på fordelingen af undervisningsforløbene på danske og udenlandske forhold, udgør de udenlandske forløb godt halvdelen i alle tre år, andelen af danske forløb udgør omkring en fjerdedel i 1. og 2.g, men 38% i 3.g. Denne stigning sker på bekostning af de blandede forløb. Materialet muliggør ikke en præcis opdeling i europæisk og ikke-europæisk verdenshistorie, men oplysninger fra enkelte skolebesøg og selvevalueringsrapporter tyder på at en andel på 10-15% for ikke-europæiske forløb og globale temaer ikke er ualmindelig. Ser man på de hyppigst forekommende ikke-europæiske forløb, er der også her et klart mønster: Forløb som opdagelser/Den nye verden/Indianere, oldtid og Egypten ligger typisk i 1.g, mens kolonier/imperialisme ligger i 2.g. Forløb om Vietnam og Mellemøsten/Israel ligger derimod normalt i 3.g. Forløb der karakteriseres som ikke-europæiske som fx Afrika, Asien (bortset fra Vietnam), Kina og Rusland samt Latinamerika (bortset fra Cuba) optræder derimod uhyre sjældent.

Evalueringsgruppen anbefaler lærerne at genoverveje om fordelingen på danske, europæiske og ikke-europæiske temaer er tidssvarende, og specielt hvordan ikke-europæiske temaer og undervisningsforløb, der søger at forbinde danske, europæiske og globale perspektiver, kan opprioriteres i undervisningen.

Der er blevet talt om historiebevidsthed og brug af historie ved mange af besøgs møderne, men det er evalueringsgruppens opfattelse at der i undervisningen gennemgående er for lidt fokus på disse temaer som indtager en central plads i fagbilag og Undervisningsvejledning. Mange lærere forsøger at styrke elevernes historiske refleksioner ved at sammenholde forskelligartet materiale/kilder, og nogle lærere lægger vægt på elevernes principielt historieskabende rolle, men mange lærere oplever også at det kan være svært at problematisere elevernes opfattelser af samfundet, og at lokalhistorie ikke opfattes som interessant af eleverne. Nogle elever gav dog udtryk for at det for dem var vigtigt at kunne forholde sig til mediernes fremstillinger, men også at historiefaget kunne anvendes i forhold til oplevelser på ekskursioner og i dagligdagen.

Evalueringsgruppen anbefaler at der i undervisningen lægges mere vægt på at udvikle elevernes historiske bevidsthed, og at lærerne i større grad lægger vægt på dette begreb som grundlag for arbejdet i historiefaget. Det anbefales derfor at der ved planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen lægges vægt på anvendelsen af historie i medierne, i dagligdagen og brugen af historie i

forskellige samfund til forskellige tider, og at disse aspekter inkluderes i bestemmelserne om hvad eksamenspensum skal indeholde.

Det er et gennemgående tema i elevudsagnene at det vigtigste de lærer i faget, er at det gør dem i stand til at forholde sig til nutiden, at deltage i samfundsdebatten og i demokratiet. Det er meget få steder eleverne nævner historisk viden som interessant i sig selv. Hvad angår færdigheder, nævner flere elevgrupper evnen til at forholde sig kritisk til kilder som en af de vigtigste ting de lærer i historie. Man kan derfor sige at elevernes ønske om nutidsrelevans og de samfundsfaglige elementer vejer ret tungt i elevernes beskrivelser – også i forhold til fagbilagets vægtning af samfundskundskab der kun skal veje 20%. Forholdet mellem historie og samfundskundskab er netop temaet for det følgende afsnit.

4.3 Forholdet mellem historie og samfundskundskab

4.3.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

I dette afsnit undersøges det i hvilken grad underviserne søger at integrere undervisningen i historie med undervisningen i samfundskundskab. Ligeledes belyses undervisernes og elevernes oplevelse af hvorledes integrationen fungerer, herunder i forhold til at nogle elever har samfundsfag som valgfag, mens andre ikke har.

Undersøgelsen viser at undervisningen i historie og samfundskundskab i høj grad er integreret i gymnasiet. 23% af underviserne tilkendegiver således i undersøgelsen at de helt har integreret undervisningen i historie, mens 71% angiver at de delvist har integreret undervisningen i de to fag. Kun 5% skriver at de ikke har integreret fagene. Undersøgelsen viser endvidere at lærere som også har undervisningskompetence i samfundsfag, ikke i synderlig grad adskiller sig fra andre lærere på dette punkt.

Tabel 8
Hvorvidt har du integreret undervisningen i historie og samfundskundskab?

	Helt integreret	Delvist integreret	Ikke integreret*	Ved ikke	Antal svar
Har undervisningskompetence i samfundsfag	26%	67%	6%	1%	117
Har ikke undervisningskompetence i samfundsfag	22%	72%	5%	1%	590
Alle historielærerne	23%	71%	5%	1%	707

*Kilde: Spørgeskemaundersøgelse. *Dvs. der undervises i særskilte forløb i hhv. historie og samfundskundskab*

På fokusgruppemødet med centrale personer med særligt kendskab til faget blev der udtrykt stor tilfredshed med at så mange lærere efter eget udsagn har formået at integrere fagene. Der var også enighed om at den høje integration sandsynligvis skyldtes at der havde været en meget bred debat inden integrationen var blevet besluttet, og at det også havde en sammenhæng med en række nye tiltag inden for området.

På fokusgruppemøderne med 3.g-eleverne blev det generelt udtrykt at eleverne oplever integrationen af samfundskundskab og historie som problematisk. Det gennemgående synspunkt er at samfundsfag bør være et obligatorisk fag. Det anføres at den nuværende form hvor samfundskundskab er knyttet til historie, virker som en kompromisløsning. Det blev også nævnt at en del af stoffet fra samfundsfag på mellem- og højniveau er identisk med det obligatoriske samfundskundskabsstof som bliver integreret i historieundervisningen. Eleverne mener at dette er utilfredsstillende, samt at koordineringen mellem historielærerne og valgfaglærerne i samfundsfag kunne være bedre. Eleverne anførte generelt at det ville være bedre at adskille de to fag og gøre samfundsfag obligatorisk. Ligeledes blev det anført at samfundskundskab gerne måtte veje tungere i historieundervisningen.

Underviserne har i spørgeskemaundersøgelsen også taget stilling til hvordan de vurderer betydningen for undervisningen for de elever der har samfundsfag som valgfag i 2. og 3.g. 68% vurderer at det undervisningsmæssigt er en fordel for de elever der har samfundsfag som valgfag. 17% tilkendegiver dog at det ingen betydning har. Blandt begrundelserne for svaret kan det læses:

- At de elever der har samfundsfag, kan virke dominerende i klassen, men at de på samme tid udgør et aktiv og tilfører historiefaget nye vinkler på forskellige samfundsaspekter. Lærerne vurderer at de pågældende elever oplever det som spændende at kunne udnytte deres allerede opnåede viden på en ny måde.
- At det kan være kedeligt for en samfundsfaglig elev at få gentaget samfundsfag i historieundervisningen, men at det på samme tid kan fungere som en meningsfuld repetition eller en alternativ formidling af det samme stof.
- At man som lærer kan bruge de ressourcestærke elever som "hjælpelærere", hvilket kan medvirke til at undervisningen løftes op på et højere niveau.

Opdeler man svarerne på om underviserne har samfundsfag som øvrig undervisningskompetence eller ej, ses det at lærere der har samfundsfag, er en anelse mere tilbøjelige til at angive at det er en ulempe for de elever der har samfundsfag som valgfag. Forskellen mellem de to grupper er dog ret små.

Tabel 9

I undervisningen i 2. og 3. g er der typisk i samme klasse både elever der har samfundsfag som valgfag, og elever der ikke har dette. Hvordan vurderer du betydningen heraf for undervisningen i samfundskundskab for de elever der har samfundsfag som valgfag?

	En fordel	Ingen betydning	En ulempe	Ved ikke	Antal svar
Har undervisningskompetence i samfundsfag	66%	13%	14%	7%	112
Har ikke undervisningskompetence i samfundsfag	68%	18%	7%	7%	581
Alle historielærere	68%	17%	9%	7%	693

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Underviserne har også taget stilling til hvordan de vurderer betydningen for undervisningen for de elever som ikke har samfundsfag som valgfag i 2. og 3.g. Hertil svarer 32% at det ingen betydning har for disse elever, mens 28% vurderer at det er en ulempe for disse elever. 32% angiver dog at det undervisningsmæssigt er en fordel for elever der ikke har samfundsfag som valgfag. I de begrundelser lærerne har fremsat i forbindelse med spørgsmålet, kan man læse:

- At nogle lærere oplever det som et problem at eleverne uden forudsætninger bliver "undertrykt" af de samfundsfagligt stærke elever. Det bliver ligeledes nævnt at nogle af de svage elever trækker sig helt ind i sig selv og lader de stærke køre løbet i undervisningen.
- At der på samme tid er flere af de samme lærere, som fremhæver at det også kan opfattes meget positivt når vidensniveauet i en klasse er meget differentieret. De dygtige elever kan anspore de mindre dygtige til at interessere sig for faget og kan bibringe nye vinkler i undervisningen.
- Det fremhæves også at konsekvensen af de flere niveauer i klassen er meget afhængigt af det generelle sociale klima i den pågældende klasse.

Historielærere der har undervisningskompetence i samfundsfag er mere tilbøjelige til at angive at det er en ulempe for elever som ikke har samfundsfag som valgfag, end de andre lærere er. Dette fremgår af tabel 10.

Tabel 10

I undervisningen i 2. og 3. g er der typisk i samme klasse både elever der har samfundsfag som valgfag, og elever der ikke har dette. Hvordan vurderer du betydningen heraf for undervisningen i samfundskundskab for de elever der ikke har samfundsfag som valgfag?

	En fordel	Ingen betydning	En ulempe	Ved ikke	Antal svar
Har undervisningskompetence i samfundsfag	29%	25%	38%	8%	108
Har ikke undervisningskompetence i samfundsfag	33%	33%	27%	8%	567
Alle historielærere	32%	32%	28%	8%	675

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

4.3.2 Elevernes selvevaluering af historie og samfundskundskab

De fleste elevgrupper, men ikke alle, oplever historie og samfundskundskab som integrerede eller tæt knyttede, mens nogle bemærker at der bliver lagt mere vægt på samfundskundskab op igennem de tre år. Der er delte meninger om hvad det betyder at der i 2. og 3.g-klasserne både er elever der har samfundsfag som valgfag, og elever der ikke har: Vurderingerne går fra at det kan splitte klassen over at det ikke spiller nogen rolle, og til at det ligefrem kan styrke undervisningen ved at de samfundsfaglige kan bidrage med perspektiveringer.

Deler man imidlertid vurderingerne op i forhold til de to elevgrupper, fremkommer der et mere ensartet mønster hvor de blandede klasser især vurderes som en fordel for samfundsfaglige elever, men som en ulempe for de ikke-samfundsfaglige elever. Af de elevgrupper der eksplicit forholder sig til spørgsmålet, ses det primært som en fordel for de samfundsfaglige elever der får mulighed for at perspektivere undervisningen, men også som en ulempe at en del af undervisningen er repetition i forhold til samfundsfag.

Mange elevgrupper ser det som et problem for de ikke-samfundsfaglige elever at disse ikke kan følge med på det for høje faglige niveau, eller at de "hægtes af" i diskussionerne hvor de samfundsfaglige elever kan virke dominerende. Det kan føles som et "pres" eller som at der "går tid fra" de ikke-samfundsfaglige elever når læreren forholder sig til eller diskuterer med de samfundsfaglige elever på deres niveau. En elevgruppe skriver at alle elever burde have samfundsfag.

4.3.3 Lærernes selvevaluering af historie og samfundskundskab

Undervisningen i samfundskundskab er typisk integreret i undervisningen i historie. Der er meget få eksempler i lærernes selvevalueringsrapporter på at undervisningen i de to områder ikke er integreret. Desuden er det generelle billede at arbejdsformerne er de samme i samfundskundskab

og historie, mens enkelte lærergrupper skriver at undervisningen i samfundskundskab er mere praktisk orienteret med færre kilder, flere tabeller og mere diskussion.

Lærerne mener generelt ikke at det påvirker undervisningen i faget at der er elever der har samfundsfag som valgfag, og elever som ikke har. Årsagen til at det ikke giver problemer, skriver lærerne, er netop at undervisningen er integreret. Samfundsfagseleverne lærer derfor også noget nyt fordi undervisningen i samfundskundskab er knyttet til historiske perspektiver. Men hvis undervisningen fokuserer på samfundskundskab, har samfundsfagseleverne et klart forspring i forhold til resten af klassen. Det opfattes imidlertid gennemgående som en fordel både for læreren og for eleverne. Lærerne mener at de elever der har samfundsfag som valgfag, sætter pris på eller har godt af at få stoffet gentaget og gennemgået af en anden lærer. I den forbindelse nævner en del lærere muligheden for at lave undervisningsdifferentiering for de to grupper elever. Det er oplagt at bede samfundsfagseleverne lave oplæg for de andre elever. Meget få steder omtaler lærerne hvordan de ikke-samfundsfaglige elever oplever undervisningen i samfundskundskab.

En gruppe lærere bemærker at det ikke er alle elever med samfundsfag som valgfag der er lige dygtige til samfundskundskab. I nogle tilfælde kan det ligefrem være svært for historielæreren at gennemskue hvilke elever der har samfundsfag, og hvilke der ikke har.

At dømme ud fra lærernes selvevalueringsrapporter praktiserer de ikke undervisningsvejledningens anbefaling om at gennemgå samfundskundskab i 1.g, hvor alle elever i princippet er ligestillede med hensyn til samfundsfaglig viden. For eksempel skriver en lærergruppe at de største problemer opstår ved gennemgangen af nationaløkonomi i 3.g, mens andre lærergrupper giver udtryk for hvordan man skal undgå at de samfundsfaglige elever ikke kommer til at dominere og hæmme de andre elevers deltagelse. Sidstnævnte antyder en markant forskel på de samfundsfaglige og ikke-samfundsfaglige elever.

Lærerne fremhæver mange stærke sider ved undervisningen i samfundskundskab. Samfundskundskab lægger op til aktualisering og en anden form for konkretisering end historie, og det vurderer historielærerne positivt. Enkelte argumenterer for at det ligefrem er et pædagogisk incitament til at tage udgangspunkt i aktuelle emner og en mere diskuterende arbejdsform som virker mere motiverende på eleverne. Samtidig nævner lærerne meget få svage sider ved undervisningen i samfundskundskab. En svaghed som et par lærergrupper nævner, er konsekvensen af integreret læsning af historie og samfundskundskab, nemlig at de samfundsfaglige begreber har tendens til at forsvinde i de historiske perspektiver. Andre nævner elevernes forudsætninger og fordomme over for politik og økonomi som svage sider ved samfundskundskab.

Samlet set vurderer lærerne forholdet mellem samfundskundskab og historie godt. Mange gange skriver lærerne at fagene hører naturligt sammen og supplerer hinanden udmærket. Nogle påpeger faget som et mønstereksempel på tværfagligt samarbejde. Enkelte lærergrupper påpeger at fagbilagets angivelse af samfundskundskabs andel i undervisningen med 20% er kunstig når områderne læses i sammenhæng.

4.3.4 Besøgsindtryk vedrørende historie og samfundskundskab

Forholdet mellem historie og samfundskundskab opleves af nogle elever som integreret og af andre som mere adskilt. Forholdet er af en lærergruppe blevet illustreret således: "Samfundskundskaben bruges til at relatere historien til nutiden, historie bruges til at relatere dagens samfund til fortiden".

Elever fra 1.g som kunne fortælle om forløb der havde klart fokus på samfundskundskab som "politiske partier" og "indvandrere", oplever disse meget positivt. Der er forskellige opfattelser blandt eleverne om hvorvidt det ville være en fordel med sådanne emner i 1.g for at engagere hele klassen i undervisningen, eller om det ville splitte klassen idet eleverne omtaler fx økonomi som "meget svært". Denne holdning deles af nogle lærerne der ligefrem mener at økonomi og international politik er emner der er særligt svære for sproglige klasser og for piger, og at det derfor er uhensigtsmæssigt at inddrage disse i 1.g.

Eleverne har generelt den opfattelse at emner der handler specifikt om samfundskundskab, er de mest spændende og giver et større engagement og deltagelse i klassen. Dog påpeges det af flere at der i 2. og 3.g opleves et skel i klassen mellem dem der har samfundsfag som valgfag, og dem der ikke har, og at dette skel kan have en uheldig indvirkning på begge grupperes motivation. Som mulig løsning foreslås det hyppigt fra elevernes side at gøre samfundsfag til et obligatorisk fællesfag.

4.3.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Undervisningen i historie og samfundskundskab er i dag helt eller delvist integreret. Kun en ud af tyve lærere underviser særskilt i de to dele af faget. Alligevel er især en del elever kritiske over for at de i stedet for at blive undervist i samfundsfag må nøjes med samfundskundskab som et element i historieundervisningen. Det ser således ud til at være et udbredt elevsynspunkt at samfundsfag burde være et obligatorisk fag for alle i gymnasiet.

Evalueringsgruppen har dog ikke set det som en del af sin opgave at tage stilling til hvorvidt der i gymnasiet skal indføres samfundsfag som selvstændigt fag. Til gengæld vil evalueringsgruppen gerne understøtte at det er en styrke at undervisningen i historie er samfundsorienteret med et

aktuelt perspektiv ligesom undervisningen i aktuelle samfundsmæssige temaer kvalificeres når der inddrages en historisk dimension.

I spørgeskemaundersøgelsen blev der fokuseret på lærernes opfattelse af fordele og ulemper ved at klasserne i 2. og 3.g typisk består af både elever der har samfundsfag på mellemniveau eller højt niveau, og elever som ikke har dette. Omkring to tredjedele af såvel de lærere der også har undervisningskompetence i samfundsfag, som alle historielærere mener at de blandede klasser er en fordel for de elever der har samfundsfag som valgfag. I lærernes selvevalueringer begrundes dette med at de samfundsfaglige elever kan have fordel af at få noget af det samme stof gentaget på en anden måde, eller at det giver de samfundsfaglige elever mulighed for at spille en mere rolle i undervisningen.

Lærernes vurdering af de blandede klassers betydning er derimod mere negativ når de skal vurdere betydningen for de elever der ikke har samfundsfag som valgfag. Her deler historielærerne sig i tre nogenlunde lige store grupper i forhold til vurderingen af om det er en fordel, ingen betydning har eller om det er en ulempe. Dog med en tydelig forskel afhængigt af om læreren har undervisningskompetence i samfundsfag: Mens 27% af lærerne der ikke har samfundsfag, ser de blandede klasser som en ulempe for de ikke-samfundsfaglige elever, så gælder dette for 38% af de lærere der også har undervisningskompetence i samfundsfag.

Når man spørger eleverne, tegner der sig et lignende billede for så vidt at de vurderer de blandede klasser som en fordel for de samfundsfaglige elever, men som en ulempe for de ikke-samfundsfaglige elever. Når ulemperne for de ikke-samfundsfaglige elever skal beskrives, nævner eleverne at det kan være svært at følge med eller ligefrem være et pres når de samfundsfaglige elever dominerer undervisningen.

Evalueringsgruppen vurderer at historielærerne gennem mange års arbejde har vænnet sig til at håndtere de udfordringer for undervisningen som det må indebære at have elevgrupper med så forskellige forudsætninger i forhold til samfundskundskab, specielt når der undervises i samfundskundskab i 3.g. Det må dog mane til eftertanke at især eleverne vurderer den eksisterende konstruktion som en ulempe for de i denne sammenhæng svageste elever.

Evalueringsgruppen anbefaler at der skabes mere ensartede forudsætninger for eleverne i forhold til undervisningen i samfundskundskab og de mere samfundsoverretede dele af historiefaget. Det kan gøres på mange måder, fx ved basiskurser i 1.g med introduktion til politik og økonomi og tiltag den enkelte historielærer kan sætte i værk, herunder – i forlængelse af undervisningsvejledningen – undervisning i samfundskundskabsemner i 1.g eller forløb i 2. og 3.g hvor der differentieres i forhold til samfundsfaglige forudsætninger.

Evalueringssgruppen vurderer at der er behov for at udvikle medborgerskabskompetence og demokratisk dannelse hos eleverne. Med den nuværende struktur i gymnasiet skulle dette behov tilgodeses i 1.g, evt. 2.g. Behovet, som især dokumenteres i elevudsagn og rapporter, kan kombineres med Gymnasiebekendtgørelsens §1, stk. 1 (Se afsnit 3.1). Medborgerkompetence og demokratisk dannelse forudsættes i bekendtgørelsen at blive et resultat af skolens og de enkelte fags samlede indsats. Den samlede indsats kunne med fordel koordineres mellem relevante fag således at de nødvendige kompetencer bliver repræsenteret. Overskriften kunne lyde: "Demokrati i et historisk, tværkulturelt, internationalt og dansk perspektiv, med vægt på mundtlig fremlæggelse", og de relevante lærerkompetencer kunne komme fra fagene historie, oldtidskundskab, filosofi og samfundsfag. Det peger på en placering i 2.g under den nuværende struktur for at få plads til de forskellige kompetencer, hvor dog oldtidskundskab pt. ligger i 3.g.

Det anbefales at skolerne overvejer at etablere tværfaglige projekter med det mål at styrke elevernes medborgerskabskompetence og demokratiske dannelse, og for derigennem at vise eleverne at det enkelte undervisningsfag kun udgør en del af en større, tværfaglig virkelighed.

Det er evalueringssgruppens opfattelse at det nutidige element som eleverne sætter pris på, og efterlyser mere af, falder godt i tråd med bekendtgørelsens bemærkninger i formålet om historisk bevidsthed og om at "de gennem arbejdet i faget [bliver] bevidste om, at de selv og andre tolker omverdenen i en stadig vekselvirkning mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsorientering". Eleverne tolker ofte det nu- eller samtidsrelaterede som hørende under samfundskundskabsdelen af faget, men set i lyset af ovenstående er det en noget snæver opfattelse af sammenhængen mellem historie og samfundskundskab.

Evalueringssgruppen anbefaler at arbejdet med nutids- og fremtidsperspektiver opprioriteres i undervisningen. Dette vil også imødekomme elevernes ønske om større nutidsrelevans og bidrage til deres erkendelse af og indsigt i egne og andres historicitet.

Der knytter sig et særligt problem til eksamen og den større skriftlig opgave hvor både de samfundsfaglige elever og de ikke-samfundsfaglige elever skal bedømmes på samme grundlag selvom det er oplagt at deres forudsætninger i forhold til samfundskundskab er vidt forskellige.

Evalueringssgruppen anbefaler derfor at elever med samfundsfag som valgfag der ønsker at skrive større skriftlig opgave i historie med samfundsfagligt indhold, henvises til at skrive opgaven i samfundsfag.

5 Progression og sammenhænge

Dette kapitel handler om progression og sammenhænge fra grundskole til gymnasium, over gymnasiets tre år og til overgangen til videregående uddannelse. Hvert af de tre hovedafsnit afsluttes med et afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

5.1 Overgangen fra grundskole til gymnasium

Siden Folkeskoleloven af 30. juni 1993 har eleverne haft faget historie i 3. til 8. klasse og faget samfundsfag i 9. klasse. Loven trådte i kraft fra og med skoleåret 1994/95, dog med en overgangsordning i 1994/95 og til dels 1995/96. Det betyder fx at elever der gik direkte fra 9. klasse til 1.g i år 2000, har haft samfundsfag i skoleåret inden og faget historie efter den nuværende lov fra 4. til 8. klasse og efter den gamle lov i 3. klasse. Efter Folkeskoleloven der gjaldt frem til 1994, havde man historie fra 3. klasse til 9. klasse samt samtidsorientering på 8. og 9. klasse, men det var muligt på 3. til 5. klasse at tilrettelægge undervisningen i bl.a. historie, geografi og biologi som ikke-fagdelt undervisning. Når elever og lærere i det følgende vurderer elevernes forudsætninger i forhold til faget, vil det typisk være med baggrund i Folkeskoleloven af 1993.

Der er imidlertid stor forskel på hvordan Folkeskolelovens bestemmelser udmøntes i praksis: Såvel det faktiske timetal eleverne modtager i et fag som historie, som lærernes faglige baggrund for at undervise i faget kan variere.¹²

5.1.1 Bidrag fra spørgeskemaundersøgelsen

Gymnasielærerne har taget stilling til hvilke holdninger til faget historie 1.g-eleverne har med sig fra grundskolen. Resultaterne viser at gymnasielærerne vurderer at 1.g-eleverne har en forholdsvis stor interesse for historie: 49% angiver således at 1.g'erne i nogen grad er interesserede og finder faget spændende, mens 31% angiver at eleverne i meget høj eller ret høj grad er interesserede og finder faget spændende. Resultaterne fremgår af tabel 11.

¹² Af publikationen "Kvalitet i uddannelsessystemet" (1997) fra Undervisningsministeriet fremgår det (s.182) at 68,9% af de lærere der varetog undervisningen i historie i folkeskolen i 1991, hverken havde historie som linjefag eller årskursus.

Anderledes ser det ud med vurderingen af hvorvidt 1.g-eleverne har "en selvstændig holdning til faget hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger": Her tilkendegiver 33% af underviserne at det oplever de slet ikke, mens 50% vurderer at det kun opleves i begrænset grad. I forlængelse heraf tilkendegiver 29% af underviserne da også at eleverne i ret høj eller meget høj grad "har en selvstændig holdning til faget og primært opfatter det som et pensum der skal læres". 36% vurderer at dette i nogen grad gør sig gældende.

Når der opdeles på køn, er der en svag tendens til at kvindelige lærere er en anelse mere kritiske over for de holdninger som eleverne har med sig fra grundskolen. Eksempelvis svarer 41% af de kvindelige lærere at eleverne slet ikke "har en selvstændig holdning til faget, hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger", mens kun 31% af de mandlige lærere tilkendegiver en tilsvarende holdning.

Tabel 11
Hvorvidt oplever du at 1.g'ere har følgende holdninger til historie med sig fra grundskolen?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
At de er interesserede og finder faget spændende	3%	28%	49%	19%	-	1%	710
At de har en selvstændig holdning til faget, hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger	-	1%	14%	50%	33%	1%	710
At de har en selvstændig holdning til faget og primært opfatter det som et pensum der skal læres	3%	26%	36%	20%	10%	4%	700

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Opdeler man på undervisernes alder og anciennitet, er der en svag tendens til at ældre lærere med høj anciennitet gennemgående er en lille smule mere positive i deres vurderinger af elevernes holdninger. Lærere som har undervist i 28 år og derover, er eksempelvis mest tilbøjelige til at tilkendegive at eleverne er interesserede, og de er mere imødekommende over for påstanden om at eleverne har en selvstændig holdning til faget end lærere med lav anciennitet er. Når der opdeles på geografiske variable, uddannelsesniveau mm., ses der store forskelle i vurderingen af hvilke holdninger eleverne har med sig fra grundskolen, men der kan ikke etableres et signifikant mønster i de afgivne svar.

Underviserne har desuden taget stilling til hvorvidt eleverne i starten af 1.g har bestemte færdigheder med sig fra grundskolen – færdigheder som er blandt de centrale kundskabs- og færdighedsområder for historie i grundskolen. Resultaterne fremgår af tabel 12.

Undersøgelsen viser at hovedparten af underviserne vurderer at eleverne slet ikke eller kun i begrænset grad besidder de færdigheder som de ifølge "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for faget historie i grundskolen skal have udviklet når de starter i 1.g. 86% af underviserne vurderer således at eleverne i starten af 1.g kun i begrænset grad eller slet ikke er i stand til at anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer. Et andet område hvor 1.g-elevernes færdigheder vurderes meget lavt, er i forhold til at kunne "beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder": Her tilkendegiver 81% af gymnasielærerne at eleverne kun i begrænset grad eller slet ikke er i stand hertil. Andre færdigheder som underviserne vurderer at eleverne kun i begrænset omfang besidder, er at søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder samt at kunne formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem.

Blandt de områder hvor gymnasielærerne finder at den typiske 1.g-elev i højere grad besidder færdigheder, er i forhold til at kunne "diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg": Hertil svarer 44% af underviserne at eleverne i nogen grad besidder denne færdighed, og 16% mener at eleverne i høj eller meget høj grad besidder denne færdighed. Blandt underviserne er der også relativ høj tilfredshed med elevernes evne til at "lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb": 42% af underviserne tilkendegiver således at eleverne i ret høj grad eller i nogen grad besidder denne evne. Endelig er elevernes evne til at "diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger" også blandt de færdigheder som gymnasieunderviserne vurderer at eleverne i nogen grad har tilegnet sig i grundskolen.

Når der opdeles på køn, ses der en meget svag tendens til at kvindelige lærere vurderer elevernes færdigheder en smule mere negativt en mandlige lærere. Eksempelvis tilkendegiver 27% af kvinderne i undersøgelsen at eleverne slet ikke er i stand til at beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder, mens kun 19% af mændene giver en tilsvarende vurdering. Denne kønsbestemte forskel i vurderingen er forholdsvis systematisk, om end forskellene i flere tilfælde er meget små. I forhold til øvrige variable kan der ikke identificeres signifikante sammenhænge mellem vurderingen af 1.g'ernes færdigheder og disse baggrundskarakteristika.

Tabel 12

I hvilken grad oplever du at de typiske elever i starten af 1.g har følgende færdigheder med sig fra grundskolen?¹³

At kunne ...	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder	-	1%	17%	60%	21%	1%	715
søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder	-	2%	24%	55%	18%	2%	718
anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer	-	-	12%	56%	30%	2%	715
formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem	-	3%	24%	53%	18%	1%	715
diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger	-	5%	31%	43%	20%	1%	714
eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer	1%	4%	21%	37%	17%	20%	708
lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb	-	8%	34%	33%	9%	16%	712
diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg	1%	15%	44%	33%	5%	1%	716

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Underviserne i gymnasiet har også taget stilling til hvorvidt eleverne i starten af 1.g besidder faglige forudsætninger i relation til de undervisningsmål der er opstillet i fagbilaget. Resultatet, som ses i tabel 13, viser overordnet at hovedparten af gymnasielærerne vurderer at de typiske elever i starten af 1.g kun i begrænset omfang eller slet ikke besidder faglige forudsætninger på de fleste af de områder der er angivet i fagbilaget.

¹³ Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for historie i folkeskolen, Undervisningsministeriet 1995

Blandt de faglige områder som underviserne vurderer mere positivt, er 1.g-elevenes "indsigt i mænd og kvinders forskellige vilkår": Her tilkendegiver 51% at eleverne i ret høj eller nogen grad besidder faglig forudsætninger inden for dette område. 48% af underviserne vurderer endvidere at eleverne i ret høj eller nogen grad besidder indsigt i "levestandard, familieforhold og sociale grupperinger". Underviserne fremsætter desuden en forholdsvis positiv vurdering af elevernes "viden om væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med hovedvægten på det danske samfund" og med elevernes "viden om forskellige historiske samfund og kulturer".

Blandt de områder hvor underviserne vurderer at eleverne i starten af 1.g i mest begrænset omfang besidder faglige forudsætninger, er elevernes "kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling og af historiske problemstillinger": 92% af underviserne tilkendegiver således at eleverne i begrænset grad eller slet ikke besidder et sådant kendskab. På tilsvarende vis vurderer 92% af underviserne at eleverne kun i begrænset grad eller slet ikke har "kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier". 88% tilkendegiver endvidere at eleverne kun i begrænset grad eller slet ikke har "færdigheder i at arbejde med samfundsfaglige metoder og modeller", og samme vurdering fremsættes med hensyn til elevernes "indsigt" i "produktion og økonomi".

Analysen viser endvidere at der ikke kan findes stærke tendenser på tværs af spørgsmål som viser at undervisernes køn, alder, bopæl, uddannelsesniveau, anciennitet mm. skulle have nogen systematisk indflydelse på de afgivne svar.

Tabel 13
I hvilken grad synes du 1.g-eleverne i starten af 1.g besidder følgende faglige forudsætninger?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
Viden om forskellige historiske samfund og kulturer	-	2%	29%	63%	4%	1%	718
Viden om hovedtræk i verdenshistorien med vægten på Europas historie, herunder den moderne udvikling med inddragelse af globale perspektiver	-	1%	15%	60%	22%	2%	717
Viden om de vigtigste faser i Danmarks historie, herunder Danmarks nyeste historie	-	1%	21%	59%	17%	2%	719
Viden om væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med hovedvægten på det danske samfund	-	2%	33%	56%	8%	1%	718
Kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier	-	-	6%	43%	49%	2%	717
Forståelse for historiske sammenhænge og samspillet mellem individ og samfund	-	2%	20%	55%	20%	2%	716
Kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling og af historiske problemstillinger	-	-	6%	37%	55%	2%	717

Tabellen fortsættes på næste side...

Tabel 13 (fortsat)

I hvilken grad synes du 1.g-eleverne i starten af 1.g besidder følgende faglige forudsætninger?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
<i>Indsigt i følgende aspekter og deres indbyrdes sammenhænge:</i>							
- Politiske forhold og internationale relationer	-	1%	18%	58%	21%	2%	716
- Produktion og økonomi	-	-	9%	52%	36%	3%	717
- Levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger	-	6%	42%	44%	6%	2%	715
- Tilværelsestolkninger og deres udtryksform	-	1%	16%	46%	31%	5%	718
- Indsigt i mænds og kvinders forskellige vilkår	-	9%	42%	40%	6%	3%	719
Færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale, herunder eksempler på formidling og brug af historie	-	1%	11%	48%	37%	4%	718
Færdigheder i selv at formidle historiske problemstillinger og historisk materiale	-	3%	24%	51%	18%	4%	722
Færdigheder i at arbejde med samfundsfaglige metoder og modeller	-	-	7%	40%	48%	5%	720

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Underviserne blev herefter bedt om med egne ord at beskrive på hvilke områder 1.g-eleverne typisk har deres styrker og svagheder, og en gennemgang af undervisernes vurdering af 1.g'ernes faglige styrker viser følgende:

- At en markant stor andel af lærerne finder at elevernes absolut største styrke er deres nysgerrighed i forhold til faget historie. Det opleves som en stor fordel at motivationen som udgangspunkt er til stede.
- At mange historielærere fremhæver elevernes diskussionslyst samt deres indlevelsesevne og oplevelsessevne som en styrke. Fagligt vurderes eleverne som forholdsvis svage, dog er der en del af lærerne som opfatter dem som gode til at arbejde projektorienteret og til at holde flere bolde i

luften. Herunder bliver evnen til formidling og kritisk stillingtagen ofte fremhævet som en styrke hos eleverne.

- At en del af lærerne oplever at 1.g'erne har historisk viden fra film og medier. Denne viden er dog meget punktvis og afhængig af interesse og aktualitet. Således er et fælles fagligt udgangspunkt manglende, men dette betyder ikke at eleverne ikke har en viden.
- At der er konkrete faglige emneområder som eleverne er stærke i. Her fremhæves 2. Verdenskrig og vikingetiden som de emner hvor eleverne er stærkest. Viden om levevilkår, kønsroller, moral og etik samt andre "bløde" samfundsaspekter nævnes også blandt styrkerne hos eleverne.

En gennemgang af underviserne vurdering af 1.g'ernes faglige svagheder viser følgende:

- At eleverne mangler en grundlæggende kronologisk viden – et "indre historisk landskab" der gør dem i stand til at tegne en tidslinje over begivenheder såvel i Danmark som resten af verden.
- At eleverne mangler kendskab til historiske begreber og analysemetoder. Eleverne har ifølge lærerne svært ved at perspektivere og vurdere historie i en større sammenhæng, hvilket medfører en tendens til ureflekteret at betragte historien med nutidens øjne.
- At nogle lærere oplever at eleverne generelt mangler overblik og kritisk sans.

5.1.2 Bidrag fra interviewundersøgelsen

Mange lærere på fokusgruppemøderne fremhæver at det er meget vanskeligt at generalisere om elever i 1.g da de har vidt forskellige forudsætninger fra grundskolen. Lærerne i gymnasiet møder alle kategorier af elever, lige fra nogle som er utroligt dygtige til nogle der slet ikke har haft historie i de større klasser i grundskolen.

Deltagerne på fokusgruppemødet med centrale personer med særligt kendskab til faget fremhævede at den meget *brede afgrænsning* af faget i grundskolen medfører at det er vidt forskellige områder og færdigheder som vægtes i grundskoleundervisningen. Dette betyder i følge deltagerne at eleverne i 1.g har meget forskellige forudsætninger for – og tilgange til – faget.

På det fokusgruppemøde hvor folkeskolelærere og gymnasielærere i historie deltog, blev der også talt om de brede rammer der er for historieundervisningen i folkeskolen. Deltagerne på dette møde udtrykte også at kravene til historieundervisningen i folkeskolen var for bredt formuleret og på for højt et abstraktionsniveau. Deltagerne fremhævede at de "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for historie i grundskolen rummer brede formuleringer af hvilke færdigheder undervisningen skal udvikle. Formuleringer der vurderes at være vanskelige at konkretisere og omsætte til praksis. De angivne færdigheder vurderes ligeledes at være meget vidtgående akademiske krav der er urealistiske at stille til elever i grundskolen. Det blev bl.a. vurderet at man ikke

kan forvente at elever i folkeskolen er bevidste om kildekritik, eller at de selv kan formulere problemstillinger. Ligeledes var der enighed om at kravet om at eleverne i folkeskolen skulle kunne anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer, er direkte urealistisk. Der var generelt blandt fokusgruppemødernes deltagere nærmest forbavset undren over de opstillede "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for historie i grundskolen.

Det blev således sagt at eksempelvis det at udøve kildekritik kræver en form for modenhed og et vist intellektuelt niveau som man ikke kan forvente at eleverne har umiddelbart efter folkeskolen. Dette synspunkt findes hos både folkeskole- og gymnasielærere, og også på møderne med gymnasieeleverne vakte det stor overraskelse at se hvilke krav der var til deres færdigheder ved folkeskolens afslutning. Eleverne er overraskede over det høje akademiske niveau som folkeskolens "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" beskriver, og de mente ikke at deres undervisning i folkeskolen havde levet op til disse krav. Der var endog blandt eleverne undren over hvorvidt folkeskolelærerne selv kender eller har haft disse "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for øje.

Undervisningsministeriets fagkonsulent for faget historie i grundskolen er i forbindelse med et personligt interview blevet præsenteret for de resultater der viser gymnasielærernes vurdering af at eleverne i så begrænset grad opfylder fagets "Centrale kundskabs- og færdighedsområder". Fagkonsulenten vurderer at de "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for faget omfatter vidtgående krav. Det fremhæves at "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" angiver krav til selve undervisningen og herunder hvilke færdigheder den skal udvikle hos eleverne – uden at de nødvendigvis bliver det fuldt ud i selve grundskolen. Fagkonsulenten mener derfor at de "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for faget nærmere har den mangel at det ikke konkretiseres hvorledes de skal udmøntes i undervisningen. Fagkonsulenten vurderer at lærerne mangler undervisningsmål der konkretiserer hvilke færdigheder man kan forvente af eleverne i historie på givne klassetrin, og som læreren skal arbejde hen imod. Det påpeges dog at man i Undervisningsministeriet aktuelt er i gang med at udvikle sådanne målbeskrivelser.

Undervisningsministeriets fagkonsulent mener at faget historie har udviklet sig, og at faget ikke længere er orienteret imod at videreformidle en fælles kulturarv, fx i form af historisk viden om centrale begivenheder i danmarkshistorien. Fagkonsulenten vurderer at et centralt mål i historieundervisningen er at den skal tage udgangspunkt i nutiden således at eleverne kan relatere historiske emner til deres egen tid. Hvis man eksempelvis beskæftiger sig med emnet krig eller borgerkrig, kunne man tage udgangspunkt i borgerkrigen i eks-Jugoslavien.

Fagkonsulenten fremhæver dog samtidig at det er vigtigt at eleverne har en vis faktuel viden og overordnet historisk fornemmelse for kronologi. Præsenteret for gymnasielærernes vurdering af

1.g-elevernes begrænsede historiske viden finder fagkonsulenten at dette kan indikere at historieundervisningen i grundskolen ikke opfylder dette mål godt nok.

Det er blevet påpeget på fokusgruppemøder at man har indtryk af at folkeskolelærernes faglige niveau i historie ofte er for lavt da en stor del af de lærere der underviser i faget, ikke har haft historie som linjefag. Derudover har man indtryk af at lærernes undervisning og den plads de giver til faget historie, er meget afhængig af den enkelte lærers interesseområde.

Folkeskolelærere og gymnasielærere har på fokusgruppemøderne også forklaret den store spredning i elevernes færdigheder med at historieundervisningen i folkeskolen ofte er integreret i andre fag og tværfaglige forløb. Både folkeskolelærere og gymnasielærere har således tilkendegivet at faget ofte bruges som et hjælpefag i folkeskolen, og at man derfor ikke kommer fagligt i dybden. Mange deltagere på de forskellige møder har endvidere givet udtryk for man i folkeskolen vælger at anvende faget på denne måde fordi der ikke er eksamen i faget, og fordi tidspres gør at det derfor er fristende at anvende faget til eksempelvis de tværfaglige aktiviteter. Integrationen af historie i andre fag i folkeskolen vurderes sammenfattende at bevirke at mange elever først opfatter historie som et selvstændigt fag når de starter i gymnasiet.

