

# Reformevalueringer 2006

**Grundforløbet i stx**

**Jens Dolin  
Kirsten Hjemsted  
Anne Jensen  
Peter Kaspersen  
Jens Kristensen**

og

**Nydannelserne på det to-årige hf**

**Peter Henrik Raae  
Torben Spanget Christensen  
Elsebeth Lauridsen**

**Gymnasiepædagogik  
Nr. 58. 2006**

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 58

Juli, 2006

Redaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 700

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-064-6

# Indhold

## **Evaluering af grundforløbet i stx**

af *Jens Dolin, Kirsten Hjemsted, Anne Jensen, Peter Kaspersen, Jens Kristensen*

|  |    |
|--|----|
| 1. Evalueringens problemstillinger ..... | 7  |
| 2. Hovedkonklusioner .....               | 14 |
| 3. Grundforløbet som samlet ramme .....  | 27 |
| 4. Almen studieforberedelse.....         | 41 |
| 5. Almen sprogforståelse.....            | 55 |
| 6. Naturvidenskabeligt grundforløb ..... | 67 |
| 7. Tre skolecases.....                   | 77 |
| 8. Metoder .....                         | 93 |

## **Evaluering af nydannelserne på det to-årige hf**

af *Peter Henrik Raae, Torben Spanget Christensen, Elsebeth Lauridsen*

|  |     |
|--|-----|
| Forord og indledning.....  | 101 |
| 1. Strukturelle nydannelser på det to-årige hf.<br>Hovedkonklusioner og anbefalinger ..... | 103 |
| 2. Evalueringens opgave .....  | 111 |
| 3. Metode og tilrettelæggelse.....   | 115 |
| 4. Introduktions- og værkstedsundervisning .....   | 119 |
| 5. Tutorordningen.....   | 127 |
| 6. Den naturvidenskabelige faggruppe .....   | 135 |
| 7. Kultur- og samfundsfaggruppen.....  | 143 |
| 8. Kursistudsagn.....  | 151 |
| 9. Skolens organisering af reform-implementeringen .....                                   | 157 |



# Evaluering af grundforløbet på stx

af

**Jens Dolin  
Kirsten Hjemsted  
Anne Jensen  
Peter Kaspersen  
Jens Kristensen**



# 1. Evalueringens problemstillinger

Denne rapport omhandler den evaluering af Grundforløbet på stx som er foretaget af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet efter opdrag af Undervisningsministeriet.

Grundforløbet er en nyskabelse i gymnasiet. Det skal, ud over den faglige indsigt, give eleverne et grundlag for resten af gymnasieforløbet. De overordnede intentioner med grundforløbet kan skitseagtigt opstilles som at

- fremme elevernes overgang fra folkeskole- til gymnasieelever med henblik på øget studiekompetence
- indføre eleverne i gymnasiale arbejdsmetoder
- øge sammenhængen mellem fagene (synergi og perspektiv) for at bidrage til elevernes udvikling af en sammenhængende videnskabelig og historisk forståelse
- danne basis for at udvikle elevernes almendannelse
- styrke den naturvidenskabelige dimension
- facilitere elevernes valg af studieretning.

Evalueringen har fulgt det første gennemløb af Grundforløbet i efteråret 2005, og dens konklusioner vedrører derfor kun de aspekter af grundforløbet, som kan iagttages efter dette halve år.

## **De centrale evalueringsspørgsmål**

Grundforløbet består af en række fællesfag og tre tværgående forløb, der er de egentlige strukturelle nyskabelser: Almen studiefor-

beredelse (AT), Naturvidenskabeligt grundforløb (NV) og Almen sprogforståelse (AP).

Evalueringen omfatter dels de enkelte tværgående forløb, deres indbyrdes samspil og deres samspil med fællesfagene, dels grundforløbet i dets helhed.

I samarbejde med Undervisningsministeriet, og som resultat af en tilpasning til øvrige evalueringer af Gymnasireformen, blev der formuleret tre overordnede evalueringsspørgsmål::

- I Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse af de tre tværgående forløb og deres samspil indbyrdes og med resten af grundforløbet at opfylde grundforløbets intentioner?
- II Hvilke vanskeligheder støder man på og hvilke potentialer ser man?
- III Hvorledes lever Grundforløbet som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?

Spørgsmål I bygger på udsagn fra ledelse og lærere og kan besvares ret beskrivende. Spørgsmål II involverer i højere grad både lærernes, elevernes og ledelsernes fortolkning af Grundforløbets aktuelle problemer og fremtidige muligheder. Spørgsmål III dækker den egentlige målopfyldelse og har derfor en mere sammenfattende karakter. Evalueringsgruppens sammenfatning bygger på alle tilgængelige informationer. Flere betingelser skal tages i betragtning når man vurderer undersøgelsens mulighed for at besvare særligt det sidste spørgsmål:

- Spørgsmålet er overordentligt komplekst, både fordi Grundforløbet er en meget sammensat størrelse, og fordi aktørerne udgør en sammensat population. Hver aktørgruppe anlægger forskellige synsvinkler på emnet.
- Undersøgelsen er foretaget løbende, i et vist omfang inden Grundforløbet var færdigt.
- Undersøgelsen giver et billede af en tilstand / genstand som vil ændre sig umiddelbart efter at undersøgelsen er foretaget. Det er således ikke muligt på undersøgelsestidspunktet at konkludere noget om hvilken rolle resultaterne af undervisningen i Grundforløbet vil spille i det totale 3-årige gennemløb. Det



gælder særligt de mest overordnede forhold som fx vedrører progression, dannelseskonception o.l. Disse forhold vil imidlertid, set i et senere perspektiv, virke tilbage på vurderingen af Grundforløbet på en måde som ikke kan forudses.

De metoder som er blevet anvendt, giver dermed et dækkende billede af forberedelsen af reformen, Grundforløbets strukturforhold, og hvordan de tre grupper af aktører beskriver deres oplevelse af implementeringen. Forskergruppen har på dette grundlag foretaget en vurdering af i hvilken udstrækning de opnåede resultater kan siges at bidrage til de opstillede målsintenderede realisering.

Grundforløbets sammensathed har bevirket at undersøgelsen er foretaget som et tæt koordineret parallelløb mellem nedenstående fire delundersøgelser. Hver af delundersøgelserne er struktureret ved hjælp af de specifikke evalueringsspørgsmål som blev formuleret i ansøgningen.

### **A. Grundforløbet som samlet ramme**

Evalueringsgruppen har undersøgt:

1. Hvorledes grundforløbet er *struktureret* på forskellige skoler, og hvilke fordele og ulemper der kan iagttages i de forskellige modeller, herunder graden af toning efter studieretningsforløb, hvilke teamsamarbejdsstrukturer der er opbygget, hvilke fag der er valgt, og graden af faglig harmonisering på tværs af klasser.
2. Hvorledes og i hvilket omfang skolen har indført eleverne i *gymnasiale arbejdsmetoder*.
3. Hvilket *samspil* der har været mellem fællesfagene indbyrdes og mellem fællesfagene og de tværgående forløb. Samt hvilke konsekvenser dette samspil har haft for den ønskede *faglighed*.
4. Hvilken *balance* der har været mellem de forskellige fagområder og i hvilket omfang det har været muligt at arbejde meningsfuldt med de mange fag og tværgående elementer.
5. Hvorledes skolerne har *evalueret* elevernes udbytte af Grundforløbet.

### **B. Almen studieforbereelse**

Evalueringsgruppen har undersøgt:

1. Hvorledes *planlægnings-* og *forberedelsesprocessen* er forløbet.

2. Hvorledes de deltagende *team* er sammensat og hvordan de refererer til hinanden, til ledelsen og til de øvrige kolleger.
3. *Strukturelle* forhold som fx antal projekter, deltagende fag, emner og tidsmæssig placering.
4. Overordnede *indholdsmæssige forhold* som fx principper for sammenhæng og samspil mellem fagene, progression, dannelse, kompetencer og fagligt indhold.
5. *Undervisningsmæssige* forhold som balancen mellem det faglige, det pædagogiske og det fagdidaktiske, sådan som den kommer til udtryk i fx arbejdsformer og evalueringsformer.
6. Hvordan ledelse, lærere og elever *evaluerer* de enkelte projekter og i hvilket omfang hele forløbet har levet op til intentionerne.

### C. Naturvidenskabeligt grundforløb

Evalueringsgruppen har undersøgt:

1. *Planlægningsprocessen*.
2. Hvorledes NV er *struktureret* på de forskellige skoler mht. vægtning mellem fagene, timeorganisering, lærersamarbejdet etc.
3. Vægtningen mellem de fire faglige *kompetencer*: empirikompetencen, modelleringskompetencen, kommunikationskompetencen og perspektiveringskompetencen.
4. Hvorledes undervisningen i NV er blevet *koordineret* med matematik og det parallelle naturvidenskabelige fag.
5. Hvordan *evalueringen* er blevet gennemført.
6. Hvordan ledelse, lærere og elever *evaluerer* de enkelte projekter og i hvilket omfang NV har levet op til intentionerne.

### D. Almen sprogforståelse

Evalueringsgruppen har undersøgt:

1. *Planlægningsprocessen*.
2. *Organiseringen* (timeorganisering, arbejdsformer, lærersamarbejdsformer etc.).
3. *Struktureringen* af de 5 underforløb (introduktion, grammatik, latindelen, sociolingvistik samt sprog og læring).
4. *Samspillet* mellem sproglig bevidsthed og sproglig analysefærdighed, screening af eleverne og evaluering af deres udbytte.

5. Hvorledes der er skabt *sammenhæng* mellem AP og undervisningen i dansk og sprogfagene.
6. Hvorledes ledelse, lærere og elever *evaluerer* forløbet.

Evalueringen er foregået i to faser. Fra juli til november 2005 afdækkedes gennem besøg på tre gymnasier hvilke problemstillinger og muligheder planlægningen og gennemførelsen af grundforløbet har givet anledning til, og hvilke resultater der er opnået.

Denne fase af undersøgelsen blev gennemført dels gennem analyser af skriftligt og elektronisk materiale fra de tre skoler, dels, og mest omfattende, gennem interview med tre typer fokusgrupper: ledelsen, forskellige lærergrupper og elevgrupper. Guiderne til interviewene med de tre typer aktører blev struktureret ved hjælp af de samme evalueringsspørgsmål, men således at der blev taget hensyn til hvilke spørgsmål de tre grupper havde forudsætninger for at svare på.

Disse tre gymnasiers arbejde med implementeringen af reformen er beskrevet som tre cases i kapitel 7. De enkelte cases giver et indtryk af diversiteten mellem skolerne og kan læses som tre eksemplariske realiseringer af reformens intentioner.

Herefter blev de indsamlede kvalitative oplysninger operationaliseret og kvantificeret i en efterfølgende survey i januar 2006. Tre forskellige spørgeskemaer, et til hver aktørgruppe, blev udsendt til 23 skoler som var udvalgt med henblik på repræsentativitet.

I rapporten er de træk fremhævet som evalueringsgruppen vurderer til at være af mere blivende art, fx pga. strukturelle forhold begrundet i styredokumenterne. Andre træk, som vurderes til at være mere forbigående, fx træk der skyldes startvanskeligheder, er også rapporteret, men med mindre tyngde.

Metoden er gennemgået grundigere i kapitel 8.

*Undersøgelsen er gennemført af*

Jens Dolin, lektor, ph.d., IFPR/DIG, projektleder, især ansvarlig for metodevalg og organisatoriske/generelle forhold.

Kirsten Hjemsted, lektor, ph.d., master i gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium, især ansvarlig for naturvidenskabeligt grundforløb.

Anne Jensen, lektor, ph.d., IFPR/DIG, især ansvarlig for almen sprogforståelse.

Peter Kaspersen, post doc., ph.d., IFPR/DIG, især ansvarlig for almen studieforbereelse.

Jens Kristensen, lektor, master i gymnasiepædagogik, Horsens Amtsgymnasium, især ansvarlig for naturvidenskabeligt grundforløb.

## 2. Hovedkonklusioner

I dette kapitel præsenteres svarene på de opstillede evalueringsspørgsmål i en sammentrængt form. Kapitlet er struktureret efter de fire delundersøgelser: Grundforløbet som samlet ramme (A), Almen studieforberedelse (B), Naturvidenskabeligt grundforløb (C) og Almen sprogforståelse (D).

For hver delundersøgelse følger dispositionen de tre overordnede evalueringsspørgsmål: Implementeringsform (I), vanskeligheder/potentialer (II) og resultater (III).

Hvert af de tre overordnede evalueringsspørgsmål er opdelt efter de delspørgsmål, som er angivet under delforløbet (nummereret 1-5/6), hvor dette er meningsfuldt, hvilket især gælder for Grundforløbet som samlet ramme.

Denne matrixstruktur prioriterer fremlæggelse af evalueringens data. Resultaterne uddybes i senere kapitler, og der vil derfor være visse gentagelser.

### **A. Grundforløbet som samlet ramme**

*A.I. Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse af de tre tværgående forløb og deres samspil indbyrdes og med resten af grundforløbet at opfylde grundforløbets intentioner?*

*A.I.1 Struktur, fordele og ulemper ved modeller, toning, team, fagvalg, harmonisering på tværs af klasser*

- Skolerne har forberedt sig på meget forskellig vis, under anvendelse af forskellige mængder ressourcer og med forskellige

tolkninger af reformen. Disse forhold har haft stor indflydelse på implementeringsforløbet.

- *Strukturelt* set er der gjort erfaringer med forskellige *modeller*. Hovedudfordringen har bestået i at få skabt strukturel sammenhæng mellem den enkeltfaglige undervisning og undervisningen i de flerfaglige forløb. Som det ene yderpunkt kan nævnes en type modeller der fordeler de forskellige slags undervisning nogenlunde ligeligt ud over Grundforløbet. Som det andet yderpunkt kan nævnes modeller hvor flerfaglige projekter afvikles i korte, afgrænsede perioder med mange timer.
- De fleste skoler har sammensat grundforløbsklasserne ud fra elevernes forhåndstilkendegivelser af hvilken studieretning de er interesseret i. På disse skoler er det muligt at gennemføre en *toning* i al undervisning. På andre skoler har man taget mere hensyn til at eleverne skal have lejlighed til at træffe deres endelige *valg* af studieretning ved udgangen af Grundforløbet. På disse skoler har man på forskellig vis forsøgt at gennemføre en vis *toning* af Grundforløbet, fx ved i nogle projekter at sammensætte projektklasser på tværs af grundforløbsklasserne. Endelig er der i varierende grad taget hensyn til de kunstneriske fag og 2. fremmedsprog.
- Med indførelsen af *team* har lærerarbejdet undergået en radikal forandring. Det fremgår dog at man på de fleste skoler også tidligere har arbejdet i team, men at dette arbejde fandt sted i såkaldte 'kærlighedsteam'. De er næsten overalt erstattet af rent funktionsbestemte team.
- Elevernes *studieretningsvalg* er først endeligt ved udgangen af Grundforløbet, men de fleste steder er der, som nævnt, taget hensyn til elevernes forhåndstilkendegivelser ved klassesammensætningen allerede i august. Eleverne giver udtryk for at de føler sig underlagt to delvis modstridende hensyn. Hensynet til ønsket om at træffe det helt rigtige fagvalg og hensynet til ønsket om at forblive i etablerede klasser.
- Der har kunnet iagttages en udtalt tendens til at harmonisere undervisningen i fagene. Begrundelsen er hensyntagen til at der skal sammensættes nye klasser ved udgangen af grundforløbet. På alle skoler er der gjort mere eller mindre omfattende forsøg på også at harmonisere undervisningen i de flerfaglige forløb.

Mest udtalt i Almen sprogforståelse, mindst i Almen studieforbereelse.

#### *A.I.2 Indføring i gymnasiale arbejdsmetoder*

- Der er inden for styredokumenternes rammer mulighed for at gennemføre samspil på flere måder. Sammenhængen kan være overvejende fagorienteret, overvejende kompetenceorienteret eller overvejende emneorienteret. Nogle skoler har valgt at prioritere mellem de forskellige tilgange. Andre skoler har i højere grad overladt det til de enkelte team at skabe sammenhæng.
- Der er på næsten alle skoler gjort et omfattende arbejde for at definere hvilke arbejdsmetoder der er tale om, hvordan eleverne skal indføres i dem, og hvem der skal gøre det. Det har særligt givet sig udslag i opstillingen af kompetencekataloger.

#### *A.I.3 Samspil og faglighed*

- Det faglige samspil er blevet gennemført. Reformens struktur giver ingen mulighed for at undgå at opfylde dette krav. Men der er valgt meget forskellige principper for samsillet på de enkelte skoler.

#### *A.I.4 Balance mellem fagområder, meningsfuldhed*

- Det fremgår af optællinger af hvilke fag og fagområder der har deltaget i de flerfaglige forløb, at bestemte fag har deltaget meget hyppigt. Det gælder først og fremmest samfundsfag, men også fag som historie og dansk. Andre fag, især naturvidenskabelige fag, har deltaget sjældnere. Det hænger tilsyneladende sammen med at det naturvidenskabelige fagområde stadig i ret vid udstrækning af lærerne opfattes som styret af anderledes stof- og metodekrav end det humanistiske og det samfundsvidenskabelige hovedområde.

#### *A.I.5 Evaluering*

- Reformen har medført en langt mere systematisk brug af evaluering end tidligere.
- Der er blevet taget flere former i brug end tidligere. Det gælder løbende evaluering i form af karaktergivning, elevevalueringer af enkelte forløb og lærerevalueringer af elevernes indsats i form

af samtaler. Og det gælder meget forskellige slutevalueringer af udbyttet af de flerfaglige forløb.

## A.II. Hvilke vanskeligheder støder man på og hvilke potentialer ser man?

### A.II.1 Struktur, fordele og ulemper ved modeller, toning, team, fagvalg, harmonisering på tværs af klasser

- Det omfattende arbejde med at finde en passende sekventiel model for afviklingen opleves af alle tre aktørgrupper som et stort problem, særligt fordi problemet kan se uløseligt ud. Fordelen ved en model der spreder timerne i de forskellige aktiviteter og fag ud over hele Grundforløbet, er at man undgår lange pauser i den enkeltfaglige undervisning. Ulempen består i at den flerfaglige undervisning ikke opnår faste konturer. Fordelen ved at koncentrere timerne i de forskellige aktivitetstyper er at de flerfaglige projekter her opnår faste konturer og identitet. Ulempen er omvendt at der opstår endog meget lange pauser i den enkeltfaglige undervisning. Begge modeller medfører stærkt stigende krav til kommunikation og afrapportering af gennemført undervisning. Ledelserne har derfor stået over for et valg mht. hvor stram styringen har skullet være. På en del skoler har styringen været meget stram. Derved har man undgået uafklarede situationer, til gengæld har der været en risiko for at ledelsen har stået som eneansvarlig for implementeringen af reformen. På andre skoler har lærere og elever oplevet manglende styring. På en del skoler har ledelsen anset det for nødvendigt at opbygge en pædagogisk ledelse ved siden af den kendte administrative og strategiske ledelse. En sådan udbygning af ledelsen er til gengæld ressourcekrævende og flytter dermed ressourcer fra gennemførelse af undervisning til planlægning af undervisning.
- De forsøg der er blevet gjort på at indbygge *toning* i undervisningen på skoler hvor klasserne ikke er sammensat ud fra studieretningsønsker, ser ud til at give væsentlige problemer på to områder: På grund af den ringe mulighed for toning i den daglige undervisning er der en risiko for at undervisningens faglige niveau, særlig i matematik og de naturvidenskabelige



fag, falder. En vekslen mellem at afvikle projektundervisning i grundforløbsklasser og studieretningsklasser medfører at eleverne skal arbejde sammen med mange forskellige kammerater og lærere i Grundforløbet, med en vis manglende kontinuitet til følge.