På fokusgruppemøderne med 3.g-eleverne er disse ovennævnte synspunkter blevet bekræftet – eleverne på de to gymnasier har således givet udtryk for:

- At der er stor forskel på hvilke emner man har beskæftiget sig med i grundskolen, og at det man får med sig, mere har form af specialviden end en egentlig fornemmelse af historisk kronologi og overblik. Der er også stor forskel på hvor meget vægt der bliver lagt på faget – det er ofte afhængigt af læreren. Derfor er der også meget store forskelle på hvilke faglige forudsætninger eleverne har med sig fra grundskolen.
- At det er svært for gymnasielærerne at finde et passende niveau for undervisningen på grund af elevernes meget svingende forudsætninger. Samtidig har nogle elever dog fremhævet at undervisernes forventninger nogle gange er for høje i forhold til elevernes niveau, både fagligt og modenhedsmæssigt.
- At man i grundskolen ofte ikke havde en opfattelse af at historie var et selvstændigt fag. Dette skyldes at faget ofte bruges i det tværfaglige arbejde, fx sammen med danskundervisningen.
- At man som elev bliver overrasket over hvor højt faget prioriteres i gymnasiet på grund af den relativt lave prioritet faget har haft i grundskolen.

På fokusgruppemøderne med folkeskole- og gymnasielærerne har der været forskellige synspunkter om hvor meget eleverne egentlig ved når de starter i gymnasiet. Nogle har ment at eleverne faktisk ved en hel del, mens andre har ment at eleverne har en meget begrænset viden i

faget når de forlader folkeskolen. Det er dog en udbredt opfattelse at der er blevet *større forskelle* i hvad og hvor meget eleverne ved. Der er således tale om at eleverne nu ofte har en specialiseret frem for en kollektiv viden. Nogle lærere udtrykker at de oplever at der generelt set kan være forskelle på den viden som elever der kommer fra storbyer, og elever der har gået i skole på landet, har. Det er således blevet anført at storby-elever generelt er mere oplevelsesorienterede og bliver undervist på en måde der lægger vægt på det oplevelsesorienterede i faget historie.

Ligeledes er det på flere møder blevet udtrykt at der er en kønsbestemt forskel på hvad eleverne interesserer sig for idet pigerne generelt interesserer sig mere for de "bløde", historiske områder, fx kultur, mens drengene er mere interesserede i de "hårde" historiske områder, såsom økonomi og politik. Endelig har nogle lærerne også forklaret de store forskelle i elevernes viden med at eleverne ikke længere har en fælles social, kulturel baggrund. Tidligere var det overvejende elever fra akademiske hjem som valgte gymnasiet. I dag er der mange flere unge der vælger gymnasiet, og de kommer med meget forskellig kulturel baggrund.

En del af gymnasielærerne gav på fokusgruppemøderne udtryk for at det primære ikke er hvad, eleverne ved, men at de har en overordnet fornemmelse for historisk kronologi, og at de har en basal interesse for faget. Flere fremhæver at det særligt er det redskabsmæssige eleverne mangler. De mangler ofte forståelsen for tid og kronologi, og det metodiske i historiefaget er ikke synligt for eleverne – eleverne har således ofte en opfattelse af at der er en klar metode i andre fag, men de opfatter ofte ikke at det samme gør sig gældende i historie. Samtidig fortæller flere gymnasielærere at de har det indtryk at man i folkeskolen vægter det oplevelsesorienterede undervisningselement for højt og dermed nedprioriterer den faglige tilgang. Derfor er det et spørgsmål om at eleverne i højere grad skal gøres bevidste om de redskaber der hører til faget historie.

5.1.3 Elevernes selvevaluering af overgangen fra grundskolen

Eleverne tegner samlet set et meget negativt billede af folkeskolens historieundervisning: De giver udtryk for at de generelt kun har haft lidt undervisning i historie, og at den de har fået, karakteriseres som ustruktureret og opdelt i emner uden sammenhæng. Eleverne kritiserer undervisningen for ikke at give kronologisk overblik eller historisk forståelse. Af årsager til de kritiserede forhold nævnes mangel på engagement fra lærerens side, lav elevaktivitet, at der ikke undervises i historie i 9. og 10. klasse, og at fag som historie nedprioriteres i forhold til eksamensfagene i grundskolen.

Overgangen til gymnasiet har for mange været et meget stort spring. Nogle har oplevet historie i gymnasiet som et helt nyt fag, og flere elevgrupper kritiserer den manglende sammenhæng mellem historieundervisningen i grundskole og gymnasium. Faget opleves som langt mere seriøst i gymnasiet, hvor nogle elever er blevet overrasket over hvor vigtigt faget er sammenlignet med

folkeskolen. Nogle bemærker at gymnasiets historielærere er mere engagerede, at undervisningen er mere struktureret, og at der stilles større krav til eleverne i gymnasiet. Overgangen med hensyn til samfundsfag/samfundskundskab opleves knapt så brat som følge af undervisningen i samfundsfag i 9. klasse.

5.1.4 Lærernes selvevaluering af elevernes overgang fra grundskolen

Lærerne vurderer generelt elevernes indgangsforudsætninger ret negativt: De betegnes som "svage" og "utilstrækkelige" og præget af mangel på systematisk kendskab til historie og samfundskundskab. Hertil kommer en meget stor variation med hensyn til elevforudsætninger, og flere bemærker at der synes at være en synlig sammenhæng mellem de skoler eleverne kommer fra, og elevernes kvalifikationer. Et par lærergrupper fremhæver decentraliseringen, det vil sige kommunernes og skolernes indflydelse på fx læseplaner og timetal, som en årsag til den større spredning med hensyn til elevforudsætninger.

Eleverne mangler ifølge lærerne kronologisk overblik og tidsfornemmelse, men har dog kendskab til enkeltstående emner som Danmarks oldtid, vikingerne, middelalder eller 2. Verdenskrig. Undervisningen må så at sige starte forfra fordi eleverne ikke har en fælles fond af viden, men kun spredte "vidensstumper". Selvom samfundsfag er indført som nyt selvstændigt fag i 9. klasse som afløsning af det tidligere "samtdsorientering", fremhæver flere lærergrupper at eleverne også har svage forudsætninger i netop samfundsfag/samfundskundskab.

Lærerne har indtryk af at den undervisning som eleverne har modtaget i grundskolen, har været primært videns- og oplevelsesorienteret og normalt refererende. Desuden bemærker nogle faggrupper at mange elever har svage læsefærdigheder.

En del faggrupper giver udtryk for at der ikke igennem de sidste ti år har været nævneværdige ændringer med hensyn til elevernes indgangskompetencer. Mens de faggrupper der giver udtryk for at der har været ændringer, går i lidt forskellige retninger. Der er således modsatrettede vurderinger af hvorvidt eleverne er blevet bedre eller dårligere til samfundsfag. Nogle mener at der er kommet en større accept af faget, og at det har hjulpet at det er blevet et selvstændigt fag i grundskolen, mens andre mener at udviklingen går i den forkerte retning. Et par lærergrupper oplever at det politiske engagement blandt eleverne – og elevernes familiære bagland – er blevet mindre igennem de seneste år. Flere faggrupper mener dog at der kan spores en positiv udvikling med hensyn til elevernes interesse og nysgerrighed. Hertil kommer at nogle lærergrupper mener at eleverne er blevet bedre til selvstændigt arbejde, gruppearbejde og projektlignende arbejdsformer samt mundtlig og skriftlig formidling.

Det er ikke reglen at der foretages systematiske undersøgelser af elevernes indgangsforudsætninger. Nogle påpeger at man får et nuanceret indtryk af elevforudsætningerne igennem undervisningen, om end der også er lærergrupper der anvender tests, spørgeskemaer og lignende til formålet.

5.1.5 Besøgsindtryk vedrørende elevernes overgang fra grundskolen

Besøgene bekræftede i høj grad det negative billede af elevernes forudsætninger for historie fra grundskolen. Enkelte elever fortæller at de ikke oplevede at faget blev taget seriøst i grundskolen, og begrunder dette med at historie ikke er et eksamensfag. De bliver derfor som 1.g'ere overraskede over den betydning faget tillægges i gymnasiet. Nogle elever kan end ikke huske at have haft historieundervisning i grundskolen.

Generelt oplever eleverne at de mangler en tidslinje. De mener ikke de kan placere de historiske begivenheder de måtte have lært om i grundskolen i forhold til hinanden, og ved mødet med gymnasiet savner de i høj grad en kronologisk forståelse. Lærerne tegner det samme billede af de meget spredte elevforudsætninger, også når det drejer sig om læsefærdigheder. Lærerne mener dog at eleverne med sig fra grundskolen har at de er vant til projektarbejde som arbejdsform, og lærerne møder generelt nogle meget interesserede elever ved skolestarten i 1.g.

Enkelte af de 15 gymnasier har forsøgt sig med lokalt samarbejde med grundskolerne om historie, men uden større resultat. På et enkelt af de 15 gymnasier havde man etableret et introforløb i begyndelsen af 1.g hvor alle elever over en periode på et par uger fik grundlæggende indføring i grammatik, matematik m.v., og hvor historie indgik i forhold til undervisning i studieteknik. Det generelle billede fra besøgene var dog at hver enkelt lærer griber mødet med de nye elever og præsentationen af faget individuelt an. Forskelligheden spænder fra at begynde med oversigtslæsning ud fra den forudsætning at eleverne ikke ved noget på forhånd til at vise eleverne hvilken historisk viden de har ved fx at lade dem arbejde med billeder som kildemateriale.

5.1.6 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Såvel lærerne der indgik i spørgeskemaundersøgelsen, som lærere og elever på de 15 skoler der indgik i selvevalueringen, tegner generelt et særdeles negativt billede af historieundervisningen i grundskolen. Der er en tendens til at de kvindelige og de yngre historielærere er lidt mere negative i deres vurderinger end gennemsnittet af historielærere.

Elevernes forudsætninger vurderes mest positivt i forhold til mere sociologiske temaer, såsom indsigt i levevilkår, familie- og kønsforhold. Desuden er eleverne ofte interesserede og nysgerrige i forhold til historiefaget. Omvendt vurderes elevernes forudsætninger at være ret svage i forhold til

de fleste områder og mål inden for historiefaget, herunder historisk viden og forståelse samt historie- og samfundsfaglige færdigheder.

Et gennemgående udsagn blandt lærerne er at elevernes forudsætninger når de starter i 1. g, er meget forskellige, hvorfor det er vanskeligt at generalisere. De store forskelle i elevforudsætninger afspejler givetvis store forskelle på historieundervisningen på landets grundskoler. Men en del af forklaringen på den store variation formentlig skal findes i den socialt bredere rekruttering til gymnasiet samt i kulturelle opbrudstendenser.

Selvom alle elever har faget historie fra 3. til 8. klasse i grundskolen og samfundsfag i 9. klasse, og selvom Undervisningsministeriet har formuleret såkaldte Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder, kan det konstateres at historieundervisningen på landets grundskoler bibringer eleverne endog meget forskellige forudsætninger. Der indgår en række delforklaringer på denne variation som kan summeres i følgende punkter:

- Faget har meget brede rammer i grundskolen såvel med hensyn til timetal¹⁴, lærerforudsætninger som indholdet i undervisningen.
- De Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder er meget abstrakte, hvilket betyder at det kan være vanskeligt for lærerne at opstille konkrete mål for undervisningen.
- Faget har ofte en svag status, hvilket medfører at det nedprioriteres i forhold til fag som dansk og matematik, blandt andet i tværfaglige sammenhænge.
- Faget er ikke et eksamensfag, hvilket kan være en del af baggrunden for dets svage status.

Mange elever oplever derfor overgangen fra grundskole til gymnasium i historie som et meget stort spring. Og for nogle forekommer historie i gymnasiet nærmest som et helt nyt fag.

Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet i forbindelse med de centrale kundskabs- og færdighedsområder konkretiserer hvilke specifikke kompetencer, færdigheder og kundskaber der skal arbejdes med på de forskellige alders- og klassetrin. Desuden må fagets indhold og form i grundskolen og på ungdomsuddannelserne tænkes sammen så der bliver en klarere sammenhæng og progression mellem uddannelsesniveauerne.

Det anbefales at Undervisningsministeriet tager initiativer for at sikre at historieundervisningen i grundskolen i højere grad varetages af lærere med linjefag i historie.

¹⁴ Historie er et obligatorisk fag på 3.-8. klasse. Vejledende ugentligt timetal: en time i 3.-5. klasse og to timer i 6.-8. klasse (Folkeskoleloven § 5 og Bekendtgørelse nr. 482 af 6/6-94).

Endelig anbefales det at det enkelte gymnasium i starten af 1.g forsøger at etablere et bedre overblik over elevernes forudsætninger i faget for i højere grad at tilpasse undervisningen til disse.

5.2 Den faglige progression i historie i gymnasiet

5.2.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelsen

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne bedt om at vurdere hvorvidt de finder at 3.g-eleverne i slutningen af 3.g generelt opfylder undervisningsmålene. Resultaterne viser at lærerne på dette punkt udtrykker sig markant mere positivt over for elevernes kunnen end tilfældet var i deres vurdering af 1.g-elevernes forudsætninger. Det bør i den forbindelse bemærkes at det på fokusgruppemøderne er blevet kritiseret at gymnasielærerne i deres vurdering af elevernes målopfyldelse dermed samtidig bedømmer deres egen præstation som lærere. Der må derfor tages et vist forbehold når disse resultater vurderes.

På flere fokusgruppemøder var man dog også enige om at gymnasielærernes forholdsvis positive vurdering af elevernes kundskaber efter 3.g ikke nødvendigvis er urealistisk – blandt andet fordi eleverne i løbet af de tre år gennemgår en stor udvikling, både indlærings-, forståelses- og modenhedsmæssigt.

Blandt de områder hvor lærerne udtrykker størst tilfredshed med elevernes viden, er i forhold til væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med hovedvægten på det danske samfund. 70% af underviserne mener således at eleverne i slutningen af 3.g i meget høj eller ret høj grad har viden herom. Dette synspunkt er dog blevet nuanceret af deltagerne på fokusgruppemøderne med gymnasielærere, hvor det blev fortalt at der er store forskelle på hvor meget eleverne interesserer sig for samfundet, og dermed også hvor stor viden de har om forskellige samfundsaspekter, fx politik og økonomi. Andre lærere har påpeget at eleverne i dag generelt er mere interesserede i samfundet end de var tidligere.

På mødet med seminarielærere mente deltagerne også at de studerendes tendens til at interessere sig for specielle områder, særligt de nutidige, samfundsfaglige områder med relevans for dem selv, også er en tendens der kan mærkes på seminarier. Eleverne er med andre ord blevet mere specialiserede og involverer sig mest i det de selv finder spændende.

På begge fokusgruppemøder med 3.g-eleverne har eleverne tilkendegivet at samfundskundskab gerne måtte vægtes højere end tilfældet er nu, og at de finder at der for lidt fokus på de politiske og samfundsmæssige elementer i historie. Nogle af eleverne finder således at det er nødvendigt

med mere politik fordi mange af de historiske problemstillinger fra det 20. århundrede forudsætter politisk kendskab.

Et andet område hvor underviserne er meget tilfredse med elevernes målopfyldelse, er i forhold til elevernes viden om forskellige historiske samfund og kulturer: 70% af underviserne tilkendegiver således at eleverne i meget høj eller ret høj grad har en sådan viden. 69% af underviserne vurderer endvidere at eleverne i meget høj eller ret høj grad har viden om hovedtræk i verdenshistorien med vægten på Europas historie, herunder den moderne udvikling med inddragelse af globale perspektiver.

Blandt de områder hvor underviserne angiver en relativt mindre positiv vurdering af elevernes målopfyldelse, er elevernes færdigheder i at arbejde med samfundsfaglige metoder og modeller: 75% af underviserne svarer således at eleverne i nogen eller begrænset grad opfylder undervisningsmålet på dette punkt. På tilsvarende vis tilkendegiver 62% at eleverne i nogen eller begrænset grad har kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier. Endelig angiver 59% af underviserne at eleverne i nogen eller begrænset grad har kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling og af historiske problemstillinger.

Tabel 14

I hvilken grad synes du at 3.g-eleverne i slutningen af 3.g generelt opfylder følgende undervisningsmål for faget?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
Viden om forskellige historiske samfund og kulturer	7%	63%	28%	-	-	2%	691
Viden om hovedtræk i verdenshistorien med vægten på Europas historie, herunder den moderne udvikling med inddragelse af globale perspektiver	10%	59%	28%	1%	-	2%	689
Viden om de vigtigste faser i Danmarks historie, herunder Danmarks nyeste historie	10%	52%	33%	3%	-	2%	696
Viden om væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med hovedvægten på det danske samfund	10%	60%	27%	1%	-	2%	689
Kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier	3%	34%	53%	9%	-	2%	696
Forståelse for historiske sammenhænge og for samspillet mellem individ og samfund	7%	51%	36%	4%	-	2%	690
Kendskab til forskellige opfattelser af den historiske udvikling og af historiske problemstillinger	3%	35%	51%	8%	-	2%	692

Tabellen fortsættes på næste side...

Tabel 14 (fortsat)

I hvilken grad synes du at 3.g-eleverne i slutningen af 3.g generelt opfylder følgende undervisningsmål for faget?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
<i>Indsigt i følgende aspekter og deres indbyrdes sammenhænge:</i>							
- Politiske forhold og internationale relationer	9%	54%	33%	2%	-	2%	689
- Produktion og økonomi	4%	41%	48%	5%	-	2%	691
- Levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger	8%	57%	30%	2%	-	2%	693
- Tilværelsestolkninger og deres udtryksform	5%	39%	45%	8%	-	3%	693
- Mænds og kvinders forskellige vilkår	9%	53%	31%	3%	-	2%	693
Færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale, herunder eksempler på formidling og brug af historie	7%	52%	37%	3%	-	2%	693
Færdigheder i selv at formidle historiske problemstillinger og historisk materiale	4%	42%	45%	6%	-	2%	696
Færdigheder i at arbejde med samfundsfaglige metoder og modeller	1%	21%	59%	16%	-	2%	692

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Det er også blevet undersøgt om der skulle være sammenhæng mellem de afgivne svar og undervisernes baggrund. Denne analyse viser at når der sammenlignes på køn, så ses en tendens til at de kvindelige lærere nu vurderer elevernes opfyldelse af undervisningsmålene mere positivt end de mandlige lærere. Tendensen går igen på et flertal af spørgsmålene, om end den er mere udtalt på nogle spørgsmål. Som illustration kan nævnes at 79% af de kvindelige lærere vurderer at eleverne i meget høj eller ret høj grad finder at eleverne i slutningen af 3.g har "viden om forskellige historiske samfund og kulturer", mens 66% af de mandlige lærere angiver en tilsvarende vurdering. Når man fordeler lærernes svar på *alder*, viser undersøgelsen at lærere i alderskategorien 25 til 35 år på tværs af spørgsmålene udtrykker en forholdsvis mindre positiv vurdering af elevernes målopfyldelse end andre lærere gør. Eksempelvis udtrykker 56% af de 25-35-årige at eleverne i meget

høj eller ret høj grad har "viden om forskellige historiske samfund og kulturer", mens 71% af de 46-55-årige anlægger en tilsvarende vurdering. Når der analyseres på geografiske variable mm. kan der derimod ikke identificeres klare tendenser på tværs af spørgsmålene.

Lærerne har også vurderet hvilke færdigheder de typiske elever besidder i slutningen af 3.g i relation til de færdigheder der er angivet i "Centrale kundskabs- og færdighedsområder" for faget historie i grundskolen. Det vil sige de samme områder som underviserne har vurderet 1.g'ernes færdigheder i forhold til, og resultaterne viser ikke overraskende også på dette punkt at lærerne finder at eleverne i langt højere grad besidder de nævnte færdigheder efter tre år i gymnasiet.

Undersøgelsen viser at de færdigheder flest lærere mener eleverne besidder, er evnen til at "diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg". 73% af underviserne angiver således at eleverne i meget høj eller ret høj grad er i stand til dette. Dette område blev ligeledes bedømt højt for 1.g'ernes vedkommende.

Stor tilfredshed udtrykkes der også med elevernes evne til at "beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder": På dette punkt tilkendegiver 65% af lærerne at eleverne i meget høj eller i ret høj grad er i stand til dette. Endelig er lærerne også meget tilfredse med elevernes evne til diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger – 59% tilkendegiver at eleverne i slutningen af 3.g i meget høj eller ret høj grad besidder denne færdighed. Dette område blev også bedømt forholdsvis højt blandt 1.g'ernes færdigheder.

Det område hvor eleverne i slutningen af 3.g ifølge lærerne har de færreste forudsætninger, er med hensyn til at "eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer": 62% af underviserne tilkendegiver her at eleverne i nogen eller begrænset grad besidder denne færdighed. Som forklaring herpå anfører underviserne på fokusgruppemøderne generelt at punktet ikke er relevant for underviserne i gymnasiet. Den høje svarandel for "ved ikke" (17%) kan være udtryk herfor.

Tabel 15
I hvilken grad oplever du at de typiske elever i slutningen af 3.g besidder følgende færdigheder?¹⁵

At kunne ...	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder	6%	59%	32%	1%	-	2%	695
søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder	7%	45%	43%	3%	-	2%	694
anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer	3%	40%	51%	4%	-	2%	691
formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem	4%	41%	46%	6%	-	2%	694
diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger	8%	51%	35%	4%	-	2%	693
eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer	1%	18%	44%	18%	2%	17%	690
lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb	4%	35%	35%	11%	1%	13%	695
diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg	18%	55%	22%	2%	-	2%	694

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Når der analyseres på køn, er forskellene i vurderingen så små og usystematiske at det ikke er muligt at tale om tendenser i mænd og kvinders vurderinger af elevernes færdigheder. Analyseres der på tværs af alder ses en svag tendens til at lærere i alderskategorien 25-35 år er den gruppe der bedømmer elevernes færdigheder mindst positivt på de fleste af spørgsmålene. Med hensyn til geografiske variable mm. kan der ikke findes systematik i besvarelserne på tværs af de forskellige spørgsmål.

¹⁵ Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for historie i folkeskolen, Undervisningsministeriet 1995

Ser man på de færdigheder som eleverne ifølge fagbilaget for historie i folkeskolen bør have når de forlader folkeskolen, fremgår det at den største progression sker i elevernes færdighed i at anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer. Hvor kun 12% af underviserne tilkendegiver at elever i 1.g i meget høj, ret høj eller nogen grad er i stand til at anvende sådanne begreber, så er det hele 94% af underviserne som mener at eleverne i slutningen af 3.g er i stand hertil – altså en stigning på hele 82 procentpoint. Næststørst progression opnås ifølge underviserne i elevernes færdigheder i at "beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder". 17% af underviserne vurderer således at eleverne i meget høj, ret høj eller nogen grad er i stand til dette i starten af 1.g, mens 97% af underviserne mener at eleverne besidder denne evne i slutningen af 3.g – dvs. en stigning på 80 procentpoint mellem 1. og 3.g.

Den færdighed som der omvendt sker den mindste udvikling i, er i elevernes evne til at "lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb". På 1.g-niveau mener således 42% af underviserne at eleverne i meget høj, ret høj eller nogen grad besidder denne færdighed, mens den tilsvarende vurdering deles af 74% af underviserne på 3.g niveau – en procentmæssig stigning som således kun er på 32 procentpoint.

Undersøger man dernæst den udvikling som eleverne gennemgår fra 1. til 3.g i forhold til at nå deres undervisningsmål, ses det at den største progression opnås inden for tre områder, nemlig i elevernes kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier, i elevernes indsigt i produktion og økonomi, samt i elevernes færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale. Det er således kendetegnende at kun 6% af underviserne mener at 1.g eleverne i meget høj/ ret høj / nogen grad har kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier, mens 90% af underviserne mener at eleverne i slutningen af 3.g besidder et sådant kendskab – forskellen i vurderingen fra 1. til 3.g er således på 84 procentpoint. På tilsvarende vis gør det sig gældende at vurderingen af hvor mange elever der har indsigt i produktion og økonomi eller som har færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale – også er vokset med hele 84 procentpoint mellem 1. og 3.g.

De undervisningsmål som omvendt undergår den relativt mindste progression fra 1. til 3.g, er elevernes indsigt i mænd og kvinders forskellige vilkår samt i elevernes indsigt i levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger. Da disse områder netop blev vurderet højt for 1.g'ernes vedkommende, er stigningen i vurderingen ikke så høj som for andre undervisningsmåls vedkommende. Andelen af lærere som mener at eleverne i meget høj, ret høj eller nogen grad har indsigt i mænd og kvinders forskellige levevilkår, stiger således kun fra 51% til 93% – en stigning på 42 procentpoint. Andelen af lærere som mener at eleverne i meget høj, ret høj eller nogen grad har

indsigt i levevilkår, familieforhold og sociale grupperinger, stiger også, fra 48% til 95%, og udgør dermed kun en stigning på 47 procentpoint.

5.2.2 Lærernes selvevaluering af den faglige progression

Lærergrupperne fremhæver typisk at der over de tre år er tale om en betydelig progression: Hvor undervisningen i 1.g handler om skabe en fælles vidensbasis og indøvelse af mere elementære færdigheder, så lægges vægten i 2.g og 3.g i stigende grad på analyse, diskussion, forståelse, vurdering, perspektivering og formidling. Progressionen er formentlig størst i forhold til forståelse og færdighedskrav, mens vidensmålene er vanskeligere at sige noget entydigt om. I den forbindelse er der lærergrupper der oplever en modvilje hos eleverne mod paratviden, fx i form af årstal, kongerækker mm. Elever med svage indgangsforudsætninger vil dog ofte opnå en stor videnstilvækst i løbet af 1.g.

Teksternes længde, sværhedsgrad og abstraktionsniveau kan øges løbende igennem de tre år. Og i takt med elevernes øgede kendskab til faget vokser deres "aktive og kvalificerede (...) krav til og påvirkning af materiale, emner og arbejdsformer". Der synes at være en tendens til at stof med større teoretisk tyngde færdigbearbejdes i anden halvdel af 3.g. Det gælder fx politiske ideologier og økonomiske teorier, mens arbejdet med de ældste kulturer som Egypten, Hellas, Romerriget og vikingetiden ofte ligger i 1.g. Det er almindeligt at koncentrere sig om notatteknik, historisk metode og grundlæggende begreber som historiebevidsthed mm. i 1.g, mens diskussioner, selvstændige og mere nuancerede perspektiveringer står mere centralt i 3.g.

En lærergruppe fremhæver at eleverne i 1.g i højere grad anvender affektive kompetencer, mens en anden lærergruppe formulerer det på den måde at eleverne fra at være mest "fascineret af det eksotiske" udvikler sig til at være "mere optaget af aktuelle samfundsmæssige brændpunkter (...) i lyset af tidligere perioder".

Progressionen kommer også til udtryk i den enkelte lektion hvor man arbejder sig "væk fra teksten" på stadigt højere taksonomiske niveauer. Undervisningsforløbene kan i sig selv og i sammenhæng afspejle en progression fx i form af et kronologisk perspektiv, og en lærergruppe påpeger vigtigheden af at planlægge med "røde tråde" i undervisningen, fx gennem stigende kompleksitet i beslægtede emner. Kun enkelte af lærergrupperne nævner eksplicit at der kan være problemer i det samlede treårige forløb med manglende målopfyldelse i forhold til fagbilagets mål, fx Danmarks ældre historie. Progressionen omfatter desuden arbejdsformerne, der bliver mere selvstændige, dog fortsat med hovedvægt på klasseundervisning. Progression i arbejdsformer tages op i afsnit 7.1.

Af målbare resultater af elevernes markante udvikling fremhæves historieopgaven, større skriftlige opgave og den mundtlige eksamen. Og som årsager til denne udvikling nævnes dels elevernes naturlige modningsproces, dels fagenes samvirke, dels "frugten af hårdt arbejde ydet af gymnasiets lærere".

5.2.3 Besøgsindtryk vedrørende den faglige progression

Mange elever giver udtryk for at de ikke oplever en tydelig progression i løbet af de tre år. De forsøger selv at forklare det med at progressionen sker umærkeligt fordi de selv løbende bliver dygtigere. Dog beskriver enkelte elever oplevelsen af den faglige progression i grove rids sådan at i 1.g er der meget fokus på lærebogsstof, i 2.g arbejdes der især med kildekritik, og i 3.g gives der mere plads til personlige vurderinger og holdninger i undervisningen. Det er samtidigt elevernes oplevelse at de løbende bliver bedre til at orientere sig i medierne, og de får en større selvsikkerhed i faget som bl.a. kommer til udtryk ved at de føler sig bedre i stand til at spotte det vigtige i forberedelsen af en tekst.

I forlængelse af selvevalueringsrapporterne er det samlede indtryk fra besøgene at lærerne ser en tydelig udvikling i elevernes kompetencer og selvstændighed fra de starter i 1.g med meget forskelligartede forudsætninger og op igennem gymnasiet, hvor niveauet i historieundervisningen løbende hæves. Fx bemærkes det af flere lærere at stof gennemgået i 1.g ofte ikke opgives til eksamen da niveauet ikke er tilstrækkeligt højt. Andre lærere fortalte at de ved at repetere og kvalificere stof fra 1.g i 3.g, formår at gøre det brugbart til eksamen. Der synes dog ikke at være mange bud fra lærerne på hvordan progressionen i de faglige krav gøres klart for eleverne i den løbende undervisning.

5.2.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Det springer i øjnene at historielærerne i så markant grad på den ene side vurderer elevforudsætningerne ved starten af 1.g så negativt og på den anden side vurderer elevernes kvalifikationer så positivt ved afslutningen af 3.g. Det må understreges at der er tale om lærernes subjektive vurderinger, og at disse i et vist omfang er influeret af at lærerne indirekte også tager stilling til resultater af deres egen undervisning. Hertil kommer at eleverne i løbet af de tre år i gymnasiet gennemløber en betydelig modningsproces og generel kvalificering, og det er i praksis ikke muligt præcist at udskille historieundervisningens bidrag.

Sammenligner man imidlertid de forskellige undervisningsmål, får man et indtryk af i hvilket omfang lærerne mener at de forskellige mål nås: De mål som lærerne vurderer at eleverne i særlig høj grad når, drejer sig om viden om forskellige historiske samfund, verdenshistorie med vægt på Europas historie samt væsentlige træk i det nutidige samfundsliv med vægt på det danske samfund. Og de mål der i mindre grad nås, drejer sig især om færdigheder i at arbejde med samfunds-

faglige metoder og modeller, færdigheder i at formidle historiske problemstillinger og historisk materiale samt indsigt i tilværelsesfortolkninger og deres udtryksformer.

Hvis man ser progressionen på baggrund af lærernes vurderinger af eleveres færdigheder fra starten til slutningen af gymnasietiden, er der mest progression i elevernes færdigheder i at anvende historie- og samfundsfaglige begreber. Den færdighed hvor der tilsyneladende er den mindste progression, er i at "lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb".

Og i forhold til undervisningsmålene fra fagbilaget sker den største progression i elevernes kendskab til samfundsfaglige begreber og teorier, elevernes indsigt i produktion og økonomi samt elevernes færdigheder i og redskaber til at arbejde analytisk med forskelligartet materiale. Omvendt er den mindste progression i elevernes indsigt i mænds og kvinders forskellige vilkår, familieforhold og sociale grupperinger.

For evalueringsgruppen at se afspejler disse vurderinger ganske godt dels elevernes forudsætninger i 1.g, dels kerneindholdet i gymnasiets historieundervisning. Progression handler imidlertid også om taksonomi, og her beskriver lærerne ofte en udvikling fra at man i 1.g vægter etableringen af en vidensbasis i klassen samt forskellige elementære historiefaglige færdigheder, mens man i 2. og 3.g i stigende grad lægger vægten på analyse, diskussion og forståelse for mere abstrakte sammenhænge. Det fremstår dog noget diffust hvordan lærerne arbejder med progressionen i denne forstand, og der er efter evalueringsgruppens opfattelse behov for at lærerne i højere grad planlægger og ekspliciterer mål vedrørende den taksonomiske progression.

Det anbefales at den enkelte historielærer gør det til en integreret del af sin planlægning af undervisningen i forhold til såvel det enkelte undervisningsforløb som det samlede treårige forløb at tydeliggøre mål på forskellige taksonomiske niveauer. Målene kan tillige omfatte en planlagt begrebsopbygning hos eleverne således at den enkelte lærer har en plan for hvornår eleverne skal kende forskellige begreber, metoder o.l. Det anbefales endvidere at eleverne inddrages i dette arbejde således at de lærer at reflektere over deres egen læreproces og er med til at vurdere progressionen.

5.3 Overgangen fra gymnasium til videregående uddannelse

5.3.1 Bidrag fra interview med universitetsundervisere

I det følgende sammenfattes resultaterne af en række interview gennemført blandt undervisere ved Københavns Universitet, Roskilde Universitetscenter, Syddansk Universitet, Århus Universitet

og Aalborg Universitet. De interviewede undervisere ved de nævnte universiteter er alle karakteriseret ved at de møder nystartede studerende ved faget historie. Interviewene har blandt andet behandlet følgende problemstillinger:

- a. Hvorledes opleves de faglige færdigheder i faget historie de studerende har med sig fra gymnasiet?
- b. På hvilke områder opleves de nystartede studerende som fagligt stærkest?
- c. På hvilke områder opleves de nystartede studerende som fagligt svagest?
- d. Hvilke faglige færdigheder vurderes det som særligt vigtigt at de studerende besidder ved studiestart?
- e. Hvorledes opleves de studerendes generelle faglige niveau og almene dannelse ved studiestart?
- f. Hvorledes har elevernes faglige niveau udviklet sig i de senere år?
- g. Hvorledes er de studerendes færdigheder med hensyn til skriftligt arbejde?
- h. Hvorledes opleves den indsats der gøres for at koordinere historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser?

Derudover er de interviewede universitetsundervisere blevet bedt om at vurdere hvorvidt de studerende ved studiestart besidder en række faglige færdigheder angivet i centrale kundskabs- og færdighedsområder for faget historie i folkeskolen. I det følgende præsenteres resultaterne, opdelt efter de spørgsmål, de interviewede undervisere er blevet stillet.

5.3.1a Hvorledes opleves de faglige færdigheder i faget historie, de studerende har med sig fra gymnasiet?

Hovedparten af de interviewede undervisere fremhæver indledningsvis at det er vanskeligt at generalisere, og at de oplever at der er stor spredning i de studerendes faglige niveau. Med hensyn til de faglige færdigheder nævnes det af flere undervisere at de studerende generelt er entusiastiske og interesserede i faget historie, og at de er bedst til at formulere sig mundtligt. En enkelt underviser udtrykker det sådan: "De er gode til at snakke – dårlige til at skrive". En del af underviserne finder at de studerende kun i begrænset omfang besidder kendskab til historisk metode og det at arbejde videnskabeligt med faget historie. Underviserne fremhæver dog samtidig at det har begrænset betydning at de studerende ikke er så stærke i historisk metode når de starter ved universitetet, idet det vurderes som fordelagtigt at kunne bibringe dem disse færdigheder fra grunden fordi de da er modne til det på et højere niveau.

Hovedparten af underviserne oplever at de studerendes historiske viden dels er præget af manglende interesse for ældre historie og at deres historiske overbliksfornemmelse generelt er svag. En

af underviserne karakteriserer det sådan at de studerendes historiske viden er som et "knudetov" der er præget af at de studerende har detaljeret viden om spredte emner og historiske perioder.

5.3.1b På hvilke områder er de studerende generelt stærkest?

Hovedparten af de interviewede universitetsundervisere vurderer at de nystartede studerende er bedst med hensyn til at formulere sig mundtligt, og at de studerende er karakteriseret ved at have stor selvtillid og nysgerrighed over for faget. Det vurderes herunder at de nystartede studerende generelt er gode til at formulere sig om især samtidshistorie og danmarkshistorie. Ligeledes vurderes det at de studerende er gode til gruppearbejde og samarbejde. Enkelte undervisere oplever at de fleste studerende har gode skriftlige kundskaber.

5.3.1c På hvilke områder er de nystartede studerende svagest?

Interviewene blandt universitetsundervisere peger på at der overordnet er to områder hvor de nystartede studerendes faglige færdigheder vurderes som svagest.

- For det første vurderes det at de studerendes kendskab til ældre historiske perioder og deres historiske overbliksfornemmelse og kronologi generelt er svag. En enkelt underviser fremhæver herunder at de studerende har begrænset kendskab til ældre historiske perioder og overblik over større sammenhænge i verdenshistorien.
- For det andet vurderer en del af underviserne at de studerendes skrivefærdigheder, herunder at kunne skrive præcist og grammatisk korrekt, er svage for en del af de nystartede studerendes vedkommende.

Derudover karakteriserer enkelte undervisere de studerendes færdigheder som svage med hensyn til at kunne læse, forstå og reflektere over tekster, det være sig såvel danske tekster som tekster på andre sprog.

5.3.1d Hvilke faglige færdigheder vurderes det som særligt vigtigt at de besidder ved studiestart?

En stor del af de interviewede undervisere fremhæver at det er vigtigt at de nystartede studerende besidder gode skrivefærdigheder, herunder både det at kunne skrive indholdsmæssigt præcist og grammatisk korrekt. Derudover fremhæver hovedparten af underviserne det som vigtigt at de nystartede studerende er gode til sprog, og at de kan læse tekster på originalsprog, eksempelvis tyske og franske tekster.

Derudover fremhæves det som vigtigt at de nystartede studerende besidder evne til at reflektere og arbejde selvstændigt med stoffet og har en analytisk tankegang frem for at være orienteret

mod udenadslære. En af underviserne karakteriserer det sådan at de studerende "ikke kun skal kunne læse, men også studere".

Universitetsunderviserne i historie som har medvirket ved fokusgruppemøder og i personlige interview, har generelt anført at de har begrænset, specifik viden om eller fokus på historieundervisningens indhold og tilrettelæggelse i gymnasiet. De fremhæver at den vigtigste faglige ballast som de studerende i historie bør have med sig fra gymnasiet, er en overordnet historisk fornemmelse og derudover generelle akademiske færdigheder med hensyn til metodebevidsthed og det at opstille og analysere en problemstilling stringent m.v. Det opfattes som værdifuldt at eleverne besidder god indsigt og viden i øvrige fag som dansk, samfundsfag, oldtidskundskab mv. idet disse fag kan danne supplerende indgangsvinkel til faget historie.

5.3.1e Hvorledes opleves de nystartede studerendes generelle faglige niveau og almene dannelse ved studiestart?

Hovedparten af underviserne anfører at det er vanskeligt at generalisere om de studerendes generelle faglige niveau ved studiestart. Enkelte undervisere vurderer at der er en del af de nystartede studerende som har svage faglige forudsætninger og som i begrænset omfang besidder almen dannelse og beherskelse af grundlæggende akademiske færdigheder. Det vurderes at denne gruppes svage faglige forudsætninger nærmere har sammenhæng med deres sociale miljø mere end at den er et udslag af at gymnasiet ikke har opfyldt sine målsætninger. Enkelte undervisere karakteriserer det således at almen viden inden for litteratur, geografi, historie og en lang række andre emner ikke nødvendigvis er noget som opnås ved formel indlæring i gymnasiet, men er noget den unge selv tilegner sig i sin opvækst – og at unge fra "akademikerhjem" her kan have et fortrin. Enkelte undervisere karakteriserer det sådan at gymnasiet nu er en ungdomsuddannelse som cirka halvdelen af en ungdomsårgang gennemgår. Dette betyder at en del af de nystartede studerende ved universiteterne kommer fra flere forskellige sociale miljøer og har forskelligt niveau af almen dannelse. En enkelt underviser vurderer at man som underviser i nogle tilfælde kan være overrasket over at personer, begreber og begivenheder som man forudsatte alment kendte blandt de unge, ikke er det. Dette betyder at man i undervisningen, især i de første år, må tilpasse niveauet i undervisningen efter "en nedre fællesnævner" idet der er stor spredning i de nystartede studerendes almene viden og dannelsesniveau.

5.3.1f Hvorledes har elevernes faglige niveau udviklet sig i de senere år?

Hovedparten af de interviewede undervisere svarer at de har vanskeligt ved at vurdere hvorledes elevernes generelle faglige niveau har udviklet sig i de senere år. Enkelte undervisere vurderer at de studerende er blevet bedre til det skriftlige arbejde og til selv at formulere problemstillinger på

skriftlige opgaver. Disse undervisere vurderer at man i de senere år i gymnasiet har opprioriteret det skriftlige arbejde i form af større selvstændige opgaver mv.

5.3.1g Hvorledes er de nystartede studerendes færdigheder med hensyn til skriftligt arbejde?

Den ene halvdel af de interviewede undervisere svarer at de har vanskeligt ved at generalisere om de studerendes generelle skrivefærdigheder. De øvrige undervisere vurderer at en del af de nystartede studerende har svage skriftlige færdigheder. En enkelt underviser udtrykker det således: "25% er dygtige på højt niveau – 50% har problemer skriftligt". Andre undervisere oplever at de studerende er svage med hensyn til selvstændigt at kunne opbygge en opgave og give det skriftlige arbejde en overskuelig struktur. Andre studerende opleves at have skriveblokeringer. En del af underviserne finder dog som nævnt ovenfor at man oplever at gymnasiet har opprioriteret det skriftlige arbejde i de senere år.

5.3.1h Hvorledes opleves den indsats der gøres for at koordinere historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser?

Samtlige de interviewede undervisere oplever at der p.t. ingen koordinering er mellem historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser. En af underviserne fremhæver at det er logisk nok at koordineringen er begrænset. Underviseren begrundet det med at det kun er en lille gruppe der efter gymnasiet vælger at studere historie på universitetet, og at der derfor ville være begrænsede perspektiver ved at målrette historieundervisningen i gymnasiet specifikt efter faget historie på universitetsniveau. Samme underviser fremhæver at det i højere grad er de mere generelle færdigheder hos de studerende man skal søge at udvikle.

En anden underviser finder det ligeledes forståeligt at der er begrænset koordinering mellem historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser idet de respektive institutioner er underlagt hver deres bekendtgørelse, og at de derfor vanskeligt kan vægte deres faglige indhold anderledes.

5.3.1i Hvorledes vurderes de nystartede studerendes "Centrale kundskaber og Færdigheder" af universitetsundervisere?

Den følgende tabel viser at universitetsunderviserne på de fleste områder kun vurderer at de nystartede studerende i moderat omfang besidder faglige forudsætninger i forhold til Centrale kundskabs- og færdighedsområder for historie i folkeskolen. Efter tabellen sammenfattes på hvilke områder de nystartede studerendes faglige forudsætninger vurderes som svagest og stærkest.

Tabel 16
I hvilken grad oplever du som universitetsunderviser at de studerende ved studiestart har følgende faglige færdigheder med sig fra gymnasiet?¹⁶

At kunne...	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke
- beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder			5	4		1
- søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder	1		1	7		1
- anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer				9		1
- formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem			7	1	1	1
- diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger		2	3	3	1	1
- eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer	1		1	2	3	3
- lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb		1	4	1	1	2
- diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg	1	3	2	3		1

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Med hensyn til de studerendes relativt svageste områder viser tabellen at hovedparten af de interviewede undervisere på universitetsniveau finder at de nystartede studerende ved studiestart i begrænset grad besidder faglige forudsætninger med hensyn til følgende områder:

- At søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder
- At anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer.

Med hensyn til de relativt stærkeste områder viser tabellen at fire ud af ti undervisere finder at de studerende i meget høj grad/i ret høj grad besidder faglige forudsætninger med hensyn til at diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg.

¹⁶ Kilde: Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for historie i folkeskolen, Undervisningsministeriet 1995

En del af underviserne kommenterer i deres supplerende bemærkninger at det er vanskeligt at generalisere om de studerendes færdigheder idet der er stor spredning blandt de studerende. Enkelte kommenterer at dét at de nystartede studerende kun i begrænset omfang besidder disse færdigheder ikke nødvendigvis skal opfattes som en kritik af gymnasiet, men at der er tale om akademiske færdigheder, som man ikke forventer at de har når starter, og som de nok skal lære på universitetet. Universitetsunderviserne er ligeledes blevet bedt om at vurdere de nystartede studerendes holdninger til faget historie. Tabel 17 viser at hovedparten af underviserne finder at de nystartede studerende i meget høj grad/i ret høj grad er interesserede og finder faget spændende.

Tabel 17
Hvorvidt oplever du som universitetsunderviser at de studerende ved studiestart har følgende holdninger til faget historie?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke
At de er interesserede og finder faget spændende	3	5	1			1
At de har en selvstændig holdning til faget, hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger		1	2	4	2	1
At de har en uselvstændig holdning til faget og primært opfatter det som et pensum der skal læses		1	3	3	2	1

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

5.3.2 Bidrag fra interview med seminarielærere

I det følgende sammenfattes resultaterne af en række interview gennemført blandt undervisere ved lærerseminarier som er blevet stillet de samme spørgsmål som universitetsundervisere.

5.3.2a Hvorledes opleves de faglige færdigheder i faget historie de studerende har med sig fra gymnasiet?

Underviserne svarer gennemgående at der er stor spredning blandt de nystartede studerende med hensyn til deres faglige færdigheder i faget historie. Enkelte udtrykker det således at der er en "lille top og stor bund", og at de studerende har meget uens baggrund. Flere af underviserne fremhæver at en årsag til den store spredning blandt de nystartede studerende er at en del af dem

kan have været ude i flere år før de er startet på seminariet. Dette betyder at en del af de nystartede studerende har glemt meget af hvad de lærte for år tilbage i gymnasiet.

Med hensyn til vurdering af de studerendes faglige færdigheder er der en del spredning blandt undervisernes synspunkter. Enkelte af underviserne finder at de studerendes faglige færdigheder er karakteriseret ved at de har bedst overblik over danmarkshistorien og da mest med hensyn til det rent politiske. De har bedst kendskab til samtidshistorien. Underviserne finder også at de studerendes viden er præget af "huller" og spredt kendskab til enkelte begivenheder og historiske perioder.

Enkelte undervisere nævner at der blandt de studerende er en gruppe som er motiverede og brænder for faget, mens en anden gruppe vælger faget som "det mindste onde". Dette vurderes at have sammenhæng med at de studerende nu skal vælge fire linjefag.

5.3.2b På hvilke områder er de studerende generelt stærkest?

Underviserne svarer generelt at de nystartede studerende typisk er stærkest med hensyn til detailviden om udvalgte områder og historiske perioder. Igen fremhæves det at de studerende typisk er stærkest med hensyn til danmarkshistorie og da især de politiske aspekter af nyere historisk tid/samtidshistorie.

Enkelte undervisere finder at de studerende er stærkest med hensyn til at kunne analysere, fortolke og perspektivere tekster. En enkelt underviser svarer at man oplever ret stor forskel på hvad de studerende har arbejdet med i historieundervisningen. Vedkommende karakteriserer det sådan at nogle studerende har fokuseret på bestemte emner/perioder, mens andre studerendes undervisning tydeligvis har fokuseret mere på metodemæssige færdigheder som kildekritik m.v.

5.3.2c På hvilke områder er de studerende svagest?

Et gennemgående træk ved undervisernes svar er at de nystartede studerende vurderes som svagest med hensyn til kronologisk bevidsthed og historisk overblik over de lange linjer i historien. Det fremhæves herunder at de studerende er svagest med hensyn til viden om ældre historiske perioder (oldtid/middelalder) samt viden om andre landes historie. Med hensyn til Danmarkshistorien karakteriserer en enkelt underviser det således at de studerendes viden om tiden fra 1500-1800 "flyder ud".

En enkelt underviser svarer at de studerende er svagest med hensyn til metode og kildekritik. Samme underviser fremhæver dog at man heller ikke forventer disse kundskaber af de nystartede studerende – og anser det som naturligt at de lærer dem på seminariet.

5.3.2d Hvilke faglige færdigheder vurderes det som særligt vigtigt at de besidder ved studiestart?

Underviserne svarer gennemgående at de vigtigste er at de nystartede studerende besidder evnen til at arbejde selvstændigt og at kunne forholde sig reflekterende og kritisk analyserende i forhold til stoffet. Underviserne karakteriserer det blandt andet således at de studerende skal kunne "læse studieorienteret" eller "læse indenad".

Derudover fremhæver en del af underviserne at de studerende derudover skal kunne læse og forholde sig til stoffet således at de senere er i stand til at anvende det, herunder at de besidder evne til at referere og videregive det til andre i en undervisningssituation. Disse undervisere fremhæver at det er vigtigt at de studerende besidder eller udvikler evnen til at formidle. De skal herunder kunne perspektivere stoffet og sætte det ind i en større sammenhæng og opstille forklaringer. En del undervisere fremhæver at undervisningen i historie ikke kun sigter mod at give de historisk viden og indsigt i sig selv, men at man samtidig lægger vægt på det pædagogiske element i forbindelse med arbejdet med historie.

5.3.2e Hvorledes opleves deres generelle faglige niveau og almene dannelse ved studiestart?

Underviserne svarer gennemgående at der er meget stor spredning blandt de studerende. En underviser fremhæver herunder at der er stor forskel på de studerendes baggrund idet nogle har været ude i flere år og dermed glemt en del af det de lærte i gymnasiet. Andre studerende er kommet på seminariet uden at have gået i gymnasiet.

5.3.2f Hvorledes har elevernes faglige niveau udviklet sig i de senere år?

Hovedparten af underviserne svarer at de har vanskeligt ved at vurdere det faglige niveau generelt og ikke har bemærket nogen udvikling.

5.3.2g Hvorledes er deres færdigheder med hensyn til skriftligt arbejde?

Den ene halvdel af de adspurgte undervisere svarer at de finder de studerendes skriftlige færdigheder mindre gode, mens den øvrige halvdel af underviserne svarer at der er stor spredning blandt de studerende med hensyn til skriftlige færdigheder. En enkelt underviser karakteriserer det således at der er "en tredjedel gode, en tredjedel middelhøje og en tredjedel dårlige". En enkelt underviser karakteriserer elevernes svaghed i skriftligt arbejde således at de har svært ved at formulere en opgave og opstille en problemstilling. Samme underviser karakteriserer dette som et paradoks idet vedkommende har det indtryk at man i de senere år i gymnasiet har sat øget fokus på dette område.

5.3.2h Hvorledes opleves den indsats, der gøres for at koordinere historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser?

Underviserne svarer generelt at de ikke oplever at der er nogen koordinering af historieundervisningen i gymnasiet og på de videregående uddannelser. Et enkelt seminarium svarer at man har en mindre koordinering og vurderer at det er fordi samme seminarium udbyder HF.

5.3.2i Hvorledes vurderes de nystartede studerendes "Centrale kundskaber og Færdigheder" af seminarieundervisere

Tabel 18 viser at underviserne på lærerseminarierne overordnet placerer sig meget i midtergruppen, det vil sige ofte svarer i nogen grad.

Tabel 18

I hvilken grad oplever du som seminarieunderviser at de studerende ved studiestart har følgende faglige færdigheder med sig fra gymnasiet?¹⁷

At kunne...	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke
- beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder			5	2		
- søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder		3	3	1		
- anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer			4	3		
- formulere vedkommende historiske spørgsmål og forfølge dem		1	3	3		
- diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger		2	2	3		
- eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer			2		2	3
- lytte til, videregive og skabe historiske fortællinger på baggrund af indsigt og indlevelse i historiske begivenheder og forløb		1	4	1		1
- diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg		4	2	1		

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Med hensyn til de studerendes relativt svageste områder synes disse at være:

- Anvende historie- og samfundsfaglige begreber i behandlingen af emner og temaer
- Beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder.

Relativt mere positivt vurderes de nystartede studerendes færdigheder med hensyn til følgende:

- At diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger
 - Diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg.
- Sammenfattende peger disse resultater på en tendens til at de nystartede studerende vurderes som bedst på det mundtlige område, herunder i forbindelse med diskussion og refleksion.

¹⁷ Kilde: Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder for historie i folkeskolen, Undervisningsministeriet 1995

Tabellen nedenfor viser seminarieunderviserens vurdering af de studerendes holdning til faget historie.

Tabel 19
Hvorvidt oplever du som seminarieunderviser at de studerende ved studiestart har følgende holdninger til faget historie?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke
At de er interesserede og finder faget spændende	2	3	1			1
At de har en selvstændig holdning til faget, hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger			5	2		
At de har en use selvstændig holdning til faget og primært opfatter det som et pensum der skal læres			4	2	1	

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Tabel 19 viser at de studerende overordnet vurderes som interesserede i faget, mens seminarieunderviserne har en mere moderat vurdering af deres grad af selvstændige holdning til faget.

5.3.3 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Når man sammenligner seminarie- og universitetsunderviserne, er der to forskelle som springer i øjnene: Det ene er at der er en tendens til at universitetsunderviserne vurderer studenterne lidt mere negativt end seminarieunderviserne. Det andet er at der er en lidt større spredning i universitetsunderviserens vurderinger sammenlignet med seminarieunderviserne. Begge dele afspejler nogle generelle forskelle mellem universitetsverdenens og seminarieverdenens faglighed, men det peger også på den metodiske pointe at når lærerne skal vurdere forudsætningerne hos de elever og studerende som de modtager, så sker vurderingen på modtagernes præmisser.

Det er påfaldende at når gymnasielærerne skal vurdere 1.g-erne ud fra de såkaldte "centrale kundskaber og færdigheder" fra folkeskolen, så ligner deres vurderinger på mange måder i sin negative tendens de vurderinger man møder fra underviserne på de videregående uddannelser: Hvor 99% af gymnasiets historielærere vurderer at 1.g'erne enten slet ikke eller kun i begrænset eller i nogen grad kan "beskrive, analysere og vurdere væsentlige historiske problemområder", så mener stort set alle de interviewede undervisere fra universiteterne og seminarierne at studenterne kun kan

dette i nogen grad eller i begrænset grad. Noget tilsvarende gør sig gældende for de andre færdigheder. Tilsvarende gælder det at lærerne generelt fra gymnasier og til seminarier og universiteter opfatter de elever de modtager, som mindre selvstændige, men dog interesserede i faget. Der er umiddelbart to nærliggende konklusioner på denne iagttagelse: Den ene er at lærerne generelt set ikke er særligt gode til at vurdere deres elevers forudsætninger. Den anden er at de "centrale kundskaber og færdigheder" er for ukonkrete til at de kan bruges som mål for undervisning og læring.

Går man ned i de enkelte færdigheder, kan der dog konstateres et mønster med hensyn til elevernes og studenternes stærke og svage sider – et mønster som afspejler den bagvedliggende uddannelse: Såvel seminarielærerne som universitetslærerne vurderer generelt studenterne mest positivt i forhold til området "diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg" og til dels området "diskutere og tage stilling til forskellige tilgange til historiske problemstillinger". Omvendt er begge lærergrupper mest negative i deres vurderinger af området "eksperimentere med og konstruere historiske redskaber og situationer", mens de to lærergrupper vurderer studenternes kompetencer i forhold til at "søge og kritisk udnytte forskellige informationskilder" meget forskelligt med universitetslærerne som de mest negative.

Såvel universitetsunderviserne som seminarieunderviserne vurderer – om end der er gradforskelle – at studenterne på den ene side er interesserede og finder faget historie spændende, men på den anden side kun i mindre grad har en selvstændig holdning til faget, hvor de er bevidste om kildekritik og om selv at formulere problemstillinger.

Evalueringsgruppen er meget opmærksom på det forhold at historieundervisningen i gymnasiet skal bidrage med almene og generelle studieforbereende kompetencer i højere grad end specielle historiefaglige kompetencer til brug for universitets- eller seminariestudier i faget. På den anden side er det evalueringsgruppens vurdering på baggrund af dokumentationsmaterialet at der er behov for en styrkelse af studenternes selvstændige holdning til faget.

Historielærerne anbefales derfor at overveje hvordan studenternes selvstændige holdning til historie kan styrkes, herunder hvordan studenterne kan forbedre deres kompetencer i forhold til at søge og kritisk bruge forskellige informationskilder samt fremme deres evner til selv at formulere problemstillinger.

Dette kapitel sætter fokus på skriftligheden eller rettere den begrænsede skriftlighed i faget historie med samfundskundskab. Skriftligheden er dog kommet ind i gymnasiefaget inden for de seneste 10-15 år, først og fremmest med historieopgaven og den større skriftlige opgave. Kapitlet er delt op i en række hovedafsnit og sluttet af med et sammenfattende afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

6.1 Den mundtlige tradition og skriftligheden

Faget har traditionelt set været og er for så vidt stadigvæk i meget høj grad et mundtligt fag. Med indførelsen af historieopgaven og den større skriftlige opgave i 1980ernes slutning tilførtes faget et væsentligt nyskabende skriftligt element. Som det senere vil fremgå i forbindelse med gennemgangen af undersøgelsen af undervisningsforløb i faget¹⁸, indgår der faktisk en skriftlig dimension i omkring hvert tredje undervisningsforløb i 1.g og hver fjerde forløb i 2. og 3.g – og heri indgår ikke forløb i forbindelse med historieopgaven i 2.g. Tilsvarende angiver 21% af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen at de anvender skriftligt arbejde i mindst 10% af lektionerne i 1.g. Denne andel falder dog til 17% i 3.g.¹⁹ Der har med andre ord udviklet sig en skriftlighed i faget selvom det hverken er et bekendtgørelseskrav, eller noget der udløser retterreduktion som det sker i de fleste andre fag.

6.1.1 Besøgsindtryk vedrørende skriftligheden

Udgangspunktet for størstedelen af elev-, lærer- og ledelsesgrupperne når det handler om skriftlighed i historiefaget, er at den samlede skriftlige arbejdsbyrde i gymnasiet ikke bør stige. I forlængelse heraf deler synspunkterne sig: Lærerne på den ene side understreger typisk at historie er et mundtligt fag hvor en stor del af eleverne på den anden side påpeger at skriftlighed vil styrke faget. Mange elever påpeger at faget ville blive taget mere seriøst hvis der var skriftlige opgaver. Endvidere har nogle elever haft oplevelsen af at kravene til historieopgaven kom bag på dem eftersom de ikke var trænet i den skriftlige side af faget, og de fortæller at de savnede skriftlige afleveringer som forberedelse til opgaven. Det store flertal af lærerne mener at historie primært er

¹⁸ Se tabel 22, afsnit 7.1.2.

¹⁹ Se tabel 20 og 21, afsnit 7.1.1.

et mundtligt fag. Det er et lærersynspunkt at eleverne bedre lærer at reflektere gennem mundtlighed frem for skriftlighed. Skriftligheden er inddraget i undervisningen ved fx brug af IKT, projektarbejde og i forberedelsen af mundtlige fremlæggelser.

Historieopgaven ses som en del af et samlet opgaveforløb med danskopgaven og den større skriftlige opgave. Mange elever og ledelser gør opmærksom på at historieopgaven adskiller sig fra de to andre bl.a. ved at der ikke er afsat en hel uge til skriveprocessen, og at der ikke gives en karakter for opgaven. En del ledelser ønsker en bedre koordinering af det skriftlige arbejde og at eleverne trænes i problemformulering i forhold til de tre opgaver. På nogle skoler har man den praksis at rektor læser opgavespørgsmålene ved den større skriftlige opgave igennem som en kvalitets sikring.

6.2 Historieopgaven i 2.g

6.2.1 Elevernes selvevaluering af historieopgaven

På flertallet af skolerne varer processen omkring historieopgaven i 2.g halvanden måned. På de resterende skoler spænder processens varighed fra en til tre måneder. Selve opgaveskrivningen strækker sig imidlertid over en meget kortere periode. Fra fire dage og op til fire uger er spændet mellem de elever der bruger hhv. kortest og længst tid på at skrive selve historieopgaven. Det typiske synes at være at eleverne bruger omkring en uge på at skrive opgaven.

Når eleverne beskriver de forskellige faser i historieopgaven, er det generelle indtryk at alle faser forløber udpræget individuelt. Meget få steder giver eleverne eksempler på fælles elementer i processen. Nogle fortæller dog at de har fået en kollektiv introduktion til det at skrive historieopgave i starten af forløbet. Emnevalg, materialesøgning og indledende problemformulering er hovedsageligt individuelt organiseret samtidig med at de fleste undervejs har haft lejlighed til at tale med læreren om opgaven.

Hvad angår problemformuleringen, deler elevernes beskrivelser sig i to næsten lige store grupper. Den ene gruppe er kendetegnet ved stor grad af selvstændighed i forbindelse med problemformuleringen, dvs. det er hovedsageligt eleverne der har formuleret deres egen problemformulering – i de fleste tilfælde med løbende inddragelse af læreren. Den anden gruppe skildrer et forløb hvor læreren har formuleret den konkrete problemformulering på baggrund af elevens oplæg.

Elevernes forskellige beskrivelser af den vejledning de får i forbindelse med historieopgaven, kan også deles i to hovedindtryk. En stor gruppe elever fortæller at de har modtaget både skriftlig og

mundtlig vejledning, i nogle tilfælde synes den skriftlige vejledning dog at have stået alene. På samme skole kan eleverne fortælle om forskellig vejledningspraksis – hvor nogle modtager grundig metodisk og skriveteknisk vejledning, mens andre ikke gør. Enkelte elevgrupper skriver at man ikke får nogen skriftlig rutine i faget. Derfor har man brug for grundig vejledning i hvordan man skriver i et fag som historie – eller mulighed for i højere grad at øve disse færdigheder i undervisningen.

Hvis eleverne kunne ændre noget ved historieopgavens form, ville de gerne have fri fra skole til at skrive den. Næsten alle elevgrupper giver udtryk for dette ønske og argumenterer for at det ville øge selvstændigheden hos eleverne. Samtidig ville det tydeliggøre opgavens omfang over for de øvrige fag som ellers – med opgavens nuværende organisering – over en længere periode oplever at eleverne er optaget af at forberede og skrive historieopgave. Bortset fra opgavens organisering og placering er eleverne meget tilfredse med opgaven. Rigtig mange elevgrupper giver udtryk for at historieopgaven er en væsentlig forberedelse til den større skriftlige opgave i 3.g. Sidstnævnte ser eleverne også som en begrundelse for at man bør placere opgaven i en uge sidst i 2.g.

Med hensyn til valg af emne til historieopgaven skriver eleverne at personlig interesse samt hvad man i forvejen kender til og er god til har betydning for hvad man vælger at skrive om. Læreren påvirker også elevernes valg, men valget afhænger især af hvilke materialer der er tilgængelige.

6.2.2 Lærernes selvevaluering af historieopgaven

Lærernes overordnede vurderinger af historieopgaven er gennemgående positive. I de 15 lærergrupperes beskrivelser er der både ligheder og forskelle i deres måder at gribe processen an på. De skriver stort set alle at der sjældent er fælles temaer i historieopgaverne – der er dog eksempler på at eleverne skal skrive om ekskursionsrelevante emner. En begrundelse for ikke at have fælles temaer er at der ikke er bøger nok til at organisere det sådan.

Der er varierende praksis omkring udarbejdelse af problemformuleringer: En del lærergrupper fortæller at mange elever ikke er i stand til at lave en god problemformulering, og det er derfor nødvendigt at læreren tager ansvaret for at lave den. Samtidig er der også elever der møder op med næsten færdige problemformuleringer. De fleste lærergrupper skriver dog at problemformuleringen bliver til i et samarbejde mellem læreren og eleven.

Forløbet omkring historieopgaven varer på langt de fleste skoler cirka to måneder. Lærerne er meget tilfredse med den lange proces – det giver mulighed for at tingene "bundfælder sig" hos eleverne undervejs. Samtidig giver nogle lærergrupper udtryk for at det kunne være en fordel at placere opgaven i en uge for sig fordi den i dag ofte griber forstyrrende ind på de andre fag. Enkelte nævner desuden muligheden for at give eleverne karakter for opgaven, blandt andet på

baggrund af nogle elevers eksplicitte ønske om det. Andre mener at det ville gå imod opgavens processuelle karakter.

Vejledningen er både skriftlig og mundtlig. Den skriftlige vejledning er kollektiv, mens den mundtlige er både kollektiv og individuel, men hovedsageligt det sidste. De forskellige faser forløbet omkring opgaven er delt op i, er meget ofte individuelt tilrettelagt. Dvs. eleven i de fleste tilfælde er alene om vælge emne, søge litteratur, afgrænse emnet osv. Et enkelt sted skriver man dog om emnegrupper som modtager vejledning. Den skriftlige vejledning består ofte i både en skrive-teknisk og metodisk vejledning. Et eksempel på integration af den skriftlige og mundtlige vejledning er brugen af logbog i opgaveprocessen. Eleverne skriver i hver deres logbog om deres proces, afleverer den til læreren der kommenterer den. De fleste steder skriver lærerne at historieopgaven vurderes ud fra både det metodiske og det formidlingsmæssige. I relation til det sidstnævnte lader man nogle steder dansklæreren rette opgaven.

Samlet set er lærerne meget tilfredse med historieopgaven. Eleverne har et stort udbytte af den, mener lærerne. Opgavens form udfordrer elevernes selvstændighed og ansvarlighed og peger klart i retning af den større skriftlige opgave i 3.g og er dermed et væsentligt bidrag til elevernes samlede progression fra danskopgaven i 1.g til opgaven i 3.g. En enkelt lærergruppe giver udtryk for at det "måske ville være hensigtsmæssigt med færre og større opgaver som projekter i flere andre fag for at afløse sværmen af små ens opgaver som mange elever især i 2.g lider under".

Den skriftlighed i historiefaget som historieopgaven er udtryk for, påpeger flere som betydningsfuld for fagets status i elevernes bevidsthed. På samme tid gør nogle lærere også opmærksom på at den skriftlige dimension i faget har betydning for elevernes mundtlige formidling i faget.

6.2.3 Ledelsernes selvevaluering af historieopgaven

Ledelserne vurderer generelt historieopgaven meget positivt for uddannelsen som helhed. Ledelsernes betragtninger om historieopgavens betydning handler primært om elevernes udbytte af forløbet, om historieopgavens rolle i forhold til danskopgaven i 1.g og den større skriftlige opgave i 3.g og om forløbets betydning for de andre fag.

Historieopgaven vurderes som meget vigtig for forberedelsen af eleverne til arbejdet med den større skriftlige opgave i 3.g da eleverne i arbejdet med opgaven lærer formelle opgavekrav som kildehenvisninger og trænes i litteratursøgning. Færdigheder som øger deres selvstændighed og endvidere vurderes som studieforberevende.

Opgaven ses som en naturlig del af forløbet med de tre skriftlige opgaver, men ledelsen på enkelte skoler påpeger at historieopgaven har en mindre status fordi den ikke som danskopgaven

og den større skriftlige opgave har et samlet forløb på en uge. Det påpeges dog på et enkelt gymnasium at indførelsen af årsnormen giver flere muligheder for planlægningen af opgaveforløbet, og flere nævner at der på deres gymnasium i forskelligt omfang bruges blokdage til selve skriveprocessen. Fra flere gymnasier siger ledelsen at mange elever vælger at skrive større skriftlige opgave i historie fordi de efter arbejdet med historieopgaven er trygge ved kravene til en større skriftlig opgave i dette fag.

Ledelsen på mange gymnasier fremhæver at historieopgaven fylder meget i elevernes bevidsthed, og at den påvirker deres forberedelse til de andre fag. Enkelte beskriver dette som problematisk. Andre nævner at på deres gymnasium inddrages historieopgaven i den samlede koordinering af det skriftlige arbejde, og her opleves opgaven ikke som en belastning af de andre fag.

6.2.4 Besøgsindtryk vedrørende historieopgaven

På besøgene styrkedes indtrykket af at historielærerne og ledelsen opfatter historieopgaven som vigtig for fagets rolle i gymnasiet. Der hersker dog flere forskellige tilgange til hvordan historieopgaven i praksis fungerer. På de fleste skoler lægger historielærerne meget vægt på historieopgaven som en proces med deadlines og delafleveringer, men der er ikke altid enighed om historieopgavens funktion blandt lærerne, hvor ledelserne generelt ser historieopgaven i forhold til danskopgaven i 1.g og den store skriftlige opgave i 3.g. I dette perspektiv er det et hyppigt ønske fra ledelsen at historieopgaven tildeles en hel skriveuge på linje med de andre opgaver.

På nogen skoler tildeles opgaven fleks- eller blokdage til skrivningen, men ikke på alle skoler er historieopgaven indarbejdet i en eventuel kalender for koordinering af skriftligt arbejde, og på nogle skoler fortælles det at historieopgaven opfattes af de andre faglærere som en belastning for elevernes forberedelse til de andre fag. En historielærergruppe placerer afleveringen af historieopgaven på forskellige tidspunkter på året for de forskellige klasser for at begrænse opmærksomheden blandt eleverne, mens andre gør det samme for at sikre at eleverne får mest muligt udbytte af skolens materialebeholdning.

Eleverne gav udtryk for at der til historieopgaven stilles andre krav end til danskopgaven med hensyn til notehenvísninger, litteratur og kilder. Den bliver af nogle opfattet som en byrde, og nogle elever efterlyser at der gives en hel uge til historieopgaven. En elevgruppe efterlyser bedre vejledning i forbindelse med opgaven og fortæller om oplevelsen af at "lige pludselig var der den her meget vigtige proces" som adskilte sig fra forløbet med danskopgaven.

En lærergruppe fortæller at historieopgaven er et løft af faget, men historieopgaven harmonerer ikke med at der ellers ikke er skriftlighed i faget. Det er ligeledes blevet fremført af elever at det

ville være positivt med forskellige skriftlige øvelser som optakt til historieopgaven således at eleverne i god tid før opgaven kunne stifte bekendtskab med kravene om anvendelse af materiale.

6.3 Den større skriftlige opgave i 3.g

En tredjedel af såvel alle 3.g-elever i Danmark som på de 15 skoler skrev i de tre skoleår 1996-1999 større skriftlige opgave i faget. Tallene ligger på de fleste skoler relativt stabilt og med en klar gennemgående tendens over de tre år: Omkring 40% af drengene og omkring 30% af pigerne uanset linje skriver større skriftlig opgave i faget.

6.3.1 Elevernes selvevaluering af den større skriftlige opgave

Da der normalt var ret få elever i selvevalueringsgrupperne med erfaringer fra større skriftlige opgave, indgår dette ikke direkte i dokumentationsgrundlaget. Temaet har dog været berørt i forbindelse med besøgene.

6.3.2 Lærernes selvevaluering af den større skriftlige opgave

Vejledningen omkring større skriftlig opgave i 3.g starter på nogle skoler i september hvor eleverne mundtligt eller skriftligt – nogle gange begge dele – introduceres for opgaven. Denne introduktion tager enten rektor eller studievejlederne sig af. Derefter får eleverne typisk en generel introduktion til opgaveskrivning i de fag de kan skrive i, herunder historie, af faglærerne. På nogle skoler – hvor der er mange elever der skriver større skriftlig opgave i historie – skriver lærerne at der i denne fase af vejledningen ikke gøres "speciel reklame for at de skal skrive i faget". Et andet sted skriver lærerne: "der kan vel iagttages en tendens til, at faget holder en smule lav profil, dvs. nødtigt reklamerer for foretagendet uden på nogen måde at være afvisende".

Når eleverne har valgt at de vil skrive i historie, er det generelle billede at de får udleveret en skriftlig vejledning – nogle lærergrupper siger at de henviser til den vejledning eleverne fik udleveret i 2.g da de skrev historieopgave. Flere fortæller at de herefter opfordrer eleverne til at lave skriftlige oplæg til afgrænsning af emnet og problemformulering som danner udgangspunkt for samtaler om opgaven. Nogle bemærker at det kan være svært at få tid til vejledningen som jo ikke kan finde sted i undervisningen. Når opgaveugen er i gang, er der generelt meget lidt kontakt mellem lærer og elev. Men de fleste steder giver man udtryk for at der er mulighed for kontakt – ofte telefonisk vedrørende spørgsmål af teknisk karakter.

Efter lærernes generelle vurdering foregår omkring 1/3 af elevernes arbejde med større skriftlig opgave inden selve opgaveugen. Men der er stor forskel på hhv. stærke og svage elever. De stærke elever har lavet meget inden opgaveugen og har måske endda afleveret skriftlige oplæg til læreren. De svage elever derimod begynder først rigtig på opgaven i selve opgaveugen. Udbyttet

for de to grupper elever er derfor heller ikke det samme: svage elever, skriver en enkelt lærergruppe, har næppe et stort udbytte.

Lærerne mener at der er en god progression og sammenhæng mellem de store skriftlige opgaver i gymnasiet. Den større skriftlige opgave i historie giver eleverne studiekompetence. De øver sig blandt andet i – som nogle udtrykker det – “at være eneansvarlige for et produkt” og giver eleverne et “indtryk af den videnskabelige arbejdsproces”. Eleverne har også et stort udbytte ved at skrive opgaven fordi de præsterer et stykke selvstændigt arbejde og har mulighed for fordybelse ud over den daglige undervisning.

Lærernes beskrivelser af sammenhængen mellem den daglige undervisning og den større skriftlige opgave varierer fra at der ingen sammenhæng er til at der er stor sammenhæng. Dem der mener at der er stor sammenhæng, argumenterer for at selvom der er forskel på arbejdsformen i den daglige undervisning og opgaveskrivningen, er de metodiske krav langt hen ad vejen de samme. En lærergruppe skriver at de lægger længerevarende gruppearbejder ind i undervisningen fordi den bidrager til de færdigheder de har brug for i forbindelse med den større skriftlige opgave.

6.3.3 Ledelsernes selvevaluering af den større skriftlige opgave

Ledelsernes beskrivelser af vejledningsforløbene for den større skriftlige opgave på de forskellige gymnasier er meget ens. Det er typisk at administrationen har udarbejdet et hæfte som udleveres til eleverne med generel og formel vejledning om den større skriftlige opgave. Derudover er der på de fleste gymnasier en generel mundtlig vejledning ved studievejleder eller inspektør, mens den fagspecifikke vejledning afhænger af læreren.

Det påpeges af enkelte ledelser at de vurderer vejledningen som tilfredsstillende, og flere påpeger at vejledningen vedrørende den større skriftlige opgave kommer naturligt i forlængelse af vejledningen vedrørende danskopgaven i 1.g og historieopgaven i 2.g. På et enkelt gymnasium fremgår det at rektor og lærere indgår i et samarbejde om den større skriftlige opgave om formuleringen af de endelige opgavespørgsmål.

6.3.4 Besøgsindtryk vedrørende den større skriftlige opgave

På skolerne er der forskellige opfattelser af hvorfor eleverne vælger at skrive større skriftlige opgave i netop dette fag. På et par gymnasier gav lærerne udtryk for at historie blev valgt af de elever der af den ene eller anden grund valgte deres højniveaufag fra. Eleverne kender kravene fra arbejdet med historieopgaven i 2.g og er således mere trygge ved at skrive større skriftlige opgave i historie. Nogle lærere opfatter den høje andel af større skriftlige opgaver i historie som en succes. På enkelte gymnasier arbejdes der målrettet for at skabe større fokus på højniveaufagene i forbindelse med den større skriftlige opgave med det mål at fordele opgaverne på flere fag.

6.4 Andet skriftligt arbejde

6.4.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Gymnasielærerne svarede i spørgeskemaundersøgelsen på under hvilke former eleverne arbejder skriftligt i 1.g henholdsvis 3.g. De gennemgående svar går typisk på følgende:

- At skriftligt arbejde primært anvendes i forbindelse med mundtlige oplæg som oftest er kulminationen på et gruppearbejde.
- At små skriftlige opgaver som referater, synopsis og sammenligninger af kilder anvendes i et mindre omfang med henblik på at træne eleverne til den større opgave.
- At eleverne trænes i notatteknik og "mind-mapping".
- At anvende skriftlige prøver som afslutning på et forløb.
- At bruge små øvelser i informationssøgning i forbindelse med inddragelse af IKT i undervisningen.

På fokusgruppemødet med gymnasielærere er det blevet fremført at skriftligt arbejde kun i begrænset grad anvendes i historieundervisningen, men at gruppearbejde og efterfølgende fremlæggelse ofte vil indeholde noget skriftligt. Lærerne udtrykte derfor generel undren over at en forholdsvis stor del af de adspurgte lærere i spørgeskemaundersøgelsen har tilkendegivet at de bruger skriftligt arbejde i undervisningen. Deltagerne på mødet mente at svarene var overdrevne, og at historie primært er et mundtligt fag. Et bud var at nogle lærere eventuelt medtager informationssøgning som skriftligt arbejde.

6.4.2 Elevernes selvevaluering af andet skriftligt arbejde

Ud fra elevernes beskrivelser af andet skriftligt arbejde tegner der sig følgende billede af den skriftlige dimension:

- Eleverne skriver generelt ikke notater under forberedelsen til historieundervisningen.
- Hvis eleverne skriver notater under forberedelsen, er det typisk for at forberede sig til en prøve eller for at forberede sig på skriftlige spørgsmål fra læreren.
- Eleverne skriver normalt ikke notater under forberedelsen fordi det forstyrrer læsningen – det er i forvejen svært at overskue lektien, og det bliver for meget hvis man samtidig skal skrive notater.
- Eleverne skriver typisk notater i timen og især hvis læreren skriver på tavlen.
- Hvis der er andet skriftligt arbejde, består det i prøver og mindre afleveringer, fx i forbindelse med gruppearbejde.
- Hvis læreren ikke skriver på tavlen, skriver eleverne heller ikke særlig mange notater i timerne.
- Der er meget begrænset andet skriftligt arbejde i historieundervisningen ud over notater og historieopgaven.

6.4.3 Lærernes selvevaluering af andet skriftligt arbejde

Andet skriftligt arbejde er udbredt i historieundervisningen, men har dog et beskedent omfang. Omfanget spænder imidlertid fra høj grad af skriftlighed i undervisningen til slet ingen skriftlighed i undervisningen ud over historieopgaven og større skriftlig opgave. Skriftligt arbejde er bl.a. udbredt i forbindelse med elevfremlæggelser, tænkeskrivning, større gruppearbejder og besvarelse af spørgsmål om dagens lektie.

Tre lærergrupper giver eksplicit udtryk for at øget skriftlighed i historieundervisningen ville være hensigtsmæssigt, mens de resterende lærergrupper mere eller mindre eksplicit giver udtryk for det modsatte synspunkt. Sidstnævnte gruppe nævner flere begrundelser for hvorfor skriftligheden ikke bør øges i faget; historie er hovedsageligt et mundtligt fag, opprioritering af skriftligheden må nødvendigvis gå ud over mundtligheden, og elevernes skriftlige arbejdsbyrde er i forvejen stor.

Endelig nævner lærerne at de ikke modtager retterreduktion ud over i forbindelse med historieopgaven og større skriftlig opgave, og at der derfor ikke er basis for mere skriftlighed inden for de eksisterende rammer. Et af argumenterne fra de lærergrupper der gerne vil opprioritere skriftligheden, er at skriftlighed i undervisningen tilgodeser andre elevtyper – for eksempel kan mundtligt usikre elever dokumentere deres faglige indsats gennem skriftligt arbejde. Desuden bemærker mange lærergrupper at de i starten af 1.g arbejder med notatteknik for at indøve denne praksis hos eleverne. Hvorvidt der følges op på denne indsats senere i elevernes gymnasieforløb, nævnes ikke.

6.4.4 Besøgsindtryk vedrørende andet skriftligt arbejde

De fleste elever fortæller at de har fået introduktion til noter i 1. eller i 2.g, og det er et elevsynspunkt at man fra 1. til 3.g løbende bliver bedre til at tage noter. Mange elever fortæller at noter opfattes som et redskab der primært er rettet mod brug til eksamen. Noteskrivning bliver også nævnt i forbindelse med klasseundervisning. Elevernes opfattelse af klasseundervisning hvor læreren skriver på tavlen, er at det er den arbejdsform der giver dem de mest anvendelige noter. Skriver læreren derimod ikke noter på tavlen, er eleverne nødt til at formulere dem selv.

6.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Historie med samfundskundskab har traditionelt været et mundtligt fag selvom skriftlighed i stigende omfang har indfundet sig i undervisningen. Dokumentationsgrundlaget peger på at den mest udbredte undervisningsform i historie er varianter af lærerstyret dialog med eleverne i klasserummet. Det kan på den baggrund undre at der tilsyneladende arbejdes meget lidt på at kvalificere den mundtlige del. Såvel det erkendelsesmæssige som det formidlingsmæssige kan styrkes gennem en øget fokusering på mundtligheden i undervisningen, herunder er der behov for at

eksperimentere med nye formidlingsformer. Mundtligheden kan fx styrkes gennem øget brug af elevoplæg af forskellig længde som et fast og tilbagevendende element i undervisningen.

Det anbefales at lærerne lægger større vægt på det mundtlige perspektiv ved historieundervisningen. Dette perspektiv kan fx styrkes ved elevoplæg af forskellig karakter.

Selvom mange historielærere understreger at historie er et mundtligt fag, er der dog en tydelig tendens i retning af at flere og flere anvender skriftlighed i undervisningen. Som nævnt i indledningen til dette kapitel, indgår der allerede i dag en eller anden form for skriftlighed i omkring hvert tredje forløb i 1.g og hvert fjerde forløb i hhv. 2. og 3.g, fx i form af små skriftlige opgaver, referater eller noter som grundlag for elevfremlæggelse. Omfanget spænder imidlertid fra høj grad af skriftlighed i undervisningen til slet ingen skriftlighed i undervisningen ud over historieopgaven og den større skriftlige opgave samt notetagning i et eller andet omfang.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at skriftlighed bør være en integreret og naturlig del af undervisningen i faget. Evalueringsgruppen har ikke lagt sig fast på en bestemt model for skriftligheden, men vil gerne fremhæve at skriftlige arbejdsformer er velegnede til at styrke elevernes kompetencer i forhold til analyse og problemformulering samt til selvstændigt og mere dybdegående arbejde med materiale. Hertil kommer at skriftlighed kan styrke elevernes deltagelse i undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler at skriftligheden i faget styrkes, og at dette skrives ind i bekendtgørelsen. I forlængelse heraf er der behov for at Undervisningsministeriet vurderer fordelingen af elevernes skriftlige arbejdsbyrde således at denne ikke samlet set øges i gymnasiet i forhold til i dag.

Sammenhængen og progressionen mellem danskopgaven, historieopgaven og den større skriftlige opgave kan gøres mere eksplicit ved at der formuleres sammenhængende krav til indhold og form for de tre opgavetyper. Opgaverne kunne i højere grad bygge oven på hinanden så eleverne nemmere kan anvende det de lærer hhv. fra danskopgaven i historieopgaven og fra historieopgaven, i den større skriftlige opgave. Dette forudsætter at skolen på tværs af fagene formulerer en konkret politik og mål for sammenhængen og progressionen mellem de tre typer opgaver.

Det anbefales at der afsættes en hel uge til historieopgaven, hvor eleverne får fri fra andre skoleopgaver, og at historieopgaven karakterbedømmes. Der bør med henblik på at styrke sammenhængen og progressionen formuleres sammenhængende krav til indhold og form for de tre opgavetyper på den enkelte skole. Endvidere anbefales det også at lade historieopgaven rette af dansklæreren for at styrke opgavens helhedspræg og tværfaglighed.

For yderligere at styrke historieopgavens status kan det overvejes at give den en selvstændig karakter der indgår i årskarakteren. Ændringen af historieopgavens placering m.m. bør ikke få som konsekvens at opgavens procesorienterede karakter med det lange forløb omkring problemformulering og emneindkredsning nedtones. Tværtimod må det være et fast element i historieundervisningen at der målrettet arbejdes med at styrke elevernes forudsætninger for at klare historieopgaven tilfredsstillende. Dette kan ske ved at arbejde med mindre skriftlige opgaver eller med problemformuleringer etc.