- *Teamstrukturen* har givet stærkt øgede muligheder for kollegialt samarbejde og faglig og flerfaglig udvikling. Den tvungne teamdannelse har bragt lærere sammen, der ikke tidligere har samarbejdet, til glæde for mange. Uafklarede forhold omkring teams og særligt teamkoordinatorers opgaver og beføjelser har givet problemer. Arbejdspreset er steget pga. de nye samarbejdsstrukturer. Også uafklarede honoreringsaftaler på lokalt niveau har givet problemer.
- Elevernes *faglige valg* har spillet en stor rolle for deres valg af skoleform, af skole og af studieretningsklasse. De ser gennemgående en stor kvalitet i valgfriheden. Til gengæld er skuffelsen stor når det viser sig at deres ønsker af forskellige årsager ikke kan imødekommes. Lærerne og specielt ledelsen lægger ikke nær samme vægt på dette forhold. Valgproceduren har derfor på nogle skoler medført uoverensstemmelser mellem eleverne og ledelsen.
- *Harmoniseringen* af undervisningen har givet anledning til at samarbejdet i faggrupperne er blevet intensiveret. Det ses af lærerne som en stor fordel at det har givet anledning til diskutere indholdsmæssige afklaringer. Til gengæld ses det af mange som et problem at den ofte meget stramme koordinering umuliggør improvisationer i undervisningen. Eleverne har mistet stort set al indflydelse på undervisningens tilrettelæggelse.

#### A.II.2 Indføring i gymnasiale arbejdsmetoder

- Mange lærere ser et stort potentiale i det stadige arbejde med udviklingen af elevernes arbejdsmetoder. Det er et stort behov der her er på vej til at blive opfyldt.
- En del lærere ser det som et problem at det foreløbig er de mest færdighedsprægede arbejdsmetoder der er blevet arbejdet med, mens særligt arbejdet med definitionen af og indføringen i faglige kompetencer – til forskel fra velkendte indholdstermer – volder store vanskeligheder.

### *A.II.3 Samspil, faglighed*

- Selv om eleverne beklager sig over forvirring og mangler, er de altovervejende tilfredse med grundforløbet – herunder med det faglige samspil og fagligheden. Det er en udbredt opfattelse blandt eleverne at lærerne befinder sig midt i en læreproces, og at de bliver bedre og bedre til at styre særligt det faglige samspil.
- For mange lærere er der ikke overensstemmelse mellem deres forestillinger om fag og undervisning, og de formuleringer og krav som fremgår af reformstyredokumenterne.
- Det er en udbredt vurdering blandt lærerne at reformen har bragt det faglige niveau i fare. Det skyldes dels tidspres, dels at kendte faglige progressioner må vige for en endnu ikke veldefineret og realiseret flerfaglig progression. Det er et uafklaret spørgsmål i lærerkollegierne hvilket forhold der er og bør være mellem den faglighed som er knyttet til den enkeltfaglige undervisning og den som er knyttet til den flerfaglige undervisning.

### *A.II.4 Balance mellem hovedområder, meningsfuldhed*

- Styrkelsen af hovedområdebegrebet vurderes meget forskelligt. Det kan konstateres at stort set ingen elever i Grundforløbet har udviklet en forståelse for hvad begrebet dækker. De tænker i fag og lærere. Blandt lærerne er der en gruppe der anser begrebet for at have et stort udviklingspotentiale, mens en anden gruppe vurderer det til at være en overflødig abstraktion.
- Af samtalerne med lærerne fremgår det at der en vis systematik i hvilke faggrupper der tillægger hovedområdebegrebet det største potentiale i henseende til meningsfuldhed. Samfundsfaglærerne er gennemgående de mest positivt indstillede. Men også lærere der pludselig har opdaget mulighederne for samarbejde med nærtstående fag, som fx idrætslærere der har fået lejlighed til at samarbejde med biologer, ser et stort potentiale i reformen. Generelt kan det konkluderes at fag med brede og horisontale opfattelser og brug af stof og metoder har nemmere ved at indgå i flerfagligt arbejde på en meningsfuld måde, mens fag med en traditionelt mere hierarkisk stof- og metodebrug har vanskeligere ved det.

### A.II.5 Evaluering

- Lærerne lader gennemgående til at være tilfredse med den øgede brug af evalueringer. Evalueringer opfattes som en mulighed for at få nyttig feedback.
- Eleverne er gennemgående også tilfredse. Der er dog en vis usikkerhed mht. de forskellige evalueringers form og status. Det er vanskeligt for dem at gennemskue konsekvenserne for deres videre muligheder for at få gode karakterer og dermed gode muligheder i deres senere studievalg.

### A.III. *Hvorledes lever Grundforløbet som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*

#### A.III.1 *Struktur, fordele og ulemper ved modeller, toning, team, fagvalg, harmonisering på tværs af klasser*

- En del af intentionerne er blevet realiseret. Samlet kunne man udtrykke det således at det såkaldt 'privatpraktiserende gymnasium' må siges at være på vej ud.
- Grundforløbets komplicerede og sammenpressede karakter har de fleste steder fremkaldt en stram administrativ struktur og forskellige eksperimenter med modeller for afviklingen. Det har fremkaldt den oplevelse hos mange lærere at faglige hensyn er sekundære i forhold til strukturelle hensyn.
- Problemerne med at kombinere fagligt opdelt undervisning og flerfaglig undervisning medfører ofte meget opsplittede forløb i fagene, som gør det svært at opnå kontinuitet og progression i undervisningen. Denne opsplittning gør det desuden svært for lærerne at lære eleverne at kende og dermed gennemføre evaluering og undervisningsdifferentiering. Mange, både lærere og elever, oplever dette som utilfredsstillende.

#### A.III.2 *Indføring i gymnasiale arbejdsmetoder*

- Der er næste alle steder blevet arbejdet systematisk og målrettet med at indføre eleverne i gymnasiale arbejdsmetoder. Hovedindtrykket af aktørernes vurderinger er at eleverne gennem Grundforløbet i stort omfang har nået dette overordnede mål. Eleverne har tilegnet sig nye arbejdsformer i forhold til dem de

kender fra Folkeskolen, og de har udviklet en vis metabevindst-hed omkring det metodiske og arbejdsmæssige.

- Eleverne er efter såvel egne som lærernes udsagn i vid udstræk-ning i stand til at anvende viden og kompetencer på tværs af grænserne mellem fagene indbyrdes og mellem fagene og de flerfaglige forløb.

### *A.III.3 Samspil, faglighed*

- På teamniveau ses ofte en svag koordinering mellem faggrup-pernes planlægning og arbejde og klasseteamenes arbejde, og på lærerniveau ses uafklarede relationer mellem den individuelle lærergennemførelse (ofte baseret på faggruppernes arbejde) og teamets målopfyldelse (ofte relateret til skolens udmøntning af reformens styredokumenter). Dette kan også ses som en vis usikkerhed i henseende til hvad det i praksis vil sige at styre efter kompetencemål. Dels skal målene formuleres og opera-tionaliseres på et overfagligt niveau, og dels skal de tilpasses de enkelte fag.
- Intentionen om at styre efter kompetencemål påvirker faglig-heden, men det er vanskeligt at sige noget sikkert om hvordan det faglige niveau er blevet berørt. Årsagerne er flere: det tid-lige evalueringstidspunkt, det forhold at en sådan evaluering må involvere en undersøgelse af elevernes niveau gennem ek-saminer og test, og endelig forskelle fra fag til fag. Styrkelsen af elevernes almene kompetencer og arbejdsmetoder må i det lange løb formodes at styrke fagligheden. Men på undersøgel-sestidspunktet har mange lærere givet udtryk for at det faglige niveau i deres fag er blevet sænket, mens færre ikke mener at omdefineringen er gået ud over det faglige niveau.
- Der er ikke noget fagsamarbejde uden for de tvungne forløb i tværbåndene, og arbejdsformerne er blevet traditionaliseret i grundfagene. Dette skyldes den høje grad af koordinering som lærerne foretager mellem klasserne af hensyn til sammensætning af nye klasser efter Grundforløbet samt lærernes opfattelse af at skulle dække fagets basale områder.
- På et enkelt punkt er der helt overvejende enighed om at re-formen har højnet elevernes faglige niveau betragteligt, nemlig hvad angår deres viden om lingvistiske begreber.

#### *A.III.4 Balance mellem fagområder, meningsfuldhed*

- Reformen har åbnet for inddragelse af mange interessante emner og problemstillinger som tidligere ikke er blevet berørt i gymnasiet fordi de falder uden for fagenes grænser. Denne vurdering er fælles for lærere og elever, og den kan også iagttages mere direkte når man ser på AT-projekterne.
- Der er meget stor spredning i særligt elevernes vurdering af den meningsfulde sammenhæng mellem hovedområder og fag i de flerfaglige projekter. Det må anses for sandsynligt at det efterhånden lykkes skolerne at rutinisere dette arbejde sådan at de mest uklare emner undgås.
- Det er ret tydeligt at det naturvidenskabelige hovedområde ikke har indgået i meningsfulde tværfakultære kombinationer i samme udstrækning som de to øvrige hovedområder.

#### *A.III.5 Evaluering*

- Det er lykkedes at skabe en evalueringskultur i gymnasiet.

## **B. Almen studieforberedelse**

#### *B.I. Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse at opfylde intentionerne med grundforløbet og AT?*

- Der er næsten alle steder gjort et meget stort arbejde for fra grunden at skabe et AT der kan opfylde intentionerne. Det gælder særligt forarbejde og planlægning.
- En del skoler kan bygge på tidligere erfaringer med gradvis omlæggelse af undervisningen eller med forsøg.
- Et dygtigt strukturelt og organisatorisk forarbejde er væsentligt for at gennemførelsen bliver vellykket, men det er ikke nogen garanti. Der er mange steder sat for lidt tid og for få ressourcer af til den faglige og fagdidaktiske udvikling som kræves for at kunne gennemføre en ambitiøs aktivitet som AT.

#### *B.II. Hvilke vanskeligheder støder man på, og hvilke potentialer ser man?*

- AT beslaglægger for meget tid.
- Planlægningen af AT beslaglægger mange lærerressourcer. En del af arbejdet føles af strukturelle årsager spildt.

- Den faglige fordybelse og det faglige niveau er i nogle fag bragt i fare ifølge lærerudsagn. Nogle lærere skyder skylden på den generelle struktur, andre på omlægningen af arbejdsformer og fagligt samspil i AT.
- De fleste lærere og næsten alle elever giver udtryk for at der er et spændende potentiale i det faglige samspil.
- Mange lærere ser et potentiale i udviklingen af elevernes kompetencer.

*B.III. Hvorledes lever AT som en del af grundforløbet og som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*

- AT har medvirket til at udvikle elevernes tilegnelse af gymnasiale arbejds- og fagmetoder.
- AT har medvirket til at skabe en ændret arbejdskultur som hviler mere på samarbejde og indsigt i bredere problemstillinger, fx på tværs af faggrænser. Dette gælder både for lærere og elever. Til gengæld er den privatpraktiserende lærer på retur.
- Det er vanskeligt for eleverne at forstå intentionerne med AT så snart man kommer ud over det overvejende studietekniske.
- De fleste elever oplever ikke manglende sammenhæng, men lærerne gør.
- Lærerne oplever at de lægger for mange ressourcer i planlægning, evaluering og rapportering i forhold til den tid der bruges på undervisning.
- Lærerne mener at det faglige samspil ofte bliver til parallellæsning.
- En del af intentionerne, fx at omformatere elevarbejde i kompetenceformer, at skabe overfaglig progression og at bidrage til at skabe en ny dannelse der bygger bro mellem hovedområderne, kræver ikke bare en stor arbejdsindsats, men også nye indsigter af en radikalitet som kun delvis accepteres på skolerne.

## **C. Naturvidenskabeligt grundforløb**

*C.I. Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse at opfylde intentionerne med grundforløbet og NV?*

- Der er næsten afprøvet lige så mange modeller for gennemførel-

sen af NV, som der er skoler. Nogle skoler har haft 'rejsehold', der har afholdt samme forløb i alle klasser, hvilket har givet en følelse af 'samlebåndsarbejde'. På andre skoler har hver classes lærere planlagt og gennemført deres egne forløb, hvilket har været fagligt tilfredsstillende, men arbejdsmæssigt krævende. Der er en tendens til at man de steder hvor forløbet har været mere jævnt spredt over semestret har opfattet det som sværere at få forløbene til at hænge sammen.

*C.II. Hvilke vanskeligheder støder man på, og hvilke potentialer ser man?*

- Mange lærere mener at der er for høje faglige mål i forhold til timerammen. Desuden er det vanskeligt at finde en skemastruktur som muliggør kontinuiteten i den enkeltfaglige undervisning og projektarbejdsformen med flere NV-fag involveret.
- Der er blandt lærerne stor tilfredshed med det faglige samarbejde, der ikke hæmmes af forskelligt fagsyn, metode eller sprog. Der er ligeledes stor tilfredshed med friheden mht. valg af emner og eksperimenter.

*C.III. Hvorledes lever NV som en del af grundforløbet og som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*

- Af læreplanens kompetencer fokuseres der mest på empiri-kompetencen. De metodiske aspekter af naturfagene indgår med stor vægt, hvorimod de mere videnskabsteoretiske og perspektiverende aspekter fylder væsentligt mindre.
- Der er kun ganske lidt samarbejde med matematik.
- Der er meget varierede meninger om NVs anvendelighed som introduktion til naturvidenskab såvel blandt lærere som blandt elever. Knap halvdelen af lærerne mener NV er velegnet som introduktion mens knap en tredjedel mener det modsatte. En gruppe lærere ser det som et fagligt tilbageskridt at deres fag skal indgå i en fælles ramme, mens en anden gruppe ser store potentialer i den fælles naturvidenskabelige introduktion. Elever, der har valgt sproglige studieretninger, er mindre begejstrede for NV, end elever der har valgt matematisk/naturvidenskabelige studieretninger. Disse sidste ville til gengæld gerne have haft en mere omfattende introduktion til naturvidenskab.

## D. Almen sprogforståelse

*D.I. Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse at opfylde intentionerne med grundforløbet og AP?*

- AP-forløbene virker på de allerfleste skoler grundigt planlagt og bygger i ret udstrakt grad på forberedende forsøg og efteruddannelse.
- AP-forløbet tilrettelægges ret forskelligt på skolerne, idet de skoler, som undersøgelsen omfatter, dog alle spreder forløbet ud over hele semestret. Der er mange modeller for hvilke lærere, der deltager i planlægningen: Fra mere central planlægning i udpegede grupper, til grupper hvor alle kommende lærere i forløbet deltager. Ligeledes varierer det meget hvilke lærere, der deltager i undervisningen: Fra forløb hvor én lærer underviser, over forløb hvor et AP-team deltager og til forløb hvor alle klassens sproglærere er involveret. Dog deltager dansk- og latinlærerne på alle skoler, (undtagen på skoler hvor der mangler latinlærere og hvor de kan ses erstattet af lærere i de romanske sprog) samt på de fleste skoler en eller to fremmedsprogslærere.
- I forløbet prioriteres analysefærdighed i praksis langt højere end sproglig bevidsthed, og AP fungerer derfor i udstrakt grad som redskabsfag for sprogfagene. Visse steder er latindelen integreret i forløbet, men en større grad af integration ville i mange tilfælde være nyttig.
- Ud over latin lægges vægten på morfologi og sætningsanalyse og noget på sproghistorie, mens sociolingvistik er meget forskelligt prioriteret på skolerne og læringsstrategier ofte er underprioriteret.

*D.II. Hvilke vanskeligheder støder man på og hvilke potentialer ser man?*

- AP er det forløb af de tre nye grundforløb, der omtales mest positivt af flest lærere og elever. Det skyldes ikke mindst to forhold: At eleverne i AP-forløbet i praksis mest beskæftiger sig med ret konkrete læringsmål – det fremhæves ikke mindst, at eleverne får en fælles terminologi til sprogbeskrivelse samt lærer sætningsanalyse – samt at sammenhængen med de øvrige sprogfag er umiddelbar og klar for både elever og lærere. Det fremhæves hyppigt, at forløbet på godt og ondt er meget am-



bitiøst: Nogle mener alt for ambitiøst for elever på det niveau og i et så kort forløb, mens andre bestemt mener, at forløbet er realistisk. Der er udkommet en del lærebøger, hvoraf nogle få dækker hele forløbet, men der efterlyses flere. Det bemærkes, at flertallet af eleverne i høj grad problematiserer omfanget af latinundervisningen, idet antallet af timer generelt anses for at være alt for lille.

#### *D.III. Hvorledes lever Grundforløbet som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*

- AP-forløbene synes i udstrakt grad at leve op til intentionerne i læreplanen på de allerfleste af de undersøgte skoler, men nogle få nedprioriterer de underforløb, der vedrører sprog i lærings-sammenhæng og sociolingvistik.
- Der synes ikke at være stor variation i de anvendte arbejdsformer, og ret traditionel lærerstyret undervisning foretrækkes ifølge både elever og lærere.
- De skoler, der havde sammenlignet resultater af de indledende screeninger og de løbende evalueringer, kunne rapportere om en meget positiv forbedring af elevernes kendskab til grammatisk terminologi samt af deres analysefærdighed. Men forløbet er introducerende og opnår først sin egentlige funktion ved brug i de andre sprogfag, hvorfor det endnu er svært endeligt at bedømme resultaterne af det.

## **Evalueringsgruppens anbefalinger**

På baggrund af den gennemførte evaluering kan gruppen anbefale følgende indsatsområder:

Der gøres systematiske erfaringer med forskellige *planlægningsmodeller for grundforløbet* som sigter på at overkomme vanskeligheder ved at opretholde kontinuiteten i fagene samtidig med en smidig afvikling af de tværgående bånd.

Spændingen mellem centrale udmeldinger og decentrale konkretiseringer udfordrer skolernes *ledelsesstruktur* og pædagogiske ledelseskompetence. Ledelserne må udvikle nye organisationsformer som kan understøtte en hensigtsmæssig implementeringsproces,

og som formår at knytte den pædagogiske ledelse til den samlede ledelse.

Mange steder vil det være nyttigt med en større præcisering af *teamenes* arbejdsopgaver og *teamkoordinatorens* relationer til ledelse og lærere.

Der iværksættes *fagdidaktisk efteruddannelse* af lærere med sigte på at kunne forbinde en overfaglig kompetencediskurs med faginterne begreber og arbejdsformer.

### 3. Grundforløbet som samlet ramme

Det er indledningsvis vigtigt at påpege at der er meget stor spredning mellem skolerne m.h.t. hvorledes man har tolket og forberedt grundforløbet. Gymnasireformen rummer mange nyskabelser, og styredokumenterne stiller mange krav, men skolerne skal selv vælge hvorledes de vil opfylde kravene. Der er derfor stor forskel på hvorledes reformen er implementeret på forskellige skoler, således at det ikke altid er meningsfuldt at opgive gennemsnitlige forhold, men mere sigende at fremlægge viften af realiserede løsninger og resultater.

Langt de fleste skoler har delt eleverne i klasser efter valg af studieretning. Enkelte skoler har inddelt tilfældigt og atter andre har inddelt efter elevernes valg af kreative fag. Der er stor spredning hvad angår grad af faglig toning efter studieretning. Dette skyldes forskellige tolkninger af Bekendtgørelsens bindinger og øvrige praktiske hensyn. En del skoler har ingen toning af hensyn til elevernes muligheder for at kunne skifte klasse efter grundforløbet. De fleste skoler har en vis toning, fx ved at klasseteamet er sammensat af lærere fra de studieretningsbærende fag, ved at nogle af AT-forløbene er rettet mod udvalgte studieretninger eller ved at lærerne selv har tonet undervisningen i fagene. En sidste gruppe skoler har valgt en høj grad af toning, som typisk har været stærkest i de naturvidenskabelige fag.

Graden af kompetencestyring er også forskellig og dette har indflydelse på hvorledes det faglige samspil realiseres. På nogle skoler har man ikke udviklet en fælles forståelse af ønskede kompetencer, på andre har man såvel formuleret en sådan forståelse som en arbejdsdeling mellem fagene med henblik på at opnå dem. Hvor man arbejder bevidst med kompetencer opleves i højere grad synergi-effekter. Caseskole y er et eksempel herpå.

For at få alt til at gå op har ledelserne måttet styre via en meget rigid administrativ struktur. Denne dominerer det faglige som ofte føles presset ned i en færdig (af administrationen udformet) form. Målopfyldelse forstås af lærerne ofte som afkrydsning i et færdigudformet skema.