Der synes at eksistere ret forskellig praksis med hensyn til vejledning af eleverne i forbindelse med historieopgaven og formentlig også den større skriftlig opgave: På den samme skole kan eleverne fortælle at nogle modtager grundig metodisk og skriveteknisk vejledning, mens andre ikke gør. Det er evalueringsgruppens opfattelse, især i lyset af at man ikke nødvendigvis har nogen som helst skriftlig rutine i faget før man skriver historieopgaven i 2.g, at eleverne har brug for grundig vejledning i hvordan man skriver opgave i historie.

Det anbefales at man på alle skoler formulerer metodiske og skrivetekniske vejledninger til de store opgaver og sikrer at alle elever får en grundig indføring i metode og skriveteknik.

7 Undervisningens tilrettelæggelse

Dette kapitel fokuserer på den måde undervisningen i faget er tilrettelagt, herunder arbejdsformer, planlægning af undervisningen, elevernes medbestemmelse, forberedelse og deltagelse, brugen af undervisningsmaterialer, ekskursioner og endelig tværfagligt samarbejde. Temaerne udgør aspekter af undervisningens tilrettelæggelse og er i forskellige udstrækning blevet undersøgt i selvevalueringsrapporterne, spørgeskema- og interviewundersøgelsen og på gymnasiebesøgene. Undervisningens tilrettelæggelse finder man nærmere beskrevet i Gymnasiebekendtgørelsens § 7, stk. 1-3, jf. tekstboksen. Desuden er temaerne i varierende omfang beskrevet i Undervisningsvejledningen.

Uddrag af Gymnasiebekendtgørelsen

§ 7. Undervisningen skal tilrettelægges, så fagene gensidigt støtter hinanden. Undervisningen skal give eleverne mulighed for at tilegne sig og anvende forskellige arbejdsformer, studiemetoder og hensigtsmæssige arbejdsvaner samt lære dem at bruge relevante faglige hjælpemidler, så de får størst muligt udbytte af undervisningen i gymnasiet og under videre uddannelse. Undervisningen skal vedligeholde og udbygge grundlæggende færdigheder og skal udvikle elevernes mundtlige og skriftlige udtryksfærdighed og formidlingsevne samt inddrage informations- og kommunikationsteknologi (IT). I undervisningen anvendes en fælles grammatisk terminologi. Fremmedsprogede tekster kan indgå i alle fag.

Stk. 2. Ved begyndelsen af undervisningen i det pågældende fag skal læreren sammen med eleverne udarbejde en plan for arbejdet eller gøre eleverne bekendt med en sådan plan. For de senere faser i undervisningen gælder, at læreren og eleverne i fællesskab planlægger arbejdet og regelmæssigt drøfter undervisningen.

Stk. 3. Alle lærere skal medvirke til at koordinere undervisningen med henblik på at sikre sammenhængen mellem fagene og en passende fordeling af den enkelte elevs arbejdsbyrde.

Kilde: Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999.

7.1 Arbejdsformer

7.1.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

I spørgeskemaundersøgelsen svarede gymnasielærerne på hvilke undervisningsformer de anvender i 1.g og i 3.g. Disse fremgår af tabellerne 20 og 21. Svarene viser først og fremmest at undervisningsformerne ikke er særligt forskellige i 1.g og i 3.g, og at den mest udbredte for begge klasse-

trin er klasseundervisning, herunder dialogform og tavlebaseret undervisning. For begge klassetrin angiver 60% af underviserne således at denne undervisningsform anvendes i 50-90% af lektionerne. Den næsthøjest udbredte undervisningsform for begge klassetrin er korterevarende gruppearbejde som anvendes i 10-50% af lektionerne af hhv. 79% af lærerne i 1.g og 71% af lærerne i 3.g.

Tabel 20
I hvilket omfang anvender du i 1. g følgende undervisningsformer i faget?

%-andel af lektioner	Over 90%	50-90%	10-50%	Under 10%	Aldrig	Ved ikke	Antal svar
Klasseundervisning, herunder dialogform og tavlebaseret undervisning	2%	60%	37%	-	-	1%	721
Korterevarende gruppearbejde (af højst 4 undervisningstimers varighed)	-	9%	79%	9%	-	2%	720
Projektarbejde (af mindst 5 undervisningstimers varighed)	-	1%	36%	47%	14%	2%	695
Individuelle opgaver	-	-	20%	67%	10%	2%	695
Ekskursioner/studieture	-	-	10%	78%	8%	3%	701
Skriftligt arbejde (ud over historieopgaven og den større skriftlige opgave - fx mindre oplæg, opgaver m.v.)	-	1%	20%	60%	17%	2%	689

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Yderligere sammenligning viser at projektarbejdsformen, ifølge lærerne, anvendes en anelse mere i 3.g end i 1.g ligesom individuelle opgaver bruges lidt mere i 3.g end i 1.g. Disse forskelle mellem brug af forskellige undervisningsformer i 1. og 3.g er dog meget små: Hvor 37% af lærerne bruger projektarbejde i mindst 10% af lektioner i 1.g, gælder dette 43% i 3.g. Tilsvarende stiger anvendelse af individuelle opgaver i mindst 10% af lektionerne fra 20% af lærerne i 1.g til 25% af lærerne i 3.g.

En nærmere analyse af sammenhængen mellem svar og baggrundsvariable viser at der er systematiske forskelle på i hvilket omfang underviserne anvender den traditionelle klasseundervisning. Der er således en tydelig tendens til at de yngre lærere bruger klasseundervisningen i mindre omfang end lærere med højere anciennitet og alder. 48% af de lærere der er mellem 25 og 35 år, angiver således at de på 1.g-niveau bruger klasseundervisning i 50-90% af undervisningslektionerne, mens 66% af underviserne i alderskategorien 56 år og derover udtrykker en tilsvarende anvendelse af undervisningsformen i 1.g. Samme tendens gør sig gældende på 3.g niveau.

Der kan desuden identificeres en tendens til at det i særlig grad er de mandlige lærere der anvender klasseundervisningen: 64% af mændene i undersøgelsen angiver således at de bruger klasseundervisning i 50-90% af lektionerne i 1.g, mens dette kun gælder 49% af kvinderne. Omvendt er kvinderne lidt mere tilbøjelige end mændene til at anvende individuelle opgaver og i et vist omfang også mere tilbøjelige til at anvende korterevarende gruppearbejde.

Tabel 21
I hvilket omfang anvender du i 3.g følgende undervisningsformer i faget?

%-andel af lektioner	Over 90%	50-90%	10-50%	Under 10%	Aldrig	Ved ikke	Antal svar
Klasseundervisning, herunder dialogform og tavlebaseret undervisning	2%	60%	36%	-	-	2%	713
Korterevarende gruppearbejde (af højst 4 undervisningstimers varighed)	-	10%	71%	16%	1%	2%	709
Projektarbejde (af mindst 5 undervisningstimers varighed)	-	3%	40%	43%	11%	3%	675
Individuelle opgaver	-	2%	23%	60%	13%	3%	680
Ekskursioner/studieture	-	-	11%	70%	15%	4%	681
Skriftligt arbejde (ud over historieopgaven og den større skriftlige opgave - fx mindre oplæg, opgaver m.v.)	-	-	17%	58%	22%	3%	643

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

På fokusgruppemøderne for gymnasielærere blev det sagt at man har indtrykket af at der er en tendens til at de nyuddannede gymnasielærere anvender mere varierede undervisningsformer end ældre lærere gør.

Undervisningsformernes anvendelse har også været genstand for en bredere diskussion på de afholdte fokusgruppemøder. Blandt underviserne anførtes det generelt at en af de medvirkende årsager til at det er svært at lave (længerevarende) gruppearbejde i faget, er de store niveauforskelle mellem eleverne som øger behovet for klasseundervisning. Enkelte fremhævede dog at eleverne generelt er gode til gruppearbejde.

Andre anførte at mange gymnasielærere er tilbageholdende over for gruppearbejde fordi man ikke kan se at eleverne laver noget. Deltagerne på møderne har dog også ønsket at fremhæve at gymnasierne står i et vadedest i forbindelse med valg af undervisningsformer, og at dette er et emne som bliver debatteret en del på skolerne i disse år. Flere lærere gav også udtryk for at der er

ved at ske en forskydning hen imod mere projektarbejde og blokundervisning som afløser noget af den gamle klasseundervisning.

På fokusgruppemøderne med 3.g-eleverne udtrykte eleverne generelt at undervisningen fortrinsvis vekslede mellem klasseundervisning og gruppearbejde. Elevernes holdning til de to undervisningsformer er meget forskellige. Nogle elever mente at for meget klasseundervisning godt kan blive ensformigt hvis læreren udelukkende "står og holder tale". Andre elever anfører at klasseundervisningen er den mest ansvarlige form for undervisning fordi man som elev lærer mere med den aktive klasseundervisning i dialog med læreren end ved gruppearbejde. Eleverne mente også at det var for let at snyde under gruppearbejde, og at der ofte manglede en opfølgning på gruppearbejdet i form af en mundtlig fremlæggelse eller en skriftlig rapport.

Generelt set synes der at være enighed om at der er mange positive aspekter ved gruppearbejde, men at det kræver disciplin fra eleverne, og at det kræver at læreren lægger arbejdet i nogle rammer så alle skal lave noget. Eleverne foreslog at man godt kunne have gruppearbejde der bestod af projekter og opgaver som de selv skal løse, for således at bringe mere selvstændighed ind i undervisningen. Gruppearbejdet skal dog være tilrettelagt sådan at det ikke er muligt at det altid er de samme elever der gør arbejdet. Andre forslag til hvordan man kunne øge selvstændigheden i undervisningen, var at eleverne selv skulle gå på Internettet eller biblioteket for at lave research da det eneste andet tidspunkt dette sker på, er i forbindelse med historieopgaven.

7.1.2 Undersøgelse af undervisningsforløb i forhold til arbejdsformer

I forbindelse med at lærerne udfyldte skemaer vedrørende det foregående skoleårs undervisningsforløb skulle de for hvert forløb svare på om bestemte arbejdsformer indgik i det pågældende forløb. Resultatet heraf er sammenfattet i tabel 22.

Klasseundervisning i en eller anden form indgik i næsten samtlige forløb mens korterevarende gruppearbejde på maksimalt fire timer indgik i næsten tre ud af fire forløb. Denne kombination af arbejdsformer er således særdeles udbredt i historieundervisningen. Projektarbejde derimod – som af praktiske grunde i skemaundersøgelsen var afgrænset i forhold til en varighed på mindst fire timer og et krav om et slutprodukt i form af en "mundtlig fremlæggelse, rapport eller lignende" anvendtes i omkring hvert femte forløb.

Undersøgelsen viser at projektarbejde anvendes i 27% af undervisningsforløbene i 1.g, i 21% af undervisningsforløbene i 2.g og i 19% af undervisningsforløbene i 3.g. Det tyder på at lærerne finder projektarbejde mest anvendeligt i 1.g, og det kan virke overraskende i betragtning af at projektarbejde stiller relativt store krav til selvstændighed.

Talmaterialet viser også at individuelle opgaver indgik i knapt 40% af forløbene, mens der i godt og vel hvert fjerde forløb indgik en skriftlig dimension. Igen er det interessant at konstatere at skriftligheden tilsyneladende aftager fra 1. til 3.g: Hvor 35% af 1.g-forløbene har en skriftlig dimension, falder dette tal til 24% i både 2. og 3.g. Meget tyder altså på at arbejdsformerne strammer til med det resultat at viften af arbejdsformer reduceres når man nærmer sig eksamen.

Anvendelsen af IKT er også størst i 1.g og i 3.g, hvor det anvendes i hvert tredje forløb, mens det kun anvendes i godt hver fjerde forløb i 2.g. Dette kan måske virke overraskende i lyset af at historieopgaven netop ligger i 2.g.

Prøver af elevernes udbytte er relativt udbredt. Det forekommer således i 28% af forløbene, mest i 1.g og 3.g og mindst i 2.g. Elevernes medbestemmelse i forhold til valg af forløb vokser fra halvdelen til to ud af tre forløb i 3.g. Endelig angives det at der indgik en "formel evaluering som afslutning" på forløbet i 43% af samtlige forløb.

Tabel 22
Arbejdsformer i forbindelse med undervisningsforløb, fordelt på årgange

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Indgik klasseundervisning?	316	92,9	282	95,9	308	93,6	66	95,7	972	94,2
Indgik projektarbejde (over 4 timer) med mdl. fremlæggelse, rapport eller lign.?	90	26,5	63	21,4	62	18,8	11	15,9	226	21,9
Indgik korterevarende gruppe-arbejde (a max. 4 timer)?	242	71,2	219	74,5	250	76,0	47	68,1	758	73,4
Indgik individuelle opgaver?	127	37,4	111	37,8	132	40,1	28	40,6	398	38,6
Indgik der en skriftlig dimension?	118	34,7	70	23,8	78	23,7	17	24,6	283	27,4
Indgik der brug af edb/IT?	115	33,8	79	26,9	108	32,8	13	18,8	315	30,5
Indgik der en prøve af elevernes udbytte?	105	30,9	60	20,4	96	29,2	28	40,6	289	28,0
Var eleverne med til at vælge forløbet som et ud af flere mulige?	171	50,3	186	63,3	217	66,0	37	53,6	611	59,2
Indgik der en formel evaluering som afslutning?	141	41,5	129	43,9	153	46,5	22	31,9	445	43,1
<i>Af emner i alt</i>	340		294		329		69		1032	

Kilde: Selvevalueringsmaterialet. Note: Optalt er de emner hvor der er svaret ja på spørgsmålet. Frataget er de 36 forløb der handler om Historieopgaven samt de 13 forløb der handler om Ekskursion.

7.1.3 Elevernes selvevaluering af arbejdsformer

Elevernes beskrivelser og vurderinger af de anvendte undervisningsformer er ikke fuldstændig entydige. To ting synes der dog at være udbredt enighed om. Det ene er at klasseundervisning –

som også omtales som tavleundervisning – og gruppearbejde er de to mest anvendte arbejdsformer i historieundervisningen. Vurderingen af udbyttet af disse to arbejdsformer er eleverne dog ikke enige om. Den anden entydighed drejer sig om elevernes vurdering af arbejdsformerne generelt. Eleverne er nemlig enige om at variation i arbejdsformerne er meget vigtigt for udbyttet af undervisningen.

De fleste elevgrupper vurderer generelt klasseundervisning – forstået som en lærerstyret aktivitet – positivt. Flere giver udtryk for at klasseundervisning giver et stort udbytte, men nævner samtidig en række forbehold over for denne arbejdsform. En ofte nævnt ulempe ved klasseundervisning er at det, som en principielt lærerstyret aktivitet, let kan betyde lav deltagelse af eleverne.

Elevernes selvevalueringsrapporter afdækker som nævnt også at gruppearbejde er en udbredt arbejdsform i historieundervisningen. Men der er forskellige vurderinger af hvor stort udbyttet er ved gruppearbejde. Som en elevaktiverende arbejdsform vurderes den positivt selvom udbyttet ikke altid lever op til hensigten. Flere steder fortæller eleverne at gruppearbejde nemt kan blive useriøst fordi arbejdsformen kræver meget selvdisciplin af eleverne. Det er karakteristisk at flere af de steder hvor eleverne stiller klasseundervisning og gruppearbejde over for hinanden i deres beskrivelser, vurderer eleverne klasseundervisning som mere udbytterig end gruppearbejde. Ud over klasseundervisning og gruppearbejde nævner eleverne også nogle få andre aktiviteter så som elevfremlæggelser/oplæg og at se film. Det er iøjnefaldende hvor få arbejdsformer ud over klasseundervisning og gruppearbejde der nævnes. Det kan hænge sammen med at eleverne mangler navne for de aktiviteter der finder sted.

I vurderingen af udbyttet ved de forskellige arbejdsformer er det også interessant at bemærke hvor delte meninger elever har om hvilke arbejdsformer der er mest egnede for de svageste elever. Nogle giver udtryk for at gruppearbejde bestemt ikke egner sig til de svage elever fordi de stærke elever hurtigt tager over i en gruppe. Andre mener at gruppearbejde giver svage elever mulighed for at komme til orde. Det kan skyldes at begrebet gruppearbejde i praksis dækker over et meget bredt spektrum af arbejdsformer.

7.1.4 Lærernes selvevaluering af arbejdsformer

Der synes at være store ligheder mellem de femten lærergruppers arbejdsformer selvom de allerfleste grupper begynder deres beskrivelser ved at påpege hvor meget arbejdsformerne varierer fra lærer til lærer. Klasseundervisning er uden tvivl den mest udbredte arbejdsform historielærerne anvender i formidlingen af faget, og samtidig også den mest roste arbejdsform.

Gruppearbejde er knapt så udbredt som klasseundervisning og gennemføres på forskellig måde – af forskellig længde og med forskellige formål. Længerevarende gruppearbejder eller projekt

arbejder anvendes ikke i så stort eller systematisk omfang. Enkelte lærergrupper nævner den sporadiske forekomst af andre arbejdsformer så som elevoplæg, rollespil, film og ekskursioner.

Fleere lærergrupper beskriver klasseundervisning som den arbejdsform der repræsenterer faglighed og giver eleverne det største udbytte. Og samtidig lægges der stor vægt på at klasseundervisningen ikke står alene, men suppleres med andre arbejdsformer. Variation er nemlig et gennemgående træk i beskrivelserne. Adskillige lærergrupper fremhæver afvekslingen i arbejdsformer som en væsentlig forudsætning for at skabe motivation og koncentration hos eleverne.

En enkelt lærergruppe har gjort særlige erfaringer med brug af IKT i undervisningen. Deres erfaringer er gode, og fordelene ved denne arbejdsform er blandt andet øget skriftlighed og bedre udnyttelse af gruppearbejdet som arbejdsform. En mindre del af lærergrupperne har forbehold for gruppearbejde som arbejdsform fordi den ikke nødvendigvis aktiverer svage elever, men den udbredte opfattelse af gruppearbejde er dog almindeligvis positiv.

Lærergrupperne gør sig gennemgående mange overvejelser om netop hvilke arbejdsformer der udvikler bestemte kompetencer hos eleverne. De forskellige arbejdsformer begrundes og vurderes, men mange gange fremgår det ikke tydeligt i hvilket omfang de hver især anvendes. På dette punkt er selvevalueringsrapporterne temmelig deskriptive – uden at knytte an til hvordan og i hvilket omfang arbejdsformerne konkret anvendes af lærerne selv. Endelig vurderer lærere typisk ikke klassetrin og tidspunkt på året som betydningsfuldt for de anvendte arbejdsformer, mens lærernes faglige og pædagogiske indstilling, elevernes holdning og det faglige indhold oftest vurderes som særlig vigtig i forhold til arbejdsformerne.

7.1.5 Besøgsindtryk vedrørende arbejdsformer

Indtrykket fra besøgene bekræfter billedet af de praktiserede arbejdsformer i faget som det er beskrevet af lærere og elever i selvevalueringsrapporterne samt at både lærere og elever finder variation af arbejdsformerne meget vigtigt for den gode undervisning. Mange skoler har indført 90-minutters undervisningsmoduler, og det har påvirket arbejdsformerne i retning af større variation i hvert enkelt modul. Det ses således at hvor skemaet består af 90-minutters moduler, anvendes forskellige former for gruppearbejde i højere grad.

Eleverne nævner to væsentlige kriterier for at gruppearbejde som arbejdsform, fx i forbindelse med diskussion af arbejdsspørgsmål til forberedt tekst eller diskussion af en kilde, er udbytterig: At der af læreren følges op på arbejdet således at eleverne arbejder ansvarligt, og at grupperne ikke nedsættes tilfældigt. Nogle elever efterlyser at denne arbejdsform bruges som andet end blot et alternativ til klasseundervisning for variationens skyld. Eleverne finder at gruppearbejde giver gode

rammer for at blive fortrolig med at argumentere. Flere lærergrupper gav udtryk for at de manglede pædagogiske redskaber i forhold til at håndtere de "nye" arbejdsformer.

Heroverfor står at mange lærere og elever mener at klasseundervisningen hvor læreren skriver noter på tavlen, er den mest optimale forberedelse til eksamen. Her får eleverne de bedste noter som grundlag til eksamen, og læreren har sikkerhed for at pensum bliver gennemgået. I forlængelse af dette bekræftede både lærere og elever at denne arbejdsform er meget udbredt og højt prioriteret i 3.g. En stor del af lærerne forklarede dette med at det ofte er sådan at man i 3.g skal nå en relativt stor del af pensum, og at eleverne i 3.g i høj grad har fokus på eksamen. Dertil har en del af eleverne den opfattelse at gruppe- og projektarbejde er mest hensigtsmæssige som arbejdsformer i 1.g, hvor formålet er at gøre eleverne fortrolige med hinanden og faget. Således tegner besøgene et billede af at projektarbejde er mere værdsat i 1. og 2.g end i 3.g. Af andre arbejdsformer blev der på besøgene bl.a. fortalt om rollespil, om brug af film og videoklip, om tværfaglige forløb, om ekskursioner og om arbejde med IKT.

7.1.6 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Generelt har både lærere og elever gjort meget ud af deres beskrivelser og vurderinger af arbejdsformerne i selvevalueringsmaterialet. Ikke desto mindre beskriver de typisk kun to arbejdsformer: Klasseundervisning og gruppearbejde. Arbejdsformer kan imidlertid opfattes langt bredere i forhold til hvad undervisning og den tilhørende læringsproces drejer sig om. Arbejdsformer kan inkludere mange forskellige aktiviteter, herunder fx refleksion, læsning til rollespil og ekskursioner. Derfor er det karakteristisk at mange elev- og lærergrupper begrænser sig til at nævne klasseundervisning (i forskellige afskygninger) og gruppearbejde som de arbejdsformer historieundervisningen i det almene gymnasium betjener sig af. Om det betyder at virkeligheden ser sådan ud, eller om det er et spørgsmål om hvilke 'navne' lærerne og eleverne kan sætte på arbejdsformer, er svært at sige. På nogle skoler er man bevidst om de mange og forskellige aktiviteter undervisningen indeholder og indebærer, på andre er man det tydeligvis i mindre grad.

Samlet set peger selvevalueringsrapporterne, de opfølgende skolebesøg og spørgeskema- og interviewundersøgelsen klart på at den mest udbredte arbejdsform er klasseundervisning i forskellige varianter af lærerstyret monolog og dialog med eleverne og brug af tavlen. Elevernes aktivitet består typisk i at svare på lærerens spørgsmål og i at tage notater af det læreren skriver på tavlen. Lærere og elever har ofte den opfattelse at dette er den mest effektive indlæringsform som forberedelse til eksamen, og derfor anvendes den i stigende grad jo nærmere man kommer på studentereksamen. Vurderingerne af gruppearbejde er mere blandede: Ofte anfører lærerne at gruppearbejde tager for lang tid i forhold til udbyttet, mens elever og lærere fremhæver at gruppearbejde præges af ukoncentreret arbejde.

Den traditionelle klasseundervisning fremmer andre kompetencer end gruppearbejdet, som i højere grad kan fremme elevernes sociale og kommunikative kompetencer samt evner til at arbejde selvstændigt og analyserende. Det er derfor et problem at andre arbejdsformer end klasseundervisning på en række skoler ikke har en mere fremtrædende position. Ud over at gruppearbejdet giver en mulighed for at variere undervisningen og dermed øge elevernes motivation, bidrager gruppearbejdet med nogle andre kvaliteter som er vigtige for både historiefaget og gymnasiet som helhed. Hertil kommer at gruppearbejde giver andre muligheder for differentieret undervisning end klasseundervisningen.

Det anbefales at den enkelte skole og lærer lægger større vægt på andre arbejdsformer end klasseundervisning i historieundervisningen. Når disse tages i anvendelse, må det stå klart for eleverne hvad formålet er, hvilke krav der er til elevdeltagelse, produkt og sammenhæng med den øvrige undervisning.

Spørgeskema- og interviewundersøgelsen viser kun mindre forskelle mellem arbejdsformerne i hhv. 1. og 3.g. Lidt flere lærere siger at de anvender mere end 10% af lektionerne til længerevarende projektarbejde i 3.g end i 1.g (hhv. 43% og 37%), mens korterevarende gruppearbejde anvendes mere i 1.g end i 3.g (hhv. 88% og 81%).

På den anden side viser undersøgelsen af de faktisk gennemførte undervisningsforløb en tydelig tendens til at længerevarende projektarbejde indgår i færre undervisningsforløb i 3.g (18,8%) i forhold til 1.g (26,5%). Hertil kommer at anvendelsen af skriftligt arbejde falder markant fra 1.g til 3. g. Derimod forekommer korterevarende gruppearbejde lidt mere i 3.g end i 1.g. Ud fra en antagelse om progression i undervisningen er det paradoksalt at projektarbejde, skriftligt arbejde og IKT er mere udbredt i 1.g end i 3.g.

Spørgeskemaundersøgelsen viser endvidere at hyppigheden af lærernes anvendelse af forskellige arbejdsformer hænger sammen med deres alder: Ældre lærere anvender i højere grad traditionel klasseundervisning end yngre lærere, og nyuddannede anvender generelt mere varierede arbejdsformer.

Når man sammenholder ovenstående med den udbredte opfattelse blandt både lærere og elever om at klasseundervisning er den arbejdsform der giver det bedste udbytte, synes der at tegne sig en tæt sammenhæng mellem arbejdsformerne i den daglige undervisning og eksamensformen. Lærerne og i nogen grad eleverne opfatter klasseundervisning som den mest effektive arbejdsform set i lyset af eksamensformen og fravælger derfor andre arbejdsformer i slutningen af 3.g.

Dermed bliver eksamensformen i sig selv styrende for arbejdsformerne i 3.g, og dette er efter evalueringsgruppens opfattelse u hensigtsmæssigt. Gruppearbejde og projektarbejde – kortere- eller længerevarende – samt elevfrem læggelser bidrager også til de kompetencer eleverne forventes at være i besiddelse af til eksamen. Varierede arbejdsformer kan i sig selv bidrage med værdifulde kompetencer hos eleverne – kompetencer som ikke kun vil være værdifulde ved eksamen, men også i forhold til videregående uddannelse. I forbindelse med valg af arbejdsformer er det også vigtigt at inddrage og dermed ansvarliggøre eleverne.

Evalueringsgruppen anbefaler at historielærerne anvender en bredere vifte af arbejdsformer for at udvikle forskellige kompetencer som problemformulering, materialekritik og perspektivering. Formålet med arbejdsformerne må tydeliggøres, og lærerne må overveje om der kan skabes en bedre forståelse af sammenhængen mellem arbejdsformerne i den daglige undervisning og eksamen.

På besøgene gav flere lærergrupper en forklaring på hvorfor arbejdsformerne ser ud som de gør: Lærerne savner pædagogiske redskaber i forhold til nye arbejdsformer. En forklaring evalueringsgruppen støtter. Der er et stort behov for at kvalificere de arbejdsformer der anvendes. Lærerne har brug for pædagogisk efteruddannelse der kan kvalificere deres brug af de nuværende arbejdsformer, og som samtidig kan medvirke til at udvikle nye fremgangsmåder i undervisningen.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor at der på den enkelte skole udarbejdes en efteruddannelsesstrategi med det mål at give lærerne de nødvendige forudsætninger for at gennemføre undervisningen med en bredere vifte af arbejdsformer.

7.2 Planlægning af undervisningen

7.2.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen viser at næsten halvdelen af lærerne i høj grad og næsten 40% til en vis grad tilrettelægger undervisningen igennem de tre år således at den afspejler et kronologisk princip. Kun 13% angiver at de i begrænset grad eller slet ikke anvender et kronologisk princip. Der er en tendens til at jo ældre lærerne er og jo højere deres anciennitet er, desto mere tilrettelægger de undervisningen ud fra et kronologisk princip. Tilsvarende anvender historielærere på Fyn og i Jylland i højere grad det kronologiske princip i forhold til lærere på Sjælland.

Tabel 23
I hvilken grad har du tilrettelagt din undervisning således...

	I høj grad	I en vis grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
At undervisningen igennem de 3 år afspejler et kronologisk princip således at der i 1.g især arbejdes med den ældste historie og i 3.g især med den nyeste historie?	48%	38%	9%	4%	-	725

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Lærerne har i spørgeskemaet angivet hvordan de mener at undervisningen i et skoleår typisk fordeles sig mellem hhv. overblikslæsning- og sammenhængslæsning på den ene side og arbejde med afgrænsede områder på den anden side. Der tegner sig det billede som fremgår af tabel 24, at flertallet anvender mellem halvdelen og tre fjerdedele af tiden på afgrænsede områder og mellem en fjerdedel og halvdelen af tiden på overblikslæsning- og sammenhængslæsning. Jo højere alder og anciennitet underviserne har, desto mere anvender de overblikslæsning og sammenhængslæsning.

Tabel 24
Hvor stor en del af din undervisning i et skoleår vil du karakterisere som...

	Over 75%	50-75%	25-50%	Under 25%	Ved ikke	Antal svar
Overblik- og sammenhængslæsning, hvor målet er at eleverne opnår overblik over de vigtigste faser i den historiske udvikling eller et længere historisk tidsrum	-	20%	61%	18%	1%	715
Arbejde med afgrænsede områder (Fx "Dansk historie 1870-1914", "Industrialiseringen i England" eller et tema over lang tid fx "Statsopfattelser fra antikken til i dag")	13%	67%	19%	-	1%	716

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Endvidere angiver det store flertal af lærere (79%) at de i høj grad eller i ret høj grad tilstræber at arbejdet med de afgrænsede områder tilrettelægges sådan at de bidrager til at skabe overblik over større historiske udviklingslinjer. Jo yngre lærerne er, desto mindre tilbøjelige er de dog til dette.

Tabel 25

I hvilket omfang tilstræber du i din undervisning at arbejdet med de afgrænsede områder tilrettelægges sådan at de sammen bidrager til at skabe overblik over større historiske udviklingslinjer?

I høj grad	I ret høj grad	I en vis grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
34%	45%	18%	2%	-	0,6%	727

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

7.2.2 Lærernes selvevaluering af undervisningsplanlægningen

Det generelle indtryk lærerne giver i deres selvevalueringer, spænder fra lav til meget høj detaljeringsgrad og fra kort til lang tidshorisont. Der er forskellige opfattelser af og tilgange til planlægningen af undervisningen, og mange lærergrupper giver klart udtryk for at der er meget varierende praksis inden for faggruppen. En stor gruppe lærere mener ikke at undervisningen bør planlægges med høj detaljeringsgrad eller med lang tidshorisont for øje, mens nogle få lægger vægt på detaljeret planlægning og med en længere tidshorisont.

Nogle lærergrupper er meget bevidste om hvordan elevernes medbestemmelse i forhold til planlægningen af undervisningen har indflydelse på deres motivation, engagement og ansvarsbevidsthed over for undervisningen. I et par rapporter gives eksempler på at lærerne i slutningen af 1. og 2.g aftaler hovedemnerne med eleverne som skal tages op i det næste skoleår. I det omfang lærerne udarbejder undervisningsplaner skriver de at de løbende foretager justeringer, ofte på baggrund af elevernes interesse og ønsker – emnet eller litteraturen kan fx være for svær, eller der kan være ønsker om at tage aktuelle emner op i undervisningen.

Omfanget og anvendelsen af undervisningsdifferentiering i undervisningen i faget er svært at bedømme ud fra lærernes selvevalueringer. På omkring halvdelen af skolerne giver lærerne udtryk for at de bruger undervisningsdifferentiering, mens lærerne på den anden halvdel skriver at undervisningsdifferentiering kun tages i anvendelse i meget begrænset omfang eller slet ikke. Generelt tyder beskrivelserne på den ene side på at lærerne er opmærksomme på hvordan man kan undervisningsdifferentiere, men på den anden side tyder det også på at lærerne ikke nødvendigvis anvender det som en bevidst valgt undervisningsstrategi.

Lærernes typiske eksempler på undervisningsdifferentiering er gruppe- og projektarbejde samt elevfremlæggelser. Men hvorvidt disse arbejdsformer er resultatet af didaktiske overvejelser om hvordan undervisningen kan rette sig bedre mod den enkelte elev gennem undervisningsdifferentiering, kan man være i tvivl om. Samtidig giver enkelte lærergrupper udtryk for en be-

kymring for det faglige niveau i forbindelse med undervisningsdifferentiering, mens andre påpeger praktiske problemer og tidsforbruget i forbindelse med undervisningsdifferentiering.

7.2.3 Besøgsindtryk vedrørende undervisningsplanlægningen

”Kronologi stikker dybt i enhver historielærer” var en kommentar fra en historielærer til spørgsmålet om i hvor høj grad der lægges vægt på kronologi i undervisningen. Besøgene fortæller ligesom spørgeskemaundersøgelsen og selvevalueringsrapporterne at lærerne i høj grad i deres undervisning går kronologisk frem. Dette betyder i forhold til historieopgaven at denne typisk kun kan skrives i den ældre historie eftersom man ved opgaven er nået til fx 1850.

En lærer fortalte om en praksis som gik ud på at undervisningsforløbene frem til historieopgaven fordelte sig kronologisk på alle tre perioder sådan at opgavespørgsmålet kan vælges med udgangspunkt også i nyere tid. Efter historieopgaven tager man så igen forløb fordelt på de tre perioder så de tre år deles op i to kronologiske forløb adskilt af historieopgaven.

Af samtaler med enkelte elevgrupper fremgik det at de fandt det ønskeligt i højere grad at have et overblik over lærerens planlægning, fx i form af en oversigt over planlagte forløb for et halvt år frem.

7.2.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Kronologi er kendetegnende for lærernes planlægning af undervisningen i historie. 86% af lærerne svarer at deres undervisning i høj grad eller en vis grad afspejler et kronologisk princip. Tendensen til kronologisk tilrettelæggelse over de tre år viser sig især blandt ældre lærere med høj anciennitet.

Det er evalueringsgruppens vurdering at kronologisk forståelse godt kan tilegnes uden en stram kronologisk tilrettelæggelse hvor undervisningen i 1.g angår den ældre historie, mens undervisningen i 3.g drejer sig om den nyere historie. Der er en række ulemper ved at organisere undervisningen strengt kronologisk. En ulempe er at man kraftigt indskrænker elevernes mulighed for at skrive historieopgave i 2.g om nyere historie fordi man i 1.g og indtil opgaven skrives i løbet af 2.g, ikke har gennemgået andet end ældre historie. Det er et problem lærerne bør overveje i deres planlægning af undervisningsforløbene indtil historieopgaven. En model kunne være at sikre at undervisningsforløbene frem til historieopgaven fordeler sig kronologisk på de tre obligatoriske perioder. Det giver eleverne mulighed for at skrive inden for alle tre perioder. En anden tilgang til formidlingen af kronologisk forståelse kan medføre en anderledes faglig-pædagogisk tilrettelæggelse af undervisningen.

Det anbefales at lærerne overvejer andre måder at tilrettelægge undervisningen på end den strengt kronologiske, herunder forløb der i højere grad integrerer det tematiske og det kronologiske.

Et meget stort flertal af lærerne bruger mindre end halvdelen af tiden på overblik- og sammenhængslæsning, hvor målet er at eleverne opnår overblik over de vigtigste faser i den historiske udvikling eller et længere historisk tidsrum. Tilsvarende bruger et meget stort flertal af lærerne mere end halvdelen af tiden på afgrænsede områder som dog, som det ses af ovenstående tal, for en stor dels vedkommende læses i kronologisk rækkefølge. Når 79% af lærerne siger at de i deres tilrettelæggelse af de afgrænsede områder i høj grad eller ret høj grad tilstræber at bidrage til at skabe overblik over større historiske udviklingslinjer, dækker det over mindst to forskellige tendenser. På den ene side er der de lærere som hovedsagelig arbejder med afgrænsede områder som tilrettelægges i kronologisk rækkefølge med henblik på overblik over historiske udviklingslinier. På den anden side er der de lærere som tilrettelægger ikke-kronologisk, men som efter eget udsagn i højere grad end tidligere lægger vægt på at indsætte et emne eller tema i en større sammenhæng, herunder de kronologiske udviklingslinier.

Af selvevalueringsrapporterne fremgår det at en stor gruppe af lærerne mener at undervisningen ikke bør planlægges med høj detaljeringsgrad eller med lang tidshorisont. Evalueringsgruppen finder det uhensigtsmæssigt at mange lærere ikke anser det som værdifuldt at tilrettelægge det treårige undervisningsforløb med en højere detaljeringsgrad og længere tidshorisont. Den vægt der lægges på kronologisk fremadskridende læsning, betyder efter evalueringsgruppens vurdering mindre tilbøjelighed til detaljeret og langsigtet planlægning end en mere tematisk opbygget struktur.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at større grad af langsigtet planlægning samtidig kan understøtte elevmedbestemmelsen. Planlægningen af undervisningen synliggør hvad eleverne kan inddrages i, og dermed bliver det mere tydeligt hvad eleverne har og kan få indflydelse på. Hertil kommer at en større grad af planlægning kan fremme brugen af undervisningsdifferentiering.

Planlægning må prioriteres højere i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen for at udvikle de faglig-pædagogiske overvejelser, tydeliggøre progressionen fra forløb til forløb, forbedre mulighederne for tværfagligt samarbejde, fremme brugen af undervisningsdifferentiering samt elevmedbestemmelsen.

7.3 Medbestemmelse

Det ses af undersøgelsen af undervisningsforløbene at eleverne i mere end halvdelen af forløbene har været med til at vælge forløbet blandt flere mulige.

Tabel 26
Medbestemmelse i forbindelse med undervisningsforløb, fordelt på årgange

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Var eleverne med til at vælge forløbet som et ud af flere mulige?	171	50,3	186	63,3	217	66,0	37	53,6	611	59,2

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

7.3.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Som det fremgår af tabel 27, giver det store flertal af lærerne udtryk for at eleverne i høj grad eller til en vis grad er med til at bestemme hvilke temaer/historieområder de vil beskæftige sig med. Kun 1% angiver at eleverne slet ikke inddrages.

Tabel 27
I hvilken grad har du tilrettelagt din undervisning således ...

	I høj grad	I en vis grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
At det er eleverne selv der er med til at bestemme hvilke temaer/historieområder de vil beskæftige sig med?	30%	54%	15%	1%	-	723

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

For nærmere at vurdere lærernes syn på medbestemmelse (eller rettere på et eksempel på hvordan man kan styrke elevernes udgangspunkt for medbestemmelse) er lærerne blevet spurgt om deres syn på et forslag fra undervisningsvejledningen. Svarene viser at 59% ser det som et anvendeligt forslag, mens 32% finder at det kun i begrænset grad er anvendeligt. Kun 6% finder det helt uanvendeligt.

Tabel 28**Hvad synes du om ideen i følgende forslag?**

”Som udgangspunkt for elevernes medbestemmelse kan det være en god idé at udlevere en oversigt til eleverne på én A4 side med rubrikker af de tre tidsafsnit og samfundskundskab, som skal følge dem gennem hele gymnasiet. De kan så udfylde de forskellige rubrikker, så de altid kan se, hvad de har gennemgået, og hvilke af fagbilagets krav som endnu ikke er opfyldt”.²⁰

Anvendeligt forslag	Begrænset anvendeligt	Slet ikke anvendeligt	Ved ikke	Antal svar
59%	32%	6%	4%	729

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

I tabel 29 kan man mere konkret se hvordan eleverne inddrages i planlægningen af undervisningen dels med særligt henblik på fagbilaget, dels i forhold til de enkelte undervisningsforløb.

Det synes at være reglen at læreren gennemgår fagbilaget med eleverne. To ud af tre lærere angiver at dette gør de altid. Knap halvdelen af lærerne angiver i forlængelse heraf at de altid udleverer fagbilaget til eleverne. Derimod er den løbende inddragelse af fagbilaget i tilknytning til undervisningen mere spredt: 24% gør det altid, mens andre 28% oftest gør det. 30% inddrager bilaget en gang imellem, mens knapt hver femte lærer sjældent eller aldrig gør det.

Hver fjerde lærer udleverer normalt skriftlige planer for de enkelte undervisningsforløb, mens et tilsvarende antal lærere oftest gør dette. 28% udleverer en gang imellem skriftlige planer, mens 20% sjældent eller aldrig gør dette.

Udlevering og orientering om fagbilag og undervisningsplaner handler især om elevernes mulighed for overblik og medbestemmelse, men lærerne er også blevet spurgt direkte om hvorvidt eleverne normalt inddrages i selve udarbejdelsen af undervisningsforløb. 7% af lærerne angiver her at de altid inddrager eleverne, 29% gør det oftest, mens 35% gør det en gang imellem. 20% gør det sjældent, og 8% gør det aldrig. Der er en tendens til at de yngste lærere (25-35 år) svarer at de er mindre tilbøjelige til at inddrage eleverne i udarbejdelsen af planer.

²⁰ Fra Undervisningsvejledning for gymnasiet. Historie med Samfundskundskab. Undervisningsministeriet. Uddannelsesstyrelsen. Maj 1999.

Tabel 29
Hvordan inddrager du eleverne i planlægningen af undervisningen?

	Altid	Oftest	En gang imellem	Sjældent	Aldrig	Ved ikke	Antal svar
Fagbilaget udleveres til eleverne	46%	10%	9%	14%	21%	1%	674
Fagbilaget gennemgås med eleverne	64%	17%	9%	5%	4%	-	715
Fagbilaget inddrages løbende i tilknytning til undervisningen	24%	28%	30%	13%	5%	1%	697
Der udleveres normalt skriftlige planer for de enkelte undervisningsforløb	25%	27%	28%	14%	6%	-	718
Eleverne inddrages normalt i udarbejdelsen af planer for de enkelte undervisningsforløb	7%	29%	35%	20%	8%	-	719

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

7.3.2 Elevernes selvevaluering af medbestemmelse

Omkring halvdelen af elevgrupperne vurderer at inddragelsen af dem i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen kunne være bedre. Resten af grupperne giver enten ikke udtryk for deres holdning eller mener at inddragelsen fungerer tilfredsstillende. Af dem der synes det fungerer tilfredsstillende, er der en tilbøjelighed til at forklare det med at "læreren ved bedst", og til at nævne bekendtgørelsen som begrænsende for deres indflydelse. Flere beskriver inddragelsen som varierende fra lærer til lærer.

Typisk inddrages eleverne i valget af emner, men også arbejdsformer, rækkefølgen og gruppearbejde over for individuelt arbejde nævnes som eksempler på områder hvor eleverne inddrages. En elevgruppe nævner valg af materialer som et område hvor de absolut ikke inddrages, men siger samtidig at det er hensigtsmæssigt fordi læreren ved mest om hvad der er relevant for undervisningen.

Eleverne har mange gode argumenter for hvorfor det er vigtigt at inddrage dem i planlægningen. Et sted gør eleverne opmærksom på at det ville muliggøre større koordination og forbedre tværfagligheden hvis de blev inddraget mere. Andre elevgrupper mener at det ville føre til større deltagelse i timerne, større interesse for faget og mere motivation hvis eleverne blev inddraget bedre og mere.

7.3.3 Lærernes selvevaluering af medbestemmelse

Af lærernes beskrivelser fremgår følgende hovedpointer:

- Eleverne er oftest med til at udarbejde årsplaner – og inddrages i justeringer af disse.
- Eleverne inddrages typisk i valg af emne/forløb – på baggrund af en række valgmuligheder.
- Generelt er det lærerens ansvar at vælge materiale – ud fra den begrænsede bestand.
- Bekendtgørelsen er begrænsende for inddragelsen af eleverne.
- Elevindflydelsen er typisk mindre i starten af 1.g og større i 3.g trods begrænsningerne i bekendtgørelsen.
- De(t) første forløb i 1.g har læreren ofte tilrettelagt alene og uden inddragelse af eleverne.
- Ud over bekendtgørelsen udgør de økonomiske ressourcer (herunder bogbestanden) også en begrænsning for inddragelsen af eleverne i planlægningen – flere midler ville øge elevindflydelsen.
- Elevinddragelsen betyder øget motivation hos eleverne.
- Mere projektarbejde ville betyde større inddragelse af eleverne.

Tre lærergrupper påpeger at det kræver en stor indsats af eleverne at have indflydelse som de ikke nødvendigvis kan magte – inddragelse kræver at eleverne vil tage et medansvar.

7.3.4 Besøgsindtryk vedrørende medbestemmelse

Under besøgene trådte to synspunkter frem hos eleverne når det handlede om deres medbestemmelse. For det første gav nogle elever udtryk for at medbestemmelse ikke er hensigtsmæssigt når det drejer sig om at vælge emner eftersom det er læreren der er kvalificeret til at træffe sådanne valg. På den anden side står nogle elevers betragtninger om at medbestemmelse er ønskelig fordi det øger elevernes engagement, men at det ikke er ligegyldigt hvilken form for medbestemmelse det handler om.

Eleverne ønsker at lærerne i højere grad "klæder dem på" til at vælge, dvs. motiverer og perspektiverer forskellige temaer, arbejdsformer eller emneforløb. Når det handler om at inddrage eleverne i planlægningen af undervisningen, efterlyser nogle lærere at eleverne tager et større medansvar i forhold til pensum. Lærerne fremførte fx at eleverne ofte fravælger danmarkshistorie til fordel for mere "eksotiske" emner, og at eleverne fokuserer på det nutidige.

7.3.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Omfanget af elevernes medbestemmelse i forhold til planlægningen og gennemførelsen af undervisningen er grundigt beskrevet i dokumentationsmaterialet. Set med lærerøjne er eleverne i høj grad medbestemmende. 84% af lærerne svarer i spørgeskemaundersøgelsen at eleverne i høj eller i en vis grad selv er med til at bestemme hvilke temaer/områder de vil beskæftige sig med. Det er det samme billede lærerne tegner i deres selvevalueringsrapporter, om end lærerne finder at bekendtgørelsen i nogen grad indsnævrer elevernes mulighed for medbestemmelse.

Den samme opfattelse finder man hos den mindre gruppe elever som mener at medbestemmelsen fungerer tilfredsstillende. Til gengæld giver halvdelen af elevgrupperne udtryk for at deres medbestemmelse kunne være bedre. Elevgrupperne pointerer at medbestemmelse er motiverende for deres udbytte af undervisningen – et pædagogisk argument som lærerne er opmærksomme på.

Elevernes medbestemmelse drejer sig typisk om valg af emne og arbejdsformer. Emnevalget foregår typisk ved at læreren foreslår nogle forløb – i lyset af tilgængeligt materiale – som eleverne vælger imellem. Dermed definerer læreren hvad eleverne kan få lov til at bestemme. Dette sker ud fra lærernes overvejelse om hvilke valg eleverne overhovedet er stand til at træffe.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at det er en udbredt praksis blandt lærerne at udlevere og gennemgå fagbilaget. Samtidig giver eleverne i denne evaluering udtryk for at de ønsker at Gymnasiebekendtgørelsen med fagbilaget bliver mere synlig løbende i undervisningen og ikke kun introduceres i starten af 1.g. Dette ønske støtter evalueringsgruppen. Det bør fremgå mere tydeligt af undervisningen at eleverne har krav på medbestemmelse.

Når eleverne kender rammer og muligheder for faget, vil det være tydeligere hvad eleverne kan virke medbestemmende overfor samtidig med at det gør eleverne bedre i stand til at træffe valg omkring undervisningen. Læreren kender både til de overordnede og konkrete rammer for undervisningen samt de konkrete muligheder der ligger i faget med hensyn til arbejdsformer, emner, materialer osv. Dette overblik kan man ikke forvente eleverne har. Lærerne skal derfor i højere grad – på disse præmisser – give eleverne mulighed for at være medbestemmende.

Der er behov for at lærerne tydeliggør hvad elevernes medbestemmelse kan bruges til, og inden for hvilke rammer eleverne kan øve denne indflydelse. Elevernes medbestemmelse er ikke noget den enkelte underviser kan fravælge, men er en forudsætning for at eleverne er motiverede og engagerede i undervisningen. Det er et paradoks at mens eleverne i løbet af de tre år blive mere kvalificerede til at øve indflydelse på undervisningen, mener lærerne at bekendtgørelsens krav indsnævrer mulighederne for elevernes indflydelse, særligt i forhold til emnevalg.

Med henblik på dels at fremme elevernes selvstændighed og ansvarlighed for undervisningen og dels at engagere dem yderligere i undervisningen, anbefaler evalueringsgruppen at elevernes medbestemmelse prioriteres højere.

Evalueringsgruppen anbefaler at lærerne løbende igennem undervisningen – alle tre år – inddrager Gymnasiebekendtgørelsen i almindelighed og fagbilaget for historie i særdeleshed med særligt henblik på at fremme elevernes medbestemmelse. Derudover vil det være en god idé at inddrage

selve undervisningsvejledningen for faget fordi den i højere grad end bekendtgørelsen og fagbillet er tæt knyttet til den praktiske undervisnings tilrettelæggelse. Eleverne skal kende til deres muligheder for indflydelse og gøres i stand til at være med til at bestemme undervisningens tilrettelæggelse, hvilket samtidigt vil fremme medansvar og engagement.

7.4 Elevernes forberedelse og deltagelse

7.4.1 Elevundersøgelser af forberedelse og deltagelse

I forbindelse med selvevalueringen blev eleverne i selvevalueringegrupperne bedt om at gå tilbage til deres klasser, og der i den første lektion efter at gruppen havde holdt sit første møde, tælle hvor mange der i løbet af lektionen sagde noget. Der skulle tælles særskilt op for drengene og pigerne. Herefter skulle tallene omregnes til procent i forhold til hhv. antal piger og drenge og samlet for hele klassen.

Som et udtryk for deltagelsesgraden har vi herefter sorteret klasserne i tre intervaller: I klasser hvor under en tredjedel af eleverne har sagt noget, har vi defineret dette som en "lav" deltagelse, i klasser hvor mellem en tredjedel og to tredjedele sagde noget, som en "middel" deltagelse, og endelig i klasser hvor flere end to ud af tre elever sagde noget, for en "høj" deltagelse. Nu kan man naturligvis diskutere hvorvidt der er sammenhæng mellem "deltagelse" og "hvor mange der siger noget" ligesom "det at sige noget" ikke kan tages som et udtryk for kvaliteten af det sagte eller for den sags skyld læringen. Tilsvarende vil der være en del usikkerhed på en sådan lille undersøgelse.

Trods alle disse forbehold mener vi at en sådan optælling fra 60 forskellige gymnasieklasser fra 15 repræsentativt udvalgte skoler giver et billede af hvor stor en andel af eleverne der normalt deltager mundtligt i undervisningen.

Tabel 30
Klasser fordelt efter deltagelse, fordelt på piger og drenge

Absolutte tal	1.g		2.g		3.g		I alt	
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger
Lav	0	2	1	3	2	5	3	10
Middel	7	10	6	7	9	14	22	31
Høj	9	4	11	8	15	7	35	19
<i>I alt</i>	16	16	18	18	26	26	60	60

I procent	1.g		2.g		3.g		I alt	
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger
Lav	0	13	6	17	8	19	5	17
Middel	44	63	33	39	35	54	37	52
Høj	56	25	61	44	58	27	58	32
<i>I alt</i>	100	99	100	100	99	100	100	101

Kilde: Selvevalueringsmaterialet. Note: Lav: 0% til 33% Middel: 34% til 66% Høj: 67% til 100%

Tabel 31
Klasser fordelt efter deltagelse, fordelt på årgange

Absolutte tal	1.g	2.g	3.g	I alt
	Lav	0	0	1
Middel	10	10	15	35
Høj	6	8	10	24
<i>I alt</i>	16	18	26	60

I procent	1.g	2.g	3.g	I alt
	Lav	0	0	4
Middel	63	56	58	58
Høj	38	44	39	40
<i>I alt</i>	101	100	101	100

Kilde: Selvevalueringsmaterialet. Note: Lav: 0% til 33% Middel: 34% til 66% Høj: 67% til 100%

Tabel 32
Klasser fordelt efter deltagelse, fordelt på matematisk/sproglig linje

Absolutte tal	Matematisk	Matematisk/ Sproglig	Sproglig	Ukendt	I alt
Lav	0	0	1	0	1
Middel	14	4	11	6	35
Høj	12	1	8	3	24
<i>I alt</i>	26	5	20	9	60

I procent	Matematisk	Matematisk/ Sproglig	Sproglig	Ukendt	I alt
Lav	0	0	5	0	2
Middel	54	80	55	67	58
Høj	46	20	40	33	40
<i>I alt</i>	100	100	100	100	100

Kilde: Selvevalueringsmaterialet. Note: Lav: 0% til 33% Middel: 34% til 66% Høj: 67% til 100%

Som det fremgår af tabellerne, er der ikke markante forskelle på deltagelsen imellem sproglige og matematiske klasser. Ligesom deltagelsen målt på denne måde er ret ensartet når man sammenligner de tre årgange. Den eneste markante forskel i dette materiale er mellem de to køn: Hvor drengene har en relativ høj mundtlig deltagelse på samme niveau på de tre årgange, ligger piger-nes deltagelse gennemgående lavere end drengenes. Hertil kommer at pigernes deltagelse synes klart at være mindst i 1.g og 3.g og højst i 2.g: I omkring hver fjerde 1.g-klasse og 3.g-klasse har pigerne en høj deltagelse, mens dette er tilfældet i næsten halvdelen af 2.g-klasserne.

Eleverne er også blevet bedt om at undersøge hvor mange minutter deres klassekammerater forberedte sig hhv. til en bestemt historietime der skulle være "typisk", og til en hel "typisk" skole-dag ekskl. skriftligt arbejde. Ser man på den gennemsnitlige forberedelse til en typisk historie- lektion, svinger denne fra 18 til 27 minutter på de selvevaluerede skoler med et gennemsnit på 23 minutter og en middelværdi tæt på 20 minutter pr. lektion.

Ser man på de tal eleverne oplyser for den samlede forberedelse til en typisk dag ekskl. skriftligt arbejde, svinger dette fra 51 til 121 minutter på de selvevaluerede skoler med såvel et gennemsnit som en middelværdi på 85 minutter.

7.4.2 Elevernes selvevaluering af forberedelse og deltagelse

De allerfleste elevgrupper synes at det er vigtigt at forberede sig til historieundervisningen. Elever-nes typiske forklaring på hvorfor det er vigtigt at forberede sig til historieundervisningen er at det

er vigtigt hvis man vil deltage aktivt i timerne. En elevgruppe bemærker at det er vigtigt fordi historie "ikke bygger på nogen form for logisk sammenhæng".

Eleverne har dog også forbehold for vigtigheden af forberedelse. Forberedelse er især vigtigt hvis man ønsker et stort udbytte, men mange understreger samtidig at man sagtens kan have udbytte af undervisningen uden at have forberedt sig. En gruppe skriver at "grundig forberedelse er det ideelle, mens mindre, eller måske ingen forberedelse, ikke er en katastrofe hvis man kun ser på hvilket udbytte man selv skal have af undervisningen (hvis man ser på karaktererne er det en lidt anden sag)". Det er en udbredt holdning at stort udbytte kræver forberedelse, mens forventninger om blot et mindre udbytte ikke kræver stor forberedelse.

Den udbredte holdning blandt eleverne er at historielærernes undervisning bidrager med nye perspektiver og ikke er en gentagelse af lektien. En mindre del af elevgrupperne giver udtryk for at undervisningen er en gentagelse af lektien.

Vurderingen af deltagelsen i historieundervisningen er ganske god, om end det understreges at det varierer og afhænger af læreren og motivationen hos eleverne. Sammenlignet med andre fag er deltagelsen i historie på samme niveau eller endda større. Nogle elevgrupper bemærker samtidig hvor let det er at deltage i historie – fordi man bare skal gengive hvad der står i teksten eller fordi eleverne igennem de tre år oplever faget som et fag de er mere fortrolige med.

7.4.3 Besøgsindtryk vedrørende elevernes forberedelse og deltagelse

Flere elever gav udtryk for at mange ikke forbereder sig til historie derhjemme. Lektierne bliver i stedet for læst i en pause eller i starten af timen. Mange føler at dette er tilstrækkeligt for at kunne deltage i undervisningen. Det fremgik at skriftligt arbejde prioriteres højere i den daglige forberedelse end historie, også af de elever som opfatter historie som et vigtigt og spændende fag.

Med hensyn til blokundervisning var det et lærersynspunkt på flere besøg at det er problematisk at en fordobling af undervisningstiden (fra 45 til 90 minutter) ikke som en selvfølge medfører en fordobling af elevernes forberedelsestid. Med den konsekvens at eleverne får læst mindre. Med hensyn til deltagelse fremgik det af besøgene at det ofte er en fast gruppe af interesserede elever der deltager aktivt i klasseundervisningen.

7.4.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Undersøgelsen af deltagelse i historietimerne fordelt på årgang og piger/drenge viser ingen store forskelle på deltagelsen fordelt på årgang eller linje, men dog en forskel på piger og drenge deltagelse. Pigers deltagelse er højere i 2.g end i 1. og 3.g, og i flertallet af klasserne siger mindst to

tredjedele af drengene noget i en historietime, mens dette kun gælder for mellem en og to tredjedele af pigerne. Dette mønster kan hænge sammen med såvel undervisningens indhold som tilrettelæggelse.

Elevernes selvevalueringsrapporter fortæller at deltagelsen i historie er gennemsnitlig sammenlignet med de øvrige fag. På besøgene uddybede eleverne deres målinger af deltagelsen ved at sige at det oftest er en mindre gruppe elever der er særligt aktive, mens resten af klassen er mere passive. Dette mønster i aktiviteten hænger formentlig tæt sammen med at klasseundervisning er den dominerende arbejdsform, og peger samtidig på at der er et problem. Deltagelsen i undervisningen bør ikke være begrænset til en mindre gruppe elever. Også ud fra en betragtning om hvilke kompetencer klasseundervisningen udvikler, og hos hvem disse udvikles, er det ikke hensigtsmæssigt at klasseundervisning er så dominerende. Undervisningen i historie skal aktivere flest muligt elever.

Det anbefales at lærerne tilrettelægger undervisningen med fokus på elevaktiverende arbejdsformer der inddrager flest mulige elever med det sigte også at mindske forskellen mellem pigernes og drengenes deltagelse.

Undersøgelsen af elevernes forberedelse viser at eleverne i gennemsnit bruger 23 minutter til en historietime. Mange elever giver udtryk for at det manglende skriftlige arbejde betyder at historie ligger nederst i lektiebunken. En anden forklaring kan være at eleverne har indtryk af at forberedelsen til historieundervisningen blot drejer sig om at læse tekster. Historie er let at forberede sig til, og det kan let klares, fortæller mange elever, lige før eller i timen. Men forberedelsen består af mere end at læse. Eleven skal også kunne redegøre og analysere teksten og i nogen udstrækning relatere den til andre tekster og tilegnet viden. Der er behov for at denne forventning gøres mere tydelig for eleverne. Det kan blandt andet fremmes ved en øget skriftlighed i forberedelsen.

Det skal i højere grad tydeliggøres hvordan eleverne mest hensigtsmæssigt forbereder sig på historieundervisningen – hvordan læser man bedst til undervisningen, og hvordan tager man notater. For at understrege vigtigheden af forberedelsen og styrke fagets profil er det en mulighed at øge skriftligheden i forberedelsen til undervisningen. Det anbefales at historieundervisningen i større grad inkluderer studietekniske aspekter, fx øvelse i at tage notater, læse- og læringsteknikker. Sådanne tiltag kan med fordel gennemføres tværfagligt.

7.5 Brugen af undervisningsmaterialer, herunder IKT

Dette afsnit omfatter brugen af undervisningsmaterialer i almindelighed og IKT i særdeleshed. Undersøgelsen af undervisningsforløbene viste at IKT indgik i hvert tredje forløb i hhv. 1. og 3.g, men kun i godt hvert fjerde forløb i 2.g.²¹

7.5.1 Materialeforbrug på de 15 skoler

På baggrund af ledelsernes selvevalueringsrapporter har det været muligt at få et overblik over udgifterne til undervisningsmaterialer i faget. De 15 skoler anvendte således i regnskabsårene 1998-2000 i gennemsnit 44.798 kr. til undervisningsmaterialer. Med et gennemsnitligt elevtal på 472 elever svarer dette til 93 kr. pr. elev pr. år. Beløbene pr. elev svinger fra 67 kr. til 200 kr. omkring en medianværdi på 85 kr.

Ikke alle skoler har kunnet opgøre kopiforbruget specifikt i forhold til faget, men på baggrund af tal fra omkring halvdelen af skolerne kan det skønnes at der i gennemsnit anvendes ca. 60 kopier pr. år pr. elev i faget – et tal der på den enkelte skole svinger fra 32 til 118.

7.5.2 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Undersøgelsen viser at IKT kun i moderat omfang anvendes af underviserne i deres undervisning. 42% af underviserne har således svaret at de i begrænset grad eller slet ikke inddrager IKT i undervisningen, mens 44% angiver at de i en vis grad anvender IKT.

Tabel 33

I hvilket omfang anvendes IKT i din undervisning i faget? (fx Internet, litteratursøgning i databaser, brug af multimediepræsentationer m.v.)

I høj grad	I ret høj grad	I en vis grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
3%	10%	44%	39%	3%	0,7%	715

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Der er ingen stærke, systematiske forskelle på i hvilket omfang lærere af forskellig alder, køn, anciennitet eller uddannelse anvender IKT i undervisningen. Den stærkeste tendens, som denne nærmere analyse derfor viser, er at medlemmer af skolernes IKT-udvalg er meget mere tilbøjelige til at anvende IKT i undervisningen end lærere der besidder andre hverv. Hele 40% af de lærere der er medlem af et IKT-udvalg, tilkendegiver således at de i høj eller en ret høj grad anvender IKT i undervisningen sammenlignet med de 13% for underviserne generelt.

²¹ Se tabel 22, afsnit 7.1.2.

Der er forholdsvis store forskelle på tværs af amter: Som tabel 34 viser, er der 53% af lærere i Roskilde Amt der tilkendegiver at de slet ikke eller i begrænset grad anvender IKT, mens det tilsvarende tal for Ringkøbing Amt er 25%. Omvendt går spændet med hensyn til lærere der i meget høj grad eller i ret høj grad anvender IKT, fra 5% i Storstrøms Amt til 29% i Ringkøbing Amt.

Tabel 34
I hvilket omfang anvendes IKT i din undervisning i faget? (fx Internet, litteratursøgning i databaser, brug af multimediepræsentationer m.v.)

Amt	I meget høj grad/ i ret høj grad	I en vis grad	I begrænset grad/ slet ikke	Ved ikke	Antal svar
København	10%	57%	33%	0%	51
Frederiksborg	13%	44%	44%	0%	64
Roskilde	14%	33%	53%	0%	43
Vestsjælland	12%	43%	43%	2%	42
Ribe	14%	44%	42%	0%	43
Vejle	11%	55%	34%	0%	47
Ringkøbing	29%	46%	25%	0%	28
Århus	18%	46%	36%	0%	76
Nordjylland	20%	32%	46%	2%	87
Storstrøm	5%	46%	46%	3%	39
Fyn	14%	38%	48%	0%	64
Sønderjylland	9%	41%	45%	5%	22
Københavns Kommune	12%	57%	31%	0%	51
Øvrige lagt sammen*	10%	40%	50%	0%	50

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. *Viborg Amt, Bornholms Amt, Frederiksberg Kommune samt Flensborg er lagt sammen da de hver især havde under 20 besvarelser.

På fokusgruppemøderne er det blevet fremhævet at Internettet ikke bliver anvendt så meget som lærerne kunne ønske. De fleste opfattede Internettet som et spændende medie, men fandt at deres elever manglende redskaber i form af metodisk og teoretisk ballast til at sortere i de enorme mængder af information. En deltager fremhævede at en bog der står på hylden på biblioteket i modsætning til information på nettet, er udvalgt af kompetente medarbejdere og dermed i en eller anden grad har fået et kvalitetsstempel. I denne forbindelse blev det dog nævnt at der også findes masser af web-baseret undervisningsmateriale der er brugbart.

Resultaterne viser et lidt blandet billede af hvorvidt lærerne finder at skolens undervisningsmateriale er tidssvarende. 43% tilkendegiver således at de i nogen grad finder materialerne tids-

svarende, mens 31% mener at det i ret høj grad er tilfældet. 19% mener derimod at undervisningsmaterialerne kun i begrænset grad er tidssvarende.

Tabel 35

Synes du at skolens undervisningsmaterialer til faget er tidssvarende?

I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
3%	31%	43%	19%	4%	0,6%	718

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Når disse data analyseres nærmere, viser der sig en svag tendens til at de yngre lærere, og de lærere der har relativt lavere anciennitet, i højere grad finder at undervisningsmaterialerne ikke er tidssvarende. Blandt de lærere der har undervist op til 7 år, er der således 25% der finder at undervisningsmaterialerne i meget høj eller ret høj grad er tidssvarende. Omvendt finder 40% af de lærere der har 28 års anciennitet eller mere at materialerne i meget høj eller ret høj grad er tidssvarende.

Undersøgelsen viser store forskelle i de svar lærere i forskellige amter har afgivet. Blandt de mest tilfredse med undervisningsmaterialernes er lærere i Vejle og Storstrøms amter, mens lærerne i Københavns Kommune og Sønderjyllands Amt er blandt de mest utilfredse. Resultaterne fordelt på amter fremgår af tabel 36.

Tabel 36

Synes du at skolens undervisningsmaterialer til faget er tidssvarende?

Amt	I meget høj grad / i ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad /slet ikke	Ved ikke	Antal svar
København	27%	47%	25%	0%	51
Frederiksborg	35%	39%	26%	0%	66
Roskilde	23%	51%	26%	0%	43
Vestsjælland	38%	41%	18%	3%	39
Ribe	34%	43%	23%	0%	44
Vejle	59%	26%	15%	0%	46
Ringkøbing	38%	38%	24%	0%	29
Århus	19%	57%	24%	0%	75
Nordjylland	38%	43%	20%	0%	87
Storstrøm	53%	38%	8%	3%	40
Fyn	30%	45%	25%	0%	67
Sønderjylland	19%	43%	38%	0%	21
Københavns Kommune	13%	42%	42%	2%	52
Øvrige lagt sammen*	44%	46%	8%	2%	60

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. *Viborg Amt, Bornholms Amt, Frederiksberg Kommune samt Flensborg er lagt sammen da de hver især havde under 20 besvarelser.

I spørgeskemaundersøgelsen blev de lærere som finder at materialerne ikke er tidssvarende, bedt om at uddybe dette. Følgende kommentarer er typiske svar:

- Mange lærere finder at historiebøgerne generelt er forældede. Specielt fremhæves det at danmarks- og verdenshistorien ikke er ajourført i de tilstedeværende bøger. Det er problematisk når historiebeskrivelsen stopper i 1980, eller når de landkort der anvendes som supplement, ikke er ajour i forhold til de sidste tyve års væsentlige forandringer.
- En anden stor del af historielærerne savner oversigtsværker og kildesamlinger i classesæt.
- Andre lærere mener at bøger i samfundskundskabsdelen bliver nedprioriteret når ressourcerne er knappe. Dette anføres som et problem da netop bøger i samfundskundskab meget hurtigt bliver forældet.
- En mindre del af underviserne efterlyser IKT og av-ressourcer.

Synspunktet om at indkøb af tidssvarende materiale ikke i tilstrækkeligt omfang finder sted, blev også fremført på fokusgruppemødet med centrale personer med særligt kendskab til faget. Deltaerne forklarede at skolerne har begrænsede økonomiske ressourcer til rådighed for nye bogind-

køb. Det hvilket betyder at man må anvende det eksisterende materiale eller benytte sig af kopier. Deltagerne gav udtryk for at denne ressourceknaphed kan være med til at forklare lærernes lidt forbeholdne holdning til om materialerne er tidssvarende.

På fokusgruppemøderne med gymnasielærere blev det også fremført at en del af undervisningsmaterialerne er utidssvarende. Særligt blev det fremhævet som et problem at mange af lærebøgerne er fra 60'erne og 70'erne. Svagheden ved disse bøger er ifølge deltagerne at de indeholder for mange ord og begreber, og at afsnittene er for lange. Ligeledes blev det nævnt at den ældre litteratur er meget empirisk, mens den nyere litteratur er mere perspektiverende - der var dog ikke entydig enighed om at den perspektiverende litteratur er bedre end den empiriske. Til gengæld var der enighed blandt gymnasielærerne om at det er et problem når verdenshistorien ikke er opdateret siden 1985.

På fokusgruppemøderne med 3.g-eleverne har der generelt ikke været udtrykt utilfredshed med undervisningsmaterialerne, og mange elever mente at det var et langt større problem i andre fag. Eleverne mente nok at bøgerne var gamle og slidte, men at der var en stort udvalg af dem. Det blev nævnt at afhængig af emnet kan man komme ud for gamle klassesæt. Eleverne på begge gymnasier vurderede dog at deres lærere er gode til at introducere materialerne og, når det er relevant, at sætte sig ud over bøgerne eller selv tilvejebringe nyere og supplerende materiale.

7.5.3 Lærernes selvevaluering af undervisningsmaterialer

Det har været vanskeligt at bruge selvevalueringsmaterialet med hensyn til dette tema direkte som en del af dokumentationsgrundlaget på grund af dets meget forskelligartede karakter. Bidragene i nogle tilfælde suppleret med litteraturlister har dog indgået i det samlede indtryk og som baggrund for de konkrete skolebesøg.

7.5.4 Besøgsindtryk vedrørende undervisningsmaterialer

IKT bruges i varieret omfang i undervisningen i historie. Flere elevgrupper fortalte at de sjældent, et par grupper næsten aldrig, møder IKT i historieundervisningen, mens andre lærere og elever fortæller at IKT bruges i høj grad om end mindre end i andre fag. IKT anvendes i historie fx i forbindelse med gruppearbejde og arbejde med kilder hentet fra nettet; fx politiske partiers hjemmesider eller materiale der sympatiserer med den ene eller den anden side i en væbnet konflikt. Dette arbejde er der blandt lærerne generelt gode erfaringer med. Flere lærere er dog skeptiske i forhold til arbejdet med materialet fra Internettet. De mener at eleverne ikke besidder den nødvendige kritiske distance til stoffet på Internettet.

Det er et lærer- og elevsynspunkt at grundbøger er anvendelige til at skabe overblik i gennem de tre år. Eleverne er glade for nye bøger med korte kilder, mens perspektiveringen i ældre bøger kan

være uaktuel. Det fremgår at man ikke på alle de 15 gymnasier til alle klasser har grundbøger fra efter 1989, og mange lærere bruger i stedet i høj grad kopier til undervisningen i faget. Flere lærere fortæller at indkøb af nye bøger på de enkelte gymnasier er blevet fravalgt til fordel for investeringer i IKT.

Grundbøger anvendes ofte i kombination med kilder, og i den forbindelse gør flere lærere opmærksom på at nyere kildeudgivelser er mere koncentrerede i deres form. "Refleksionen er sat uden for døren" bemærker en lærer. Desuden nævnes det at kildelæsningen om end den udgør en vigtig del af faget, generelt prioriteres lavere end tidligere. Enkelte lærere bemærker at man nu i højere grad arbejder med generel materialekritik med brug af film, Internettet og aviser. Et andet element i historieundervisningen er inddragelse af aktuelle begivenheder som optager medierne.

7.5.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Set på tværs af skolerne er der meget store forskelle på hvor mange ressourcer der bruges på undervisningsmaterialer. Den gennemsnitlige udgift til undervisningsmaterialer i historie pr. elev i perioden 1998-2000 svinger fra 67 kroner til 200. Det er en meget stor forskel, som naturligvis kan være udtryk for prioriteringer den enkelte skole har været nødsaget til at træffe i forbindelse med indkøb af undervisningsmaterialer.

Men sammenholdt med spørgeskemaundersøgelsen som viser at lærerne deler sig i to grupper i vurderingen af hvorvidt undervisningsmaterialerne er tidssvarende, synes der at tegne sig et problem. Forskellen mellem de to holdninger til undervisningsmaterialerne synes at hænge sammen med to faktorer, dels lærernes alder – yngre lærere er mere tilbøjelige til at vurdere materialerne som utidssvarende – dels hvilket amt lærerne er ansat i. I enkelte amter vurderer mange lærere at materialerne er tidssvarende – Vejle og Storstrøms – mens de i andre amter i begrænset grad eller slet ikke finder materialerne tidssvarende – Københavns Kommune og Sønderjyllands Amt. De store forskelle amterne imellem (med hensyn til hvor tidssvarende lærerne vurderer undervisningsmaterialerne), afspejler en meget uens tildeling af ressourcer, som efter evalueringsgruppens opfattelse ikke er faglig-pædagogisk hensigtsmæssig.

I fokusgruppeinterviewene understregede lærerne behovet for nyere undervisningsmaterialer – der er sket mange forandringer i verden siden de fleste af de tilgængelige bøger blev udgivet. Lærerne savner materialer der både belyser den nye verdenshistorie og samtidig er anderledes opbygget i form af fx kortere og mere perspektiverende tekster. Noget af problemet afhjælpes ved kopiering, hvilket også ses af undersøgelsen af kopiforbruget på de 15 skoler.

Det anbefales at Undervisningsministeriet tager initiativ til i samarbejde med amterne at tilstræbe en større ensartethed i tildelingen af ressourcer til nye undervisningsmaterialer til skolerne.

Undersøgelsen af undervisningsforløbene på de 15 skoler viser at der indgik IKT i hvert tredje forløb i 1.g og 3.g, men kun i hvert fjerde forløb i 2.g. Hertil kommer at spørgeskemaundersøgelsen bekræfter at anvendelsen af IKT i undervisningen ikke er særligt udbredt: Mens hele 39% af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen angiver at de kun i begrænset grad anvender IKT i undervisningen, svarer kun 13% af lærerne at de i høj grad eller i ret høj grad anvender IKT. Der viser sig markante forskelle når man ser på anvendelsen fordelt på amter: Fra Roskilde Amt hvor 53% svarer at de i begrænset grad eller slet ikke anvender IKT i deres historieundervisning, til 31% i Københavns Kommune og 25% i Ringkøbing Amt. Det er efter evalueringsgruppens opfattelse ikke tilfredsstillende at der i et flertal af amter er over en tredjedel af historielærerne som slet ikke eller næsten ikke anvender IKT.

Også besøgene bekræftede at der et stort behov for en mere udbredt anvendelse af IKT i undervisningen. En gruppe lærere er skeptiske over for inddragelsen af Internettet i undervisningen fordi de mener at eleverne ikke er i stand til at forholde sig kritisk nok til det de finder på Internettet. Men efter evalueringsgruppens opfattelse er det en vigtig opgave for historiefaget at lære eleverne at forholde sig kritisk til materiale fra Internettet – en opgave der bliver stadig vigtigere. Det er nødvendigt at inddrage IKT som fagligt værktøj i undervisningen samt at fokusere på de materialekritiske problemstillinger IKT stiller blandt andet faget historie overfor.

Evalueringsgruppen anbefaler derfor at både historielærere og ledelserne tilstræber en mere udbredt brug af IKT i undervisningen, og at lærerne i højere grad underviser eleverne i kritisk brug af IKT. Det kræver samtidig en større tildeling af ressourcer fra amternes side, men også politisk vilje til at gennemføre dette mål.

7.6 Ekskursioner

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen at ekskursioner – især til udlandet – er en relativt hyppig aktivitet i forbindelse med undervisningen. Dette fremgår af tabel 37.

Tabel 37

Har du inden for de seneste to år deltaget i en eller flere af følgende faglig-pædagogiske aktiviteter i forbindelse med faget ?

	Procent	Antal svar
Været på ekskursion i Danmark med elever	62%	427
Været på ekskursion i udlandet med elever	71%	488

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: 692 lærere har besvaret spørgsmålet.

Spørgeskemaundersøgelsen viste at 78% af lærerne bruger under 10% af lektionerne i 1.g til ekskursioner, mens kun 8% aldrig anvender ekskursioner. De tilsvarende tal for 3.g er hhv. 70% og 15%.²²

7.6.1 Elevernes selvevaluering af ekskursioner

Ikke alle elever i selvevalueringsgrupperne på de 15 gymnasier har deltaget i ekskursioner i faget i historie. Af de der har været på ekskursioner i historie, fortæller nogen at der generelt ikke er det store faglige udbytte, og enkelte fortæller at udbyttet primært har været socialt. Andre har dog gode erfaringer med ekskursioner og fremhæver at man på ekskursioner oplever at det abstrakte bliver konkret eller der fjernes bliver nærværende, fx ved at have stået foran en bygning hvor en traktat er blevet underskrevet.

Eleverne beskriver i selvevalueringsmaterialet forskellige typer af ekskursioner, fx museumsbesøg om hvilke det bemærkes at de giver det største udbytte hvis der er en guide. Et eksempel på en ekskursion med et stort fagligt udbytte er en tværfaglig endagsekskursion der var godt forberedt. En anden elevgruppe beskriver udbyttet af en længere ekskursion i udlandet som "et godt 'supplement' til klassens emne". Et forløb der var tilrettelagt med udgangspunkt i det valgte rejsemål, og som gav et godt indblik i det pågældende lands historie.

7.6.2 Lærernes selvevaluering af ekskursioner

Det fremgår af lærernes selvevalueringer at ekskursioner er en udbredt undervisningsform i historiefaget. Således beskriver lærerne en række forskellige typer ekskursioner:

- Udlandsekskursioner som ofte er tværfaglige forløb
- Udveksling med gymnasieklasser i andre lande
- Indlandsekskursioner
- Kortere ekskursioner; fx museums- eller kirkebesøg eller lokale udflugter.

Det fremgår at ekskursionsaktiviteten er forskellig fra gymnasium til gymnasium, og enkelte lærergrupper påpeger at det ikke på deres gymnasium prioriteres at bruge penge på kortere ekskursioner. De fleste lærere fortæller at eleverne har et stort fagligt udbytte af ekskursionerne når disse indgår som en integreret del af et undervisningsforløb. Lærerne fortæller således at eleverne får et stort udbytte af at konfrontere undervisningen med konkrete fænomener, og enkelte lærergrupper knytter i selvevalueringsrapporterne ekskursionerne direkte an til fagbilagets formål om "oplevelse af historie" og "historisk(e) bevidsthed".

²² Se tabel 20 og 21, afsnit 7.1.1.

I forbindelse med ekskursionerne bliver eleverne konfronteret med at historie er en del af deres hverdag. Lærerne fremhæver også at eleverne har et betydeligt socialt udbytte af specielt de længerevarende ekskursioner til udlandet. Enkelte lærergrupper påpeger at de opfatter udlands-ekskursionerne som dannelsesrejser, og at det faglige og sociale udbytte af ekskursionerne skal ses i sammenhæng.

En stor del af lærerne nævner at der i forbindelse med planlægningen og afholdelsen af ekskursioner bruges mange ressourcer. Flere inddrager i den forbindelse den nyligt indførte årsnorm, som enkelte vurderer som en ulempe eftersom mange af fagets timer bliver brugt især i forbindelse med ekskursioner til udlandet, hvor en anden lærergruppe fremhæver at årsnormen i den forbindelse gør at man ikke aflyser timer for andre klasser.

7.6.3 Besøgsindtryk vedrørende ekskursioner

Ekskursioner opfattes af elever som mest udbytterige hvis de er en del af et veltilrettelagt forløb således at der i undervisningen bliver fulgt op på fx museumsbesøg. Ekskursioner til udlandet indgår efter elevernes mening i højere grad som en integreret del af et længere forløb i forhold til andre ekskursioner.

7.6.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Ekskursioner i forbindelse med undervisningen er meget udbredt i historie med samfundskundskab: 62% af historielærerne har således inden for de sidste to år været på ekskursion i Danmark, mens 71% har været på ekskursion med elever i udlandet. Tilsvarende er der fx kun 8% af lærerne der aldrig anvender ekskursioner i 1.g.

Lærerne og eleverne er som udgangspunkt enige om at ekskursioner kan give et stort fagligt udbytte når disse indgår som en integreret del af et undervisningsforløb. Hertil kommer et ikke ubetydeligt socialt udbytte af specielt de længerevarende ekskursioner til udlandet. Det faglige udbytte af ekskursionerne drejer sig især om forholdet mellem undervisningen på skolen og de konkrete fænomener eleverne oplever på ekskursionerne. Hermed kan elevernes historiske bevidsthed fremmes, og eleverne kan opleve at historie er en del af hverdagen.

Det anbefales at de faglige formål med ekskursioner tydeliggøres, og at eleverne inddrages aktivt i planlægningen og gennemførelsen af ekskursionerne. Det anbefales også at lærerne lægger større vægt på at inddrage ekskursionerne i undervisningen og til eksamen.

Indførelsen af årsnormen har konsekvenser for hvordan timeforbruget i forbindelse med ekskursioner registreres, og det kan ikke udelukkes at dette vil påvirke ekskursionsmønsteret i fremtiden

eftersom specielt flerdagsekskursioner kan belaste de pågældende fags timetal i højere grad end tidligere.

7.7 Tværfagligt samarbejde

Tværfagligt samarbejde indgår i hvert ottende forløb som det fremgår af tabel 38. Omfanget er størst i 2.g, hvilket formentlig hænger sammen med at ekskursioner til udlandet ofte ligger i 2.g og har tværfaglig karakter. Omvendt er omfanget mindst i 3.g formentlig på grund af eksamen.

Tabel 38
Tværfagligt samarbejde i forbindelse med undervisningsforløb, fordelt på årgange

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Indgik tværfagligt samarbejde med andre af klassens fag?	42	12,4	46	15,6	30	9,1	4	5,8	122	11,8

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

7.7.1 Elevernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde

Tværfagligt samarbejde er i følge elevernes selvevalueringsrapporter ikke meget udbredt i faget. Således gælder det for en tredjedel af de 15 gymnasier at ingen af eleverne i selvevalueringsgruppen har oplevet at faget har arbejdet sammen med andre fag. For de øvrige elevgrupper fremgår det at det kun er nogle elever der har oplevet tværfaglige forløb i historie.

De tværfaglige forløb der beskrives, har især været med fagene dansk, religion, oldtidskundskab, latin og andre sprogfag, og de fleste fortæller at de har haft et godt udbytte. Det fortælles fx at et samarbejde mellem historie og et sprogfag var godt fordi det "historiske blev levendegjort" ved det pågældende lands litteratur og personligheder. Andre fortæller at tværfagligt samarbejde er udbytterigt fordi det er koncentreret og sammenhængende. Man får et bredere perspektiv på et emne og kan drage paralleller mellem fagene.

7.7.2 Lærernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde

Det generelle billede lærerne tegner af fagets deltagelse i tværfagligt samarbejde, har to sider. På den ene side vurderer lærerne deres erfaringer med tværfagligt samarbejde som positive, mens de på den anden har forbehold over for hvorvidt dette samarbejde med fordel kan udvikles yderligere.

Lærerne anerkender i deres selvevalueringer at det tværfaglige samarbejde baner vejen for opdagelsen af nye sammenhænge og helheder samt bidrager med en mere "facetteret viden". Lærerne påpeger at eleverne er motiverede for samarbejdet på tværs af fagene og giver udtryk for

at de ser det som en spændende og udbytterig arbejdsform. Samtidig bemærker lærerne i deres selvevalueringsrapporter at tværfagligt samarbejde kræver god faglig baggrund hos eleverne fordi faggrænserne udviskes.