De mange introducerende elementer betyder at lærere (og ledelse) og elever nogle steder har en opfattelse af grundforløbet som noget »der skal overstås så vi kan komme til det egentlige«.

Der er overvejende tilfredshed fra såvel lærer- som elevside med at eleverne i grundforløbet er samlet efter interesse (som udtrykt i studieretningsvalg). Man føler at det giver en større homogenitet, og at eleverne i højere grad føler sig forpligtet på deres valg.

## **Undervisningen**

Grundforløbet er meget presset. Der er mange gode elementer som hver især ikke får den nødvendige plads og tid til at realiseres fuldt ud. Hvert enkelt element opfattes i sig selv af de fleste som meningsfuldt og relevant, men det sættes ind i en ramme, som ikke giver mulighed for en fagligt tilfredsstillende realisering. Helt banalt betyder de mange elementer, at der ikke er tid nok til hvert enkelt element. Tre fjerdedele af lærerne er utilfredse med den tid, der er til rådighed i deres fag.

Der er bred enighed om at eleverne indføres hurtigere i de gymnasiale arbejdsformer end før.

En af de meget store ulemper ved strukturen er at den giver anledning til at faglige forløb afbrydes af de mange samspilsbånd, der typisk i de valgte modeller er givet sammenhængende tid. Meget opsplittede forløb i fagene gør det svært at opnå kontinuitet og progression og svært at lære eleverne at kende og dermed evaluere dem og undervisningsdifferentiere. Hele 81% af lærerne udtrykker utilfredshed med afbrudte forløb og manglende kontinuitet i undervisningen.

For at koordinere arbejdet i klasserne har to tredjedele af skolerne udarbejdet et fælles kompetenceskema, som anvendes i alle klasser. Det har i halvdelen af tilfældene fungeret som et nyttigt arbejdsredskab.

Der er sket store ændringer i det skriftlige arbejde, både med omfanget og med indholdet. 40% af lærerne mener omfanget af det skriftlige arbejde er utilfredsstillende eller meget utilfredsstillende lavt, mens 45% forholder sig neutralt hertil og 15% anser det for tilfredsstillende.

For mange af grundforløbets elementer er der ikke noget sammenligningsgrundlag, idet der er tale om nye fagniveauer og moduler

Halvdelen af lærerne angiver, at de har givet færre skriftlige opgaver i deres fag og knap en tredjedel at de er på et lavere fagligt niveau. Der nævnes flere årsager: Pga. opsplitningen af undervisningen og fordi eleverne til tider har lærere som de ikke ser igen i grundforløbet, er det svært at få lejlighed til at levere rettede opgaver tilbage til eleverne. Der mangler lokale aftaler for honoreringen af rettetarbejdet.

I det hele taget har der været ganske meget diskussion på skolerne om hvorledes lønnen for opgaveevaluering skulle fordeles.

Uanset de forskellige modeller og den forskellige holdning til reformen fra lærer til lærer og fra skole til skole er der på alle tre caseskoler blevet planlagt og gennemført spændende undervisningsforløb. En gennemgang af en række undervisningsplaner viser at man ikke kan slutte direkte fra holdninger, strukturforhold o.l. generelle faktorer til undervisning og en bedømmelse af undervisningens kvalitet. Holdninger og strukturer påvirker givetvis undervisningen, men ikke på en determinerende måde.

## Fagene og det faglige

Hensynet til elevernes fælles forudsætninger for studieretningerne giver en stærk tendens til harmonisering i det enkelte fag; man følger ofte en fællesudarbejdet kanon eller udvikler fælles undervisningsmateriale. 44% af lærerne underviser enten i fuldstændig det samme eller i høj grad i det samme faglige indhold i deres fag i alle grundforløbsklasser. Kun en fjerdedel har lav grad af fælles indhold eller intet fælles indhold. For 80% af lærerne er dette en noget forøget eller en meget forøget koordinering af fagligt stof i forhold til tidligere.

Lærerne er dog altovervejende meget tilfredse med denne faglige koordinering, der typisk er foregået i faggrupperne. Det har givet er løft til det faginterne samarbejde til stor glæde for mange lærere.

Det er svært at vurdere ændringen i faglighed, al den stund reformen lægger vægt på nogle mere almene kompetencer i grundforløbet som grundlag for at kunne øge fagligheden i det samlede forløb. 40% af lærerne mener at fagligheden i deres fag har ændret sig meget, 38% at den har ændret sig lidt. 44% mener at niveauet er blevet lavere (kun 6% at det er blevet højere). 50% mener at der er blevet mindre plads til særfagligheden. Til gengæld mener en tredjedel at deres fag nu relateres mere til andre fag, hvilket jo var et af de store formål med reformen. I sammenhæng hermed er det værd at bemærke, at 30% af lærerne oplever at eleverne i højere grad end før reformen anvender viden og kompetencer fra andre fag i deres fag, mens halvdelen mener det er uforandret.

Det tvungne samarbejde kan give anledning til nogle lidt kunstige og uhensigtsmæssige fagsammensætninger. Som en AP-lærer skriver om deltagelse i AT: »af forskellige ydre årsager endte jeg med at skulle få »verbalsystemet« og »fedme« til at gå op i en højere enhed – det er unødigt fortænkt, og det faglige udbytte tyndt«. Dette eksempel er dog ekstremt, de opgivne emner og problemstillinger virker for det store flertals angående som relevante og gennemførlige.

### *De humanistiske fag*

Der er foretaget interview med en gruppe af dansk- og historielærere på hver af de tre caseskoler. Under to af interviewene deltog også en samfundsfagslærer. Lærerne blev spurgt om hvilken indflydelse reformen havde haft på deres fag. Der var ikke enighed blandt lærerne, men nogle hovedtendenser kan ses.

Ingen af de tre fag har tilsyneladende haft de store problemer med at indgå i AT på en meningsfuld måde. Spørgeskemaundersøgelsen viser at netop disse tre fag er dem der hyppigst har deltaget i AT-forløb. Dansk kan indgå i forløbene med aktiviteter der også før reformen hørte hjemme i starten af 1.g. Der er overalt i forløbene mulighed for at indøve de elementære tekstlæsningskompetencer. I historie er fagets progression blevet brudt mere op. De perioder som man plejer at gennemgå i 1.g, er kun sjældent blevet valgt som AT-emner, og det har betydet at kronologien er blevet brudt. Et eksempel: et AT-forløb om Danmark i 1800-tallet.

Dansk er indgået i AP, hvilket der generelt har været tilfredshed med. Det fremgår dog af bemærkninger i andre interview at det ikke

er alle dansklærere der er lige interesserede og opdaterede i fagets sproglige discipliner. Nogle sproglærere giver udtryk for at der er brug for efteruddannelse af dansklærerne.

Særlig dansklærerne mener at læreplanen er urealistisk ambitiøs. Erfaringerne fra grundforløbet tyder på at der skal udfoldes stor kreativitet for at afrapportere undervisningen så den er i overensstemmelse med læreplanens krav.

Blandt de interviewede lærere er der ret stor uenighed om hvordan man skal vurdere udviklingen i den skriftlige dimension – som nogle vil kalde en afvikling. Det springende punkt lader til at være om den skriftlige dimension i AT har været stærk eller svag. På den ene caseskole ser den ud til næsten at have været fraværende, også på den anden skole er der en massiv nedgang i det skriftlige arbejde, men på den tredje giver dansklærerne udtryk for at der stort set ikke er sket nogen nedgang ud over de intenderede 20% (idet mange lærere ækvivalerer lærerlønsum til opgaveretning med elevopgavetid). Dansklærerne har her medvirket meget aktivt i skriveaktiviteter der tidligere ikke ville være blevet betragtet som danskfaglige, fx arbejde med flerfaglige projektrapporter.

Portfoliokravet findes i dansk, men ikke i historie og samfundsfag. Der er ikke ingen modstand mod selve den pædagogiske ide, men bl.a. pga. de manglende aftaler om honorering for arbejde med den skriftlige dimension, forbliver portfolierne ulæst, siger flere lærere.

Samfundsfagslærerne giver udtryk for tilfredshed med at faget nu er med fra starten af 1.g. Det er et nyt niveau, og det har givet en del arbejde, men det har været muligt at bygge på erfaringerne fra hf. En lærer siger at faget stort set blev ødelagt i 1988-reformen pga. grenenes nedlæggelse, men at den nye reform kan betragtes som en genoprettelse af grengymnasiet med endnu større muligheder for samspil mellem beslægtede fag. Til gengæld er historielærerne kede af at have mistet samfundskundskab.

### *Naturfagene*

En del lærere der underviser i naturvidenskabelige fag eller matematik, giver i interviews udtryk for at niveauet er lavere end før reformen,

og især matematiklærerne siger, at de ikke har nået så meget, som de plejer. For både fysik og matematik gælder det, at der er indført et lavere niveau, et C-niveau, hvor man hidtil på matematisk linie har været vant til et B-niveau. Det er en udbredt holdning blandt de interviewede at reformen ikke er en styrkelse af de naturvidenskabelige fag – hvad grundforløbet jo heller ikke skal være i sig selv.

### *Sprogfagene*

Sproglærerne er generelt meget positive over for AP, idet de mener forløbet giver et fælles grundlag for den øvrige sprogundervisning, herunder fælles terminologi og analysefærdigheder. Desuden at forløbet generelt giver eleverne en bedre sproglig baggrund, eksempelvis forståelse for diakrone aspekter og tværsproglige sammenhænge. Enkelte sproglærere mener dog at ikke mindst de samme analysefærdigheder bedre kunne opøves i de enkelte sprogfag. Alle fremmedsprogslærere er til gengæld meget kritiske over for det faktum at afviklingen af timer det første halvår bliver meget uregelmæssig, hvilket især er et problem i forhold til udviklingen af den mundtlige sprogfærdighed. Desuden bekymrer en del sig om status for andet og tredje fremmedsprog i gymnasieskolen og mener at reformen i for høj grad vægter engelsk på bekostning af de andre fremmedsprog.

### *De mindre fag og de kreative fag*

Lærerne i de mindre fag, religion, psykologi, filosofi, oldtidskundskab m.fl., som ikke indgår i grundforløbet giver ikke udtryk for utilfredshed med ikke at have været inddraget, men er snarere tilfredse med ikke at skulle indgå i det komplicerede puslespil.

Billedkunsts og musiks status afhænger af den valgte struktur. På caseskole z, hvor eleverne er inddelt i klasser efter valg af kreativt fag, anså man denne model som en kæmpefordel, da man så kunne beholde eleverne i hele forløbet, og man havde stort udbytte af at indgå i AT. Generelt anses det som et stort tab at begge fag ikke er obligatoriske al den stund eleverne forbruger musik og billeder hver dag. Billedkunstlærerne er tilfredse med den øgede vægt på teori, men ambitionsniveauet anses for alt for højt.

Idræt giver ikke udtryk for de store ændringer. Man er vant til sammensatte klasser.



## Lærerne

Det er et grundlæggende problem at der for mange lærere ikke er overensstemmelse mellem deres forestillinger om fag og undervisning, og de formuleringer og krav som fremgår af reformstyredokumenterne. De fleste lærere anvender primært en faglighedsdiskurs, mens styredokumenterne derudover anvender såvel en dannelses- som en kompetencediskurs. Det gør dels mange lærere famlende over for hvori kravene består, og dels giver det frustrationer over ikke at kunne (eller skulle) opnå tidligere faglige niveau. Mange lærere udtrykker en vis fremmedgjorthed over for læreplanernes formuleringer, hvor både intentioner og sprogbrug kan føles langt fra deres forestillinger om deres fag og deres normale faglige jargon.

De mange samspilselementer fordrer en meget stor mødevirksomhed. 30% af lærerne angiver at have deltaget i mellem 5 og 9 møder i relation til grundforløbet i efterårssemestret 2005, 30% har deltaget i 10 til 14 møder, 15% i 15 til 19 møder og andre 15% i over 20 møder (heraf halvdelen i over 25 møder!). Det store flertal af lærerne er stærkt utilfreds med denne omfattende mødevirksomhed og med hvad de opfatter som reformens mange kontrolelementer: Knap to tredjedele af lærerne anser mødeaktiviteten som utilfredsstillende (en fjerdedel meget utilfredsstillende) og 85% anser den administrative byrde for utilfredsstillende (halvdelen meget utilfredsstillende). I det omfang disse møder omhandlede planlægning af undervisning lig undervisningen før reformen, ville de før reformen have indgået i forberedelsestiden og kan derfor ikke opfattes som en ekstra byrde. Men langt den meste tid rapporteres gået til møder om gennemførelse af reformens nye elementer. I sammenhæng hermed anses fleksibiliteten for at være alt for lav. Af hensyn til de andre forløb er hver enkelt time planlagt for hele semestret, og der er ikke plads til afvigelser eller spontane indslag. Set fra lærerside giver de koncentrerede delforløb, ud over forstyrrelse af de andre elementer i grundforløbet, også anledning til en utilfredsstillende arbejdsbelastning gennem semestret for to tredjedele af lærerne.

Der er opstået flere lag af lærere: koordinatore, teammedlemmer og ikke-teammedlemmer. I det lange løb vil rollerne formentlig gå på skift. Fremvæksten af dette lag fremkalder loyalitetskonflikter

afhængig af hvilken rolle teamkoordinatorerne får tildelt eller tildeler sig selv.

Reformen har bevirket en opblussen af en kollektiv arbejdsform og en tilsvarende delvis afvikling af en individuel form. Det skyldes såvel udarbejdelsen af fælles undervisningsplan og –materiale i faggrupperne som planlægning og gennemførelse af de tre tværgående bånd

Holdningen til gymnasireformen som sådan er blevet mere negativ i takt med gennemførelsen. Godt en tredjedel havde en positiv holdning, da skoleåret startede, mens en fjerdedel var negativt stemt. I slutningen af semestret var kun en fjerdedel positivt stemt, mens godt halvdelen havde en negativ holdning.

Lærerne vurderer dog en lang række forhold ved reformen positivt:

- Teamsamarbejdet er tilfredsstillende for halvdelen af lærerne, mens kun 15% vurderer det som utilfredsstillende.
- Det tværfaglige samarbejde vurderes tilfredsstillende for knap halvdelen af lærerne og utilfredsstillende af knap en fjerdedel.
- Man er glad for den faglige debat i sit fag. Knap halvdelen anser den for tilfredsstillende og kun en femtedel for utilfredsstillende.

## **Eleverne**

Langt de fleste elever kom med høje eller meget høje forventninger til gymnasiet. Og de er blevet indfriet for de fleste. 8% er meget tilfredse med det første halve år, 47% tilfredse og 24% hverken tilfredse eller utilfredse. Kun 17% er utilfredse og 4% meget utilfredse.

Som det bedste ved grundforløbet angiver 59% det sociale (nye mennesker, det gode miljø etc.) – ikke overraskende, det har altid været det almene gymnasiums kendetegn. 18% peger på det faglige (spændende indhold, det at lære noget nyt etc.) og 9% på lærerne (god undervisning, engagerede lærere etc.), mens 10% vægter højest at grundforløbet giver grundlag for at vælge studieretning.

Som det mindst gode ved grundforløbet angiver 68% forvirringen

af administrativ og informationsmæssig art, 10% at der er for mange fag, 8% at timerne i de enkelte fag ligger for spredt og endelig 7% at klasserne brydes op efter grundforløbet. Det er således ikke strukturen, der giver anledning til den store utilfredshed, men snarere at man ikke på skolerne har været erfarne nok til at implementere den problemfrit. Det store spørgsmål er så i hvilket omfang grundforløbsstrukturen muliggør mere smidige administrative løsninger.

Nu er det jo ikke noget mål med gymnasiet, at eleverne skal være tilfredse. Mere interessant end tilfredshedsmål er det derfor at tre fjerdedele af eleverne siger at de har lært nye arbejdsformer i forhold til Folkeskolen. De nævner især at de har lært at se på samme emne fra flere fags synsvinkel (64%), notatteknik (42%), øget selvstændighed (25%) og mere abstrakt tænkning (25%). Og så bliver der nævnt en lang række studiemetoder: Mindmap, naturvidenskabelige arbejdsmetoder, synopsis osv.

De har også oplevet sammenhæng mellem fagene. 62% har af og til kunnet bruge noget fra et fag i et andet fag, 19% har ofte kunnet gøre det, mens 16% sjældent har kunnet.

42% kan komme i tanker om konkrete tilfælde, hvor de har kunnet bruge generelle arbejdsformer fra et fag i et andet:

- *Jeg har lært om notatteknik, hvilket jeg nu udnytter i alle fag.*
- *Vi lærte i starten af året at skrive en rapport, med hypotese, formål osv. Hvilket vi også har brugt i andre fag, når forskellige rapporter skulle skrives.*
- *Jeg har lært Blums taksonomi og brugt den i andre fag til at lave opgaver osv.*
- *Hældningskoefficienten lærte vi om i matematik, den har vi også brugt meget i fysik.*
- *Gruppearbejde – lært den i AT og bruger det i alle fag.*

Den største fagsammenhæng ser eleverne mellem de humanistiske fag indbyrdes tæt fulgt af sammenhæng mellem matematik og de naturvidenskabelige fag og mellem de naturvidenskabelige fag indbyrdes samt mellem samfundsfag og andre fag. Cirka halvdelen af eleverne kan angive konkrete eksempler på sådanne fagsammenhænge. Det ser således ud som om samfundsfag i højere grad end de andre fag formår at bygge bro mellem fakulteterne.

Elevmedbestemmelsen er blevet stærkt svækket både hvad angår indhold og arbejdsformer.

Selv om eleverne beklager sig over forvirring og mangler, er de alligevel tilfredse – med fagligheden, det forpligtende valg etc. – man tror på at det bliver godt i det lange løb.

## **Styredokumenterne**

Generelt fungerer læreplaner og vejledninger som gode inspirationskilder. Men de opleves som for ambitiøse af det store flertal, og især opleves vejledningerne som alt for lange. Omfanget virker tyngende og man føler en stor diskrepans mellem læreplanernes krav og den tildelte tid. Desuden føles de ofte skrevet i et hverdagsfremmed sprog.

Såvel studieplanen som kompetenceskemaer virker i øjeblikket mere som en tilbageskuende registrering end som et planlægningsredskab. Dels var UNI-Cs program forsinket og dels har man ikke overskud til at udfylde dem fremadrettet. Efter forløbet finder man ud af hvilke punkter man fx har opfyldt i kompetenceskemaet. Skolerne og lærerne er opmærksomme på dette.

Evalueringsformerne opleves af lærerne som havende været uafklaret meget længe, og der opleves uklarhed i styringsdokumenterne om prøveformer og regler, fx hvad skal indgå i karakteren for AP? I NV er der et stort råderum som giver meget stor spredning i evalueringsform og dermed i elevernes vurdering NVs status. Hvis man evaluerer AT ud fra sidste forløb, er det kun denne evaluering, der tæller med i de sidst deltagende fag, mens en evaluering ud fra det samlede forløb tæller med i alle deltagende fag.

## **Det organisatoriske niveau**

De rammer, som reformen skal implementeres i, er meget forskellige. Forskellig ledelsesstil (som i et vist omfang er koblet til skolekultur) giver forskellig grad af medejerskab hos lærerne.

Skolerne har forberedt sig på meget forskellig vis og med forskellige tolkninger af reformen. Disse forhold har haft stor indflydelse på

implementeringsforløbet. Skoler med en solid forberedelse har haft en relativt rolig reformproces (selv med et stort arbejdspress). Vi har dog set eksempler på at man ikke har fået almengjort de erfaringer, som lærere har erhvervet sig fx gennem forsøgsarbejde eller gennem kursusvirksomhed. Nogle skoler mangler effektive procedurer for organisatorisk læring.

Der er brugt mange ressourcer på lærernes reformrettede efteruddannelse. I snit angiver ledelserne at der er brugt 33 timer pr. lærer. Der er relativt stor spredning på tallet, nogle skoler har brugt 10 eller 15 timer, mens andre har brugt 65 og 69 timer.