Lærerne har som nævnt også forbehold over for tværfagligt samarbejde. Forbeholdene er af forskellige karakter. Grundlæggende mener mange lærere at ikke alle emner er lige egnede, og at det i det hele taget kan være svært at finde passende emner. Desuden begrænser det tværfaglige samarbejde sig typisk til de andre fællesfag. Et par steder nævnes det også som et problem at fordi man læser kronologisk i historie, kan det være svært at lægge tværfaglige forløb ind. I den forbindelse giver enkelte lærergrupper udtryk for at det tværfaglige samarbejde ikke bør udvikles yderligere fordi historie ikke skal ende som "serviceringsfag" for de øvrige fag. I de fleste beskrivelser understreger lærerne hvor tidskrævende det er at gennemføre tværfagligt samarbejde, mens andre bemærker at bekendtgørelsen ikke er tænkt med tværfagligt samarbejde for øje. Det skaber fx store praktiske problemer i forbindelse med eksamen. På det punkt vurderer nogle lærere således at bekendtgørelsen er for stram til yderligere tværfagligt samarbejde.

Tværfagligt samarbejde kan, mener flere lærergrupper, modvirke den opsplittede fagrække i gymnasiet, og man finder derfor også eksempler på lærere der mener at det tværfaglige samarbejde kan udvikles yderligere. Et konkret eksempel på et forslag til hvordan man kunne udvikle samarbejdet yderligere, er at rydde skemaet i perioder til egentligt projektarbejde hvor der kan gennemføres systematisk tværfagligt samarbejde. Andre foreslår at udvikle samarbejdet mellem dansk og historie generelt for at forbedre sammenhængen og progressionen fra danskopgaven i 1.g til historieopgaven i 2.g

7.7.3 Ledelsernes selvevaluering af tværfagligt samarbejde

Der tegner sig ikke i ledelsernes selvevalueringsrapporter et klart billede af i hvilket omfang der på de 15 gymnasier undervises i tværfaglige forløb hvori historiefaget indgår. Mange ledelser fortæller dog om eksempler på konkrete tværfaglige forløb med deltagelse af historiefaget – selvom enkelte ligger mange år tilbage. Nogle ledelser fremhæver at historie ofte tager del i tværfaglige forløb i forbindelse med udlandsekskursioner. En enkelt ledelse giver udtryk for at tværfagligt samarbejde generelt er vanskeliggjort af de mange valgfag i det almene gymnasium.

Det vurderes på de fleste gymnasier at historie indgår mere eller i lige så høj grad som andre fag i det tværfaglige samarbejde på gymnasiet – dog på et enkelt gymnasium mindre end de andre fag. Typisk fremhæver ledelsen at historie som treårigt fællesfag på lige fod med dansk har en central rolle i tværfagligt samarbejde på det enkelte gymnasium.

7.7.4 Besøgsindtryk vedrørende tværfagligt samarbejde

Selvom ledelser på mange skoler priser faget for dets egnethed til tværfagligt samarbejde, ser de ofte at fagets potentiale i tværfaglige sammenhænge ikke udnyttes optimalt. På en enkelt skole havde man igangsat en udarbejdelse af fagbeskrivelser forestået af de enkelte faggrupper med henblik på at synliggøre de forskellige fags muligheder i tværfaglige sammenhænge for dermed at hjælpe til igangsættelse af flere tværfaglige projekter.

Enkelte elever kunne fortælle om udbytterige tværfaglige forløb allerede i 1.g, men for de flestes vedkommende var den første tværfaglige oplevelse i historie i forbindelse med en ekskursion i 2.g med deltagelse af to eller flere fag.

Besøgene gav et bredt billede af historielærernes indstilling til tværfagligt samarbejde. Mange lærere ser principielt positivt på tværfagligt samarbejde, men flere lærere påpegede at de mangler pædagogiske redskaber i det tværfaglige samarbejde. Enkelte lærere fremførte at de opfattede tværfaglige initiativer fra lærere fra andre fag rettet mod historie som uhensigtsmæssige eftersom det mulige faglige udbytte for historie i et tværfagligt projekt ofte er begrænset.

7.7.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Dokumentationsmaterialet giver forskellige billeder af omfanget af historiefagets deltagelse i tværfagligt samarbejde. På den ene side siger kun en tredjedel af de 15 elevgrupper at de har oplevet tværfagligt samarbejde hvor historie har indgået, mens lærerne giver indtryk af at historie ofte deltager. Ledelserne giver ikke et klart billede af i hvilket omfang historiefaget deltager sammenlignet med andre fag.

Undersøgelsen af undervisningsforløb viser at tværfagligt samarbejde hyppigst forekommer i 2.g (15,6%) og mindst i 3.g (9,1%). At de forløb der indeholder et tværfagligt samarbejde, typisk ligger i 2.g, kan hænge sammen med at ekskursioner til udlandet – som oftest placeres i 2.g – tilrettelægges som et tværfagligt samarbejde mellem de lærere der skal af sted med klassen.

Både lærere, ledelse og elever fremhæver fordelene ved tværfagligt samarbejde. Eleverne peger på at tværfaglige forløb er koncentrerede og skaber sammenhæng, og lærerne anerkender dets bidrag til elevernes forståelse af sammenhænge.

En del historielærere fremsætter mange forbehold over for tværfagligt samarbejde, og disse kan måske bidrage til at forklare den forholdsvis begrænsede udbredelse. Evalueringsgruppen erkender de vanskeligheder for længerevarende tværfagligt samarbejde der følger af gymnasiets struktur med fællesfag og valgfag, ligesom bekendtgørelsens krav sætter grænser for omfanget af sådanne tværfaglige forløb. Men det er vigtigt at gymnasiets fag i perioder sammentænkes i

meningsfulde tværfaglige forløb. Det er en forudsætning for at eleverne erkender sammenhængen mellem forskellige faglige problemstillinger i de forskellige fag.

Det anbefales at skoler og lærere i større grad lægger vægt på at historie – som treårigt fællesfag – er med til at formidle helhed og sammenhæng mellem gymnasiets fag. Den enkelte skoleledelse bør derfor formulere en skolepolitik der lægger vægt på at fagene gensidigt støtter hinanden, og i den overordnede planlægning af undervisningen sikrer en sammentænkning af gymnasiets faglige, almendannende og studieforberedende kompetencer.

I Gymnasiebekendtgørelsens § 19, stk. 1, står der: "Undervisningen i gymnasiet skal løbende evalueres, så elever og lærere informeres om udbyttet af undervisningen". Bekendtgørelsen indeholder dog ingen nærmere regler om eller anvisninger på hvordan undervisningen løbende skal evalueres, og det er derfor op til den enkelte skole og den enkelte lærer at vurdere hvilke metoder de vil anvende. Som det fremgår af nedenstående tekstboks behandler bekendtgørelsen den løbende evaluering af undervisningen og vurderingen af elevernes udbytte under ét. Dette vil blive problematiseret i kapitlets sidste afsnit.

Uddrag af Gymnasiebekendtgørelsen

Evalueringsskriterier

Evalueringen af eleverne sker ud fra de mål, der er opstillet for undervisningen i faget, og de bedømmelseskriterier, der er opstillet ved eksamen, jf. fagbilagene for de enkelte fag.

Løbende evaluering

2.1 Formålet med den løbende evaluering er at give elever og lærer et erfaringsgrundlag, der kan benyttes i den videre tilrettelæggelse af undervisningen. Den enkelte lærer får herigennem mulighed for at justere undervisningens progression og niveau i relation til elevernes faglige formåen. Evalueringen skal desuden danne grundlag for en detaljeret vejledning af den enkelte elev med hensyn til både den faglige udvikling og arbejdsmetoder. Evalueringsformen fastlægges af elever og lærer i fællesskab og tilpasses undervisningens form og indhold.

2.2 Læreren følger udviklingen i såvel den enkelte elevs som hele holdets udbytte af undervisningen. Med passende mellemrum drøftes dette kollektivt og individuelt med eleverne. Hele undervisningsforløb evalueres jævnligt, f. eks. ved tests, særlige opgaver/rapporter eller samtaler.

2.3 I forbindelse med arbejdet med skriftlige discipliner giver læreren en vurdering af elevens arbejde i form af en karakter og/eller skriftlige eller mundtlige kommentarer. Samtidig vejledes eleven med hensyn til arbejdsmetoder og faglige detaljer, således at eleven fortsat kan forbedre sit skriftlige arbejde.

Kilde: Bekendtgørelse nr. 411 af 31.05.1999, bilag 36: Evaluering og meddelelser til hjemmene

Optællingen af undervisningsforløbene viser at der indgik en formel evaluering som afslutning i godt 40% af disse – med en voksende hyppighed gennem de tre år. En "formel evaluering" kan dække over en række forskellige evalueringstyper – fx med eller uden et skriftligt element såvel som med eller uden efterfølgende drøftelse i klassen. Omvendt må en "formel evaluering" fx udelukke en ustruktureret samtale i klassen hvor kun en del af eleverne deltager.

Tabel 39
Evaluering i forbindelse med undervisningsforløb, fordelt på årgange

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Indgik der en formel evaluering som afslutning?	141	41,5	129	43,9	153	46,5	22	31,9	445	43,1

Kilde: *Selvevalueringsmaterialet*.

8.1.1 Elevernes selvevaluering af evaluering

I mere end halvdelen af elevernes selvevalueringsrapporter fortælles det at eleverne møder både mundtlig og skriftlig evaluering i historieundervisningen. For de resterende svares der fx "Vi har ingen evaluering", eller "Der evalueres stort set ikke", eller også fremgår det at eleverne ikke adskiller evaluering af undervisning fra evaluering af eleverne.

For de fleste skoler gælder det, ifølge eleverne, at den løbende evaluering af undervisningen i historie ligner evalueringen i de andre fag. Dette er tilfældet for de skoler hvor der både evalueres mundtligt og skriftligt, og tillige for de skoler hvor evaluering ikke er udbredt. For enkelte gymnasier gælder det dog at evalueringen i historie er bedre end i andre fag.

Når det handler om evalueringens betydning for undervisningen, fremhæver eleverne at det er individuelt fra lærer til lærer i hvilken grad der bliver fulgt op på konklusionerne fra evalueringerne. Enkelte elevgrupper fortæller at evalueringen tages seriøst af lærerne, og at der følges op, mens andre fortæller at lærerne ofte falder tilbage i den vante undervisningsform.

Stort set alle elevgrupperne ser formålet med den løbende evaluering som hensigtsmæssigt og nødvendigt for elevernes motivation, men mener at der evalueres for lidt og ikke tilstrækkeligt konstruktivt. Som en elevgruppe formulerer det: "Læreren har samme behov for at vide hvad eleverne synes om undervisningen som eleverne har for at vide hvordan de klarer sig".

8.1.2 Lærernes selvevaluering af evaluering

Evaluering af undervisning er efter lærernes beskrivelser at dømmes meget udbredt. Som en lærergruppe udtrykker det: "Undervisningen bliver intuitivt evalueret af læreren i hver eneste time". Lærerne redegør dog gennemgående meget kortfattet for den løbende evaluering af undervisningen og behandler det generelt set som et spørgsmål om hvordan de som lærere evaluerer elevernes udbytte af undervisningen. Et sted skriver lærerne fx at de i forbindelse med karaktergivningen tre gange om året har personlige samtaler med eleverne og her også drøfter "elevens opfattelse af den daglige undervisnings tilrettelæggelse og gennemførelse".

Både skriftlige og mundtlige evalueringsformer er udbredte. Skriftlig evaluering af undervisning gennem evalueringsskemaer synes at være meget udbredt, om end der synes at være rigtig mange måder at gribe det an. På enkelte skoler har man fastlagt at der på bestemte tidspunkter af året skal finde evaluering sted, og nogle skoler har udarbejdet standardskemaer til formålet.

Mange lærere er af denne grund forbeholdne over for den skriftlige evalueringsform fordi de mener den nemt kan blive for "skabelonagtig". Desuden oplever lærerne at den skriftlige evaluering kan være uforpligtende for eleverne. Lærerne lægger vægt på at der ikke findes én hensigtsmæssig evalueringsmodel, men at man snarere må evaluere situationsbestemt. I forlængelse af dette synspunkt er lærerne på den anden side generelt tilfredse med den mundtlige evalueringsform. Den består typisk i klassediskussion, med eller uden lærerens tilstedeværelse, og lever i højere grad op til behovet for en situationsbestemt evalueringsform.

Det er en udbredt opfattelse blandt lærerne at der evalueres på samme måde i historie som i andre fag. Nogle lærergrupper giver imidlertid udtryk for at de ikke ved hvordan der evalueres i andre fag. En lærergruppe skriver at "det kan være svært at vide så meget om, hvordan der evalueres i de øvrige fag, men der er nok en tendens til, at vi bruger skriftlige prøver i mindre grad end så mange andre, bl.a. vel fordi faget i det store og hele ikke er skriftligt".

Eksempler fra lærernes selvevaluering af løbende evaluering af undervisningen

"Ved nogle evalueringer kan spørgsmålene enten gå på en karakteristik af den hidtil gennemførte undervisning eller enkeltdele heri; eller de kan opfordre til en mere fremadrettet formulering af ønsker/forslag om den kommende undervisningsform. Sådanne evalueringer afholdes både med og uden varsel, men fælles for dem er, at de følges op af samtale på klassen."

"Det er vigtigt at der i evalueringen lægges op til at eleverne trygt kan sige deres mening om undervisningen og indholdet, ligesom det er vigtigt at fastholde at kritik skal være konstruktiv hvis det skal bruges til noget. Det er ikke evaluering at konstatere at noget er åndssvagt eller kedeligt uden at det begrundes. Det er ligeledes vigtigt at konstruktiv kritik tages alvorligt og at undervisningen forsøges rettet ind efter evalueringen – det gælder både lærerens arbejde som elevernes indsats."

"Inden for skriftlig evaluering har vi arbejdet med en elevcentreret model, hvor eleverne redegør for deres faglige udbytte af undervisningen, og en lærercentreret model, hvor eleverne i højere grad fokuserer på lærerens evne til at planlægge undervisningen, engagere eleverne, skabe sammenhæng i undervisningen, variere undervisningen og til at tilpasse undervisningen til elevernes niveau. (...) Forsøg på skolen (lærer-lærer-observation) kunne dog pege i retning af at det kan være vanskeligt for en lærer totalt at ændre undervisningsform/-stil i hvert fald over en længere periode."

"Vi mener at evalueringer er væsentlige og giver både lærere og elever et godt udbytte, når de anvendes systematisk. Evaluering giver lejlighed til at reflektere over undervisningen. Skriftlige evalueringer giver efter vores mening størst udbytte, fordi de sikrer, at alle elever kommer til orde og bliver nødt til at forholde sig til undervisningen. Vi synes skriftlige evalueringer fungerer bedst, når resultatet fremlægges i klassen og følges op af en dialog."

8.1.3 Ledelsernes selvevaluering af evaluering

Det fremgår af lederernes selvevaluering på de 15 gymnasier at der ikke på alle gymnasier er en formuleret klar målsætning om den løbende evaluering af undervisningen. For omtrent en tredjedel af gymnasierne gælder det at der ikke er formuleret en målsætning, og her påpeges det typisk at den løbende evaluering af undervisningen er et anliggende mellem lærer og hold. Fra enkelte ledelser fortælles det dog at det er planlagt i fremtiden at kvalitetsudvikle skolens evalueringspolitik – fx som en pædagogisk debat i forlængelse af ”Standarder og Profiler” og kvalitetsudvikling på gymnasiet generelt.

Flere af lederne der har anført at der på gymnasiet er en politik eller en målsætning om den løbende evaluering af undervisningen, skriver at denne løbende udvikles, fx tages den op i Pædagogisk Råd.

Der tegner sig således ikke et generelt billede af ledelsens engagement i den løbende evaluering af undervisningen på de 15 gymnasier. Variationen spænder fra at lade det være op til den enkelte lærer og skønne at der sker en løbende udvikling af evalueringen, til fra ledelsens side at have prioriteret evaluering som et indsatsområde på det enkelte gymnasium med henblik på at styrke inddragelsen af eleverne.

Eksempler på målsætninger om evaluering fra lederernes selvevaluering

”Årligt gennemføres mindst én gensidig evaluering i de fleste fag. Team-/klasselærer(e) bør fremme denne målsætning, bl.a. ved at tage den op på årets første klassemøde. En sådan målsætning kan også fremmes og udvikles inden for de enkelte faggrupper”.

”Der gennemføres intern evaluering (af undervisningsforløbene) i alle fag, og der arbejdes kontinuert på at udvikle og afprøve forskellige evalueringsformer.

Målsætning (...) – at styrke elevernes medindflydelse på undervisningsplanlægningen ved gennemførelse af intern evaluering af undervisningsforløbene i alle fag.”

”Hold-evaluering af undervisningens forskellige elementer, faser og resultater gennemføres: stofvalg, tidsforbrug, arbejdsmetode, elev- og lærerindsats samt udbytte, alt set i relation til de foreliggende mål med arbejdet, jf. gymnasie- og hf-bekendtgørelsernes bilag.”

8.1.4 Besøgsindtryk vedrørende evaluering

Den løbende evaluering af undervisningen var et tema som der var meget fokus på under besøgsrunden. På baggrund af de forskellige selvevalueringsgruppers udsagn kan der tegnes tre forskellige billeder af hvordan den løbende evaluering af undervisningen praktiseres.

Det første billede er kendetegnet ved at der er en fælles vedtaget politik på skolen om den løbende evaluering af undervisningen, og denne politik indgår som et naturligt redskab for historielærerne i undervisningen. Eleverne udtrykker tilfredshed med evalueringen i historie, og ledelsen

markerer at der generelt er fokus på evaluering af undervisning på skolen. Dette billede beskriver en lille andel af selvevalueringsgymnasierne.

På de gymnasier der kan beskrives ved det andet billede, møder man elever der fortæller at de har gode evalueringsforløb i deres klasser, men generelt er der manglende systematik i evalueringen af undervisningen, og for en stor dels vedkommende savnes opfølgning på resultaterne. Lærerne fortæller at der er individuel evalueringspraksis, men påpeger at der kan være brug for en mere fælles forståelse af evalueringsbegrebet. Ledelsen ser et behov for fokus på den løbende evaluering af undervisningen på skolen og giver udtryk for at det er et område man påtænker at prioritere. Den største gruppe af selvevalueringsgymnasierne kan beskrives ved dette billede.

Det tredje billede kendetegnes ved at eleverne her fortæller at der generelt er for lidt evaluering, og ikke alle elever kan fortælle at der har været evaluering af undervisningen i historie i deres klasse. Nogen fortæller ligefrem at evaluering skal ske på deres initiativ, og at evaluerings-skemaerne kan hentes på rektors kontor. Eleverne er usikre på hvordan læreren vil håndtere eventuel kritik og tænker på hvordan det kan påvirke karaktergivningene. Her fortæller lærerne at de altid har evalueret. Nogle er dog skeptiske og udtrykker at evalueringen "tager tid fra den regulære undervisning". Ledelsen mener ikke der er behov for et særligt fokus på evaluering der helt er overladt til elever og lærere. Dette billede kan siges at beskrive en lille andel af selvevalueringsgymnasierne.

8.1.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Gymnasiebekendtgørelsen angiver at undervisningen løbende skal evalueres. Det generelle billede er at der finder evaluering sted selvom næsten halvdelen af elevgrupperne giver udtryk for meget lidt eller slet ingen evaluering. Til gengæld er der meget forskellig praksis, og forskellene synes at variere mere fra skole til skole end fra lærer til lærer.

På de få skoler som har formuleret en egentlig evalueringspolitik, synes der at være større tilbøjelighed til en velfungerende evalueringspraksis blandt lærere og elever. På flertallet af skolerne er de interne kvalitetssikringsmekanismer – at dømme efter selvevalueringsrapporterne – uklare og usystematiske. Lærerne er skeptiske over for skabeloner, mens eleverne savner systematik og opfølgning på evalueringerne.

Efter evalueringsgruppens vurdering kan disse ønsker godt forenes. Systematik behøver ikke indebære skabeloner for evaluering, men indebærer en regelmæssighed i forekomsten af evalueringer og nogle principper for hvorfor og hvordan man bør evaluere. Opfølgning på evalueringer hvor det vurderes om der sker forbedringer, er et utvetydigt krav fra eleverne som alle lærere er forpligtet på.

Kun få skoler har formuleret en egentlig politik omkring evaluering. Der er derfor behov for at sætte mere fokus på undervisningens kvalitet ved at formulere en skolepolitik om evaluering som både elever, lærere og ledelse er interesserede i at gennemføre i praksis. Evalueringspolitikken må derfor besluttes på den enkelte skole i dialog mellem de involverede parter. Det er vigtigt at den løbende evaluering af undervisningen af alle parter respekteres som en værdifuld del af undervisningen snarere end en regel der skal overholdes. Udmøntningen af evalueringspolitikken er den enkelte lærers og klasses ansvar, men skal finde sted i overensstemmelse med skolens politik og værdier omkring evaluering.

For at udvikle undervisningens kvalitet på den enkelte skole anbefaler evalueringsgruppen at der i dialog mellem lærere, elever og ledelse formuleres en politik om evaluering af undervisning. Det er centralt at alle parter tillægger det værdi at evaluere undervisningen, og at der på skolen er åbenhed om de enkelte læreres og fags evalueringspraksis.

For den enkelte lærer og klasse medfører det et behov for konkrete redskaber som kan understøtte udviklingen af kvaliteten. Det er en god idé at evalueringen af undervisningen både indeholder et skriftligt element og et mundtligt. Den skriftlige del bør være anonym for at sikre at den enkelte elev kan give sin mening til kende uden at frygte at det påvirker dennes standpunktskarakter. Den mundtlige del kan tage udgangspunkt i den skriftlige og dermed være en lejlighed til at diskutere både positive og negative udsagn fra den skriftlige del.

Evalueringen af undervisningen må normalt indeholde såvel et skriftligt anonymt element som et kollektivt mundtligt.

Et generelt problem i dokumentationsmaterialet er forståelsen af hvad der menes med den 'løbende evaluering af undervisningen'. Både i lærere og elevers beskrivelser er der en tydelig tendens til at blande standpunktsevaluering og karaktergivning sammen med løbende evaluering af undervisning, jf. citaterne ovenfor. Af lærernes selvevalueringer fremgår det at lærerne fokuserer mere på elevernes faglige udbytte af undervisningen end på undervisningens tilrettelæggelse, herunder de anvendte arbejdsformer, emnevalg, tidsforbrug, materialer.

Den løbende evaluering bør adskille sig fra evalueringen af elevens udbytte af undervisningen som resulterer i en standpunktskarakter eller en årskarakter. Den løbende evaluering af undervisningen skal rette sig mod en forbedring af undervisningen – herunder elevernes og lærerens indsats samt behandlingen af stoffet. Der skal være tydelig forskel på hvornår genstanden for evaluering er elevernes præstation og udbytte af undervisningen, og hvornår genstanden for evaluering er undervisningen, forstået som lærerens indsats, elevernes indsats, arbejdsformerne, tiden brugt på forløbet, materialerne og emnet.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at den løbende evaluering af undervisningen ikke må kunne blandes sammen med lærerens vurdering af elevernes udbytte. Hvorvidt eleverne har lært det de skal og dermed fortjener en god standpunktskarakter, må ikke forbindes med elevernes vurdering af undervisningen. Der er derfor et tydeligt behov for at finde frem til en evalueringspraksis der i større grad adskiller evalueringen af de to genstande, hhv. udbyttet af undervisningen og undervisningens tilrettelæggelse.

Evalueringsgruppen finder derfor at der generelt bør skabes en klarere forståelse af hvornår det er elevens standpunkt der evalueres, og hvornår det er selve undervisningen der evalueres.

Dette behov skal naturligvis ses i sammenhæng med Gymnasiebekendtgørelsens krav. Beklageligvis adskiller bekendtgørelsen heller ikke klart nok de to typer evalueringer når den behandler den løbende evaluering af undervisningen og evalueringen af eleverne i forlængelse af hinanden. I Undervisningsvejledningen for historie finder man desværre slet ikke evaluering af undervisning behandlet. Den indeholder ingen konkrete råd om hvad løbende evaluering af undervisningen er, eller hvordan man kan tilrettelægge den konkrete evaluering. Undervisningsvejledningen kunne med fordel indeholde gode råd om den løbende evaluering af undervisningen, som kunne hjælpe den enkelte lærer og klasse til at tilrettelægge en hensigtsmæssig evalueringspraksis omkring undervisningsforløbene.

For at klargøre formålet med den løbende evaluering af undervisningen må Undervisningsministeriet overveje at ændre bekendtgørelsens formuleringer om den løbende evaluering af undervisningen. Evalueringsgruppen vurderer at det er hensigtsmæssigt at adskille evalueringen af elevens faglige standpunkt og evalueringen af undervisningen mere tydeligt end det er tilfældet i gældende bekendtgørelse.

Dette kapitel handler om eksamen, årsprøver, prøver, censorvurdering og klagesystemet. Hvert hovedafsnit afsluttes med et kortfattet afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

9.1 Eksamen

9.1.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

I spørgeskemaundersøgelsen svarede lærerne på hvor ofte de oplever at der ved voteringen i forbindelse med karaktergivning ved eksamen i 3.g er forskel på over en karakter mellem censor og underviser. Resultaterne viser at en uenighed af denne størrelsesorden i voteringen er sjælden: 91% af underviserne har således svaret at dette kun sker sjældent eller aldrig, mens 5% angiver at det sker jævnligt. Resultatet fremgår af tabel 40.

Tabel 40

Hvor ofte har du oplevet at der i forbindelse med voteringen til mundtlig studentereksamen i faget er væsentlig forskel på eksaminators og censors vurderinger – forstået som en karakterforskel på mere end en karakter?

Sjældent eller aldrig (højest 10% af eksamenerne)	Jævnligt (10-40%)	Ofte (40-80%)	Meget ofte (80%) eller derover	Ved ikke	Antal svar
91%	5%	0,1%	-	3%	721

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Undersøgelsen viser endvidere at der lidt hyppigere kan være uenighed omkring bedømmelsen af 3.g opgaven.²³ Over 40% af lærerne tilkendegiver at en sådan uenighed om karakteren jævnligt eller ofte forekommer. Resultaterne fremgår af tabel 41.

²³ Ifølge spørgeskemaundersøgelsen har 32% af historielærerne været censor på den større skriftlige opgave inden for de sidste to år.

Tabel 41

Hvor ofte har du oplevet at der i forbindelse med voteringen ved 3.g-opgaven er væsentlig forskel på eksaminators og censors vurderinger – forstået som en karakterforskkel på mere end en karakter?

Sjældent eller aldrig (højest 10% af opgaverne)	Jævnligt (10-40%)	Ofte (40-80%)	Meget ofte (80% eller derover)	Ved ikke	Antal svar
55%	39%	2%	0,8%	3%	717

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Denne markante forskel mellem de to typer voteringer hænger formentlig sammen med flere forhold, herunder antallet af elever der skal bedømmes, kommunikationsformen (telefon versus ansigt-til-ansigt). Men forskellen kan også hænge sammen med at der blandt historielærerne ikke er den samme tradition og konsensus med hensyn til bedømmelse af skriftlige produkter som med hensyn til mundtlige præstationer.

9.1.2 Lærernes selvevaluering af eksamen

Lærerne vurderer generelt at der er stor overensstemmelse mellem den daglige undervisning og eksamen i faget. De mener at arbejdsformerne i den daglige undervisning er hensigtsmæssige i forhold til eksamensformen og -indholdet. En lærergruppe skriver endda at eksamensamtalen ligner den daglige undervisning "om end eleven ikke er vant til at have ordet så længe ad gangen". Samtidig er det en udbredt holdning blandt lærerne at eksamensformen virker styrende for valget af arbejdsformer og undervisningsmaterialer – særligt i 3.g. Der er ikke tid til at eksperimentere med andre arbejdsformer, og derfor anvender man meget klasseundervisning. En lærergruppe udtrykker sammenhængen mellem den daglige undervisning og eksamensformen således: "Den nuværende eksamensform er baseret på traditionel klasseundervisning med en lærer, en klasse, et lokale. Man kan diskutere, om eksamensformen er styrende for undervisningens praktiske tilrettelæggelse og i virkeligheden hæmmer udviklingen af nye undervisningsformer".

Anvendelsen af gruppe- og projektarbejde i den daglige undervisning stemmer ikke overens med eksamensformen. Denne holdning udmønter sig imidlertid forskelligt. For nogle lærergruppers vedkommende synes det at betyde at man afstår fra at anvende disse arbejdsformer i det omfang man ellers ville gøre, i særlig grad i 3.g, og mener samtidig at der ikke er behov for ændre eksamensformen. De lærergrupper som finder at projektarbejde og gruppearbejde er gode arbejdsformer, savner en eksamensform der i højere grad retter sig mod disse, men anvender alligevel arbejdsformerne i den daglige undervisning. På en skole fortæller lærerne fx at "har man gennemgået stoffet i form af rollespil eller anden kreativ tilgang, er man ikke tilbøjelig til at vælge det ud som eksamensstof, da kravene her er af analytisk art". På den af de 15 skoler hvor man som tidligere nævnt har erfaring med computerklasser, ser man en særlig stor uoverensstemmelse

mellem den daglige undervisning og eksamensformen. Det vil man forsøge at løse ved hjælp af forsøg med en anden eksamensform.

Lærernes generelle vurdering af eksamensformen er meget positiv. De formelle bestemmelser angående eksamen ser lærerne entydigt som hensigtsmæssige. Lærerne har meget gode erfaringer med eksaminatrollen i eksamenssituationen – om end mange fortæller at det er uhensigtsmæssigt at man som eksaminator skal tage notater under eksaminationen; det forstyrrer eksaminators koncentration, mener mange. En enkelt lærergruppe karakteriserer eksamenssituationen sådan: "det er motiverende at diskutere og få evalueret sin pædagogik og klassens resultater".

Ud af de 15 selvevalueringsrapporter er der kun en enkelt lærergruppe som nævner formuleringen af eksamensspørgsmål i deres selvevalueringsrapport. Denne ene lærergruppe gør opmærksom på at det er vanskeligt at stille eksamensspørgsmål i de lange linjer i historien som blev opprioriteret ved gymnasireformen i 1987.

Endelig er der stort set ingen erfaringer med klagesager i forbindelse med eksamen i faget på de 15 skoler.

9.1.3 Lærernes selvevaluering af censur

Omfanget af censur blandt de 15 lærergrupper vurderes som tilfredsstillende, om end enkelte grupper giver udtryk for at de gerne vil mere ud som censor end det er tilfældet nu. Enkelte lærergrupper fortæller også at fordelingen blandt lærerne er en smule skæv – typisk pga. den enkelte lærers fagkombination – og nogle oplever således at være "låst fast i et fag". Denne gruppe ønsker derfor en større variation mellem den enkelte lærers forskellige fag.

Flertallet af lærergrupper er utilfredse med den geografiske fordeling af censuren. De savner en større geografisk spredning. Flere beklager at de typisk kun censurerer på "naboskolen" og ikke kommer uden for amtet. De påpeger selv at situationen på lang sigt skaber sammenspisthed blandt lærerne og risiko for regionale forskelle i elevernes niveau hvis ikke lærerne i højere grad er censorer på skoler uden for eget amt og ikke kommer på de samme skoler hvert år.

I selvevalueringen er lærerne blevet bedt om at vurdere deres erfaringer som censorer hvad angår elevernes faglige niveau, spredningen i niveau, voteringen, overholdelsen af de formelle krav, hensigtsmæssigheden af de formelle bestemmelser og endelig eksamensformens hensigtsmæssighed. Lærernes vurdering af alle disse punkter er gennemgående positiv, herunder vurderingen af elevernes faglige niveau. Elevernes generelle faglige niveau karakteriseres gennemgående som "hæderligt", "passende" og "tilfredsstillende", mens beskrivelserne af spredningen i det faglige niveau blandt eleverne spænder fra vurderinger der går på stor spredning til vurderinger af mindre

grad af spredning. Mange påpeger at der er forskel fra klasse til klasse, og samtidig synes der at være forskellige opfattelser af hvor stor spredningen bør være. Nogle mener det er godt at hele karakterskalaen bruges, mens andre mener det er ønskeligt at spredningen ikke er så stor.

Med hensyn til voteringen oplever lærerne ingen problemer. Der er typisk stor enighed om karakterniveau mellem eksaminator og censor. Der er tilfredshed med den eksisterende rollefordeling. De formelle krav bliver altid overholdt ifølge lærerne, og deres hensigtsmæssighed vurderes ligeledes positivt, dog med de forbehold nogle lærergrupper giver til kende i relation til sammenhængen mellem den daglige undervisning og eksamen.

9.1.4 Besøgsindtryk vedrørende bedømmelse og eksamen

På besøgene blev eksamen hovedsageligt berørt i forbindelse med behandling af et andet tema, nemlig planlægningen af undervisningen. Desuden har det handlet om eksamens rolle for undervisningen generelt, men især for undervisningen i 3.g. Som et treårigt fællesfag har historiefaget et relativt omfattende eksamenspensum, og undervisningen i 3.g opleves for en stor del af lærerne og 3.g-eleverne som meget styret af eksamen. Det diskuteres om eksamen er "styrende", eller om den giver "brede rammer" for undervisningen. Nogle lærere mener at eleverne er mindre interesseret i projektarbejde i 3.g fordi eksamen anses forude. Det generelle indtryk er at lærerne ser at eksamen i sig selv ikke lægger op til projektarbejde, og at man måske med fordel kan ændre eksamensformen for at tillægge projektarbejdet mere vægt. Ikke alle lærere er enig i denne betragtning. Det er indtrykket at den tavle- og dialogbaserede undervisningsform med eksplicit henvisning til eksamen udgør den overvejende del af undervisningen i 3.g for en ret stor del af de lærere og elever der deltog på besøgene. Det er den undervisningsform som mange i en eksamenssammenhæng er mest trykke ved.

9.1.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Spørgeskemaundersøgelsen viser at der sjældent eller aldrig er væsentlig forskel på eksaminators og censors vurderinger ved den mundtlige studentereksamen i faget. Til gengæld har 39% af lærerne jævnligt oplevet væsentlig forskel på eksaminator og censors vurderinger ved bedømmelsen af den større skriftlige opgave.

Sammenhængen mellem den daglige undervisning og eksamen vurderer lærerne generelt som god. Dog erkender en del lærergrupper at eksamensformen virker styrende for undervisningen, især i 3.g. Den nuværende eksamensform lægger op til klasseundervisning fordi den opfattes som en sikker måde at nå igennem pensum. Når man i slutningen af 3.g mangler at nå resten af pensum, vælger lærerne typisk klasseundervisningen frem for andre arbejdsformer.

På den anden side er opfattelsen også at klasseundervisning som sådan stemmer godt overens med eksamensformen. Det er en udbredt opfattelse at en anden eksamensform ville betyde andre arbejdsformer, men samtidig er det generelle indtryk at lærerne er tilfredse med den nuværende eksamensform. Flere giver dog udtryk for at de savner en eksamensform der lægger op til andre arbejdsformer i den daglige undervisning.

Der er behov for at lærerne overvejer forholdet mellem eksamen og den daglige undervisning med særligt henblik på hvilke kompetencer klasseundervisning som den dominerende arbejdsform udvikler. Som nævnt i afsnit 7.1 om arbejdsformer, skal lærerne sammen med eleverne tilstræbe at anvende mere varierede arbejdsformer i undervisningen, og dette skal naturligvis ses i sammenhæng med denne vurdering af eksamen. Evalueringsgruppen sætter spørgsmålstegn ved den nuværende eksamensforms kapacitet til i tilstrækkelig grad at afdække de færdigheder eleverne har nået i historieundervisningen, fx IKT-færdigheder. Her er det evalueringsgruppens opfattelse at eksamensformen i dag er for stram.

Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet og skoleejerne fortsat at fremme forsøg med andre eksamensformer for at styrke udviklingen af mere varierede arbejdsformer såvel som sammenhængen mellem arbejdsformer og eksamensformer.

Lærernes selvevaluering antyder et problem med fordelingen af censur. I lærerrapporterne er der bred enighed om at fordelingen af censur på landets gymnasier skal afspejle en større geografisk spredning. Evalueringsgruppen er enig i lærernes argumenter for at tilstræbe en større spredning end den lærere beskriver i dag.

Lærernes positive vurderinger af elevernes faglige niveau når de er ude som censorer ved studentereksamen, og deres beskrivelser af at der ingen problemer er ved voteringen, giver ikke anledning til anbefalinger om ændret praksis. Blot vil evalueringsgruppen gerne understrege at efter 13-skalaen skal karaktergivningingen være udtryk for en absolut og ikke relativ betragtning. Derfor kan man hverken som lærer eller censor sigte efter enten at bruge hele karakterskalaen eller ikke at bruge hele karakterskalaen.

9.2 Årsprøver

9.2.1 Lærernes selvevaluering af årsprøver

Lærerne vurderer typisk at det er hensigtsmæssigt at afholde årsprøve i historie efter 2.g. Fordele er at eleverne ved en traditionel årsprøve der ligner eksamen, dels bliver fortrolige med prøveformen, men også får konkretiseret sammenhængen mellem prøvens krav og den daglige under-

visning. Endvidere fremhæves det at repetition af både 1. og 2.g stof er frugtbart med henblik på undervisningen og den mulige studentereksamen i 3.g.

Af alternative prøveformer beskrives forskellige typer. Først er der flere varianter af den traditionelle årsprøveform hvor eksamination og votering foregår i grupper eller foran hele klassen sådan at eleverne kan lære af hinanden, eller hvor eleverne har kendt spørgsmålene på forhånd. Andre har erfaringer med årsprøver som tager udgangspunkt i historieopgaven. Denne form kræver en relativ stor arbejdsindsats fra lærerens side, påpeges det. Endvidere har ikke alle gode erfaringer med denne prøveform da der er ifølge en enkelt lærergruppe er begrænset udbytte for eleven. Andre har gode erfaringer med at lade historieopgaven være baggrund for årsprøven efter 2.g. Her fremhæves elevens mulighed for at uddybe opgaven mundtligt på baggrund af lærerens kritik.

Flere lærere fortæller at det er problematisk at det ofte efter 2.g kun er en del af en klasse der kommer til årsprøve i faget. Dette begrænser mulighederne for at lave alternative årsprøver som ekskursioner eller projekter som kunne knytte an til nyt pensum. Således ser enkelte lærergrupper at der er flest fordele ved at have årsprøve i historie allerede efter 1.g, hvor hele klassen skal til årsprøve.

9.2.2 Ledelsernes selvevaluering af årsprøver

En stor del af ledelserne fortæller at de i planlægningen af årsprøver prioriterer faget på linje med fællesfaget dansk således at de fleste klasser har haft årsprøve i disse fag enten efter 1. eller 2.g, Dog påpeger en del at der helst afholdes årsprøve i historie efter 2.g. Enkelte fortæller om alternative årsprøveformer som fx en tredages aktivitet med et andet fag eller om en årsprøve med udgangspunkt i historieopgaven efter 2.g. Årsprøven fungerer dog oftest som traditionel forberedelse til en eventuel eksamen.

9.2.3 Besøgsindtryk vedrørende årsprøver

Lærerne fortæller om gode erfaringer med årsprøver i historie og finder at faget vinder ved at blive læst op. I forbindelse med årsprøven kan eleverne dels få mulighed for at stifte bekendtskab med selve prøveformen, men også for at læse pensum for 1.g eller for både 1. og 2.g i en sammenhæng. Det er lærernes opfattelse at eleverne herigennem får en større forståelse for faget som rækker frem mod næste års undervisning. En elev fortalte tillige at efter at have været til årsprøve i faget blev man bevidst om noternes anvendelighed ved eksamen, og man var derfor det følgende år mere fokuseret på noteskrivning i forbindelse med undervisningen.

9.2.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Historielærerne har mange erfaringer med årsprøver, særligt efter 2.g som de fleste lærere og ledelser vurderer som det mest hensigtsmæssige tidspunkt for historie som stort treårigt fællesfag. Lærerne har mange eksempler på alternative årsprøver, fra årsprøver hvor klassen samlet har overværet 'eksamen' og bedømmelse, til årsprøver på baggrund af elevernes historieopgave og hvor der fx indgår ekskursioner. Det nævnes som et problem hvis ikke hele klassen kommer op.

Evalueringsgruppen anbefaler alternative årsprøver som en god mulighed for at lægge op til efterfølgende forsøg med eksamensformer hvorved der åbnes mulighed for at styrke udviklingen af mere varierede arbejdsformer såvel som sammenhængen mellem arbejdsformer og eksamen.

9.3 Prøver

Undersøgelsen af undervisningsforløb viser at prøver af elevernes udbytte anvendes i knapt en tredjedel af samtlige undervisningsforløb, mest i 1. og 3.g og mindst i 2.g. Det svarer til at eleverne ud fra en gennemsnitsbetragtning oplever en prøve pr. skoleår i faget.

Tabel 42

Arbejdsformer i forbindelse med undervisningsforløb, fordelt på årgange

	1.g	%	2.g	%	3.g	%	Rest	%	Total	%
Indgik der en prøve af elevernes udbytte?	105	30,9	60	20,4	96	29,2	28	40,6	289	28,0

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

9.3.1 Elevernes selvevaluering af prøver

Langt de fleste af elevgrupperne fortæller at de sjældent har oplevet prøver i faget historie. Et par enkelte grupper nævner at der optræder prøver i forbindelse med samfundskundskabsemner, andre fortæller at de har oplevet prøver som afslutning på et emneforløb eller som standpunktskontrol. Eleverne vurderer generelt både fordele og ulemper ved brug af prøver. En stor del af elevgrupperne påpeger at prøver netop i forbindelse med lærerens vurdering af den enkelte elevs standpunkt kommer de "tavse" elever til gode. Af andre fordele påpeges at prøver motiverer elevernes forberedelse og fungerer som repetition og fordrer elevernes overordnede forståelse af et emne. Endvidere vurderes det af enkelte elevgrupper at skriftlige prøver udgør gode forberedelsesnotater til eksamen. Af ulemper påpeges at prøverne kan være et tilfældigt grundlag at vurdere elevens standpunkt på da en prøve ofte er en simplificering af komplekse sammenhænge og ikke altid giver et klart billede af elevernes evner. En enkelt elevgruppe har oplevet at prøver er blevet givet som en form for "afstraffelse" af eleverne.