Lærerne angiver selv at have deltaget i en bred vifte af reformforberedelse. Langt de fleste (94% og 92%) har læst læreplaner og vejledninger (hvilket for fx AT er ganske omfattende). 76% har læst gymnasieloven eller gymnasiebekendtgørelsen. To tredjedele af lærerne har været på efteruddannelseskurser og en fjerdedel har deltaget i forsøgsarbejde.

Øgede kommunikationskrav nødvendiggør anvendelse af nye kommunikationsformer, typisk netbaserede, til afløsning af de fysiske møder. Disse er ved at blive udviklet og indarbejdet.

## Lærerteam

Organiseringen af lærerarbejdet har ændret sig drastisk. Halvdelen af lærerne har deltaget i to eller tre grupper eller teamdannelser i forbindelse med forberedelse og gennemførelse af grundforløbet. 20% har deltaget i 4 eller 5. Det meget planlægningsarbejde og den tvungne teamdannelse har bragt lærere sammen, der ikke tidligere har samarbejdet, til glæde for rigtig mange.

Der er stor variation i hvorledes teamarbejdet er organiseret. På nogle skoler udgøres et klasseteam af alle klassens lærere, og teamkoordinatoren er en af lærerne, som er udpeget af ledelsen eller valgt af gruppen til at koordinere arbejdet, uden at der er aftalt særligt detaljerede retningslinier. På de fleste skoler udgøres klasseteamet af 2-3 lærere og teamkoordinatoren har nogle mere eller mindre veldefinerede arbejdsopgaver. Såvel teamstrukturen som teamets beføjelser og teamkoordinatorens rolle har afgørende indflydelse på hvor godt teamet kan gøre sit arbejde.

Halvdelen af teamkoordinatorerne opfatter sig som udelukkende koordinerende med ansvar overfor gruppen. En fjerdedel opfatter sig som koordinerende med ansvar over for ledelsen, og 13% angiver at de anser sig som havende en styrende funktion på niveau med mellemledere. Mange teamkoordinatorer føler størst ansvar overfor eleverne eller klassen.

Samarbejdet i klasseteamet har fungeret godt i langt de fleste tilfælde. Kun 8% af lærerne mener det har fungeret dårligt eller meget dårligt; over halvdelen at det har fungeret godt eller meget godt.

Selve arbejdet i klasseteamet omfatter i 23% af tilfældene primært koordinering (fx af skriftligt arbejde) for 44%'s vedkommende lærersamarbejde om en del af klassens faglige arbejde, mens kun 8% angiver at det omfatter det meste af klassens faglige arbejde. De mere avancerede teamfunktioner, såsom udviklingen af selve teamet og udvikling af lærerne (fx lærerrolle), indgår kun i 10% af teamene i deres arbejde.

Der er ingen tvivl om at der er behov for at skolerne udvikler teamarbejdet både hvad angår dets arbejdsfunktioner og kompetencer, og hvad angår dets interne samarbejde og udviklingsdynamik.

## **Ledelsesforhold**

Implementeringen har været meget krævende administrativt og ledelsesmæssigt. Koordineringsbehovet har på alle områder været meget omfattende, og såvel dette som de mange nye spørgsmål, reformen har krævet stillingtagen og handling i forhold til, har udfordret mange skolars ledelse og medført ændringer i den eksisterende ledelsesstruktur. Der har været væsentlig øget vægt på især den pædagogiske ledelse, men også den administrative ledelse er øget, især for at kunne indføre nye administrative rutiner. Næsten alle skoler har øget det ledelsesinterne samarbejde, og halvdelen af skolerne har i konsekvens heraf udviklet en ny ledelsesstruktur. For disse skoler, men også for flere af de øvrige skoler, gælder at det især er den pædagogiske ledelse der er styrket. Enten er der etableret en egentlig pædagogisk ledelse ved siden af den administrative, eller der er defineret forskellige nye pædagogiske arbejdsområder i ledelsesgruppen såsom kontakt til lærerteam eller ansvar for forskellige

studieretninger. På nogle skoler prøver man at udskille de (teknisk) administrative opgaver til et sekretariat under ledelse af en sekretariatsleder for at friholde inspektør / rektor til de ledelsesopgaver, der ligger tættest på kerneydelsen. Der ses en generel øgning af ledelsesvolumenet, primært for at kunne facilitere teamstrukturen. Nogle steder er ledelsesgruppen udvidet med uddannelsesledere til at varetage kontakten til teamene, og nogle steder indgår teamledere på en endnu uafklaret vis i ledelsesgruppen.

Den største udfordring for mange ledelser angives at ligge på det overordnede organisatoriske niveau: At få skolen til at fungere som en helhed og at fastholde fokus på at få undervisningen til at fungere under de nye vilkår. Det udtrykkes som at »fastholde lærernes engagement og motivation«, »at ændre på det traditionelle fagsyn blandt lærerne og få dem til at indse, at det giver mening at tænke i kompetencer«, »at få lærerne til at indgå i et udbytterigt samarbejde«, »at understøtte de enkelte team«. På et mere konkret niveau udtrykkes behov for effektive og enkle kommunikationsveje, bl.a. for at mindske mødeaktiviteten og opnå en øget understøttelse af teamene.





## 4. Almen studieforberejdelse

### Formål

Almen studieforberejdelse indtager strukturelt en særstilling i stx ved at være defineret som en timeramme. Inden for rammen er det meningen at eleverne skal bevæge sig på tværs af fag og hovedområder for at belyse problemstillinger der er for komplekse til at de kan belyses i ét fag eller ét hovedområde. Det gælder både stof- og metodemæssigt. Almen studieforberejdelse er ikke selv et fag, og afbalanceringen af 'fag' og 'sag' er et hovedpunkt i læreplanen. »Fag er til for sagens skyld«. Udviklingen af almene studiekompetencer, der skal gøre eleverne til bedre studerende, både i gymnasiet og i deres senere studier, er en central intention. Blandt de studiekompetencer som eleverne skal udvikle, er kreativitet, innovation, kritisk sans, refleksion og ansvarlighed med særlig opmærksomhed på metodiske og videnskabsteoretiske forhold. Man må dog holde sig for øje at AT afvikles over alle tre år, og det er ikke tanken at eleverne skal nå alle mål i grundforløbet.

### Efteruddannelse

84% af de lærere der har deltaget i AT har deltaget i forskellige former for aktiviteter af efteruddannelseskarakter. 66% har deltaget i pædagogiske dage på skolen, 30% i egentlig skolebaseret efteruddannelse, 34% i amtslig efteruddannelse, og 8% i andre former for efteruddannelse.

Omfanget af amtslig forberedelse er bemærkelsesværdigt. To af caseskolerne betegner i den henseende hver sit yderpunkt. På caseskole

y har man kunnet trække på en omfattende amtslig forberedelse. På caseskole z har amtet kun spillet en mindre rolle. Lærerne har kunnet reflektere individuelt på opslag om efteruddannelseskurser, men næsten ingen har meldt sig. Den almindelige begrundelse er at kurserne har været for teoretiske. »Vi er meget konkrete«, som en lærer siger.

## Organiseringen

Organiseringen er blevet gennemført vha. forskellige typer af organer hvis funktion er blevet præget af at man har skullet finde en balance mellem to typer modsætninger. En som angår forholdet mellem centralisering og decentralisering; og en anden som angår forholdet mellem den gamle ledelse og nye aktører. Ledelsesrepræsentanter, valgte repræsentanter og udførende lærere er indgået i konstellationer som ikke er afprøvet før. Forskellene viser sig både fra skole til skole og fra organ til organ på den enkelte skole. Der ligger både muligheder for dynamik og konflikter i denne situation. En del af spændvidden kommer til syne på de tre caseskoler.

På caseskole x har et særligt *AT-udvalg* fastlagt fire emner som skulle være fælles for alle klasser. Udvalget har desuden fremlagt en plan over arbejdet med overfaglige problemstillinger som kompetencer og fremlæggelses- og evalueringsformer. Hvert klasseteam har derefter fastlagt indholdet i store træk, og det enkelte forløbsteam har færdiggjort planlægningen og gennemført undervisningen.

På caseskole y blev AT forberedt af et allerede eksisterende *Pædagogisk Udvalg* der blev udvidet med ledelsesrepræsentanter. På et stort møde inden sommerferien lavede hvert klasseteam derefter en liste over fire emner der dannede overskrifterne på AT-forløbene. Hver klasse havde derfor sine egne emner. Arbejdet blev holdt sammen ved at Pædagogisk Udvalg skrev en omfattende 'Pixi-bog' med vejledning i reformarbejdet. Herunder et meget gennemtænkt kompetencekatalog.

På caseskole z har der ikke været et AT-udvalg, og klasseteamene omfatter samtlige lærere i de respektive klasser. AT-forløbene er derfor blevet planlagt meget decentralt. Til gengæld har rektor skrevet et kompetencekatalog.

Det fremgår meget tydeligt af interviewene at omfanget og arten af forberedelse har været af stor betydning for lærernes vurdering af AT, og for elevernes reaktion på lærernes holdninger. Der er i spørgeskemaundersøgelsen mange lærerklager over at tiden er gået med den strukturelle og formelle organisering af undervisningen, mens der næsten ikke har været tid til at planlægge indholdet i de konkrete forløb. To kommentarer med hver sin vurdering viser dilemmaet:

*Det var første forløb efter sommerferien, så der var alt for kort tid. Derudover deltog jeg i introduktionskursus for 1.hf i samme uge. Desuden er fremgangsmåden med tre tilfældige fag der pludselig skal finde et fælles emne håbløs. Emnet først, så fagene – og ikke nødvendigvis 2 af 3 hovedområder. Drop den opdeling.*

*På vores skole har vi heldigvis haft tid til at planlægge forløbene ... Generelt har vi nogle forløb med høj grad af faglighed – og tværfaglighed.*

## Struktur og forløbstyper

På de tre caseskoler kan man finde tre modeller for sammenhæng mellem AT-forløbene. På caseskole x er hensynet til fagene eksplicit i centrum. På caseskole y er det lige så eksplicit kompetencerne. På caseskole z er der en mere implicit og svingende balance mellem fag, emner og kompetencer. Hver model kan støtte sig på formuleringer i bekendtgørelse, læreplan og vejledning hvor der både tales om styrkelse af det faglige niveau, om skabelse af elevkompetencer og om at sag går forud for fag.

Også afviklingen over tid følger forskellige modeller: skemalagte timer i det almindelige skema, enkelte eller få sammenhængende dage, og endelig hele uger. Både lærere og elever giver entydigt udtryk for at afviklingen i hele uger giver den største tilfredshed – men til gengæld også lange afbrydelser af enkeltfagsundervisningen. Der er desuden en tydelig tendens til at de sidste AT-forløb har været mere tilfredsstillende end de første. På alle tre caseskoler er der blevet gennemført fire forløb, men det diskuteres om man ikke burde have nøjedes med tre.

Afviklingen af AT-forløbene hænger også sammen med hvilke principper der er blevet brugt i klassedannelsen. På 95% af skolerne er klasserne dannet i overensstemmelse med elevernes studieretningsønske. Men på caseskole z er klasserne ikke primært dannet efter elevernes ønsker. For alligevel at opnå en vis toning er AT1 og AT4 blevet gennemført i grundforløbsklasserne, mens AT2 og AT3 har ligget i klasser der er sammensat ud fra elevernes forhåndsinteresse for bestemte studieretninger. Denne model er ifølge skolens ledelse den der er mest i overensstemmelse med reformens intentioner, men den har også givet mange problemer: eleverne kender ikke hinanden, elever og lærere kender ikke hinanden, det skriftlige arbejde er blevet meget nedtonet fordi elever og lærere ikke altid mødes igen efter forløbets afslutning.

Det fremgår generelt at det er vanskeligt for eleverne at identificere hvilken slags undervisning de på et givet tidspunkt er i gang med, en faglig eller en flerfaglig. Det kniber derfor også for en del af dem at huske hvilke AT-forløb de har deltaget i. Eleverne er ikke i stand til i samme grad som før at orientere sig efter et fast ugeskema, og ifølge nogle lærere på caseskole x kræver det en ny og mere effektiv måde at skabe tydelighed på, helt over i retning af branding: forskellige hoveder på papirer til forskellige forløb o.l.

## **Eksempler på forløb**

Som det fremgår af ovenstående lærerkommentar, er der principielt to måder at vælge emner på. Enten starter man med at fastlægge emnerne, og fagene må derefter beslutte hvad de vil bidrage med; eller også bestemmer man hvilke fag der skal deltage i et forløb, og herefter fastlægges emnet. I de fleste tilfælde lander man formentlig på en pragmatisk kombination af de to muligheder.

Et eksempel fra caseskole z: Ledelsen opfordrede til hvilke fag der skulle deltage i AT1 i en klasse: dansk, historie og matematik. Emnet blev: 'Hvornår er det sandt'. Dansk arbejdede med argumentation og mundtlig fremlæggelse. Historie med historisk metode og en propagandafilm. Matematik med bevisførelse. Lærerne var, på grund af forløbets abstrakte karakter, noget i tvivl om hvor vellykket det havde været, men mente at eleverne havde lært at

'logik' betyder noget forskelligt i forskellige fag. Dette forløb ligger tæt på den intention med AT som betoner sammenligning af faglige metoder i de tre hovedområder, i retning af det videnskabs-teoretiske.

To eksempler fra caseskole y: Eftersom kompetencerne står i centrum, oplyste lærerne at emnerne var underordnede, men der blev dog sat emneoverskrifter på forløbene. De fire forløb i en klasse der var tonet i retning af kommunikation så således ud: AT1 Propaganda, AT2 Halve sandheder, AT3 Sprogets rolle og virkemidler, AT4 Nyhedsformidling. I en anden klasse blev der tænkt i overordnede baner på en anden måde. AT1: Universet. AT2: De store civilisationer. AT3: Dankhed. AT4: Det postmoderne menneske. Som lærerne selv gjorde opmærksom på, udgør denne række af forløb en fortælling fra noget altomfattende til noget partikulært. AT1 og AT2 er inspireret af Vejledningen som lærerne fandt nyttig.

Eleverne er i spørgeskemaundersøgelsen blevet bedt om at angive hvilket af deres klasses AT-forløb der har været det mest interessante, og hvilket det mindst interessante. Datamængden er overvældende, idet der er 2501 kommentarer til det første spørgsmål, og 2419 til det sidste. Materialet er ikke gennemarbejdet, men hvis man sammenligner med de kommentarer de interviewede elever har givet, tegner der sig alligevel et mønster. Mange elever angiver at de bedst har kunnet lide de emner der tematiserer deres egne erfaringer, men lige så mange angiver at det er mest interessant når man får indblik i et emne som man intet vidste om i forvejen. Et eksempel på den første type er : 'Kultur og krop', et eksempel på den sidste: 'Renæssancen'. Forudsætningen for at det sidste emne er interessant, er at eleverne har kunnet mærke at det er noget lærerne har forstand på og selv interesserer sig for.

Der er også modsætninger indbygget i elevernes vurderinger af hvad der gør et emne uinteressant. Det gennemgående træk er 'forvirring'. Eleverne sammenligner de enkelte læreres indsats, og hvis en eller flere lærere har været mindre godt forberedt – måske fordi emnet passer dårligt ind i de pågældende fag – eller har virket mindre engagerede end de øvrige, registreres det som forvirring. Ofte klages der over forvirring pga. for mange deltagende fag. Men også det modsatte klages der over:

*Epidemier og infektionssygdomme. Jamen, det var bare så kedeligt og uinteressant. Kun to fag var indblandet, og det gjorde ikke rigtig at man så emnet fra forskellige synsvinkler. Det mener jeg betyder meget.*

Man må se i øjnene at man ikke kan gøre alle tilpas. Én elev bedømmer et forløb centreret omkring *Erasmus Montanus* som det mest vellykkede, fordi eleven intet kendte til perioden på forhånd. Holbergs stykke er blevet læst, og eleven har set en opførelse af det. En anden elev svarer omvendt på spørgsmålet om hvilket forløb der var mindst interessant, på følgende lakoniske måde: '*Erasmus Montanus.*' Og en tredje: *Erasmus Montanus, 'der var alt for mange fag indblandet i dette forløb, så det gør det meget forvirrende. Generelt er emnet bare ikke særlig spændende.'*

## **Evaluering**

Der er gennemført mange former for løbende evaluering. Hvis man skal ekstrapolere ud fra caseskolernes oplysninger, er alle landets elever blevet bedt om at evaluere samtlige AT-forløb. Det ser også ud til at elevernes evalueringer gennemgående er positive, og det er en ansporende feedback for lærerne. Men evalueringerne opfattes også som en del af den rapporteringspligt og kontrol som efter de fleste læreres mening fuldstændig har taget overhånd.

Det der særlig har optaget opmærksomheden, er den evaluering af AT som finder sted ved udgangen af grundforløbet. Af spørgeskemaet til lederne fremgår det at der mange steder er lagt vægt på at afprøve synopsisformen som en forberedelse til eksamen efter 3.g. De tre caseskoler har valgt ret forskellige modeller.

På caseskole x afklarede man ret tidligt at AT skulle afsluttes med en synopsisprøve. Opgaverne blev stillet af klasseteamene der også sammensatte elevgrupperne. Grupperne fik to dage til at udarbejde synopsisen som, for at understrege det formelle, blev afleveret på kontoret. Teamet bestemte efter gennemlæsning hvilken form fremlæggelsen skulle have. Grupperne fik en time til at forberede fremlæggelsen. Derefter gennemførtes over to dage gruppeeksamen med individuel bedømmelse.

På caseskole y var modellen for den afsluttende evaluering følgende:

Sidste forløb ledte op til en todelt evaluering. 1) En prøve på 1½ time uden hjælpemidler: Skriv hvad du har lært af kompetencer og indhold. 2) En gruppebaseret projektopgave med selvvalgt problemformulering, gruppeeksamen med mundtligt forsvar for opgaven, individuel karaktergivning. De to karakterer blev regnet sammen.

På caseskole z afsluttedes AT med at hver elev skrev et essay på to sider med en bred problemformulering, ikke bundet til et enkelt forløb. Afslutningen blev forbundet med udfyldelsen af hver elevs studierapport. Besvarelsen blev vurderet af to lærere, der var ingen mundtlig afslutning.

Den afsluttende evaluering af AT er formentlig et af de aspekter ved implementeringen af reformen som har været mest plaget af begyndervanskeligheder. På to af caseskolerne klager lærerne over at formen er blevet fastlagt for sent til at man har kunnet tage højde for den i undervisningen. Dette vil ikke gentage sig. Men man kunne jo også indvende at denne tankegang er udtryk for en uheldig eksamensfiksering.

## **Holdninger til omfang, sammenhæng, progression og synergi**

Eleverne udtrykker forholdsvis tilfredshed med AT, men dog mindre end med både NG og AP. 3% er meget tilfredse, 34% tilfredse, 34% hverken tilfredse eller utilfredse, 21% utilfredse og 7% meget utilfredse. Det er ikke emnerne der er problemet. 60% svarer at emnevalget har været godt. Heller ikke sammenhængen mellem fagene, som 64% er tilfredse med. Når eleverne skal nævne hvad de har lært på tværs af fagene, nævner de i overvældende grad studietekniske aspekter. Man har også fået en opfattelse af forholdet mellem hovedområderne, siger 63%. Problemet er mere grundlæggende. 62% svarer nej til spørgsmålet om hvorvidt formålet med AT har været klart, 25% svarer ja. Heller ikke evalueringsformen har været klar, synes 54%, mens 25% svarer det modsatte. Usikkerheden omkring konsekvenser af karaktergivningen, der ofte føles arbitrær, spiller en stor rolle.

Lærerne er gennemgående langt mindre positive. På spørgsmålet om hvorvidt omfanget af AT er tilfredsstillende, svarer 49% 'meget utilfredsstillende', 36% 'utilfredsstillende', 9% 'hverken eller'. 6%

svarer 'tilfredsstillende', og kun 2 lærere på de 23 adspurgte skoler svarer 'meget tilfredsstillende'. Samarbejdet om planlægning og gennemførelse har til gengæld været godt, kun 1% svarer at det har været meget dårligt, 13% at det har været dårligt, 30% hverken eller, 41% at det har været godt, og 13% at det har været meget godt. Selv om arbejdet har været præget af problemer med at finde mødetidspunkter og af almindelig tidnød.

Kravet om samarbejde har radikalt forandret lærernes arbejdsvilkår. Der er i spørgeskemaets kommentarer en del klager over enkeltkolleger der ikke kan eller vil samarbejde eller overholde aftaler, men ellers har en af de positive oplevelser været at det ikke er svært at samarbejde med selv kolleger som man ikke deler holdning med eller som har et andet fag end ens eget. Tværtimod er 19% meget enige i at det har været godt at lære om de andre fag, og 57% er enige.

Der er andre forhold der skaber problemer. Det tungeste problem er det generelle forhold at undervisningen på grundforløbet er meget opsplittet og presset af mange aktiviteter. Mange kommentarer udtrykker også stor utilfredshed med at ressourcerne er blevet ledt væk fra undervisningen og over i administrative aktiviteter. En tendens lærerne omtaler som havende været synlig siden ledelsesreformen blev indført, men som nu er blevet yderligere forstærket. Den følgende udtalelse er en af de mere moderate i tonefaldet:

Det administrative ekstraarbejde (skema, timeregnskaber, studieplaner osv.) har været dræbende uproductivt.

Et tredje forhold er at lærerne ikke oplever nogen særlig sammenhæng mellem fagene. 58% svarer at de er enige eller meget enige i påstanden om at der snarere er tale om parallelarbejde end fagintegration, mens 21% forholder sig neutralt, og 22% er uenige eller meget uenige i påstanden. AT opfattes måske derfor af 57% af lærerne som et forløb der skal udvikle elevernes kompetencer på tværs af fag og emner, mens kun 28% mener at formålet er at formidle samspil mellem fag. Der er almindelig enighed om at der er for mange fag med for få timer involveret i hvert forløb, og der nævnes eksempler på fagsammensætninger og emner der føles fortænkte og kunstige.

Lærerne er i interviewene blevet spurgt om hvordan de bedømmer det forhold at begrebet 'hovedområde' er kommet til at spille en afgørende rolle for AT. En enkelt reaktion lyder at grebet er 'genialt', men den gennemgående reaktion er at der er tale om en kunstig kon-



struktion. Et par geografilærere ironiserer over det selvmodsigende i at der skal undervises på tværs af hovedområder, samtidig med at det mest hovedområdeoverskridende fag, geografi, er blevet halveret så det netop ikke længere er overskridende. En del irritation knytter sig til terminologien i Vejledningen. Lærerne tænker ikke i 'hovedområder', men i 'fakulteter'. Og elevinterviewene viser at eleverne intet forbinder med begrebet 'hovedområde'. De tror gennemgående det betyder 'studieretningsfag'.

Også hensyntagen til progressionen er meget vanskelig:

*Med tre forløb i to klasser er det svært at generalisere. Vi blev bedre til at arbejde i forhold til AT-intentionen, jo flere forløb vi arbejdede med. Progressionen mellem de enkelte AT-forløb var meget svær, det var der ikke taget højde for i skolens planlægning.*

Et af de redskaber som på skolerne er blevet brugt til at reflektere over progression, er Blooms kognitive taksonomi. Den er kognitionspsykologisk orienteret, og det er tvivlsomt om dens hierarki af kognitive former passer lige godt på alle fag og hovedområder. Begreber herfra har i mange år været almindeligt brugt i samfundsfag, fx i forbindelse med opstilling af problemformuleringer i store opgaver, mens brugen har været mere tilfældig i de humanistiske fag, og stort set ingen rolle har spillet i de naturvidenskabelige fag. Der mangler præcise ideer til hvad overfaglig progression betyder.

På caseskole x er ledelsens holdning at sammenhæng med tilhørende progression og synergi mellem fagene er en tendens der er blevet styrket gennem en årrække, og at den nye struktur er mere velegnet end den gamle til at fremme denne tendens. På lærerværelset tales der dog både om positiv og negativ synergi. Det gælder generelt at AT betyder brud på veletablerede undervisningsfaglige progressioner. Fag med en meget tydelig progression, som ofte er indbygget i lærebogssystemer og i stramme læreplaner, har haft sværere ved at indordne sig under en ny flerfaglig progression, bredere fag har haft lettere ved det.

Kravene om sammenhæng har på caseskole x ført til en akademisering. Der er opstået en metadiskussion om metoder i og mellem fagene, både blandt lærere og elever. Et eksempel som nævnes, er emnet 'sociolingvistik' som har kombineret stof og betragtningsmåder

fra samfundsfag og sprogfagene, hvorved begge er blevet kvalificeret. Et andet eksempel er 'tekstlæsningsmetoder' i henholdsvis dansk og historie. Også mange elever nævner i spørgeskemaundersøgelsen ekspliciteringen af forskellige fags forestillinger om tekstlæsningskompetence som en gevinst.

Caseskole y kan stå som eksponent for de skoler hvor kompetencebegrebet er blevet udviklet som sammenhængsskabende faktor, og der nævnes en del eksempler på synergieffekter: it-anvendelse, retorik, mundtlige fremlæggelser. Her optræder faglige kompetencer også i kompetencekataloget på lige fod med almene kompetencer. Det erkendes dog at AT nok favoriserer bestemte fag, de åbne emneorienterede, og bestemte lærertyper.

På caseskole z nævner særligt nogle elever synergieffekter af en meget konkret art. Eftersom der her ikke i så høj grad styres efter kompetencer, er det eksempler på konkret overføring af viden fra fag til fag. Eksemplerne stammer hovedsagelig fra nogle AT-forløb og faglige forløb i erhvervsøkonomi, samfundsfag og kulturanalyse med meget konkret indhold, centreret om fx aktiehandel. Der peges også her på tekstanalyse.

En religionslærer peger til gengæld på et skoleeksempel på negativ synergi. I et forløb med titlen 'Terrorisme' skal læreren introducere islam. Her er fagets sædvanlige progression brudt op og erstattet med en emneorientering med meget diskutabile konsekvenser. På denne skole nævner eleverne, helt i modsætning til eleverne på de to andre skoler, at AT-forløbene overvejende ligner de fagligt ret uforpligtende emneforløb som de kender fra folkeskolen.

## **Dannelse, kompetence og fagligt indhold**

Et af formålene med AT er at fremme en moderniseret almen dannelse, dvs. en dannelse der ikke fortrinsvis er historisk-litterær, men hviler på samspil mellem fagene i alle tre hovedområder. Lærerne er i interviewene blevet spurgt om de kan iagttage tegn på en sådan ny form for dannelse. Reaktionen har gennemgående været tøvende. Dannelsesbegrebet føles i almindelighed for abstrakt, og i særdeleshed er det for tidligt at sige noget om en evt. ny dannelse.

Her kan en del af forklaringen på elevernes manglende fornemmelse af formålet med AT ligge.

Kompetencebegrebet spillede en meget stor rolle under forberedelsen af reformen, men ordet selv optræder ikke så ofte i bekendtgørelsen og læreplanerne, selv om det indgår som fagligt mål. I læreplanen for AT spiller et begreb som 'innovation' fx en mere fremtrædende rolle. Men kompetencetænkningen ligger implicit bag begrebet 'almen studieforberedelse', i og med at der skal tænkes i videns- og færdigheds*anvendelse*.

Både analyser af konkrete skemaer og lærernes oplysninger i interviewene viser at der ikke er nogen tydelig fornemmelse af grænserne mellem begreber som kompetence, kvalifikation og færdighed. Der er ikke blandt lærerne etableret en fælles forståelse af og adskillelse mellem reformens centrale begreber. På trods af at kompetencebegrebet spiller en meget stor rolle i praksis, hvilket viser sig ved at 63% af lærerne svarer 'ja' til at man på deres skole har et kompetenceskema. 24% svarer 'nej', og 12% 'ved ikke«. 674 lærere har besvaret dette spørgsmål, og 447 har derefter svaret på om de finder skemaet nyttigt. 12% vurderer at skemaet i høj grad har været nyttigt, 40% at det i nogen grad har været nyttigt, 21% forholder sig neutralt, 19% mener at skemaet ikke har været nævneværdigt nyttigt, og 8% mener at det slet ikke har været nyttigt.

Kompetencekatalogerne på de tre caseskoler er temmelig forskellige. På caseskole x ligger kataloget tæt på en præsentation af studieteknik. IT-kompetencer fylder en hel del. Der er en vis reservation over for kompetenceskemaet blandt lærerne. Det bruges mest bagudrettet til afkrydsninger af hvad man har nået. På trods af at matematik og de naturvidenskabelige fag var først ude med udviklingen af faglige kompetencebegreber, er der tydeligst afstandtagen til begrebet blandt de naturvidenskabelige lærere. Kompetenceundervisning fører til undervisning *om* fysik, ikke *i* fysik, som en fysiklærer udtrykker det, og det finder han langt fra er noget fremskridt.

På caseskole y har man som nævnt i særlig grad arbejdet på at forene almene og videnskabelige kompetencer. Men også her klager de naturvidenskabelige lærere over uheldige virkninger. De humanistiske og samfundsvidenskabelige metoder og arbejdsformer er dominerende og overføres også på naturvidenskabelige stofområder. En satsen på kompetencer uden hensyntagen til fag kan ende i fag-

kombinationer der virker mere eksotiske end fornuftige. En lærer stiller spørgsmålet: Hvordan får man faget biologi ind i et emne som 'Oplysningstiden' på en måde så man ikke bare spilder elevernes tid?

Caseskole z's kompetenceskema er det største af de tre, idet det fylder fem sider. Skemaet er udformet af rektor. At dømme efter lærernes omtale af det bruges det temmelig tilfældigt, men der synes at være en vis forventning om at kompetencerne kan blive interessante på studieretningerne. Synergieffekten hvad angår studieteknik, vurderes til at være fin.

Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår det at 42% af eleverne på alle 23 skoler kan komme i tanker om eksempler på at de har kunnet bruge generelle arbejdsformer (fx notatteknik, gruppearbejdsmetode) fra et fag i et andet, mens 35% ikke kan, og 23% svarer 'ved ikke'.

I spørgeskemaet er der blevet stillet en række spørgsmål om fagligheden, både i grundforløbet generelt og i AT. Hovedparten af lærerne mener at AT har medført store ændringer i fagligheden. Mht. den faglige fordybelse finder 21% at den er meget tilfredsstillende, 41% finder den tilfredsstillende, 20% er neutrale, 15% finder den tilfredsstillende, og 2% meget tilfredsstillende. Det faglige niveau synes 47% er tilfredsstillende eller meget tilfredsstillende. Utilfredsheden hænger bl.a. sammen med at der ikke er taget tilstrækkeligt hensyn til kernefagligheden. Den er 49% utilfreds eller meget utilfreds med. Måske kan der også ses en negativ sammenhæng mellem den utilfredsstillende faglighed og ambitionsniveauet i AT. 59% finder ambitionsniveauet utilfredsstillende eller meget utilfredsstillende. En enkelt kommentar kan belyse denne holdning:

*Ambitionsniveauet er abstraktionsmæssigt lagt meget højt. Jeg tror ikke eleverne oplever verden i den type begreber. De er helt klart ikke udsprunget af en gymnasial undervisningsmæssig praksis. For mange universitetskæpheste på et forkert niveau.*

Man kan diskutere hvad lærerne forstår ved begrebet 'et højt fagligt niveau'. De er ikke blevet bedt om at definere det. Spørgsmålet er om der med 'fagligt niveau' henvises til videnskabsfaget eller til undervisningsfaget. I en del tilfælde vil der være sammenfald, men det kan ikke udelukkes at det som lærerne forstår ved et højt niveau

mere hviler på en bestemt brug af lærebogssystemer end på den faglighed som til stadighed udvikles i videnskabsfaget.

## Konklusioner

Der er mange mulige fejlkilder man skal tage i betragtning når man forsøger at drage konklusioner om AT og holdningerne til AT. Der er betydelig uenighed i karakteristikken og bedømmelsen af fænomenet mellem ledere, lærere og elever, der er uenighed mellem lærerne indbyrdes, der er store forskelle mellem skolerne, og en del af disse forskelle har deres rødder i skolekulturer der har fæstnet sig længe før AT kom ind i billedet. Desuden skal man tage højde for det fænomen at den samme person godt kan udtale sig meget negativt om AT generelt, og øjeblikket efter positivt om de konkrete undervisningsforløb vedkommende har deltaget i.

Med forsigtighed er det muligt at konkludere følgende, idet konklusionerne refererer til hele undersøgelsens overordnede evalueringsspørgsmål:

1. *Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse at opfylde intentionerne med grundforløbet og AT?*
  - Der er næsten alle steder gjort et meget stort arbejde for fra grunden at skabe et AT der kan opfylde intentionerne. Det gælder særligt forarbejde og planlægning.
  - En del skoler kan bygge på tidligere erfaringer med gradvis omlæggelse af undervisningen eller med forsøg.
  - Et dygtigt strukturelt og organisatorisk forarbejde er væsentligt for at gennemførelsen bliver vellykket, men det er ikke nogen garanti. Der er mange steder sat for lidt tid og for få ressourcer af til den faglige og fagdidaktiske udvikling som kræves for at kunne gennemføre en ambitiøs aktivitet som AT.
  
2. *Hvilke vanskeligheder støder man på, og hvilke potentialer ser man?*
  - Lærerne oplever at AT beslaglægger for meget tid.
  - Planlægningen af AT beslaglægger mange lærerressourcer. Mange lærere opfatter, at en del af arbejdet af strukturelle årsager er spildt.

- Den faglige fordybelse og det faglige niveau anses af lærere i nogle fag for at være bragt i fare. Det er vanskeligt at afgøre om det udelukkende skyldes den generelle struktur eller om omlægningen af arbejdsformer og fagligt samspil i AT også medvirker hertil.
  - De fleste lærere og næsten alle elever giver udtryk for at der er et spændende potentiale i det faglige samspil.
  - Mange lærere ser et potentiale i udviklingen af elevernes kompetencer.
3. *Hvorledes lever AT som en del af grundforløbet og som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*
- AT har medvirket til at udvikle elevernes tilegnelse af gymnasiale arbejds- og fagmetoder.
  - AT har medvirket til at skabe en ændret arbejdskultur som hviler mere på samarbejde og indsigt i bredere problemstillinger, fx på tværs af faggrænser. Dette gælder både for lærere og elever. Til gengæld er lærerindividualiteten på retur.
  - Det er vanskeligt for eleverne at forstå intentionerne med AT så snart man kommer ud over det overvejende studietekniske.
  - De fleste elever oplever ikke manglende sammenhæng, men lærerne gør.
  - Lærerne oplever at de lægger for mange ressourcer i planlægning, evaluering og rapportering i forhold til den tid der bruges på undervisning.
  - Det faglige samspil bliver ofte til parallellæsning.
  - En del af intentionerne, fx at omformatere alt elevarbejde i kompetenceformer, at skabe overfaglig progression og at bidrage til at skabe en ny dannelse der bygger bro over eksisterende forskelle i den vestlige kultur generelt og specifikt i skolen, kræver ikke bare en stor arbejdsindsats, men også nye indsigter af en radikalitet som kun delvis accepteres på skolerne.

## 5. Almen Sprogforståelse

Det overordnede formål med forløbet i Almen Sprogforståelse er ifølge læreplanen for forløbet: 'Almen sprogforståelse styrker elevernes teoretiske sprogforståelse, samspillet mellem sprogene og studiekompetencen. Eleverne opnår gennem forløbet færdigheder i sproglig analyse af tekster med præcis brug af den relevante terminologi, dvs. grammatiske, pragmatiske, stilistiske og genremæssige termer. Stoffet perspektiveres historisk gennem kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd og grammatik, europæisk sproghistorie og et elementært kendskab til sociolingvistik. Eleverne skal endvidere have kendskab til sproglige læringsstrategier.'

### **Planlægning, forberedelse og struktur**

Der er mellem og på de enkelte skoler store forskelle på, hvordan planlægningen har været organiseret. Caseskolerne har organiseret AP forløbet på tre forskellige måder:

- i en gruppe bestående af klassernes latin, dansk, engelsk og andet fremmedsproglærere
- i et udvalg der bestod af tre lærere fra PR-gruppen samt 2 lærere fra en overordnet koordinationsgruppe
- i et udvalg af AP-lærere.

Oftest er AP-forløbene planlagt af et udvalg på skolen, som helt eller delvis har deltaget i forsøg og efteruddannelse og derefter har stået for planlægning og organisering af forløbet, inkl. valg af undervisningsmateriale og udarbejdelse af screening og evaluering.

De fleste betegner samarbejdet om planlægningen som godt (45%) eller meget godt (18%). Det pointeres ofte i interviews og kommentarer, at det har været berigende at samarbejde om planlægning og udførelse af forløbet og at det har givet øget indsigt i hinandens fag og gode diskussioner om både fag og pædagogik. *'Det tog lang tid, men det var lærerigt'* er en typisk udtalelse.

De efteruddannelsesaktiviteter, lærerne generelt har deltaget i som forberedelse til forløbet, er relativt ligeligt fordelt på pædagogiske dage (37%), skolebaseret uddannelse (31%), amtslig efteruddannelse (33%) og kurser arrangeret af faglige foreninger (23%), desuden har en del lærere deltaget i grundgrammatikkursus eller forsøg med AP de seneste år og nogle i kursus med lærebogsforfattere.

## Lærersamarbejde

Lærerne har typisk undervist i ét AP-forløb, det gælder 73%, mens resten har deltaget i 2-8 forløb.

På alle skoler har dansk og latinlærere deltaget i undervisningen, mens engelsklærere har deltaget på de fleste og andet fremmedsproglærere ofte har deltaget. En skole rapporterer, at forløbene har været kørt parallelt af en latinlærer og en anden sproglærer. Og en lærer skriver, at hun/han har stået for hele AP-forløbet selv.

Adspurgt om antallet af deltagende lærere, mener 35%, at der var for mange lærere involveret i gennemførelsen af undervisningen, mens 38% mener, at det var der ikke. Det er således det eneste punkt i evalueringen af AP, der skiller lærerne i næsten lige store grupper med modsatrettede synspunkter. Der er også ringe konsensus om hvilke og hvor mange lærere der skal deltage. En stor gruppe mener, at det er vigtigt, at alle klassens sproglærere deltager, fordi det ellers vil være for vanskeligt at sikre synergi efterfølgende. De steder, hvor alle klassens lærere ikke deltager, kommenteres det ofte, at andet fremmedsproglæreren burde deltage, selvom der er delte sproghold. En anden stor gruppe sproglærere påpeger på den anden side set at eleverne ofte har svært ved at håndtere at den samme lærer kan være AP-, AT- og faglærer samt vanskelighederne



ved, at så mange lærere (af og til op til 7 pr. forløb) løbende skal koordinere indholdet af undervisningsforløbet. Dette støttes af en del af eleverne, der påpeger, at det samme stof ofte blev gennemgået af forskellige lærere. En udtalelse fra en skole, der har valgt at reducere lærerantallet så meget som muligt, lyder: *'På vores skole er der højst 2 lærere impliceret i AP pr. klasse, nemlig en lærer til almindelen og en til latindelen. Det gør at eleverne opfatter AP som et fag. Og det har været godt.'*

Ligeledes påpeges det af dansklærerne selv og af andre lærere, at dansklærerne, som så godt som altid deltager i AP, faktisk ikke i alle tilfælde er interesseret i eller kvalificeret til at undervise i sprog. Også af den grund argumenteres der for at begrænse antallet af deltagende lærere: *'Det er afgørende, at der er relativt få lærere involveret, at det er lærere, der brænder for det sproglige, der udfører kurset og at der er god tid og en passende opfølgning.'* Dette også for at forhindre, som en lærer skriver: *'Dominerende stjerne blandt sproglærerne løb med projektet og undlod enhver koordinering'*.

Koordineringsvanskeligheder rent timemæssigt rammer ikke mindst latinlærere, som rapporterer at have op til 8 parallelle forløb. Et sted rapporteres der om, at 4 fransklærere måtte undervise i latin, fordi skolens to klassiske filologer ikke kunne klare de i alt 12 1.g - klasser. De blev coached af latinlærerne.