Sammenfattende vurderes prøver som opsamling på et emne positivt af eleverne mens de typisk er skeptiske over for prøver hvis de for læreren udgør grundlaget for karaktergivning. Således fortæller en enkelt elevgruppe at man kunne forestille sig prøver der ikke afleveres til læreren for kontrol, men som eleverne kunne rette selv og have som forberedelsesnoter til en eventuel eksamen.

9.3.2 Lærernes selvevaluering af prøver

Omtrent halvdelen af lærergrupperne angiver at der ikke eller kun sjældent indgår prøver i undervisningen i faget. Den anden halvdel beskriver forskellige prøveformer og vurderer de forskellige formers funktion og udbytte, men angiver ikke entydigt i hvor høj grad prøver indgår i undervisningen. Det samlede billede af lærernes beskrivelse er at det kan være udpræget forskelligt de enkelte lærere imellem i hvilken grad og i hvilken form der gives prøver i historietimerne.

En lærergruppe nævner følgende eksempler på forskellige former for prøver:

- Traditionelle prøver med spørgsmål i opgivet stof
- Mindre essayopgaver uden forberedelse (fx Hvad er "feudalsamfundet?")
- Skriftlig analyse og/eller vurdering af ukendt kilde
- Mundtlig prøveeksamen
- Multiple choice-opgaver
- Kronologisk test hvor begivenheder mm. placeres i kronologisk rækkefølge.

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

En lærergruppe fremhæver at de i prøverne fokuserer på forståelse og indsigt frem for opremning af facts. Mange fortæller at prøverne primært bruges som afslutning på undervisningsforløb, dels som repetition for eleverne, men også som grundlag for standpunktsvurdering, i udpræget grad i 1.g. Endvidere vurderes prøver som nyttige til vurdering af klassens faglige niveau og evaluering af lærerens egen præstation i undervisningen. Enkelte påpeger at det virker motiverende for elevernes aktivitet i forberedelsen og deltagelse i undervisningen hvis de ved der ligger en prøve forude.

Det pointeres af en lærergruppe at prøver øger elevernes indlæring af konkret stof. Det vurderes dog af flere lærergrupper at der er et problem med prøver i forhold til at der i historiefaget ikke gives rettereduktion, og en enkelt udtrykker ligefrem at det er besværligt at rette prøverne. Flere fremhæver at prøverne er gode til at vurdere de "tavse elevers" faglige niveau. Dog påpeger en enkelt lærergruppe at det måske ikke er rimeligt med skriftlige prøver i et mundtligt fag.

9.3.3 Besøgsindtryk vedrørende prøver

Nogle elever har aldrig haft prøver, mens andre forholdsvis ofte har prøver. Blandt de eleverne der har oplevet prøver, har man oplevet det positivt da det har engageret eleverne i klassen. Der fortæles om forskellige typer prøver: Prøver efter hvert forløb og prøver med og uden hjælpemidler. Mange elever oplever at prøver gives for at give læreren et grundlag for karaktergivningen, mens andre fortæller at i andre fag har man haft prøver der ikke skal afleveres til læreren, og at det kunne bruges i historie for at give eleven en oplevelse af hvad han/hun har lært. Om prøvernes indhold er det typiske synspunkt at prøver ikke skal handle om at kunne årstal mm., men skal fordele refleksion hos eleverne og træne dem i at formulere sammenhænge.

9.3.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Prøver i historieundervisningen synes ikke at være meget udbredt når man skal dømme det ud fra udsagn i hhv. selvevalueringsrapporterne og ved besøgene, men når man tæller op i forhold til undervisningsforløb, viser det sig at det alligevel er relativt udbredt: Omkring 28% af samtlige undervisningsforløb på de 15 selvevalueringskoler blev således afsluttet med en prøve af elevernes udbytte i det undersøgte skoleår.

Det svarer nogenlunde til en prøve pr. elev pr. år. Men meget tyder på at en del lærere aldrig bruger prøver, mens en anden gruppe lærere regelmæssigt anvender prøver. Elever der har haft prøver i historie, giver udtryk for gode erfaringer og kan nævne mange fordele. En fordel som både elever og lærere fremhæver, er muligheden for at give tavse elever plads til at vise deres viden. Eleverne er skeptiske over for prøver som et redskab til udelukkende at vurdere elevernes standpunkt, men positive over for prøver der kan vise dem deres svagheder, fx prøver de selv retter. Nogle lærere ser prøver som en mulighed for at udvikle en prøveform som kunne have et lærings- og som eleverne også ville være tilfredse med. Samtidig peger såvel lærerholdninger som elevudsagn på at det vil være hensigtsmæssigt at udvikle alternative prøver med et lærings- og som eleverne også ville være tilfredse med. Samtidig peger såvel lærerholdninger som elevudsagn på at det vil være hensigtsmæssigt at udvikle alternative prøver med et lærings- og som eleverne også ville være tilfredse med.

Evalueringsgruppen anbefaler at de prøver som anvendes, åbner op for besvarelser på flere taksonomiske niveauer og ikke kun tester vidensmål.

Dette kapitel handler om historielærernes profil og identitet, lærernes efteruddannelse og samarbejdet i historiefaggrupperne. De tre hovedafsnit afsluttes med et afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

10.1 Profil og identitet

10.1.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Spørgeskemaundersøgelsen hvor 64% af gymnasiets historielærere indsendte besvarede skemaer, gav et tydeligt billede af den samlede lærergruppes sammensætning med hensyn til en række baggrundsvariable: Næsten tre ud af fire historielærere er mænd, og knapt tre ud af fire er over 45 år: 54% er i aldersgruppen 46-55 år, mens 19% er over 55 år. Næsten alle (97%) er fastansatte, og næsten alle (98%) har afsluttet pædagogikum.

Ser man på fagkombinationer, er samfundsfag det hyppigst forekommende fag hvor historielærerne også har undervisningskompetence (17%). Herefter kommer dansk og idræt med 15%, oldtidskundskab med 13% og religion med 11%. Alle øvrige fag tegner sig for under 10%. Kombinationer med matematik eller naturvidenskabelige fag (fysik, kemi, biologi, datalogi) tegner sig tilsammen for kun 1%, mens kombinationer med et fremmedsprog (især engelsk, tysk og fransk i nævnte rækkefølge) tilsammen tegner sig for 21%. Faggruppen har for så vidt et klart humanistisk præg.

Historielærerne besætter i høj grad hverv som inspektør, studievejleder eller tillidsrepræsentant. Der var således 42 tillidsrepræsentanter blandt respondenterne svarende til at ca. hver tredje skole har en historielærer som tillidsrepræsentant. Tilsvarende var der 27 ledende inspektorer og 27 formænd for Pædagogisk Råd blandt respondenterne. Det svarer til at omkring hver femte skole har historielærere på disse poster. Omkring 10% af historielærerne er studievejledere, og et tilsvarende antal tilhører gruppen af øvrige inspektorer. Hertil kommer at flertallet af historielærere er medlemmer af diverse udvalg, herunder ca. 10% af pædagogiske udvalg og ca. 10% af IKT-udvalg. Til sammenligning udgør historielærerne ca. 14% af de fastansatte gymnasielærere i

Danmark. Med andre ord er historielærerne i forhold til deres antal stærkt repræsenteret i skoler- nes ledelse og organisation.

Historielærerne har normalt en høj anciennitet såvel i faget som på deres nuværende ansættel- sessted. Dette fremgår af tabel 43. Det ses at der kun er mindre forskelle mellem faganciennitet og stedsanciennitet, hvilket afspejler det forhold at historielærerne kun i ringe omfang har skiftet ansættelsessted igennem deres karriere.

Tabel 43
Historielærernes anciennitet

	Hvor længe har du undervist i faget?		Hvor lange har du undervist i faget ved dit nuværende ansættelsessted?	
	Antal	Procent	Antal	Procent
Op til 7 år	104	14,3	161	22,0
8-17 år	175	24,0	185	25,3
18-27 år	324	44,4	306	41,9
28 år og derover	126	17,3	79	10,8
<i>I alt</i>	729	100,0	731	100,0

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

72% af lærerne har historie som hovedfag/specialefag, 23% har historie som bifag, mens kun 4% har historie som sidefag. At så stor en andel af historielærerne har historie på hovedfagsniveau, er et karakteristisk vilkår for faggruppen. Det lave antal med sidefag hænger på den anden side sammen med den begrænsede rekruttering af historielærere inden for den relativt korte årrække hvor sidefagsuddannelsen har været en mulighed.

Tabel 44**Har du inden for de seneste 2 år deltaget i en eller flere af følgende faglig-pædagogiske aktiviteter i forbindelse med faget ?**

	Procent	Antal svar
Medlem af Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF	65%	449
Medarrangør af et kursus i tilknytning til faget	8%	55
Skrevet i fagtidskrifter, herunder Noter	9%	63
Været "udvekslet" med en anden arbejdsplads (job-swap o.l.)	3%	18

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: 692 lærere har besvaret spørgsmålet.

10.1.2 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Den typiske historielærer i den danske gymnasieskole er en mand omkring de 50 år der har undervist i faget i over 18 år, heraf størstedelen af tiden på samme skole. Næsten alle historielærere er fastansatte med pædagogikum. De fleste har historie som hovedfag, og deres andet fag er som regel samfundsfag, dansk, idræt, oldtidskundskab eller religion. Historielærerne er ofte involveret i skolens liv som inspektorer, studievejledere, formænd for Pædagogisk Råd eller tillidsrepræsentanter. To ud af tre er medlemmer af Historielærerforeningen, mens under 10% skriver i fagtidskrifter, herunder foreningens blad Noter, eller arrangerer kurser. Historielærernes relativt høje alder vil på ti års sigt betyde at der vil blive brug for en større udskiftning.

Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet tager initiativ til at sikre at der er tilstrækkeligt med nyuddannede historielærere når den store udskiftning går i gang inden for de kommende ti år.

Det er karakteristisk for historie med samfundskundskab at det ikke er et valgfag der skal konkurrere om eleverne. Det incitament som andre faggrupper måtte have i forhold til at tiltrække eleverne, er derfor ikke til stede på samme måde blandt historielærerne. Hermed ikke sagt at lærerne ikke er motiveret for at gøre undervisningen interessant, men deres motivation herfor må basere sig på andre forhold, fx en faggruppes egen dynamik eller inspirerende efteruddannelse.

Med den høje stedsanciennitet som flertallet af historielærere har, er der et ekstraordinært stort behov for at den enkelte lærer får ny inspiration udefra. Dette kan fx ske gennem udvekslingsophold på andre skoler eller andre typer arbejdspladser. Når kun 3% af historielærerne har deltaget i udvekslingsophold inden for en periode på to år, er der her et potentiale for fornyelse der kan udnyttes i langt højere grad.

Det anbefales derfor at amter og skoler tager initiativ til at lette og fremme udvekslingen af i dette tilfælde historielærere mellem skoler, men også gerne i forhold til andre typer arbejdspladser.

10.2 Efteruddannelse

10.2.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Til belysning af kursusaktivitetens omfang og former er lærerne blevet spurgt om de inden for de sidste to år har deltaget i en eller flere af tre typer kurser. Resultatet fremgår af tabel 45.

Tabel 45

Har du inden for de seneste to år deltaget i en eller flere af følgende faglig-pædagogiske aktiviteter i forbindelse med faget ?

	Procent	Antal svar
Flerdagskursus i Danmark	21%	147
Endagskursus i Danmark	64%	443
Kursus i udlandet	25%	173
Medarrangør af et kursus i tilknytning til faget	8%	55

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: 692 lærere har besvaret spørgsmålet.

I en videre bearbejdning af datamaterialet har vi sammenholdt de forskellige typer kurser, hvilket fremgår af den følgende tabel.

Tabel 46
Udbredelse af diverse kursusformer

	Procent	Antal svar
Har været på alle tre typer af kurser (én og flerdagskursus i Danmark, kursus i udlandet)	4%	30
Har været på både flerdagskursus i Danmark og kursus i udlandet	1%	8
Har været på både endagskursus i Danmark og kursus i udlandet	12%	90
Har været på både én- og flerdagskursus i Danmark	8%	61
Har kun været på flerdagskursus i Danmark	7%	48
Har kun været på endagskursus i Danmark	35%	262
Har været på kursus i udlandet	6%	45
Har slet ikke været på kursus	27%	196

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: I ovenstående efterbehandling af data kan respondenterne kun være placeret i en kategori.

Som det fremgår af tabel 46, har 27% ikke været på noget kursus i forhold til historie inden for de sidste to år, mens 35% kun har været på endagskursus i Danmark. 7% har været på flerdagskursus, mens andre 6% har været på udlandskursus. I alt har 25% inden for de sidste to år deltaget i flere typer kurser med en eller anden kombination hvor flerdagskurser eller udlandskurser har indgået.

Underviserne er endvidere blevet bedt om at svare på hvor mange gange de har været på kursus inden for de sidste to år. Resultaterne viser at 33% af underviserne har været på kursus en gang inden for de sidste to år, mens andre 33% har været på kursus to gange, og 17% har været på kursus tre gange. Der er ingen gennemgående tendenser i at lærere af eksempelvis en vis alder eller køn skulle være mere kursusaktive end andre.

Tabel 47
Hvor mange gange har du været på kursus i forbindelse med faget inden for de seneste to år?

	Procent	Antal svar
0 gange	4%	21
1 gange	33%	178
2 gange	33%	178
3 gange	17%	89
4 gange	9%	47
5 gange og derover	5%	26

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: 539 lærere har besvaret spørgsmålet

Undersøgelsen viser endvidere at den faglige forening er den kursusudbyder som flest har benyttet, mens Amtscentralen og "andre udbydere" dog også benyttes relativt hyppigt. "Andre skoler" er derimod kun sjældent anvendt.

Tabel 48
Hvilke kursusudbydere har du da benyttet?

	Procent	Antal svar
Den Faglige Forening for Historielærere	59%	305
Amtscentralen	17%	86
Andre skoler	2%	11
Andre udbydere: Hvilke?	17%	90

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: I procentberegningen er de der har svaret 0 gange ud for de respektive udbydere, udeladt.

Blandt kommentarerne kan det læses at de "andre udbydere" typisk er:

- Kurser som afholdes internt på egen skole og kurser i faggrupper skolerne imellem
- En lidt mindre del har deltaget i pædagogiske kurser i undervisningsministeriets regi
- Ligeledes har en begrænset del deltaget i lokale amters kurser
- Internationale kurser af forskellig art har været benyttet om end i mindre grad. En meget lille gruppe har været i Jerusalem, mens en anden har været på et privat kursus i Mexico. Ganske få gange nævnes "International Baccalaureate", "Civias", "Euroclio" og "Politeia"
- Nationalmuseet, Folkeuniversitetet og Operation Dagsværk nævnes få gange som eksempler på kursusudbydere. Ligeledes nævnes enkelte gange forlagene LEE og NU.

Undersøgelsen viser²⁴ at 45% af de lærere der har været på ét eller flere kurser, mener at et kursus har haft undervisningsrettede elementer, mens 24% mener at to kurser og 12% at flere end to kurser har haft undervisningsrettede elementer. 19% har angivet at ingen kurser har haft undervisningsrettede elementer.

Resultaterne viser endvidere at 33% af underviserne mener at kurserne i meget høj eller ret høj grad har haft effekt på deres undervisning. 42% vurderer at kurserne i nogen grad har haft effekt på deres undervisning, mens 21% mener at kurserne kun i begrænset grad eller slet ikke har haft effekt på deres undervisning.

²⁴ 469 lærere besvarede pågældende spørgsmål

På dette punkt er der endvidere en tendens til at kvinder i højere grad end mænd er tilbøjelige til at angive at kurserne har haft effekt på deres undervisning. 43% af kvinderne tilkendegiver således at kurserne i meget høj eller ret høj grad har haft effekt på deres undervisning, mens kun 29% af mændene angiver noget tilsvarende. Ligeledes angiver kun 25% af de jyske lærere at kurserne i meget høj eller ret høj grad har haft effekt på deres undervisning, mens 42% af lærerne på Sjælland angiver noget tilsvarende.

Tabel 49
I hvilken grad har kurserne haft effekt på din undervisning?

I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
8%	25%	42%	19%	2%	3%	531

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: Kun lærere der har angivet at have været på kursus inden for de sidste to år, har besvaret spørgsmålet.

Lærernes behov for kurser fremgår ved at 55% af underviserne svarer at de i meget høj eller ret høj grad har behov for kurser i forbindelse med faget, mens 36% mener at de i nogen grad har behov for kurser i faget. Under 10% angiver at de kun i begrænset grad eller slet ikke har behov for kurser.

Tabel 50
I hvilken grad har du behov for kurser i forbindelse med faget?

I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
20%	35%	36%	8%	0,9%	1%	685

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

En nærmere analyse viser en tendens til at jo lavere *anciennitet* underviserne har, desto større behov mener de også at have for kurser i faget. 66% af de lærere der har op til syv års anciennitet, angiver således at de i meget høj eller ret høj grad har behov for kurser, mens kun 45% af de lærere der har 28 års anciennitet eller mere, angiver noget tilsvarende.

Underviserne er blevet bedt om at angive inden for hvilke områder de især finder at de i de kommende år vil få behov for kurser og faglig udvikling i faget. Svarene på dette spørgsmål viser:

- At en meget stor del af underviserne efterspørger kurser der omhandler anvendelsen af IKT i historieundervisningen. Det bør dog også nævnes at der i den forbindelse også er få lærere som eksplicit frabeder sig flere kurser om IKT.

- At viden om projektarbejde i undervisningen ligeledes efterlyses. Herunder nævnes mere specifikt tværfaglig undervisning og håndtering af klasser med mange tosprogede elever.
- At der på det mere fagspecifikke område er et ønske om en faglig opdatering af historisk viden. Underviserne er blandt andet interesserede i at høre om den nyeste forskning inden for såvel danmarkshistorie som international udvikling.
- At globalisering ligeledes er et tema der optager lærerne. Dertil kommer ofte ønsket om mere, konkret faktuel viden om Østeuropa, Balkan og Mellemøsten, men også de kulturelle aspekter ved globalisering har interesse.
- At der er enkelte der nævner at de savner inspiration til at integrere historie og samfundskundskab.

En række spørgsmål havde til formål at belyse de rammer gymnasierne og skoleejerne tilbyder, i forbindelse med at historielærerne deltager i kurser. Resultaterne viser – efter en omregning – at 54% af underviserne angiver at de får fuld betaling af kursusdeltagelse, mens 31% angiver at de får delvis betaling af kursusdeltagelse. 15% angiver at de ikke får kursusdeltagelse betalt. Resultaterne fremgår af de følgende tre tabeller. Det skal medtænkes at kursusdeltagelse her kan omfatte alt fra billige endagskurser til dyre udlandskurser.

Tabel 51²⁵
Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser?

	Procent	Antal
Fuld betaling af kursusdeltagelse	54%	399
Delvis betaling af kursusdeltagelse	31%	232
Har ikke angivet nogen form for betaling	15%	109

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Endvidere svarer 38% at de får fuld vikardækning under kurser, mens 12% angiver at de får delvis vikardækning. Halvdelen angiver imidlertid at der ikke er vikardækning.

²⁵ Det skal understreges at tabellerne viser de adspurgte læreres opfattelser som ikke nødvendigvis er identiske med fx ledelsernes eller skoleejernes opfattelser. Hertil kommer at reglerne kan være lavet om siden undersøgelsestidspunktet i oktober 2000.

Tabel 52²⁶**Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser?**

	Procent	Antal svar
Fuld vikardækning under kurset	38%	282
Delvis vikardækning under kurset	12%	92
Har ikke angivet nogen form for vikardækning	50%	366

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Endelig viser undersøgelsen at 85% af underviserne angiver at de får godtgjort deres transportudgifter, mens 60% angiver at den tid der bruges på kurset, kan regnes som arbejdstid.

Tabel 53²⁷**Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser?**

	Ja	Nej	Ved ikke	Antal svar
Godtgørelse af transportudgifter	85%	5%	9%	553
At tiden der bruges på kurset, regnes som arbejdstid	60%	14%	26%	535

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

En nærmere analyse af dataene viser at der på nogle områder er store forskelle i hvilke vilkår de enkelte amter tilbyder, i forbindelse med kursusdeltagelse. Eksempelvis kan nævnes at 82% af underviserne i Vejle Amt har svaret ja til at man på skolerne tilbyder fuld betaling af kursusdeltagelsen, mens kun 29% af underviserne i Københavns Amt har svaret det samme.

²⁶ Se note 25

²⁷ Se note 25

Tabel 54²⁸

Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser? "Fuld betaling af kursusdeltagelse", "Fuld vikardækning", "Godtgørelse af transportudgifter", og "Kursustiden regnes som arbejdstid"

Amt	Fuld betaling af kursusdeltagelse	Fuld vikardækning	Godtgørelse af transportudgifter	Kursustiden regnes som arbejdstid
Københavns Amt	29%	14%	62%	66%
Frederiksborg	50%	64%	86%	60%
Roskilde	47%	62%	76%	49%
Vestsjælland	45%	40%	86%	61%
Ribe	75%	32%	97%	54%
Vejle	82%	55%	97%	73%
Ringkøbing	37%	17%	90%	44%
Viborg	67%	83%	93%	56%
Århus	52%	39%	88%	63%
Nordjylland	52%	24%	91%	60%
Storstrøm	63%	37%	80%	72%
Fyn	63%	53%	85%	50%
Sønderjylland	73%	18%	90%	88%
Københavns Kommune	42%	11%	79%	62%
Frederiksberg Kommune	61%	56%	85%	57%

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: Se Appendiks for mere detaljerede data. Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).

Samme store forskelle findes på spørgsmålet om fuld vikardækning. I Viborg Amt svarer 83% af underviserne således ja til at man tilbyder fuld vikardækning, mens ikke ret mange lærere mener at have dette i eksempelvis Københavns Amt og Københavns Kommune. Resultaterne fordelt på amter fremgår af den følgende tabel der sammenfatter oplysninger fra fire mere detaljerede tabeller som kan ses i Appendiks.²⁹

²⁸ Se note 25

²⁹ Efter indførelsen af årsnormsbegrebet og nye arbejdstidsaftaler er vilkårene for indregning af kursustid som arbejdstid ændret væsentligt således at vikarproblematikken mange steder i dag er anderledes i forhold til undersøgelsestidspunktet. Tid til efteruddannelse indgår som en del af lærerens årsnorm, og undervisningen afvikles derfor normalt på et andet tidspunkt.

Underviserne har også taget stilling til hvor tilfredse de er med de vilkår som deres gymnasium tilbyder, i forbindelse med deltagelse i kurser: 55% af gymnasielærerne svarer at de er tilfredse eller meget tilfredse, mens 27% angiver at være nogenlunde tilfredse. 15% angiver tilsammen at være utilfredse eller meget utilfredse med deres skoles vilkår, i forbindelse med kursusdeltagelse.

Tabel 55
Hvor tilfreds er du med de vilkår din skole tilbyder i forbindelse med deltagelse i kurser?

Meget tilfreds	Tilfreds	Nogenlunde tilfreds	Utilfreds	Meget utilfreds	Ved ikke	Antal svar
18%	37%	27%	12%	3%	4%	696

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

En nærmere analyse viser igen at der er meget store forskelle på tilfredsheden med vilkårene fra amt til amt. Andelen af lærere der angiver at være utilfredse eller meget utilfredse, svinger således fra 39% i Ringkøbing Amt til 5% i Storstrøms Amt. Resultaterne fordelt på amter fremgår af tabel 56. På landsdelsplan viser undersøgelsen at de sjællandske lærere er mest utilfredse: 26% af underviserne bosat på Sjælland angiver at de er utilfredse eller meget utilfredse, mens kun 11% af de fynske lærere angiver utilfredshed. Der kan også identificeres en tendens til at kvinderne er mindre tilfredse med forholdene end mændene er: 46% af de kvindelige lærere angiver således at være tilfredse eller meget tilfredse med vilkårene, mens 58% af mændene angiver det samme.

Tabel 56**Hvor tilfreds er du med de vilkår din skole tilbyder, i forbindelse med deltagelse i kurser?**

Amt	Meget tilfreds/ tilfreds	Nogenlunde tilfreds	Utilfreds/ meget utilfreds	Ved ikke	Antal svar
København	34%	34%	28%	4%	50
Frederiksborg	42%	39%	10%	10%	62
Roskilde	56%	24%	17%	2%	41
Vestsjælland	48%	28%	23%	3%	40
Ribe	58%	26%	16%	0%	43
Vejle	81%	10%	6%	2%	48
Ringkøbing	36%	18%	39%	7%	28
Viborg	82%	12%	6%	0%	17
Århus	54%	29%	16%	1%	70
Nordjylland	50%	32%	13%	5%	84
Storstrøm	62%	23%	5%	10%	39
Fyn	67%	19%	12%	1%	67
Sønderjylland	71%	19%	10%	0%	21
Københavns Kommune	47%	35%	12%	6%	49
Frederiksberg Kommune	61%	17%	17%	6%	18

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen. Note: *Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).*

På fokusgruppemøderne med gymnasielærere har det været fremført at deltagelse i kurser i høj grad er et spørgsmål om bevillinger, og at dette sætter mange grænser. På dette punkt mente flere lærere dog at der er positive forandringer på vej. Deltagerne gav således udtryk for at det er ved at blive mere anerkendt at der skal bruges flere ressourcer på kurser og erfaringsudveksling. Det bliver endvidere lettere at få sine erfaringer formidlet ud til alle kollegerne i kraft af de elektroniske medier.

Resultaterne viser også at det varierer hvorvidt indholdet af et kursusophold formidles til faggruppen. 38% af underviserne tilkendegiver således at indholdet kun sjældent eller aldrig formidles til faggruppen, mens 43% vurderer at dette sker en gang i mellem. 17% siger at det altid eller oftest sker. Der er en tendens til at jo yngre lærere er, des mere tilbøjelige er de til at angive at kursusindholdet kun sjældent eller aldrig gengives til faggruppen. 34% af underviserne på 56 år eller derover tilkendegiver således at fagindholdet sjældent eller aldrig gengives til faggruppen, mens denne vurdering deles af 45% af underviserne i alderskategorien 25 til 35 år.

Tabel 57**Når I har været på kursus, i hvilket omfang formidles indholdet da til faggruppen?**

Altid	Oftest	En gang imellem	Sjældent	Aldrig	Ved ikke	Antal svar
2%	15%	43%	27%	11%	3%	721

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

På fokusgruppemødet med centrale personer med særligt kendskab til faget blev det generelt udtrykt at der blandt underviserne er klart behov for efteruddannelse gennem kurser. Deltagerne var således ikke overraskede over at så mange lærere har udtrykt et relativt stort behov for kurser og efteruddannelse. Det blev også nævnt at der desværre ikke er midler til at sende alle der ønsker at komme på kursus, af sted. Derfor betaler mange lærere selv en del af udgifterne, hvilket måske kan være med til at forklare hvorfor kursusindholdet kun i ringe grad formidles til faggruppen - et kursus bliver på den måde opfattet som noget personligt som ikke deles med de andre i faggruppen.

10.2.2 Lærernes selvevaluering af efteruddannelse

De kurser som historielærerne deltager i, arrangeres især af Historielærerforeningen for gymnasiet og hf, og historielærerne er i de fleste tilfælde tilfredse med disse - i alt fald for så vidt det faglige indhold angår. Det går igen i mange besvarelser at der er stor tilfredshed med det faglige indhold og niveau, men en del lærergrupper påpeger dog samtidig at den pædagogiske eller didaktiske side ikke altid er prioriteret tilstrækkeligt højt: En skole skriver således at der er for "stor afstand mellem fagligt indhold og pædagogisk udnyttelse", mens en anden skole formulerer det på den måde at kurserne "er for lidt rettet mod skolernes virkelighed, men ellers er kvaliteten i orden".

Det fremgår også at kurserne som kurser af begrænset varighed er gode, men at den begrænsede varighed er et problem fordi der er behov for en meget mere omfattende faglig opdatering, fx i lighed med den Danmarks Lærerhøjskole, nu DPU, udbyder for grundskolelærerne. Der efterlyses kurser der kan holde lærerne ajour med den nyeste udvikling inden for faget, og flere lærergrupper nævner eksplicit Danmarks Lærerhøjskole og peger på at der er behov for en model som den grundskolelærerne har, hvor man fx en gang om ugen i et semester kan følge et kursus. Man så gerne at gymnasielærerne havde nogle lignende muligheder i forhold til universiteterne, gerne med mulighed for at opnå mere formel kompetence. Men ellers er det især kurser af pædagogisk eller fagdidaktisk karakter som eksplicit efterlyses: Pædagogiske inspirationskurser, ikke mindst i forhold til projektarbejde og alternative arbejdsformer, fagdidaktik og IKT, eksamensformer, pædagogisk efteruddannelse i forbindelse med skoleudvikling, projektorganisering, teamarbejde mm.

Lærerne finder generelt at omfanget af den efteruddannelse de modtager, er utilstrækkelig. Når omfanget af efteruddannelse ikke er større, skyldes det ikke udbudet som sådant, men derimod først og fremmest vilkårene for efteruddannelse på den enkelte skole. En del peger på at de økonomiske midler er utilstrækkelige, eller at de økonomisk begrundede rammer er for stramme. Fx er en lærergruppe bekymret over en regel på den pågældendes skole om at den enkelte lærer højst må anvende tre dage om året på efteruddannelse. En anden barriere i forhold til at deltage i efteruddannelse er de praktiske og arbejdsmæssige problemer det skaber i hverdagen, herunder aflysninger af timer, afbræk i undervisningen eller at det at tage væk fra skolen kommer på tværs af arbejdsopgaver på skolen.

En del lærergrupper har erfaringer med skolebaseret efteruddannelse, herunder studiekredse. Det drejer sig både om mere almen pædagogisk efteruddannelse, fx om IKT, teamsamarbejde, projektarbejde mm., og om mere fagspecifik efteruddannelse, fx om historiebevidsthed, anvendelse af IKT i historie eller emner som Østeuropa efter Murens fald, Middelalderkursus eller Det athenske demokrati. På en skole har hele gruppen af historielærere været på et selvorganiseret rejsekursus til Frankrig, til dels for at vurdere stedets egnethed som ekskursionsmål. Generelt set vurderes udbyttet af den skolebaserede efteruddannelse som stort, også selvom der er forskel på i hvilket omfang den har sat sig spor i praksis.

Som alternativ til den skolebaserede efteruddannelse og endagskurserne på fx Amtscentralerne står internatformen som en form der fremhæves fordi den giver mulighed for mere uformel kontakt – også med kolleger fra andre dele af landet - og fordi den giver en ro omkring kursets indhold som ellers kan være svær at opnå.

10.2.3 Ledelsernes selvevaluering af efteruddannelse

På de skoler der deltog i selvevalueringen, blev der i gennemsnit anvendt ca. 800 kr. årligt til efteruddannelse i faget i årene 1998-2000. Hertil skal lægges lønmidler til vikardækning, rejseomkostninger, time-dag-penge mm. Med andre ord dækker de ca. 800 kr. pr. lærer pr. år normalt kun selve kursusgebyret. Selvom der opereres med et treårigt gennemsnit kan der konstateres meget store udsving på tallene fra de enkelte skoler - fra under 100 kr. til over 1600 kr. på lærer pr. år. På den skole der lå lavest, var forklaringen at man i perioden havde prioriteret efteruddannelse inden for IKT på bekostning af den fagspecifikke efteruddannelse.

Der er blandt ledelserne delte meninger om hvorvidt omfang og indhold af efteruddannelsen er tilstrækkeligt. Mange ledelser finder at omfanget ikke er optimalt, og at dette primært hænger sammen med for få ressourcer. Men der er også skoler der finder at omfanget er tilstrækkeligt, og at historielærernes ønsker normalt kan imødekommes. Vurderingerne af indholdet af de udbudte kurser – og her tænkes der i vidt omfang på den faglige forenings kurser – går fra stor tilfredshed

og til at de enkelte kurser kan være gode nok, men at det samlede udbud slet ikke matcher behovet.

Af konkrete indholdsområder nævnes IKT, fagdidaktik og pædagogik som eksempler på hvor der er behov for at styrke efteruddannelsesindsatsen, mens andre er inde på at det kunne være perspektivrigt at opbygge et samarbejde med universitetsmiljøerne omkring efteruddannelse af gymnasiets lærere, herunder forløb af længere varighed. Nogle skoler har en egentlig efteruddannelsespolitik, mens det på andre skoler alene er op til den enkelte lærer at vurdere sit behov.

10.2.4 Besøgsindtryk vedrørende efteruddannelse

I forbindelse med fx projektarbejdsform, tværfagligt samarbejde og inddragelse af IKT i undervisningen gav nogle lærere udtryk for at de måske ikke i tilstrækkelig grad behersker de pædagogiske redskaber som er nødvendige for at få det optimale ud af disse arbejdsformer i undervisningen. I den forbindelse efterlyser både ledelse og lærere efteruddannelse med et historiedidaktisk sigte i forhold til de "nye" arbejdsformer. Det fortælles både af lærere og ledelse på flere gymnasier at faglig efteruddannelse i længere tid er blevet nedprioriteret til fordel for efteruddannelse i forbindelse med IKT.

Ledelsen på flere gymnasier giver desuden udtryk for at det vil være hensigtsmæssigt om der i højere grad arbejdes mere overordnet med efteruddannelsespolitik generelt for alle faglærere – ikke blot historielærerne – på det enkelte gymnasium, men også på amtsligt niveau. Desuden efterlyses tættere tilknytning til det faglige miljø på landets universiteter. Det er et udbredt ledelsessynspunkt at efteruddannelse af landets gymnasielærere fortjener at blive prioriteret i højere grad.

10.2.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Efteruddannelsen af historielærere har et beskedent omfang. Som det fremgår af talmaterialet, er det kun knapt 40% af historielærerne der inden for en periode på to år har været på et kursus i forhold til faget ud over endagskurser. Hver fjerde lærer har været på et kursus i udlandet, mens hver femte har været på flerdagskursus i Danmark. Der er delte meninger om effekten af kurserne på undervisningen selvom over halvdelen af lærerne udtrykker at de i høj grad eller i meget høj grad har behov for kurser i forbindelse med faget. Det gælder især i forhold til faglig opdatering af den nye forskning, men også i forhold til IKT og projektarbejde.

Vilkårene for efteruddannelse er generelt set ikke optimale: Transportudgifterne i forbindelse med kurser dækkes normalt, mens kursusafgiften kun dækkes for godt halvdelen vedkommende.

60% af lærerne gav i spørgeskemaundersøgelsen udtryk for at de fik kursustiden indregnet som arbejdstid, mens kun halvdelen har fuld eller delvis vikar på deres klasser under kurset.³⁰

Men det der især springer i øjnene, er de meget store forskelle mellem vilkårene for efteruddannelse i de forskellige amter: Således svinger "Fuld betaling for kursusdeltagelse" fra 29% i Københavns Amt til 82% i Vejle Amt, "Fuld vikardækning" svinger fra 11% i Københavns Kommune til 83% i Viborg Amt, og "Kursustiden som arbejdstid" svinger fra 44% i Ringkøbing Amt til 88% i Sønderjylland Amt.

Tilsvarende svinger andelen af historielærere der er utilfredse med vilkårene for efteruddannelse, fra omkring 5% i Storstrøms, Viborg og Vejle amter til 23% i Vestsjællands Amt og hele 28% i Københavns Amt. Ikke overraskende ses der en sammenhæng mellem graden af tilfredshed og de tidligere refererede vilkår.

Der er en ganske stor tilfredshed med de kurser som historielærerne deltager i, og som oftest arrangeres af den faglige forening, men dels er der – efter evalueringsgruppens opfattelse – for store forskelle mellem vilkårene i de enkelte amter, dels er det ikke tilfredsstillende at 60% af historielærerne inden for to år højst har deltaget i endagskurser.

Lærernes svar viser at der ud over de økonomiske barrierer for deltagelse i efteruddannelse også er barrierer i form af manglende vikardækning, afbræk i undervisningen og manglende prioritering af efteruddannelse på de enkelte skoler og i amterne. Der er behov for at efteruddannelse prioriteres op i forhold til såvel faglig opdatering som det pædagogisk-didaktiske felt, og evalueringsgruppen kan tilslutte sig det synspunkt at der er behov for en udbygning af samarbejdet med universiteterne om efteruddannelse og en mere overordnet efteruddannelsespolitik på skolerne og blandt skoleejerne.

For at sikre at den enkelte historielærer har de nødvendige kompetencer i forhold til at anvende en vifte af undervisningsformer på en relevant måde, er der brug for at vurdere den enkelte lærers efteruddannelsesbehov. Når disse behov er kortlagt, må skolen og skoleejerne sikre at den nødvendige efteruddannelse stilles til rådighed, evt. som skolebaserede forløb.

Det anbefales at Undervisningsministeriet tager initiativ over for amterne med henblik på at skabe bedre og mere ensartede vilkår for efteruddannelsen af gymnasielærerne. Det anbefales desuden at ministeriet og amterne undersøger mulighederne for at udbygge efteruddannelsen af gymnasielærerne i faget på universiteterne. Endelig anbefales det at skolerne og skoleejerne udarbejder

³⁰ Se note 25.

en efteruddannelsesstrategi, afsætter flere midler hertil og årligt tager stilling til prioriteringer i forhold til den samlede efteruddannelsesindsats.

10.3 Fagligt samarbejde

10.3.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne spurgt om hvor ofte der afholdes møde i faggruppen af mindst en halv times varighed. Af svarene fremgår det at 40% har møder mindst fire gange årligt, mens 47% angiver 2-3 årlige møder og 9% et årligt møde. Kun 3% angiver at møder afholdes sjældnere eller aldrig. Hertil kommer møder af kortere varighed og mere uformel karakter, fx når lærerne i en pause udveksler synspunkter om undervisningsmaterialer, elever og andet i relation til undervisningen. Samlet set er billedet således at faggrupperne i historie relativt jævnligt mødes.

Men et er møder, noget andet er udbyttet af det samlede faglige samarbejde i forhold til ens undervisning, ens kompetenceudvikling og skolens fælles aktiviteter. Dette belyses i den følgende tabel 58.

Med hensyn til hvorvidt samarbejdet i faggruppen karakteriseres som berigende eller inspirerende for undervisningen, er der groft sagt tale om tre nogenlunde lige store grupper: En gruppe på knapt en tredjedel af lærerne der i meget høj grad eller i ret høj grad inspireres, en gruppe på godt en tredjedel der i nogen grad inspireres, og endelig en gruppe på ca. en tredjedel der kun i begrænset grad eller slet ikke beriges eller inspireres af samarbejdet i faggruppen. Når besvarelserne deles op i forhold til køn, ses det at de kvindelige historielærere er mere tilbøjelige end mændene til at udtrykke at de kun i begrænset grad eller slet ikke finder samarbejdet inspirerende.

Tabel 58
Hvordan vil du karakterisere samarbejdet i faggruppen?

	I meget høj grad	I ret høj grad	I nogen grad/	I begrænset grad	Slet ikke	Ved ikke	Antal svar
Berigende/inspirerende i forhold til din undervisning	8%	20%	38%	27%	5%	2%	719
Bidraget til den løbende udvikling af dine faglig-pædagogiske kompetencer	5%	18%	35%	31%	9%	2%	709
Bidraget til skolens fælles aktiviteter, fx fælles arrangementer	3%	10%	26%	40%	17%	4%	700

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

Med hensyn til vurderingerne af hvorvidt samarbejdet i faggruppen bidrager til den løbende udvikling af lærerens faglig-pædagogiske kompetencer, er billedet en anelse mere negativt: Kun knapt en fjerdedel giver udtryk for at dette forekommer i meget høj grad eller i ret høj grad, mens 35% vurderer at det sker i nogen grad. 40% giver udtryk for at dette kun sker i begrænset grad eller slet ikke. Igen vurderer de kvindelige historielærere samarbejdet mere negativt end deres mandlige kollegaer: Hvor 36% af mændene svarer begrænset grad eller slet ikke, gælder dette hele 50% af kvinderne.

Endelig er vurderingerne mest negative i forhold til hvorvidt faggruppens samarbejde bidrager til skolens fælles aktiviteter, fx fælles arrangementer. Kun 13% mener at dette sker i meget høj eller i ret høj grad, mens 26% mener at dette sker i nogen grad. Hele 57% vurderer at samarbejdet kun i begrænset grad eller slet ikke bidrager til skolens fælles aktiviteter.

10.3.2 Lærernes selvevaluering af fagligt samarbejde

Faggrupperne på de 15 gymnasier drøfter fælles faglige og pædagogiske spørgsmål ved møder, typisk 2-3 gange om året med en spredning fra "en gang i mellem" til "hver uge i et frikvarter". Adspurgte om i hvilket omfang der i faggruppen samarbejdes om undervisningsplaner og materiale, svarer lidt mere end halvdelen at der ikke er noget systematisk samarbejde, men at der mere er tale om erfaringsudveksling enkelte lærere imellem, eller at man fokuserer på samarbejde på tværs af fag. Andre lærergrupper fortæller til gengæld at der gensidigt og kontinuerligt internt i faggruppen udveksles undervisningsplaner og undervisningsmateriale. Der arbejdes fx med afprøvning af forskellige grundbøger.

Typisk vurderer faggrupperne at det praktiske samarbejde fungerer godt, men at det pædagogiske og faglige samarbejde kunne være bedre. Samarbejdet er generelt mere administrativt end historiefagligt og didaktisk-pædagogisk. Selvom langt de fleste kunne ønske sig et tættere fagligt samarbejde, anføres det ofte at der mangler ressourcer. Det handler om tid, ikke om vilje for en stor del af lærergrupperne. Kun enkelte grupper påpeger at der ikke er det store behov for mere samarbejde. En faggruppe fortæller at lærere der har undervist i mange år har deres faste rutiner. De har ikke behov for at deltage i faglige diskussioner som yngre lærere kunne have nye ideer til.

10.3.3 Ledelsernes selvevaluering af fagligt samarbejde

Der fremstår på baggrund af ledelsernes selvevaluering ikke et generelt billede af samarbejdet i en historiefaggruppe i forhold til andre faggrupper på et gymnasium. Det vurderes således af omtrent halvdelen af ledelserne at det faglige samarbejde i historiefaggruppen ikke adskiller sig væsentligt fra samarbejdet i andre faggrupper på det enkelte gymnasium. På hver sin side af dette står en lille del af ledelserne hvor enkelte påpeger at historiefaggruppens samarbejde er forbilledligt på skolen, hvor andre fortæller at historiefaggruppen på deres skole ikke markerer sig lige så meget som andre faggrupper. Endeligt gælder det på enkelte gymnasier at ledelsen ikke opfatter at faggrupper agerer som grupper i arbejdet på skolen.

Ledelserne fremhæver forskellige aspekter af det faglige samarbejde i historiefaggruppen. Fx fremhæves gensidig erfaringsudveksling, interne fagkurser og drøftelser af pensum, undervisningsforløb mm.

10.3.4 Besøgsindtryk vedrørende fagligt samarbejde

Det faglige samarbejde i historielærergrupperne på de enkelte gymnasier gav indtryk af at være af meget forskellig karakter. Enkelte lærergrupper fortalte at de generelt har et godt samarbejde i gruppen, og at de i høj grad taler sammen i det daglige. De har stort udbytte af studiekredse og ved deltagelse i kursusaktiviteter, især når der efterfølgende bliver fulgt op med videreformidling til resten af gruppen. For andre lærergruppers vedkommende var arbejdet med selvevalueringsmaterialet ifølge ledelsen første anledning til egentligt fagligt samarbejde i historielæregruppen. Disse billeder kan siges at være yderpunkterne for de indtryk af det faglige samarbejde for historielærerne besøgene på de 15 gymnasier efterlod.

10.3.5 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Næsten alle faggrupper i historie holder møde mindst to gange om året af mindst en halv times varighed, mens 40% af lærerne mødes med deres faggruppe mindst fire gange årligt. Hertil kommer at når over halvdelen af landets historielærere har været på deres nuværende skole i mere end 18 år, må man formode at lærerne efterhånden kender hinanden forholdsvis godt.

Selvom faggrupperne således jævnligt mødes og ofte efter mange års kollegaskab er ret tæt knyttede, er der store forskelle på hvordan lærerne oplever udbyttet af samarbejdet i faggruppen. Både spørgeskemaundersøgelsen, selvevalueringsrapporterne og besøgene bekræfter at der er meget store forskelle på hvordan faggrupperne fungerer: Mens godt en ud af fire lærere finder samarbejdet berigende eller inspirerende i forhold til deres undervisning, finder en ud af tre kun dette i begrænset grad eller slet ikke. Og billedet bliver mere negativt når der spørges til hvorvidt samarbejdet bidrager til den enkelte lærers udvikling af sine faglige og pædagogiske kompetencer: Her finder knapt en fjerdedel at dette sker i meget høj grad eller i ret høj grad, mens 40% mener at dette kun sker i begrænset grad eller slet ikke. Endelig mener flertallet af historielærere at gruppen som sådan kun i begrænset grad eller slet ikke bidrager til skolens fælles aktiviteter.

Når en tredjedel af lærerne ikke eller næsten ikke finder inspiration i faggruppens samarbejde i forhold til deres undervisning, når 40% ikke eller næsten ikke mener at det bidrager til deres egen faglig-pædagogiske kompetencer, og når næsten 60% ikke eller næsten ikke mener at det bidrager til skolens fælles aktiviteter, må der på mange skoler være et stort uudnyttet potentiale i faggruppen ikke mindst i forhold til kompetenceudvikling og skolens fælles aktiviteter.

Det anbefales derfor at skoleledelserne og historielærerne på de enkelte skoler drøfter hvordan man konkret kan styrke det faglige samarbejde med henblik på at inspirere den enkelte lærers undervisning og kompetenceudvikling såvel som faggruppens bidrag til skolens fælles aktiviteter. Det kan fx ske ved at faggrupperne på møder løbende drøfter eksempler på undervisningsforløb eller ved at lærerne på skift holder oplæg ud fra kurser, pædagogisk, didaktisk og historiefaglig litteratur mm.

Dette kapitel handler om rammevilkårene forstået som de vilkår der omgiver faget i gymnasiet, det vil sige ledelse og organisation, forholdet til Undervisningsministeriet og fagkonsulenten, ressourcemæssige vilkår samt forsøgs- og udviklingsarbejde. De fire hovedafsnit afsluttes med et afsnit med analyse, vurderinger og anbefalinger.

11.1 Ledelse og organisation

11.1.1 Lærernes selvevaluering af ledelse og organisation

En markering der går igen i mange af besvarelsene, er at faget og faggruppen ikke skiller sig ud i forhold til de øvrige fag og faggrupper på skolen. Dernæst er det gennemgående at man fremhæver at faggrupperne/lærerne har relativt vide rammer i forhold til pædagogik og didaktik. Som en lærergruppe formulerer det "hver enkelt underviser røgter sit hverv i overensstemmelse med sit fags bekendtgørelse", mens andre taler om "Selvstyre under ansvar". Eller endnu mere direkte: "Pædagogik og didaktik: Her kan vi gøre som vi vil".

På den anden side sætter ledelsen og Pædagogisk Råd forskellige rammer og til dels mål, som faget og faggrupperne må rette sig ind efter. Fælles mål og rammer kan opfattes mere eller mindre positivt eller negativt. En lærergruppe der opfatter det positivt, skriver at skolens målsætning der jævnligt drøftes på pædagogiske weekender, giver gode rammer for faggruppens arbejde. Og en anden lærergruppe skriver at "Skolens kollektivt vedtagne målsætninger afstikker på mange måder rammerne for vores udfoldelser".

De rammer der sættes for faggruppen, handler typisk om bevillinger til undervisningsmidler, skema-lægning, den større skriftlig opgave, efteruddannelse, ekskursioner og projekter der kræver ressourcer eller berører kollegernes undervisning mm. Som regel opleves dette forhold til skolens ledelse og Pædagogisk Råd som uproblematisk, men der er dog også eksempler på det modsatte. Et flertal i en lærergruppe mener således at indførelsen af dobbeltlektioner på skolen er "ødelæggende for faget idet undervisningen bliver atomiseret (...) og der kan gå meget lang tid imellem de tidspunkter en lærer har en klasse". Dette synspunkt er dog atypisk: En del af skolerne har indført blokke med en varighed fra 75-95 minutter og op til en hel dag (syv gange 45 minutters-lektioner)

sammen med 14-dages-skemaer, flexperioder og andet. Og her giver historielærerne generelt udtryk for tilfredshed: Det giver bedre muligheder for at variere undervisningsformerne og for aktiviteter såsom ekskursioner der kan være vanskelige at forene med et traditionelt skema. I øvrigt skriver flere lærergrupper at man oplever at der tages vidtgående hensyn til de individuelle ønsker, og at historie ofte har den fordel som fællesfag at få sine timer lagt midt på dagen hvor eleverne er mest modtagelige for undervisning.

11.1.2 Ledelsernes selvevaluering af ledelse og organisation

Ledelserne fremhæver typisk at historielærerfaggruppen ikke skiller sig ud i forhold til resten af lærerkollegiet der dels finder sit kollektive udtryk i Pædagogisk Råd og dels hylder den faglig-pædagogiske metodefrihed. Det er et gennemgående træk i besvarelserne at der nærmest er en slags arbejdsdeling mellem ledelsen og administrationen på den ene side og faggrupperne på den anden side. En ledelse taler således om at der eksisterer en "gensidig respekt", og at ledelsen har en vidtgående respekt for det faglige og pædagogiske arbejde der foregår i fagene. En anden ledelse formulerer det på følgende måde: Der er ingen "tradition for at ledelsen og Pædagogisk Råd øver nogen form for indflydelse på fagene – slet ikke pædagogisk og didaktisk". En tredje ledelse pointerer det samme, dog med en pointe der kunne minde om en løftet pegefingert: "Didaktisk hyldes metodefriheden – idet en frihed jo må forudsætte at enhver lærer råder over mindst to metoder!"

Faggruppernes autonomi er med andre ord et karakteristisk træk ved organisationen selvom ledelse og Pædagogisk Råd i forhold til en række forhold sætter rammer for autonomien. Rammerne handler især om bevillingsmæssige forhold (fx i forbindelse med bogindkøb), skemastruktur (fx 90-minutters lektioner), tværfagligt samarbejde (fx teamsamarbejde) og fælles arrangementer (fx introduktionskurser for 1.g'erne). Der kan indimellem være forskellige interesser og holdninger til disse rammer. Det gælder fx i spørgsmålet om faglokaler, om faget skal have egen bogsamling eller lade fagets bøger indgå i skolens bibliotek. Og det kan være i forhold til pædagogiske uenigheder om lektionslængder.

Skolerne har i varierende grad overordnede målsætninger som kan have konsekvenser for forholdet mellem ledelsen, skolen som helhed og faggruppen. En ledelse påpeger således at forholdet mellem ledelsen og faggruppen styres gennem "målsætninger og handlingsplaner med krav om varierende arbejdsformer, tværfagligt samarbejde, kendskab til andre fags fagbeskrivelser, elevindflydelse" mm., mens en anden ledelse ønsker at arbejde hen imod "en mere konkret fælles pædagogisk målsætning" for undervisningen på skolen.

11.1.3 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Der kan ud fra dokumentationsmaterialet identificeres to typer relationer mellem ledelse og organisation på den ene side og faggruppen på den anden side – samt et kontinuum af mellemformer. Som udgangspunkt hyldes generelt metodefriheden og faggruppernes faglige og pædagogiske autonomi, men der er alligevel stor forskel på omfanget af fælles mål og rammer på skolerne:

På nogle skoler er der en skarp arbejdsdeling for så vidt at ledelse og organisation, herunder Pædagogisk Råd, i det store og hele kun forholder sig til det enkelte fag i form af generelle rammer som ofte af mere praktisk karakter. Kun i det omfang det er nødvendigt i forhold til de øvrige fag eller skolemæssige forpligtelser, fx i forbindelse med den større skriftlig opgave, årsprøver og eksamen eller ekskursioner i 2.g, forholder man sig til det enkelte fag. Fagene forvaltes af de faglige eksperter der hver især forholder sig til egne mål inden for de bekendtgørelsesmæssige rammer.

På andre skoler er der i højere grad en opblødning på vej i forholdet mellem fagene og mellem disse på den ene side og skolens ledelse og organisation på den anden side. Her forsøger man ved hjælp af målsætninger og handlingsplaner for hele skolen i højere grad at nå nogle fælles mål. Når man opstiller fælles mål og binder disse op med forpligtende handlingsplaner og andet, vil det ofte betyde en indskrænkning i den enkelte lærers råderum, fx med hensyn til anvendelsen af arbejdsformer i undervisningen eller tilpasning af undervisningens indhold med det der i øvrigt foregår på skolen.

Det er evalueringsgruppens opfattelse at metodefrihed ikke bør kunne legitimere at enhver lærer gør som han eller hun finder bedst uafhængigt af helheden. Og det er evalueringsgruppens vurdering at der er et uudnyttet potentiale på skolerne i det omfang der mangler fælles mål på skolen og koordinering af undervisningen i de forskellige fag. Evalueringsgruppen mener at der er behov for initiativer der sætter fokus på den praksis som nogle lærere beskriver som "Pædagogik og didaktik: Her kan vi gøre som vi vil!"

Evalueringsgruppen anbefaler at alle skoler udarbejder målsætninger og forpligtende handlingsplaner med det sigte at styrke sammenhænge mellem fagene og sikre realiseringen af fælles prioriteringer på skolen, fx med hensyn til arbejdsformer, IKT, skriftlighed, undervisningsevaluering, ekskursioner og efteruddannelse. Men også temaer der knytter sig til historiefagets indhold, og som i dag normalt overlades til historielærerne, fx med hensyn til elevernes historiske bevidsthed, må i højere grad gøres til forpligtelser for skolen som helhed, ikke mindst fordi andre fag og aktiviteter også har en historisk dimension.

11.2 Undervisningsministeriet og fagkonsulenten

11.2.1 Lærernes selvevaluering vedrørende Undervisningsministeriet

Kontakten til ministeriet går i praksis gennem fagkonsulenten der generelt set betragtes som en "værdifuld ressource for den enkelte lærer" som en lærergruppe formulerer det. En anden lærergruppe pointerer at fagkonsulenten er "absolut nødvendig som garant for det faglige niveau og for et ensartet niveau landet over, som inspirator og diskussionspartner ved pædagogisk udvikling og forsøg". Og derfor ser man "med stor bekymring på at fagkonsulentens arbejde er skåret ned gennem de seneste år i takt med decentraliseringen generelt".

På den ene side er det helt gennemgående at lærerne på langt de fleste skoler uhyre sjældent oplever at fagkonsulenten besøger deres skole. Flere lærergrupper skriver således at det er 10, 20 eller 25 år siden at en fagkonsulent i historie har besøgt skolen, og når man hører fra fagkonsulenten, er der normalt tale om skriftlig envejskommunikation, fx i form af indlæg af fagkonsulenten i historielærerforeningens blad, *Noter*. På den anden side giver mange udtryk for at fagkonsulenten er forholdsvis nem at komme i kontakt med pr. brev, telefon eller e-mail og kan være en "uundværlig støtte i mange situationer". Hertil kommer at mange møder fagkonsulenten på kurser og lignende.

11.2.2 Ledelsernes selvevaluering vedrørende Undervisningsministeriet

Der ses i ledelsernes tilbagemeldinger ikke kritik af fagkonsulentinstitutionen som sådan, og forholdet til fagkonsulenten er gennemgående også omtalt meget positivt. Men mange af ledelserne beklager at Undervisningsministeriet og fagkonsulenten ikke har mere tid til skolerne. Det er et almindeligt udbredt synspunkt at fagkonsulenten ikke har mulighed for at aflægge skolerne de besøg der er behov for, og man noterer at fagkonsulentens tid til skolerne er blevet mærkbart forringet igennem de senere år. En skole tilføjer "hvilket har forringet det centrale pædagogiske tilsyn og dermed gymnasiets kvalitetssikring".

Men i det omfang der er kontakt, oplever man kontakten som værdifuld, og er der problemer, kan man forholdsvis nemt få fat på fagkonsulenten pr. telefon, brev eller e-mail. En ledelse, der også konstaterer at kontakten efterhånden er ret begrænset, skriver at "det er positivt at ministeriet i de senere år har fået en mere inspirerende rolle ved siden af den kontrollerende". I forlængelse af fagkonsulentens knappe tidsressourcer peger en ledelse på den gode mulighed for kontakt der er i forbindelse med regionalmøder o.l. hvor fagkonsulenten deltager. En anden ledelse foreslår at man måske kunne udnytte fagkonsulentens tid mere effektivt ved at lade kontakten fra lærerne gå gennem faggrupperepræsentanter eller faggruppeledere.

11.2.3 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Når man ser bort fra meddelelser om regelændringer mm. som meddeles skolerne skriftligt fra Undervisningsministeriet, foregår kontakten mellem ministerium, skole og faggruppe først og fremmest gennem fagkonsulenten. Fagkonsulenten har derfor et stort ansvar som repræsentant for det centrale pædagogiske tilsyn og skal tilse at den faglige kvalitet landet over dels er i orden, dels er på et nogenlunde ensartet niveau. Desuden skal fagkonsulenten tage sig af opgaver der strækker sig fra at inspirere og sparre de mange lærere og til at gå ind i personsager hvor der er sået tvivl om hvorvidt en lærer magter undervisningen i faget.

Det er efter evalueringsgruppens vurdering ikke hensigtsmæssigt at ressourcerne til det centrale pædagogiske tilsyn skæres ned til et niveau hvor der fx ikke er mulighed for at aflægge besøg på den enkelte skole uden at det er foranlediget af egentlige problemer inden for et tidsrum på fx fem år. Det er muligt at fagkonsulenten kunne aflastes gennem opbygningen af en amtslig fagspecifik kvalitetssikring, men det er langt fra sikkert at det kan blive af samme kvalitet uden at det bliver væsentligt dyrere.

Når det også medtænkes at denne evaluering dokumenterer at der er meget store forskelle på de vilkår som de enkelte amter tilbyder i forhold til fx efteruddannelse af lærerne, og når de frie bekendtgørelsesmæssige rammer for undervisningens indhold medtænkes, maner det til eftertanke at der i disse år sker en reduktion i ressourcerne til det centrale pædagogiske tilsyn. Et centralt pædagogisk tilsyn er nødvendigt for at sikre en ensartet national faglig standard og kan efter evalueringsgruppens vurdering ikke erstattes af fx et decentralt net af pædagogiske konsulenter.

Det anbefales at Undervisningsministeriet genovervejer om det centrale pædagogiske tilsyn kan sikre den nationale faglige standard på alle landets gymnasieskoler med den nuværende bemanning.

11.3 Klagesystemet

11.3.1 Lærernes selvevaluering af klagesystemet

Den overvejende del af lærergrupperne har ikke kendskab til klager over undervisningen eller eksamen i faget historie. Dog har omtrent halvdelen kendskab til klager vedrørende karakteren for den større skriftlige opgave i historie. Det fremgår at de fleste af sådanne sager afgøres på skolen. Der nævnes i lærernes selvevalueringer kun enkelte sager som har været i Undervisningsministeriet.

Lærergrupperne vurderer generelt at klagesystemet er hensigtsmæssigt og rimeligt. Vedrørende klager over karakter for den større skriftlige opgave vurderer en del af lærerne dog at en sådan også burde kunne give en nedsættelse af karakteren for eleven. At udfaldet af en sådan klage ikke kan blive en karakternedsættelse betyder ifølge en lærergruppe at det er omkostningsfrit for den enkelte elev at klage hvorimod der for lærer og censor er tale om ubetalt merarbejde. "Gratis-princippet underminerer efter vores mening faggruppens pædagogiske bestræbelser på at ansvarliggøre eleverne" anføres det.

11.3.2 Ledelsernes selvevaluering af klagesystemet

En stor del af ledelserne fortæller helt i forlængelse af lærernes indtryk at der i de sidste par år kun har været enkelte eller ingen klager vedrørende undervisningen eller eksamen i faget historie. Generelt fortælles det også at antallet af klager har været faldende. De få klager handler typisk om karakteren for den større skriftlige opgave, hvoraf få sager når til Undervisningsministeriet. De fleste afgøres på den enkelte skole.

11.3.3 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Evalueringsgruppen ser ingen grund til at anbefale en ændring af praksis i lyset af at der stort set ingen klager er over hverken undervisningen eller eksamen i historie. Evalueringsgruppen har dog ikke hermed taget stilling til den generelle klageprocedure i forbindelse med den store skriftlige opgave.

11.4 Ressourcemæssige vilkår

11.4.1 Lærernes selvevaluering af rammer

Et par af lærergrupperne giver udtryk for tilfredshed med de fysiske rammer omkring undervisningen. En lærergruppe skriver at de "fysiske rammer er ganske tilfredsstillende", mens en anden lærergruppe fra en skole der er i gang med en større lokaleombygning, skriver at de har gode undervisningslokaler, som fra næste år vil kunne rumme både klasseundervisning og gruppearbejde i samme lokale, og på sigt tillige det nødvendige edb-udstyr.

Men en større del af skolerne er meget negative i deres vurdering af de fysiske rammer: Lokalerne er ofte små og derfor mindre egnede til projekt- og gruppearbejde. Der mangler grupperum og steder som egner sig til individuelle aktiviteter. Der savnes "nyere studiemiljøer med gruppeborde og computere", og "De fysiske rammer.. dækker ikke behovene i forbindelse med nye undervisningsformer," er almindelige formuleringer.

En ting er de rammer som følger af den måde gymnasiet er blevet bygget på i sin tid, noget andet er vedligeholdelsesstandarder: En lærergruppe skriver at deres skole er meget nedslidt, og at de

fysiske rammer er utilfredsstillende. Mens en anden skriver at undervisningslokalerne er præget af mange års slid og manglende vedligeholdelse.

Med hensyn til skolernes bogbestande går vurderingerne fra det meget negative til det positive, dog klart med hovedvægten på de negative vurderinger: Blandt de mest negative vurderinger er formuleringer som bogbestanden "bærer præg af mange års økonomisk udsultning", eller at bogbestanden er "katastrofalt ringe". En skole skriver at dens bogbestand er uaktuel, mens en fjerde skole skriver at historie er "håbløst underforsynet med undervisningsmateriale" især i forhold til materiale- og kildesamlinger samt litteratur i forbindelse med historieopgaven og større skriftlig opgave. Og en femte skole skriver at bevillingen til bøger er skrabet. Der er således ikke mulighed for at købe kildesamlinger mm. til mere smalle emner, og der mangler bøger når mange klasser skal til eksamen i historie, og når der skrives historieopgave. Men der er som sagt også skoler der skriver at de har gode muligheder for bogindkøb, eller at deres bogbestand er "acceptabel" eller sågar "ganske god".

Der er knapt så mange lærergrupper der forholder sig til fagets adgang til IKT-faciliteter, hvilket måske afspejler at det for en del lærergrupper ikke opleves som så væsentligt et element blandt undervisningsmidlerne. En enkelt lærergruppe, der var meget utilfreds med bogbestanden, skriver samtidig at IKT kun anvendes i begrænset omfang. Kun en enkelt lærergruppe skriver direkte at man er velforsynede med computere, mens flere kritiserer mulighederne: En lærergruppe skriver at edb-kapaciteten er problematisk, og en anden bemærker at der er vedvarende problemer med opdatering af softwareudstyr. Endelig skriver en lærergruppe at "Også edb-udstyret lader overordentligt meget tilbage at ønske", og at "de maskiner faget råder over, er få og forældede og beskrives som en "pc-kirkegård".

11.4.2 Ledelsernes selvevaluering af ressourcemæssige vilkår

En enkelt skole har i de senere år "været i den heldige situation at de indkomne bogønsker har kunnet efterkommes", men ellers er det normale at ønskerne overstiger de budgetmæssige muligheder, og der derfor er brug for et system til fordeling af de knappe midler. Skolerne deler sig i næsten to lige store grupper med hensyn til den måde undervisningsmidlerne fordeles til fagene på:

Den ene gruppe, som er lidt større end den anden, fordele midlerne ved hjælp af en fordelingsnøgle efter fratæk af fælles udgifter. Fordelingsnøglerne er typisk forskellige variationer over matematiske formler med udgangspunkt i de enkelte fags elevtimal (summen af elever på klasser og hold der har faget). Som supplement til fordelingen ved hjælp af fordelingsnøgler kan skolerne så evt. have en reservefond eller lignende hvorfra man kan søge i tilfælde af ekstraordinære behov.

Den anden gruppe bruger ikke fordelingsnøgler, men tager i stedet udgangspunkt i konkrete ansøgninger. En enkelt blandt disse skoler skriver at bestyrelsen har besluttet at man ikke ønsker nogen form for fordelingsnøgle. På de skoler der ikke anvender fordelingsnøgler, er det oftest et udvalg der tager stilling til ansøgningerne. Udvalgene kan være sammensat i forhold til grupper af beslægtede fag, og evt. høres Pædagogisk Råd om udvalgets forslag til fordeling af undervisningsmidlerne.

En skole har valgt den model at lade boginspektør råde over et samlet beløb til lærebøger mm. og prioritere indkøb ud fra faggruppernes ønsker. Den pågældende ledelse fremfører at systemet nyder stor opbakning idet det opleves som retfærdigt og giver mulighed for større indkøb til fagene over en årrække. En anden ledelse påpeger at skolen ikke fordeler budgetmidler til de enkelte fag, hvilket man mener gør det lettere at prioritere ønskerne og tilføjer så at man anser lærebogssamlingen for "fuldt opdateret".

11.4.3 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Lærergruppernes vurderinger af de fysiske og økonomiske rammer dækker et bredt spektrum fra tilfredshed og til stor utilfredshed – dog med markant hovedvægt på de negative vurderinger. Disse går i høj grad på de fysiske rammer som ofte bærer præg af at være fra en tid hvor man lagde mindre vægt på gruppearbejde og individuelle studieaktiviteter. På enkelte skoler er vedligeholdelsesstandarder tillige ringe.

Også faciliteter, først og fremmest i form af bogbestande og adgang til IKT, vurderes forskelligt om end overvejende negativt. Som en del af dokumentationsgrundlaget er det tidligere nævnt at skolerne i gennemsnit anvendte fra knapt 70 kr. og til 200 kr. med en middelværdi på 85 kr. til undervisningsmidler i faget pr. elev i regnskabsårene 1998-2000. Dette svarer nogenlunde til at man kan købe én bog pr. elev hvert andet år, og det er efter evalueringsgruppens opfattelse i underkanten i forhold til at holde en stor bogsamling og et stort stofområde ajour. På den anden side springer det også i øjnene når faggrupper giver udtryk for at de kun i begrænset grad anvender IKT samtidig med at de klager over for lidt materiale, fx til historieopgaven. Men for ringe bevillinger til bogindkøb vil kunne gå ud over elevernes valgfrihed og adgang til litteratur der ligger i periferien af hovedstrømmen på markedet.

Det anbefales at de bevilgende myndigheder afsætter midler til den nødvendige ajourføring af læremidlerne.

Desuden anbefales det at man på de skoler hvor det ikke allerede er kutyme, sikrer at de informations- og kommunikationsteknologiske muligheder er til stede og benyttes sådan at materiale-søgning via Internettet bliver et betydningsfuldt bidrag til undervisningsmaterialerne.

En hyppigt anvendt og legitim måde at fordele undervisningsmidlerne på er ved hjælp af fordelingsnøgler på skolerne. Men selvom en matematisk fordelingsnøgle kan være en nem måde at fordele ressourcerne på, er den ikke optimal fordi den har svært ved at indfange særlige behov – især af kortvarig karakter – og fordi den fordeler midlerne ud i så mange små beløb at det kan blive svært med de store og dyre investeringer i fx et nyt lærebogssystem til hele elevgruppen.

Det anbefales at skoler der først og fremmest anvender fordelingsnøgler, som supplement eller som alternativ overvejer mere behovsorienterede måder at fordele undervisningsmidlerne på, fx at ansøgninger fra faggrupperne vurderes enten af boginspektør eller af et undervisningsmiddeludvalg.

11.5 Forsøgs- og udviklingsarbejde

11.5.1 Bidrag fra spørgeskema- og interviewundersøgelse

Som den følgende tabel viser, har 16% i løbet af to år deltaget i forsøgs- og udviklingsarbejde godkendt af Undervisningsministeriet, mens 21% har deltaget i andre former for forsøgs- og udviklingsarbejde. Omvendt har 69% af historielærerne ikke deltaget i nogen form for forsøgs- og udviklingsarbejde.

Tabel 59

Har du inden for de seneste to år deltaget i en eller flere af følgende faglig-pædagogiske aktiviteter i forbindelse med faget ?

	Procent	Antal svar
Har <u>alene</u> deltaget i forsøgs- og udviklingsarbejde godkendt af Undervisningsministeriet	10%	76
Har <u>kun</u> deltaget i andre former for forsøgs- og udviklingsarbejde	15%	108
Har deltaget i <u>begge</u> ovenstående former	6%	44
Har <u>ikke</u> deltaget i forsøgs- og udviklingsarbejde	69%	556

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen.

11.5.2 Lærernes selvevaluering af forsøgs- og udviklingsarbejde

Formålet med denne del af selvevalueringen har ikke været i detaljer at redegøre for endsige vurdere den forsøgs- og udviklingsvirksomhed der foregår på gymnasierne. Målet er i stedet at belyse omfanget af historiefagets aktiviteter med fokus på forsøgs- og udviklingsarbejde. I forhold til dette deler skoler og lærergrupper sig i to nogenlunde lige store grupper: De der har et eller flere større projekter, og de der ikke har.

Ret få har projekter der specifikt knytter an til historiefaget. Eksempler herpå er en skole hvor to lærere over en toårig periode har kørt et forsøg om elevernes historiebevidsthed, og en lærer er i gang med et treårigt forsøg om inddragelse af aktuelt nyhedsstof. Lidt flere skoler arbejder med skoleprojekter af forskellig størrelse hvor historielærerne deltager, og hvor projektet også er relevant i forhold til historieundervisningen. Det drejer sig fx om en skole med et par store projekter der adskiller skolen fra flertallet af gymnasier: "IT-klasser med bærbare computere", der har udfordret lærerrollen og tvunget lærerne ud i nye måder at tilrettelægge undervisningen på. Det forhold at ca. 1/3 af eleverne er tosprogede har dannet grundlag for "udviklingen af et multikulturelt gymnasium". Andre eksempler på skoleprojekter handler om "mundtlig og skriftlig fremstilling", "projektarbejde og tværfagligt samarbejde", "indskolingsforløb med bl.a. læseteknik" som bl.a. historielærerne står for, og "oprettelse af lærerteams og tilhørende kurser" samt et projekt om "tværfagligt samarbejde" med fokus på elevkompetencer og fagbeskrivelser.

Lærergrupperne blev også bedt om at vurdere hvilken betydning "Undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsprojekter, herunder Standarder og profiler, har haft for faget eller faggruppen", og der tegner der sig det meget entydige svar at enten svarer man (6 ud af 15) ikke på spørgsmålet eller også svarer man (9 ud af 15) at det ingen eller næsten ingen betydning har haft.

11.5.3 Ledelsernes selvevaluering af forsøgs- og udviklingsarbejde

Der er stor forskel på hvad skolerne melder tilbage på dette punkt: Fra ingenting til skoler der har gang i flere omfattende projekter samtidigt: En skole har gennem de sidste fire år arbejdet med tre store projekter: Den elektroniske skole med en 1.g der hvert år udstyres med bærbare pc'ere, udvikling af en multi-etnisk skole samt indførelse af en film-multimedielinje i samarbejde med Zentropa. På den anden side nævner omkring halvdelen af skolerne ingen eksempler på forsøgs- og udviklingsarbejde. Tre af de øvrige skoler deltager i ministeriegodkendte projekter hvor historie indgår. Det gælder blandt andet projekter om det nævnte projekt om multimedier samt projekter om historiebevidsthed, læringsbegrebet og teamsamarbejde. To skoler deltager i amtskommunale projekter som omhandler hhv. teamsamarbejde og tolærersystem i 1.g. Hertil kommer en række projekter hvor historielærere indgår, herunder er der nævnt 1.g-introduktionsforløb, ny årsplanlægning, skema- og blokstrukturer, IKT, ombygning af klasserum med plads til varierende undervisningsformer, overgang mellem grundskole og gymnasium samt udviklingssamtaler.

11.5.4 Analyse, vurderinger og anbefalinger

Et forholdsvis stort mindretal af historielærerne deltager i forskellige former for forsøgs- og udviklingsarbejde, herunder har en ud af seks lærere inden for to år deltaget i forsøgs- og udviklingsarbejde godkendt af Undervisningsministeriet. På den anden side tyder selvevalueringsmaterialet på at hyppigheden hvormed man indgår i forsøgs- og udviklingsarbejde, er ret forskellig fra skole

til skole: Nogle skoler og lærere har gang i flere projekter samtidig, mens andre normalt ikke deltager i sådanne aktiviteter.

Der er formentlig stor forskel på effekten af diverse former for forsøgs- og udviklingsarbejde: Som den ene yderlighed kan nævnes historielærernes tilbagemelding med hensyn til Undervisningsministeriets kvalitetsudviklingsprojekter, herunder Standarder og Profiler, som historielærergupperne i selvevalueringen blev bedt om at vurdere betydningen af for faget eller faggruppen: seks ud af 15 svarede ikke på spørgsmålet, mens ni ud af 15 svarede at det ingen eller næsten ingen betydning har haft.

På den anden side er der mange skoler der kan nævne lokalt igangsatte forsøgs- og udviklingsarbejder som de vurderer som betydningsfulde. Det er derfor nærliggende at konkludere at en forudsætning for at lærerne vurderer et projekt som givende er at de har haft en form for medejerskab fra starten, eller at det rammer ind i nogle lokalt oplevede problemer. Men uanset hvad er lokal deltagelse i forsøgs- og udviklingsarbejde nødvendig for en bredt baseret udvikling.

Det anbefales at ledelser og lærere på de skoler der sjældent deltager i forsøgs- og udviklingsarbejde, overvejer hvordan dette kan passes ind i skolens øvrige prioriteringer, herunder vurderer om der er temaer af særlig interesse på skolen der ville egne sig til forsøgs- og udviklingsarbejde.

12.1 Evalueringsgruppens medlemmer

Povl Markussen

Formand for evalueringsgruppen. Rektor ved Sankt Annæ Gymnasium. Cand.mag. i samfundsfag og idræt. Tidligere gymnasielærer, fagkonsulent og lærebogsforfatter. Censor ved Roskilde Universitetscenter og Aalborg Universitet.

Marianne Poulsen

Ph.d. og amanuensis ved Danmarks Pædagogiske Universitet. Cand.pæd. i historie. Skrevet ph.d.-afhandling om historiebevidsthedsdannelse hos elever i grundskole og gymnasium. Mange års erfaring som lærer i folkeskolen, på HF samt på lærerseminarium. Forsker og underviser hovedsagelig i historiedidaktikkens forskellige aspekter.

Karl-Johann Hemmersam

Leder af Nationalmuseets Undervisningscenter. Cand.mag. i historie og kristendomskundskab. Mange års undervisningserfaring fra gymnasieskolen. Forfatter til et antal historiebøger for gymnasiet. Tidligere ansat ved Center for Humanistisk Historieformidling med analyse af lærebøger og undervisningsplaner for gymnasiet som projekt.

Svein Lorentzen

Dr.Phil., professor i historiedidaktik ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Leder af universitetets tværfakultære program for læreruddannelse. Har skrevet bøger og artikler inden for fagdidaktiske og uddannelseshistoriske emner. Deltog i besøgspanel i forbindelse med evalueringen af de danske videregående historieuddannelser i. P.t. medlem af programstyrelsen for det norske forskningsråds evaluering af Grunnskolereformen av 1997.

Kim Salomon

Professor i Historie fra Universitetet i Lund. Har især arbejdet inden for feltet international samtidshistorie med særligt henblik på kulturhistoriske perspektiver. Har skrevet om anvendelse af historie og historiebevidsthed.

12.2 Diverse statistik fra selvevalueringsmaterialet

Tabel 60

Emner/titler på undervisningsforløb sorteret efter hyppighed

	1.g	2.g	3.g	Rest	Total
Danmarkshistorie 1945-	5	10	57	3	75
Politik/Demokrati	22	15	15	2	54
Rom/Grækenland/Antikken	40	5	4	3	52
Danmarkshistorie 1750-1945	4	33	10	3	50
Middelalder/Korstoge/Hekse	34	5	3	4	46
Opdagelser/Den Nye Verden/Indianere	28	10		3	41
Kold Krig	2	3	33	2	40
Historieopgave	1	34		1	36
Uden for grupper	10	18	5	2	35
Økonomi	1	4	23	6	34
Verdenshistorie 1945-			27	4	31
EU/ØMU	7	11	10	2	30
Tyskland/Nazisme	1	17	11		29
Danmarkshistorie -1750	20	5		2	27
Vietnam	1	2	21	2	26
Samfundskundskab	4	3	15	2	24
Frankrig	2	16	3	1	22
Verdenshistorie 1750-1945	2	13	4	2	21
Egypten	19	1	1		21
Kolonier/Imperialisme	1	12	7	1	21
Vikingetid	15	1	2	2	20
Metode/Introduktion	15	1		4	20
Europas historie -1750	15	4			19
Danmarkshistorie uden periode	6	5	5	1	17
Rusland/Sovjetunionen/Østeuropa	5	6	5	1	17
Aktuelt	10	6	1		17
Mellemøsten/Israel		1	16		17
USA	4	5	6	1	16
Verdenshistorie uden periode	8	4	2	1	15
Industrialisering	2	11		1	14
Renæssance	7	4	3		14

England	3	7	2	1	13
Ekskursion		10	1	2	13
Oldtid	12	1			13
Verdenshistorie -1750	9	2	1		12
Europas historie uden periode	6	2	1	3	12
Mellemligstiden	1	5	3	3	12
Europas historie 1750-1945		10	1		11
Kina	3	3	4	1	11
Fascisme/Italien		8	1	2	11
Familien	4	1	4	1	10
1. Verdenskrig	1	7			8
2. Verdenskrig	3	2	2	1	8
Europas historie 1945-			6	1	7
Balkan	2	1	4		7
Flygtninge/Fremmede	1	1	5		7
Cuba		2	2	1	5
Irland		4	1		5
Afrika	2	1	1		4
Islam/Arabien	3	1			4
Sydafrika		2	1		3
Oplysningstid/Revolution		2			2
Spanien		1			1
Japan			1		1
<i>I alt</i>	341	338	330	72	1081

Kilde: Selvevalueringsmaterialet.

12.3 Diverse statistik fra spørgeskemaundersøgelsen

Tabel 61³¹

Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser?

Amt	Fuld betaling af kursusdeltagelse	Delvis betaling af kursusdeltagelse	Har ikke angivet nogen form for betaling	Antal
København	29%	63%	8%	51
Frederiksborg	50%	35%	15%	66
Roskilde	47%	36%	18%	45
Vestsjælland	45%	45%	10%	42
Ribe	75%	11%	14%	44
Vejle	82%	14%	4%	49
Ringkøbing	37%	40%	23%	30
Viborg	67%	17%	17%	18
Århus	52%	35%	13%	77
Nordjylland	52%	28%	20%	20
Storstrøm	63%	22%	15%	41
Fyn	63%	24%	13%	68
Sønderjylland	73%	14%	14%	22
Københavns Kommune	42%	42%	17%	53
Frederiksberg Kommune	61%	33%	6%	18

Note: Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).

³¹ Det skal understreges at tabellerne viser de adspurgte læreres opfattelser som ikke nødvendigvis er identiske med fx ledelsernes eller skoleejernes opfattelser. Hertil kommer at reglerne kan være lavet om siden undersøgelsestidspunktet i oktober 2000.

Tabel 62³²**Hvorvidt tilbyder din skole følgende i forbindelse med deltagelse i kurser?**

Amt	Fuld vikardækning	Delvis vikardækning	Har ikke angivet nogen form for dækning	Antal
København	14%	18%	69%	51
Frederiksborg	64%	11%	26%	66
Roskilde	62%	20%	18%	45
Vestsjælland	40%	17%	43%	42
Ribe	32%	20%	48%	44
Vejle	55%	6%	39%	49
Ringkøbing	17%	23%	60%	30
Viborg	83%	6%	11%	18
Århus	39%	12%	49%	77
Nordjylland	24%	13%	63%	93
Storstrøm	37%	12%	51%	41
Fyn	53%	6%	41%	68
Sønderjylland	18%	9%	73%	22
Københavns Kommune	11%	9%	79%	53
Frederiksberg Kommune	56%	11%	33%	18

Note: Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).

³² Se note 31

Tabel 63³³**Hvorvidt tilbyder din skole – i forbindelse med deltagelse i kurser – godtgørelse af transportudgifter?**

Amt	Ja	Nej	Ved ikke	Antal
København	62%	24%	15%	34
Frederiksborg	86%	4%	10%	49
Roskilde	76%	14%	11%	37
Vestsjælland	86%	3%	10%	29
Ribe	97%	-	3%	31
Vejle	97%	3%	-	39
Ringkøbing	90%	-	10%	21
Viborg	93%	-	7%	14
Århus	88%	4%	9%	57
Nordjylland	91%	-	9%	68
Storstrøm	80%	11%	9%	35
Fyn	85%	2%	13%	54
Sønderjylland	90%	10%	-	20
Københavns Kommune	79%	5%	16%	43
Frederiksberg Kommune	85%	-	15%	13

Note: Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).

³³ Se note 31

Tabel 64³⁴:**Hvorvidt tilbyder din skole – i forbindelse med deltagelse i kurser – at tiden der bruges på kurset regnes som arbejdstid?**

Amt	Ja	Nej	Ved ikke	Antal
København	66%	15%	20%	41
Frederiksborg	60%	15%	26%	47
Roskilde	49%	26%	26%	35
Vestsjælland	61%	24%	15%	33
Ribe	54%	8%	38%	26
Vejle	73%	11%	16%	37
Ringkøbing	44%	28%	28%	25
Viborg	56%	19%	25%	16
Århus	63%	12%	25%	51
Nordjylland	60%	8%	32%	63
Storstrøm	72%	9%	19%	32
Fyn	50%	13%	37%	52
Sønderjylland	88%	6%	6%	16
Københavns Kommune	62%	5%	32%	37
Frederiksberg Kommune	57%	21%	21%	14

Note: Amter o.l. med 10 svar og derunder er udeladt (Bornholms Amt og Flensborg).

³⁴ Se note 31

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

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

Statens Information
Publikationsafdelingen
Kigkurren 10
Postboks 1300
2300 København S

T 33 37 92 28
F 33 37 92 80

E sp@si.dk
H www.si.dk