## Timeorganisering

AP spredes i de allerfleste tilfælde ud over hele efterårssemestret i stedet for i starten eller i kortere koncentrerede forløb. Adspurgt siger de interviewede lærere, at det ville være rart, at eleverne fik det i starten, men at forløbet er alt for ambitiøst til, at det kan lade sig gøre i praksis. En del lærere mener dog, at det ville være bedre at have længere koncentrerede moduler i stedet for.

Det bemærkes at, hvis det korte forløb mister en vis procentdel til AT og andre arrangementer, er der meget lidt tilbage:

*Det skal ikke indgå i AT, selvom vi har indgået et kompromis på 10% hvor normen jo ellers er 20, føles det hårdere at miste i et lille fag, hvor vi også afgiver timer til fællesarrangementer på skolen'.*

Konsekvenserne for andet fremmedsprog er betydelige og nævnes som et stort problem. I engelsk, men i høj grad også i de andre fremmedsprog, opleves det, at undervisningen bliver fragmenteret og usammenhængende. Nogle lærere nævner, at der kan gå 5 uger mellem, at de ser – eksempelvis – deres spanskklasse og at der derfor hver gang skal bruges for meget tid på at samle op. Følgende udtalelser er repræsentative:

*Jeg har lige haft min 1.x til engelsk, det er normalt en rigtig god klasse, men de var fuldstændig døde, jeg har ikke haft dem i 14 dage, det var som om jeg skulle starte forfra' eller 'Jeg forsøger at rette op, men jeg synes ikke jeg laver andet end at rette op.*

Lærerne nævner desuden, at det påvirker valget af tekster, idet det tilstræbes, at den tekst, der arbejdes med, er netop så lang, at den kan færdiggøres, inden faget bliver afbrudt af en længere pause.

## Synergi

I spørgeskemaet angiver halvdelen af lærerne, at der opnås en synergieffekt mellem sprogene, mens 37% svarer hverken/eller og 13% ikke kan spore en synergieffekt.

I interviewene taler lærerne ofte om synergieffekten mellem AP og de øvrige sprogfag, eksempelvis:

*Jeg er mere tryk ved at bruge grammatiske termer', 'Jeg kan jonglere mere med grammatiske termer end tidligere' og 'Det er da også noget vi kan mærke i vores øvrige undervisning, at vi kan bruge den latinske terminologi og at de kan analysere sætninger, sådan at vi eksempelvis nemmere kan komme frem til hvilken type pronomen, der skal bruges, – det hjælper meget.*

De skoler, der har valgt en lærebog, fremhæver, at den letter arbejdet med at koordinere og holde check på, hvad der er gennemgået i de forskellige klasser.

## AP – lærernes holdninger.

Generelt bedømmes AP til i høj grad (46%) eller i nogen grad (43%) at være et brugbart bud på en introduktion til sprog, mens kun 6% mener, at det er det ikke. Et stort flertal (69%) mener, at det i høj eller nogen grad har været muligt at nå målene med AP, mens 20% mener, at det har det ikke. Mere detaljeret mener lærerne, at AP skærper elevernes sproglige bevidsthed (83%), at eleverne får en sammenhængsskabende introduktion til sprog (71%) og at AP giver et godt fælles udgangspunkt for senere arbejde med sprog (77%). Det fremhæves især som en fordel, at eleverne får en fælles terminologi og at lærerne kan bygge videre på en fælles basis ikke mindst, når det gælder kendskab til morfologi og syntaks. Især vægtes evnen til at skelne ordklasser og til at analysere sætninger.

Forløbet bedømmes dog meget ofte til at være for ambitiøst i kommentarer som:

*Forløbet er kort, men ambitionsniveauet er højt, 'Klassen ved væsentligt mere om sprog end tidligere 1.g klasser jeg har haft, men fagbilagets ambitionsniveau mht. hvad man kan nå, er efter min mening for højt', 'Ambitionsniveauet fra bekendtgørelsen har ingen sammenhæng med virkeligheden.' eller 'Hvis man fra politisk hold vil det, er man nødt til at tage konsekvenserne af det og i den sammenhæng også gøre noget ved den fagtrængsel, man har skabt.*

Latinlærerne føler sig af og til isoleret fra resten af AP-gruppen, men det fornemmes at latinlærerne ofte tager de korte forløb (oftest omkring 16 timer) som en udfordring, som de ikke altid deler med de andre lærere:

*Jeg har måttet indse, at for mine kolleger i de moderne sprog og dansk er AP blot en flig af undervisningen, men latindelen er for mig et kerneprodukt af uhyre vigtighed. Det giver en forskel i tilgang og engagement, som jeg ikke havde regnet med. Den almindelige fortravling har ikke været med til at gøre forholdene bedre for samarbejde.*

AP vurderes efter midtvejsevalueringer at have en effekt på elevernes analysefærdighed, men AP synes også at have ændret elevernes

holdning til og bevidsthed om sprog, hvilket skinner igennem i deres egne udsagn, men også bemærkes af lærerne. I et interview giver en dansklærer følgende eksempel:

*Jeg gennemgik for eksempel Holberg og nu kunne vi komme ind på sproget, på latin og på argumentation, nu er sproget ikke en del der er irriterende.*

Et andet eksempel kommer også fra dansktimer, hvor der blev arbejdet med et emne ud fra forskellige genrer: en lovtekst, en privat klage etc. og *'Det affødte en debat om sprog, dannelse og sprogrigtighed. Det at de ville diskutere sprog, det synes jeg var dejligt. Altså, det har jeg ikke prøvet i de 17 år, jeg har været danskunderviser'*.

## **Elevernes holdninger til AP**

Generelt spores der i interviewene en stor tilfredshed med AP-forløbet, hvoraf nogle dele dog klart fremhæves. Elevernes kommentarer til spørgeskemaet afspejler, at de dels evaluerer AP som idé, dels naturligvis den konkrete undervisning de har fået.

I spørgeskemaundersøgelsen svarer 54%, at de har været meget tilfredse eller tilfredse, mens 32% svarer, at de hverken har været tilfredse eller utilfredse, og i alt 15% svarer utilfredse eller meget utilfredse.

Der er i elevernes kommentarer ret forskellig opfattelse af fagets sværhedsgrad. En del henviser til, at niveauet er alt for lavt, at de vidste det hele i forvejen fra Folkeskolen, eller til at der var for mange gentagelser: *'Vi har lært det samme mindst 4 gange!!'*. Andre synes det var alt for svært, at der var for meget stof, og at der *'ikke var mulighed for dybere forståelse af indholdet'*. Bortset fra måske ikke ubetydelige niveauforskelle i de forskellige AP-forløb, spores der store forskelle i den viden eleverne har med fra Folkeskolen.

Tilfredsheden med forløbet begrundes af eleverne med, at de har lært noget, de kan bruge, eksempelvis i følgende eksemplariske kommentar:

*AP har været det bedste forløb i grundforløbet. Det er AP jeg har lært mest af. Jeg kunne oftest bruge det jeg har lært i alle de andre fag.*

I tråd med lærernes observationer mener en del elever, at de har fået et andet forhold til sprog. Følgende udsagn er repræsentative:

*Nu tænker vi på sprog,*

*Jeg havde aldrig før tænkt så meget over det danske sprog,*

*Godt for eksempel i spansk: man kan se hvor meget man allerede kender fra latin,*

*Før var det enkeltstående sprog, nu hænger det sammen,*

*Jeg havde aldrig før tænkt over, at der var så meget sammenhæng mellem sprogene, før var det mest tysk, fransk og engelsk grammatik.*

Også opdagelsen af den historiske og kulturelle dimension værdsættes i talrige udsagn i interviews og kommentarer til spørgeskemaet, eksempelvis: *'Kulturen er en del af det, før var det bare sprog, sprog, sprog.'*

Utilfredshed begrundes med at timerne bliver afviklet for spredt, at de ikke var skemalagt, eller at lærerne oplevedes som ukvalificerede eller uerfarne med forløbet, – hvilket ikke sjældent fører til karakteristikken, at forløbet var 'forvirrende', især når 'lærerne ikke fik talt nok sammen'.

Mange elever anser stoffet for at være svært og meget omfangsrigt med typiske kommentarer som:

*Det var alt for meget at få hældt i hovedet på en gang.*

*Jeg synes generelt, at forløbet er gået for hurtigt, og der har derfor ikke været nok tid til at gennemgå tingene.*

*Synes det er gennemgået meget flygtigt.*

AP indeholder underforløbene introduktion, grammatik, sociolinguistik, sprog i læringssammenhæng og latin. Eleverne forholder sig i interviewene især til grammatik og latindelen. Således fremhæves grammatikken og latin inkl. sproghistorie som konkret og nyttig,

hvorimod de andre forløb i langt højere grad vurderes individuelt efter deres organisering og indhold, samt hvad eleverne oplever som lærerens kvalifikationer.

Synspunkterne afspejles i spørgeskemaundersøgelsen. Ser man på grammatikdelen er 59% tilfredse eller meget tilfredse, mens kun 16% er utilfredse eller meget utilfredse.

Latindelen fordeler sig mere ensartet over de forskellige svarkategorier: 43% er tilfredse eller meget tilfredse, 35% er utilfredse eller meget utilfredse. Det fremgår af både interviewene og de påfaldende mange kommentarer vedrørende latin i spørgeskemaet, at kun en meget lille del af eleverne slet ikke mener, de har brug for latin og at utilfredsheden hovedsagelig skyldes det korte forløb, eksempelvis:

*AP er yndlingsfag på grund af latin og jeg er MEGET utilfreds med ikke at have mulighed for at have det videre.*

Rigtigt mange benytter kommentarerne i spørgeskemaet til at omtale latin (en enkelt forsøger sig endda på latin: *'Nec scira fas est omnia- men jeg prøver da'*) og ikke mindst latinlærerne meget positivt (*'Latin havde en sjov lærer og det gjorde hele forskellen'*), men beklager, at forløbet er for kort til at være brugbart, og at der er for langt mellem timerne til, at man kan huske, det man har lært: *'Det er ærgerligt, at man kun har latin hvert 14. dag. Man lærer jo ikke så meget i 11/2 time hver 14. dag'*. Udsagnet er relateret til udsagn i interviewene fra elever, der har valgt sprogligt orienterede studieretninger og som synes de generelt har for lidt sprog, og eksempelvis foreslår at: *'Det ville være smart, hvis der var to grundforløb: et der var mere naturvidenskabeligt, et andet der var mere sprogligt'*. Det bunders dels i et ønske om generelt at have mere sprog, men også i en frustration over at især andet fremmedsprog har dårlige betingelser: *'Vi har kun haft 5-6 timers spansk, men til gengæld en masse fysik'*.

Sociolingvistik og læringsstrategier bedømmes ret ens, 42% forholder sig positivt, 21% negativt til sociolingvistik, mens tallene for læringsstrategiers vedkommende er 39% og 22%; en stor del, henholdsvis 37 og 39%, er hverken tilfredse eller utilfredse. Et forbavsende stort antal elever (354) angiver, at de ikke ved om de har været tilfreds med underforløbet i sociolingvistik, – i kommentarer

til spørgsmålet angiver en del, at de ikke ved hvad sociolingvistik er. Kommentarerne positive og negative holdninger synes i høj grad at være knyttet til den konkrete undervisning i underforløbet, hvilket også gælder læringsstrategier, som ofte er meget underprioriteret.

Adspurgt om eleverne mener, at de kan bruge, det de har lært i AP i dansk, svarer 46% positivt, 19% negativt, mens 35% ikke tager stilling. Når det gælder synergieffekten med fremmedsprogene, svarer 40% af eleverne positivt, 17% negativt, mens 33% ikke tager stilling. I spørgeskemaets generelle del nævnes AP ofte i kommentarerne, når eleverne bliver bedt om at give et eksempel på noget, de har lært i et fag, som kan bruges i andre, især nævnes grammatik, men også sociolingvistik, der omtales i sammenhæng med forløb i dansk og samfundsfag.

## Undervisningsmateriale

To af caseskolerne anvender lærebogen *Babelstårnet*, som også hyppigt nævnes i spørgeskemaerne, og som sandsynligvis anvendes så meget, fordi den dækker hele forløbet, mens andre udgivelser dels er udkommet senere, dels dækker delområder og ofte ikke latin. Den tredje skole har selv sammensat materiale, som er hentet i forskellige lærebøger eller udarbejdet.

På trods af at der er udkommet en del lærebøger til AP, synes lærerne ofte, at de mangler materiale, og efterlyser eksplicit materiale, der går på tværs af sprogene.

Eleverne på to af caseskolerne glæder sig over at have materialet samlet i en bog, men beklager, at de ikke efter forløbet kan beholde *Babelstårnet* som opslagsbog.

## Arbejds- og evalueringsformer

Undervisningen i AP er ret traditionel tavleundervisning eller 'forelæsninger' som nogle elever betegner den, vekslende med opgaver eller tests. Talrige elever nævner de 'uinspirerende' arbejdsmetoder'. It synes at være blevet anvendt i meget ringe omfang, dog af og til ved sætningsanalyse.

I de tilfælde hvor *Babelstårnet* er anvendt bruges både de screenings og tests, som ligger tilgængelige med password på nettet. Der er tale om tests inden for morfologi, syntaks og latin, samt i lille omfang inden for sociolingvistik og læringsstrategier. I screeningerne lægges ikke mindst vægt på genkendelse af ordklasser og sætningsanalyse.

Det bemærkes som negativt af lærere og elever, at karakteren i AP ikke er medtællende.

## Konklusion og perspektiver

*1. Hvorledes søger skolerne i planlægning og gennemførelse af de tre tværgående forløb og deres samspil indbyrdes og med resten af grundforløbet at opfylde grundforløbets intentioner?*

AP-forløbene virker på de allerfleste skoler grundigt planlagt og bygger i ret udstrakt grad på forsøg på en del skoler med ikke mindst tværsproglige forløb inden for især morfologi og sætningsanalyse ligesom mange lærere har deltaget i efteruddannelse. AP-forløbet tilrettelægges ret forskelligt på skolerne, idet de skoler, som undersøgelsen omfatter, dog alle spreder forløbet ud over hele semestret og dermed er medvirkende til de lange pauser i andre fag, eksempelvis sprogfagene. Der er mange modeller for hvilke lærere, der deltager i planlægningen og afviklingen af undervisningen. I de modeller, hvor mange – af og til samtlige dansk-, latin- og fremmedsproglærere – deltager enten i planlægningen eller i afviklingen af AP, kræver det en struktureret og hyppig interaktion, som til gengæld, når det lykkes sikrer samspillet mellem AP og de øvrige fag. Generelt deltager dansk- og latinlærerne på alle skoler, (undtagen de skoler hvor der mangler latinlærere, hvor de kan ses erstattet af lærere i de romanske sprog) derudover på de fleste skoler en eller to fremmedsproglærere.

Når det gælder vægtningen i forløbet prioriteres analysefærdighed i praksis langt højere end sproglig bevidsthed, og AP fungerer derfor i udstrakt grad som redskabsfag for sprogfagene. Ud over latin lægges vægten på morfologi og sætningsanalyse og noget på sproghistorie, mens sociolingvistik er meget forskelligt prioriteret på skolerne og læringsstrategier ofte er underprioriteret.



## *2. Hvilke vanskeligheder støder man på og hvilke potentialer ser man?*

AP er det forløb af de tre nye grundforløb, der omtales mest positivt af flest lærere og elever. Det skyldes ikke mindst to forhold: At eleverne i AP-forløbet i praksis mest beskæftiger sig med ret konkrete læringsmål: indøvelse af terminologi, analysefærdighed og latin, samt at sammenhængen med de øvrige sprogfag er umiddelbar og klar for både elever og lærere. Det fremhæves ikke mindst, at eleverne får en fælles terminologi til sprogbeskrivelse samt en interesse for sprog.

Mange af problemerne omkring antallet af deltagende lærere, kommunikation om indhold og koordinering af aktiviteter kan formodes at være startvanskeligheder. Det er dog vigtigt for de fremtidige AP-forløb, at der tages hånd om disse forhold, for at eleverne ikke skal opleve undervisningen som 'forvirrende' og / eller redundant.

Der er udkommet en del lærebøger, hvoraf nogle få dækker hele forløbet, men der efterlyses flere.

Der mangler nyt screening- og evalueringmateriale, der ikke blot tager højde for læsefærdighed på latin og for analysefærdighed, men i højere grad også tester elevernes sproglige bevidsthed.

Flertallet af eleverne problematiserer i høj grad omfanget af latinundervisningen, og antallet af timer anses generelt for at være alt for lille til at skabe et brugbart forløb. Visse steder er latindelen integreret i det samlede forløb, men en større grad af integration ville i mange tilfælde være nyttig, idet der er en tendens til at latin og resten af forløbet kører parallelt. Integrationen vanskeliggøres dog af, at latinlærerne ofte kører mange forløb samtidigt.

## *3. Hvorledes lever Grundforløbet som konstruktion op til sine intentioner, og hvilke resultater opnås gennem forløbet?*

AP-forløbene synes i udstrakt grad at leve op til intentionerne i læreplanen på de allerfleste af de undersøgte skoler, men nogle få underprioriterer underforløbene, der vedrører sprog i læringssammenhæng og sociolingvistik. Der synes at mangle efteruddannelse inden for disse områder, samt efteruddannelse inden for lingvistiske discipliner for dansklærere.

Det er vanskeligt at afgøre, om det er startvanskeligheder, manglende materiale eller manglende tid i forløbet, der gør, at der ikke synes at være stor variation i de anvendte arbejdsformer.

Ud over den læring, der finder sted, synes det at være et ikke uvæsentligt resultat af forløbet, at en del elever får et ændret syn på hvad sprog og sprogligt arbejde er, samt at de får oplevelsen af at sproglig bevidsthed er nyttig og spændende. De skoler, der havde sammenlignet testresultater af de indledende screeninger og de løbende evalueringer, kunne rapportere om en meget positiv forbedring af elevernes kendskab til grammatisk terminologi samt af deres analysefærdighed. Men forløbet er introducerende og opnår først sin egentlige funktion ved brug i de andre sprogfag, hvorfor det endnu er svært endeligt at bedømme resultaterne af det.

## 6. Naturvidenskabeligt grundforløb

Naturvidenskabeligt grundforløb, NV, er en gymnasial introduktion til de naturvidenskabelige fags fællestræk og forskelligheder gennem arbejde med grundlæggende elementer af fagene biologi, fysik, kemi og naturgeografi. Ifølge læreplanen skal de faglige mål mht. empiri, modellering, formidling og perspektivering nås ved en oplevelsesorienteret og eksperimentel tilgang med inddragelse af eksemplariske og aktuelle problemstillinger.

Det faglige indhold i NV bygges op omkring tematiske, flerfaglige forløb, der skal udvælges, så alle fire fag er repræsenteret, og der er mulighed for samarbejde i mellem fagene, samtidig med at fagenes relevans vises.

NV skal også koordineres med matematik og det naturvidenskabelige fag, som læses parallelt med NV.

Ifølge læreplanen skal NV afsluttes med et skriftligt produkt og en kort faglig samtale med eleven.

Det nyskabende ved NV i forhold til de fire deltagende fags selvstændige mål og indhold fx på C-niveau er dels de tematiske forløb dels kravet til samarbejde så fagenes fællestræk bliver tydelige. Derudover er det en meget stor udfordring for lærerne at præsentere fagene på ca. 15 timer (en fjerdedel af NVs 60 timer til hvert af de involverede fag) vel vidende at det ene af de fire naturvidenskabelige fag vil den største del af eleverne ikke møde senere i gymnasiesammenhæng.

I denne evaluering har vi derfor lagt vægt på at belyse muligheder og begrænsninger for samarbejdet under opfyldelse af de faglige mål.

## Planlægning/efteruddannelse

På en del skoler har man holdt møder om NV før sommerferien (fx på caseskole y). På nogle skoler har man haft forsøg med NV i det foregående skoleår (fx på caseskole x) og haft en styregruppe til at udstikke nogle rammer som fx tematiske emner, undervisningsmateriale, eksperimenter, kompetencer og en fælles afsluttende evalueringsform. Nogle skoler har trukket på erfaringer fra samarbejde mellem de naturvidenskabelige fag på hf (fx caseskole z). Andre skoler har valgt at lade de enkelte klassers lærere planlægge og tilrettelægge NV-forløbene selv med en form for koordinering, således at eventuelle klasseskift blandt eleverne efter det endelige valg af studieretning var mulige.

Ca. 90% af lærerne, der har deltaget i NV, giver udtryk for, at de har deltaget i en eller anden form for efteruddannelsesaktiviteter i forbindelse med NV. Efteruddannelsen har fortrinsvis været lokalt arrangeret.

## Struktur

På mange skoler har fysik C været det obligatoriske naturvidenskabelige fag i grundforløbet. Nogle skoler har lagt fysik C i grundforløbet i de matematisk orienterede studieretninger og biologi i de sprogligt orienterede studieretninger.

Skolerne har valgt forskellige strukturer til afholdelse af NV-undervisningen både med hensyn til placeringen af lektionerne og antal tematiske forløb. Nogle klasser har et tema, der strækker sig over hele grundforløbet, hvor alle NV-fagene er med. Andre klasser har flere forskellige temaer, hvor alle fire fag er med hvert bidragende med forskellige vinkler, der viser deres fag. Nogle skoler har valgt temaer, hvor to fag samarbejder om hvert tema, og alle fire fag altså ikke er fælles om et tema.

Nogle skoler har valgt at sprede timerne jævnt hen over efteråret, hvor hvert fag præsenterer sit pensum. Andre har samlet en del af lektionerne i blokke til projekter på tværs af fagene i NV.

Blandt de tre caseskoler er der valgt forskellige strukturer, men mange andre muligheder kan tænkes valgt på de resterende skoler, der er omfattet af evalueringen.

NV-strukturen på caseskole x har været en samling af NV i fem uger med de fire fag. Derudover har der været mulighed for at søge en begrænset mængde deletimer i hvert fag.

På caseskole y har man tre gange haft to sammenhængende blokdage samt to lektioner pr. uge i resten af grundforløbet.

Caseskole z har haft en uge lige før efterårsferien, hvor halvdelen af NV-lektionerne har været placeret, mens resten af lektionerne har været spredt ud over efteråret.

En del lærere nævner, at AT-projekterne griber forstyrrende ind i NV-forløbene. Lærerne synes (som eleverne), at muligheden for kontinuitet i NV pga. spredte timer har været utilfredsstillende (73%) og kun 15% synes kontinuiteten har været tilfredsstillende. Balancen, mellem på den ene side ønsket fra de involverede lærere om at have timerne samlet i fx blokdage for at kunne samarbejde om et projekt og på den anden side klassens resterende læreres ønsker om kontinuitet uden afbrydelser, ser ud til at være meget vanskelig at finde. Nogle repræsentative lærerkommentarer er: *'Timerne behøver jo ikke være spredte.'* og *'Det har været meget frustrerende, at timerne har ligget så lang tid fra hinanden og tidspresset så stort, at vi ikke har kunnet afrunde løse ender.'* 51% af eleverne synes NV har været præget af for stor spredning af timerne, som en elevkommentar, der tydeliggør problemstillingen viser: *'Når der går mindst 4 uger mellem de forskellige fag, lærer man altså ikke noget!'*

## Samarbejde

Lidt over en tredjedel af lærerne har deltaget i to NV-forløb, lidt under en tredjedel har deltaget i et forløb og de resterende lærere har deltaget i 3, 4 eller 5 forløb. En del af forklaringen på at flest har deltaget i to forløb kan være, at man mange steder har valgt forløb, hvor de fire fag går sammen to og to. En del lærere har også deltaget med forskellige fag i forskellige klasser og kommer derigennem op på mange NV-forløb.

Generelt svarer lærerne, at det er godt at samarbejde med kollegerne (79%) og at lære om de andre fag (66%), mens godt halvdelen (52%) er giver udtryk for, at NV har været tilrettelagt mere

som parallelarbejde end egentlig fagintegration. Samarbejdet hindres ikke af hverken manglende sammenhæng mellem fagene, forskellige holdninger blandt lærerne, forskelligt sprog anvendt i fagene eller forskellige metoder indenfor fagene. Det største problem er, at det er svært at finde mødetidspunkter, siger 69%. Nogle lærerkommentarer til samarbejdet, planlægningen og udførelsen er følgende:

*Samarbejdet er meget afhængigt af lærerne. (...) Der har ellers været et stort planlægningsarbejde bag, men lærerne har undervist i fysik og kemi som de altid har gjort. Derfor har tværfagligheden ikke været så god som ønsket. Det er ellers når tæt beslægtede fag arbejder sammen at man virkelig kan få en gevinst af samarbejdet. NV er derfor en rigtig god ide! ...*

*Koordineringen i vores NV forløb er forløbet fornuftigt, men det har båret meget præg af parallelarbejde. Det skyldes dels manglende fælles materiale og dels at vi ikke i særlig høj grad kan være til stede i hinandens timer.*

Også eleverne er positive mht. samarbejdet mellem de naturvidenskabelige fag, 58% synes NV har været præget af et godt samarbejde mellem fagene og 60% synes at indholdet har været godt (22% synes ikke det har været godt):

*Jeg synes det har været rigtig godt at arbejde med flere forskellige naturvidenskabelige fag på samme tid.*

*Jeg synes det har haft god sammenhæng med de andre fag og man har kunnet bruge det til andet end NV.*

## **Inddragelse af andre fag i NV**

Inddragelsen af det parallelle naturvidenskabelige fag på C-niveau og Matematik på C-niveau har været meget forskellig rundt om på de enkelte skoler. 37% har i høj grad inddraget det naturvidenskabelige fag; 25% har i lav grad inddraget det. Matematik

er i 10% af tilfældene inddraget i høj grad og 60% i lav grad. En forklaring på dette kan være, at det parallelle naturvidenskabelige fag sikkert ofte varetages af en af de lærere, der også har NV i klassen og som derved i forvejen har samarbejde med de øvrige NV-lærere. Dette gør sig muligvis ikke så ofte gældende for matematiklæreren, hvorved samarbejdet ikke kommer så naturligt.

## Lærernes opfattelse af NV

45% af lærerne mener at NV er et brugbart bud på introduktionen til naturvidenskab, mens 36% af lærerne ikke mener at NV er brugbar som introduktion til naturvidenskab.

Den debat/kritik der har været i medierne (især i *Gymnasieskolen*) mht. NV, sideløbende med at denne evaluering har fundet sted, har muligvis også påvirket en del lærere. Der er bl.a. en del udsagn om, at man med fordel kunne erstatte NV med det 4. naturvidenskabelige fag på C-niveau.

87% af lærerne opfatter udviklingen af elevernes naturvidenskabelige kompetencer som det centrale i NV og 68% er enige i, at samspillet mellem de naturvidenskabelige fag er det centrale i NV, men der er en del utilfredshed med læreplanens ambitionsniveau, som de følgende repræsentative citater viser:

*Ambitionsniveauet er for højt med det antal timer, der er.*

*Administrationen af og det omfattende bureaukrati omkring afviklingen af forløbene skriger til det lille undervisningstimetal. Man opnår kun et meget overfladisk kendskab til den enkelte elev.*

Ligeledes synes mange, 59%, at timetallet er utilfredsstillende og 34% synes ikke, det har været muligt at nå målene med NV.

Til gengæld er der stor tilfredshed med de vide grænser for emnevalg, 67% er tilfredse og 11% utilfredse: *'Godt med friheden i stedet for et bindende pensum. Det giver mulighed for at møde eleverne, hvor de er!'* Men der er også ulemper ved den store valgfrihed, som illustreres i de følgende to citater:

*Alt i alt spændende at kunne kaste sig over nye områder, men der mangler fornuftigt undervisningsmateriale, hvilket giver en urimelig arbejdsbyrde. Jeg har fx selv skrevet mit materiale.*

*Skolen havde valgt et fælles emne for alle klasser.*

Det vil en del lærere muligvis finde temmelig begrænsende for deres undervisning, men det kan også ses som en hjælp til at komme i gang, hvor man kan hjælpe hinanden på tværs af klasserne. Ligeledes har det meget frie pensum med høje faglige mål skabt et meget stort behov for at koordinere emner o. lign., hvis elevernes ret til at skifte studieretning skal være en realitet.

Der har været tilfredshed med den eksperimentelle dimension, der som nævnt tidligere ifølge læreplanen skal udgøre en væsentlig tilgang til NV. 58% finder den eksperimentelle dimension tilfredsstillende, 24% finder den utilfredsstillende. Som det fremgår af følgende lærercitater oplever man en del steder problemer med at få den eksperimentelle dimension tilstrækkeligt med:

*Denne særdeles vigtige dimension i de naturvidenskabelige fag er det meget(!!!) svært at få koordineret på en hensigtsmæssig måde i naturvidenskabeligt grundforløb, fordi 4 lærere har skullet passes sammen, og det stof, der er godt øvelsesstof i det ene fag ikke nødvendigvis er det i et/de andet/andre. Men primært praktisk koordineringsvanskeligheder bl.a. fordi klasserne er så store, at de skal deles, når der skal laves øvelser.*

*Der var hverken tid eller lokaler.*

## **Elevernes opfattelse af NV**

Blandt eleverne var 52% tilfredse med NV og 20% utilfredse. Mere end halvdelen af eleverne synes, at indholdet i NV har været godt og at NV i det hele taget har været godt. Blandt eleverne på matematisk orienterede studieretninger har ca. 65% været tilfreds med NV, mens knap 15% har været utilfreds. For eleverne på de sprogligt orienterede studieretninger har ca. 40% været tilfreds og ca. 25% utilfreds.

De negativt ladede kommentarer har en overvægt i besvarelserne, trods det at flertallet af eleverne er positive mht. NV. De negative sider omhandler især:



- forvirring om de mange lærere i NV (det kan dreje sig om fire lærere, der skal undervise en klasse i NV uden at de har eleverne i et andet fag).
- manglende toning af studieretningerne, som nogle elever synes fører til for lavt fagligt niveau.

At langt den største del af eleverne synes godt om indholdet i NV afspejles i elevkommentarerne til spørgsmålene om de mest interessante og mindst interessante emner i NV. Mange elever kan ikke angive det mindst interessante emne, fordi alle emner har været interessante. I modsætning hertil svarer stort set ingen »ved ikke« til spørgsmålet om det mest interessante emne.

Om årsagerne til, at et emne er blevet placeret i kategorien mest interessant gives der flere forskellige begrundelser:

- at eleverne selv skal gøre noget
- at emnet kan relateres til deres hverdag og liv
- at de oplever at de lærer noget
- at undervisningen eller læreren var god
- at de kunne forstå stoffet
- at emnet blot er spændende.

Om årsagerne til, at et emne er mindre interessant svarer eleverne:

- emnet var bare kedeligt
- undervisningen var forvirrende, dårlig
- en dårlig lærer.

Eleverne er altså positive overfor de emner, der ligger tæt på dem selv og deres hverdag. Desuden synes de undervisningen skal være elevaktiverende og forståelig. Blandt de forløb der nævnes som mest interessante er i prioriteret rækkefølge: 'Krop og energi', 'Krop og kost', 'Vand og liv', 'Grønlandspumpen og klima', 'Vand og salt' samt 'Drivhuseffekten'. Under svaret på, hvad der har været de mindst interessante forløb, skriver eleverne typisk en detalje fra et fag i stedet for et forløb. Der er generelt tilfredshed med forløbene.

Med hensyn til at kvalificere elevernes valg af naturvidenskabelige fag har grundforløbet ikke nogen tydelig rolle. Ca. 38% svarer i høj grad eller meget høj grad at grundforløbet har hjulpet, 28% har det

kun hjulpet i lav grad eller meget lav grad og 31% har det hverken hjulpet meget eller lidt.

## Undervisningsmateriale

Med hensyn til undervisningsmateriale har nogle skoler valgt at købe en fælles bog til NV, mens mange har klaret sig med eksisterende lærebøger i fagene fra tidligere år og kopier. På en af skolerne i pilotundersøgelsen har man haft en fælles lærebog og været glad for at have en »start-planke«, men man syntes til gengæld også, at bogen havde været meget styrende for forløbene.

## Evalueringsformer

Som tidligere nævnt er der stor åbenhed i læreplanen for NV med hensyn til den valgte, afsluttende evalueringsform. Lærernes opfattelse af skolens valg af evalueringsformen i NV giver ikke noget klart billede. 42% synes den er tilfredsstillende, mens 27% synes den er utilfredsstillende og resten synes hverken eller. Vi kan ud fra undersøgelsen ikke se, hvordan de enkelte skoler griber evalueringen an, men vi ved fra pilotundersøgelsen, at der er store forskelle. Nogle skoler vælger en form for årsprøve med forberedelse, intern censur osv., mens andre skoler blot lader eleverne skrive en rapport som leveres tilbage af læreren på sædvanlig vis (mundtlig evaluering). Nogle kommentarer fra lærerne om evalueringen omhandler den manglende betydning af karakteren for eleverne senere og andre handler om manglende aftale (akkord) for rettetarbejdet, der som tidligere nævnt ikke er aftalt på alle skoler:

*Den er meningsløs, når karakteren ikke gælder.*

*Tilfredsstillende set ud fra elevernes læringsmæssige synsvinkel og tilfredsstillende set ud fra en pædagogisk synsvinkel, men ikke tilfredsstillende set ud fra et lærersynspunkt, da rettetarbejdet og den efterfølgende evaluering ikke bliver honoreret efter det tidsforbrug, der har været.*

*Fungerede godt, at eleverne dels skulle skrive opgave og gennem mundtlig evaluering individuelt. Men tidkrævende! Og når man har flere hold bliver det også meget presset.*

Flere elever nævner også den afsluttende opgave som noget af det bedste ved NV, hvor de skulle arbejde selvstændigt med flere NV-fag kædet sammen.

## Konklusion

- Reformen har affødt en meget stor efteruddannelse af lærerne, 90% har været på efteruddannelse, fortrinsvis lokalt forankrede kurser.
- Det er vanskeligt at finde en balance mellem timetallet, kontinuiteten i fordelingen af timerne og projektarbejdsformen med flere NV-fag involveret.
- Over halvdelen af lærerne finder timetallet utilfredsstillende.
- Næsten alle lærere ser udviklingen af elevernes naturvidenskabelige kompetencer og samspillet mellem de naturvidenskabelige fag som det centrale i NV.
- Der er stor tilfredshed med samarbejdet mellem lærerne både blandt lærerne og eleverne.
- Ligeledes er der tilfredshed med de vide grænser for emnevalg og den eksperimentelle dimension. Fra skolernes side kan man prioritere den eksperimentelle del ved at åbne op for tildeling af deletimer til NV-fagene, som man efterspørger på flere skoler.
- Samarbejdet mellem fagene indbyrdes giver ikke problemer forårsaget af fx forskelligt fagsyn, metode eller sprog.
- Det ser ud til at være vanskeligt at lave egentligt tværfagligt samarbejde. De fleste forløb ser ud til at bestå af parallelarbejde mellem fagene. Dette skyldes tilsyneladende kombinationen af meget ambitiøse læreplaner og få timer til hvert af de fire fag, som er spredt ud over det første halve år.
- 45% af lærerne mener, at NV er et brugbart bud på introduktionen til naturvidenskab, mens 36% af lærerne ikke mener, at NV er brugbar som introduktion til naturvidenskab.

- Mere end halvdelen af eleverne synes, at indholdet i NV har været godt, og at NV i det hele taget har været godt. Blandt eleverne på matematisk orienterede studieretninger har ca. 65% været tilfreds med NV, mens knap 15% har været utilfreds. For eleverne på de sprogligt orienterede studieretninger har ca. 40% været tilfreds og ca. 25% utilfreds.
- Utilfredsheden blandt eleverne samler sig om de mange forskellige lærere og om den manglende toning i studieretninger.

## 7. Tre skolecases

### **X-gymnasium**

X-skolen er et middelstort forstadsgymnasium. Der er 9 store grundforløbsklasser, og skolens lokaler virker fyldt til bristepunktet med mennesker og aktiviteter. Eleverne optages fra lokalområdet, men skolen befinder sig i konkurrence med flere andre nærliggende gymnasier. Beboerne i lokalområdet er veluddannede, og eleverne er ressourcestærke. Dette, i forening med en tradition for at kunne tiltrække en meget kompetent og ambitiøs lærerstab, giver skolen dens særpræg. Selvtilliden er stor, og også gymnasireformen er blevet mødt med den holdning at den er en udfordring som skolen nok skal klare. Skolens præsentationsmateriale viser en skole med en meget intensiv elevkultur præget af fester og kulturarrangementer. Eleverne oplyser under interviewene at det sociale liv, herunder modtagelsen af nye 1.g'ere, er suverænt.

### **Forberedelse**

Alle giver udtryk for at skolen har forberedt sig godt på reformen. Man har været i god tid og har fundet en rimelig balance mellem central styring og frihed for de enkelte team. Skolen opfatter ikke sig selv som en frontskole hvad angår forsøgsvirksomhed. Men forskellige lærerteam har forud for reformen arbejdet med projekter inden for såvel AT og AP som NV. Desuden er der i nogle år blevet gennemført ambitiøse udviklingsprojekter i de naturvidenskabelige fag.

Der har været adgang til konsulenter i teamdannelse, alle koordinatore har deltaget i et amtligt kursus, men næsten ingen på et

efterfølgende amtsligt kursus for almindelige teammedlemmer. Den svigtende interesse begrundes med at kurserne var designet ud fra nogle behov for tydelig ledelse og konfliktløsning som er relevante i private virksomheder, men føles irrelevante i gymnasiet.

## Studieretninger

Skolen udbød i sit *Reformhæfte* 13 studieretninger. Bagved skimtes de grene som man havde i gymnasiet før reformen i 1988: fysik-, kemi-, biologi-, samfundsfags- og musikgrene. Moderniseringen viser sig ved at biologigrenen nu optræder i to udgaver, én målrettet mod bioteknologi og én mod sundhed. Samfundsfagsgrenene er blevet til erhverv, internationale studier og samfundskultur. Musikgrenene er blevet til henholdsvis musik og medier. De gamle sproggrene er blevet differentieret i kultur- og sprogstudier. Der blev oprettet 9 grundforløbsklasser sammensat efter elevernes forhåndstilkendegivelser af ønsker om studieretning, mod normalt 8 1.g'er. Denne måde at sammensætte klasser på gør 2. fremmedsprog til et stedbarn, her kører holdene selvstændigt og på tværs af klasserne.

## Organisationstruktur

Den organisationsstruktur som er blevet opbygget til planlægning og gennemførelse af reformen, ser således ud: Der er blevet nedsat et *Reformudvalg* af ledelsen og PR i forening. Der er nedsat udvalg til planlægningen af hvert af de tværfaglige bånd. *AT-udvalget* har fx bestemt emnerne for de fire AT-forløb, som er fælles for alle 9 klasser. *Faggrupperne* har medvirket til indholdsmæssigt at udfylde de rammer Reformudvalg og AT-udvalg har udstukket. Af hensyn til elevernes mulighed for at skifte klasse efter grundforløbet har de fleste faggrupper lavet et nøjagtigt pensum for den fagdelte undervisning. Ledelsen har nedsat *klasseteam* bestående af tre lærere, hvoraf én er *koordinator*. Honoreringen og opgaverne har ligget forholdsvis klar fra starten. Disse team har yderligere udfyldt rammerne for undervisningen i AT, fx hvilke fag der konkret skulle deltage i hvilke AT-forløb. Forløbene er derved, på trods af de fælles emneoverskrifter,

blevet lidt forskellige fra klasse til klasse. Og endelig har *forløbsteam*, bestående af de lærere der har deltaget i de enkelte AT-forløb, planlagt og gennemført undervisningen. AT-emnerne ser således ud:

AT1: Krop og identitet, 10 moduler

AT2: Sociolingvistik og socialisering, 8 moduler

AT3: Renæssance, 17 moduler

AT4: Menneske og maskine, 19 moduler.

AP og NV har klasseteamene, efter eget udsagn, derimod ikke haft meget at gøre med. AP er planlagt til mindste detalje i et udvalg bestående af tre personer. I modsætning til de to øvrige caseskoler, og mange andre skoler, er der ikke brugt en bestemt lærebog. Udvalget har selv sammensat undervisningsmaterialet. NV er planlagt af en gruppe naturvidenskabslærere. De har efter eget udsagn tænkt i fag, ikke så meget i fagoverskridelser eller kompetencer. Hvert fag har fået sine timer til gennemgang af de kernefaglige emner, men fysik og naturgeografi har samarbejdet om emnet 'Vand'. Nogen parallellæsning er gennemført. Forløbet blev afviklet over 5 koncentrerede uger, og denne koncentration, der var hård for lærere med flere grundforløbsklasser, ser ud til at være den eneste væsentlige forskel i forhold til undervisningen før reformen. Lærergruppen ville foretrække at NV blev afløst af det fjerde naturvidenskabelige fag på C-niveau.

Forbindelsen til ledelsen er ret uformel. Der er ikke ledelsesrepræsentation i teamene, men der findes en manual for teamarbejdet. Klasseteamene var tiltænkt rollen som dem der skulle koordinere alt arbejde omkring gennemførelsen af AT. Dette arbejde voksede imidlertid teamene over hovedet. Det er således ledelsen der har fastlagt datoer for afvikling af forløbene. Ledelsen holder møde med koordinatorene hver 6. uge.

De forskellige koordinatorene, og dermed teamene, har meget forskellige ambitionsniveauer. I nogle tilfælde har koordinatorene tydeligvis insisteret på fuldt ud at leve op til det niveau som signaleres i læreplanerne – et niveau som et flertal af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen betegner som urealistisk. Både lærere og ledere på skolen gør opmærksom på at ledelsen har opfattet det som sin opgave at dæmpe ambitionsniveauet. Der er en løbende debat om

hvordan man kan spare kræfter i nogle faser, fx i planlægningen af grundforløbet, for så at bruge flere i andre faser, fx i gennemførelsen af studieretningsforløbene. Muligheden for en total koordinering af AT i grundforløbet diskuteres således heftigt i AT-udvalget.

Som et problem nævnes kommunikationen. Når så mange ting skal koordineres, og når man har en relativt flad struktur, bliver man meget afhængig af at alle deltager i kommunikationen efter bestemte regler, og det gør alle ikke altid.

## Principper for gennemførelsen

Der lægges i alle samtaler med lærerne vægt på fagligheden. Der er en del udtalelser om at fagligheden lider under den nye struktur, og det er et almindeligt synspunkt at fagene helst skal have det tilbage som de betaler til de flerfaglige forløb. Et tydeligt eksempel ses i AT2. Sociolingvistik er blevet et emne i AT fordi AP derved kan deltage og få de timer tilbage som er afgivet til AT. Alle lærere giver udtryk for at reformen har akademiseret undervisningen. En gennemgående metafor som bruges på skolen, er at eleverne fra starten bliver 'tæppebombet'. Det er principielt hensynet til det faglige, ikke emnernes sammenhæng eller kompetencerne, der holder sammen på AT.

Men forskellige kompetencekataloger giver alligevel et mere nuanceret billede. I et katalog med overskriften 'Studiekompetencer ved studievejleder', udarbejdet af AT-udvalget, gives på to sider en omfattende liste over 'almene kompetencer' som omfatter it-kompetencer, informationssøgning, læringskompetencer, mundtlig formidlingskompetence, skriftlig formidlingskompetence og omstillelighed i arbejdsformer, desuden nævnes kort fire personlige og sociale kompetencer. Der findes desuden en omfattende studie- og læsevejledning med eksempler på læsemodeller. AT-udvalget har desuden udformet en slags selvangivelse der kan bruges i klasserne som starten på en *studieplan*. Her kan der bl.a. krydses kompetencer af.

Et katalog til 1.F har overskriften 'almene kompetencer', men er alligevel inddelt i de fire kategorier: arbejdsformer, mundtlige og skriftlige kompetencer, it-kompetencer og almene kompetencer. Det er endvidere angivet i hvilke fag og flerfaglige forløb kompetencerne skal læres. Kompetencen 'projektarbejde' skal fx læres i AT4.



Af fagene nævnes kun engelsk, dansk og historie. I forbindelse med regneark dog fysik og matematik. Der er ingen forsøg på at indbygge en progression i kompetencerne. Det nye ved de mundtlige og skriftlige kompetencer er at der er sket en koordinering mellem de tre fag, desuden optræder de to forholdsvis nye former 'logbog' og 'synopsis'. Det mest omfattende punkt er it-kompetencer som er struktureret over Microsofts programmer. Eleverne skal lære at kommunikere og søge information, og de skal beherske tekstbehandling, regneark og PowerPoint. De almene kompetencer er overladt til studievejlederen og særlig læsevejlederen. Dog læres konstruktiv kritik og selvevaluering i de tre nævnte fag.

Skemaernes begreb om almen kompetence ligger tæt på gamle dages studieteknik. Samarbejdet om kompetencerne er hovedsagelig begrænset til de tre største fællesfag, studievejlederen og læsevejlederen. Desuden kan der stilles krav til tværbåndsteamene om at lære eleverne at arbejde i projekter.

## Evaluering

Der er løbende evaluering af mange forskellige slags, af de enkelte projekter og aktiviteter, af lærerne og af eleverne. Den afsluttende evaluering af AT i grundforløbet ser således ud: 1) Hvert team indberetter i begyndelsen af december til administrationen hvilket AT-forløb teamet ønsker der skal prøves i. 2) Lige før jul får eleverne oplyst hvilket forløb der skal afprøves samt gruppesammensætning og tidsplan. 3) 5/1: Uddeling af opgaveformuleringer lavet af teamet. 4) 6/1 Grupperne afleverer skriftligt oplæg (synopsis) på kontoret. 5) 9/1: Gruppeevaluering 1 time pr. gruppe med individuel karakter.

AP afsluttes med en test som er konstrueret af de tre medlemmer af AP-udvalget. Testen er forsøgt gjort objektiv, den gennemføres af AP-udvalget, og resultatet indgår i den karakter som eleverne får. NG evalueres løbende af den enkelte lærer, men en journal er blevet udbygget til en rapport – til elevernes misfornøjelse. I forbindelse med tilbageleveringen af denne rapport blev 'den faglige samtale' gennemført. Der ser ikke ud til at have været principiel forskel på denne evalueringsform og den hidtil brugte procedure ved tilbagelevering af rapporter.

## Holdninger

Man sporer ikke nogen særlig frustration over reformen. Der er debat om graden af planlægning, om ambitionsniveauet, om kommunikationsproblemerne, indberetningshysteriet og arbejdsbyrden. Der klages over de opsplittede forløb, og eleverne nævner forvirring, både blandt lærere og elever, som et vilkår. De naturvidenskabelige lærere er dog utilfredse med reformen, men har forsøgt at inddæmme »skadevirkningerne« ved at ændre så lidt som muligt på deres undervisning. Men der er også en overbevisning om at skolen har gjort alt hvad man kunne for at få implementeringen af reformen til at lykkes. Og en opfattelse af at mange af de administrative ulemper er begynderproblemer. Der synes gennemgående at være tillid til at reformens gode sider: synergien mellem fagene, elevernes kompetenceudvikling og lærersamarbejdet, vil slå igennem med tiden.

## Y-gymnasium

Gymnasiet har i alt 23 gymnasie- og hf-klasser. Heraf er 6 klasser grundforløbsklasser. Der er ca. 75 lærere ansat på skolen. Den ligger i en provinsby og tiltrækker elever fra et meget stort opland.

Skolen beskriver sit primære mål som 'at skabe de bedst mulige betingelser for, at vore elever på de tre uddannelser kan nå de faglige kompetencemål og tilegne sig studiekompetence i henhold til de mål og krav der er fastsat i uddannelsernes regelgrundlag for fag og undervisning samt i henhold til skolens indsatsområder'.

Skolens præsentationsmateriale inklusive hjemmesider er meget informativt og struktureret så det er nemt at anvende. Det afspejler fint det indtryk skolen efterlader ved besøg.

## Grundforløbsstruktur

Langt størstedelen af eleverne er placeret i grundforløbsklasser efter deres studieretningsønsker. Der er i alt 10 studieretninger. Holddannelse i kreative fag og 2. fremmedsprog sikrer, at alle elever får deres ønsker om henholdsvis kreativt fag og sprog opfyldt.

## Erfaringer og forsøg

Skolen har deltaget i en del forsøg (eksempelvis med progression i arbejdsformer, projektarbejde mm) forud for reformen, og er fra sommeren 2004 gået i gang med at organisere grundforløbet. Skolen har deltaget i et almenpædagogisk samarbejdsprojekt på amtsniveau og har afholdt pædagogiske dage på internat i foråret 2005 med forberedelse af grundforløbet. Skolen virker generelt meget velforberedt på reformen både overordnet (efter kurser i eksempelvis teamsamarbejde og projektarbejde) og i forhold til AP, NG og AT. Skolen er dog bevidst om, at det vil tage op til 10 år at få alle lærere opkvalificeret. Forberedelsesarbejdet til reformen har skolen udregnet til at have kostet ca. 1.750.000 kr. til timer og kurser.

## Organisationsstruktur

Ledelsen på gymnasiet består af 6 personer, og reformarbejdet i 2004-2005 har været organiseret med en koordinationsgruppe med 7 undergrupper med faste kommissorier: 1 faggruppe med alle faglærere og to medlemmer af koordinationsgruppen samt 6 underudvalg med repræsentanter fra PR-gruppen og 2 repræsentanter for koordinationsgruppen i hver, hvilket har sikret mulighederne for tilbagemelding og overordnet koordination på ledelsesniveau. Reformarbejdet har været meget struktureret, men med betydelig medbestemmelse og ansvar for forberedelsen lagt hos udvalg og lærere. Det har været et mål, som på forhånd blev drøftet i Pædagogisk Råd, at så mange lærere som muligt skulle være med. Det bemærkes, at pædagogisk ledelse er kommet mere i centrum. Koordinationsgruppen havde medlemmer dels fra ledelsen og dels fra pædagogisk råd og udvalg herunder et par mestre i gymnasiepædagogik. Medlemmerne var, snarere end at være repræsentanter for hovedområder, kolleger, der var tillid til på skolen. Den ret skematiske struktur har skolen valgt for at sikre en styring af helheden og en lige behandling af alle elever og den opfattes som den eneste mulighed, fordi det ikke er realistisk, at alle har overblik over helheden og fordi et betydeligt 'kaos' ellers forudses. Det bemærkes, at styringsdokumenterne kom for sent i forhold til meget af forberedelsesarbejdet, og at man derfor

ofte 'måtte opfinde den dybe tallerken' for derefter at modtage enten forklaringer eller 'hjælpemidler', som kunne have lettet processen, der dog til gengæld opfattes som nyttig.

Strukturen for henholdsvis AT, AP og NV er udformet efter gruppernes ønsker til, hvordan forløbene skulle organiseres og struktureres. Skolen nævner, at det har krævet et betydeligt arbejde at afklare, hvem der kunne indgå i de forskellige forløb, men at det var væsentligt, at lærerne efter sommerferien overtog de forløb, der var blevet planlagt inden.

Generelt synes lærerne at være gået ind i arbejdet med en betydelig seriøsitet, og der kan overordnet ikke peges på bestemte grupper, der har været mindre villige til at gå i gang med de nye krav og udfordringer. Men reformen stiller også nye krav, som af og til har givet problemer. Et eksempel er arbejdet med kompetencer i AT og netop kompetencer vægtes på y-gymnasium højt. Der opdeles i studiekompetencer, arbejdskompetencer, formidlingskompetencer og faglige kompetencer. Men nogle faglærere står tøvende over for evaluering, hvori kompetencer indgår og desuden over for evaluering efter de ret korte forløb (eksempelvis 10 timer).

## **Planlægning af bånd**

De tre bånd har for AP og NVs vedkommende været planlagt i to arbejdsgrupper med hver 5 medlemmer, mens AT har været lagt ind under Pædagogisk Udvalg (med 6 medlemmer) sammen med studie- og ordensregler, intern evaluering samt studieplaner og studierapport.

Da ikke alle lærere eller alle deltagere i udvalgene kunne tildeles efteruddannelse, foregik udveksling af viden og materiale i udstrakt grad over Fronter og på vidensdelingskurser for skolens øvrige lærere i maj.

AP: Forløbet omfatter 45 klokketimer, dvs. 30 moduler à 90 minutter med 2 moduler pr. uge i 15 uger. Der anvendes en lærebog: Babelstårnet, hvis modulopbygning følges. Den indledende screening udarbejdes af AP-udvalg, mens midtvejsevaluering (latin og syntaks) og slutevaluering udarbejdes i de enkelte forløb. De elever, der viser

sig at være svage ved den indledende screening, bliver tilbudt 2-5 timers undervisning hos læsevejleder.

NV: Forløbet har været spredt ud over semestret – dog med en pause fra midt i oktober til d. 1. december – med 2 lektioner om ugen og 2 blokdage i træk tre gange i grundforløbet. Der er afholdt to forløb: Et om vand og saltkoncentrationer og et om energi.

AT: Der foreligger en model for det tre-årige forløb på Y-gymnasiet, som er udarbejdet af et udvidet Pædagogisk Udvalg. Der har været afholdt 4 AT forløb over i alt 17 dage. AP-udvalget synes at det er meget at tage 10% af et kort forløb og at det faktisk er svært at få de 6 timer, det drejer sig om, til at bidrage til de kompetencemål, der skal nås. AT er placeret skemamæssigt parallelt i alle 1. g klasser.

I fagene har en række faggrupper med hver en tovholder skullet beskrive fælles faglige mål for undervisningen i fagene i grundforløbsklasserne blandt andet for at lette elevernes mulighed for at skifte studieretning eller uddannelse efter grundforløbet.

## **Teamet**

Skolens teams består af 3-4 lærere inkl. en teamkoordinator. Teamkoordinatorerne er udpeget af ledelsen, kriterierne herfor er ikke fremlagt og ikke alle teamkoordinatorer har ønsket posten. Teamkoordinatorerne var ved sidste skolebesøg endnu ikke tildelt honorering. Teamkoordinatorerne har reelt påtaget sig eller fået pålagt en lederrolle, som ikke opfattes som nem. Fx: I de tilfælde, hvor en kollega ikke opfylder krav eller deadlines, eller ikke udfylder skolens kompetenceskema: skal det påtales eller skal man lade som ingenting og vente på at det bliver påtalt af en inspektor? Formelt har teamkoordinatorerne ikke ledelsesansvar, men forventes at 'at indgå i et forpligtende samarbejde med klassens øvrige lærere, klassens studievejledere og læsevejlederen'. Reelt får de det ofte og de fungerer i udstrakt grad som kontaktpersoner mellem ledelse og faglærerne og har desuden klasselærerfunktion.

Foruden møder i teams indkaldes der regelmæssigt til klasserådsmøder. Fronter bruges som kommunikationsplatform, men det beklages, at alle ikke er lige gode til at få checket siderne, og det ses som et mål at kommunikationen forbedres evt. for at nedsætte den store mødeaktivitet.

## **Gennemførelse**

Der er både i teams og hos lærerne en betydelig opbakning om reformen generelt og om skolens arbejde. Ikke mindst i de nedsatte teams spores en stor entusiasme og glæde ved muligheden for at samarbejdet om forløbene. Samtidig nævnes af alle lærere det betydelige arbejdspress på grund af de nye forløb, de mange møder og de relativt store ambitioner i AP, NV og AT.

Nogle lærere finder, at de afgiver for meget af deres fag til AT uden at 'få noget igen'. Af og til synes de at forvente, at det, de skal have igen, skal ækvivalere det stof, de ville have gennemgået, hvis AT ikke var indført.

Eleverne virker alment glade for reformen, jf. i øvrigt beskrivelsen af grundforløbet generelt, men mener, at fordelingsudvalget ikke har haft tilstrækkeligt 'styr på det' og at det er vanskeligt at finde studieretninger, der tilgodeser fagkombinationer med eksempelvis 3. fremmedsprog på relevant niveau. De er desuden nervøse for, at de kommer til at supplere deres eksamen efter 3. g for at komme ind på de uddannelser, de ønsker

## **Evaluering**

Det beklages generelt, at evalueringsformen er blevet fastlagt sent. Det har bevirket at undervisningen ikke har været målrettet nok og at det har været svært at informere eleverne.

I de enkelte bånd foregår evalueringen i:

AP: Ud fra tests fra lærebogen eller lignende tests udarbejdet i forløbene.

NV: 1 time i biologi og geografi hvor rapport blev leveret tilbage. Det er sagt til eleverne at de skal gemme alt i en portfoliomappe.

Der er afsat 2 timer til fire lærere, der hver skal tale med syv elever om, hvad de har i mappen.

AT: Sidste forløb leder op til en todelt evaluering. 1) En prøve på 1½ time uden hjælpemidler. Skriv hvad du har lært af kompetencer og indhold. Prøven rettes af lærerne. 2) En projektopgave med egen problemformulering, gruppeeksamen med mundtligt forsvar for opgaven, individuel karaktergivning. De to karakterer regnes sammen.

## Z-gymnasium

Gymnasiet har 23 gymnasieklasser, hvoraf 8 er grundforløbsklasser, samt 4 hf-klasser og der er ansat ca. 90 lærere. Skolen er beliggende i provinsen og har sit eget store elevopland.

Skolen præsenterer sig selv som en skole, der lægger vægt på at give eleverne en solid faglig undervisning. Målet er at give eleverne indsigt, åbenhed, ansvarlighed og social forståelse. Gymnasiet opfatter sig selv som en skole med traditioner, hvor profilen er idrætslig og international. Bygningerne er fra 1960'erne og er i det væsentlige ikke moderniseret siden.

## Erfaringer

Grundforløbet er struktureret efter erfaringer fra sidste skoleår, hvor der i et brobygningsforløb er blevet kørt et forsøg med AT, AP og NV. Forsøget blev støttet af Undervisningsministeriet, så der fx var mulighed for en flerlærerordning. I forbindelse med forsøget har der været nedsat 4 forsøgsgrupper (NV, AP og 2 AT), der har fungeret som løftestænger for reformen. De pædagogiske dage om forsøget blev afholdt sidste skoleår, men det er et spørgsmål om forsøgene havde tilstrækkelig gennemslag på det tidspunkt.

Desuden er der på skolen et pædagogisk udvalg, der har afholdt pædagogiske dage, hvor der har været arbejdet med reformen. Men der har blandt lærerne været en opfattelse af, at ansvaret for reformen ligger hos Undervisningsministeriet og at ansvaret for gennemførelsen ligger hos ledelsen, der i daglig tale omtales som administrationen.

## Beslutningsproces

Strukturen i grundforløbet er efter forudgående diskussion med lærerne bestemt af ledelsen og man har som noget nyt en årgangsleder for at styrke den pædagogiske ledelse på skolen og kontakten til den enkelte årgang. Nogle af de valg, ledelsen har foretaget, udspringer af strukturelle overvejelser og nogle af aftalerne er ret rigide. Strukturbeslutningerne har således været relativt topstyret, men indholdsbeslutningerne har ligget på lærerplanet. Rektor har i en række tilfælde måttet tage nogle beslutninger, der ikke kunnet nå at blive diskuteret mere bredt. Han udtrykker selv, at han i en række tilfælde har fremstået ret diktatorisk. Han har nogle visioner, der fremgår af skolen hjemmeside, som han gerne ser implementeret.

## Planlægning og struktur

Der er ikke nedsat faste udvalg til planlægning af indholdet af AT, AP og NV. Planlægningen af indholdssiden er sket indenfor faggrupperne og de enkelte teams. I AP og NV har man anvendt bøger, der er udkommet i forbindelse med reformen. Lærerne i båndene holder ikke fællesmøder, men holder sig til diskussioner i faggrupperne.

Alle klasser ligestilles i grundforløbet. De har de samme fag i grundforløbet, bortset fra det valgte kunstneriske fag musik eller billedkunst, samt andet fremmedsprog. Alle elever har fysik C som det obligatoriske naturvidenskabelige fag.

Grundforløbsklasserne sammensættes på baggrund af det valgte kunstneriske fag, dernæst efter andet fremmedsprog og endelig efter studieretning. De 8 grundforløbsklasser fordeler sig på følgende måde:

- 4 klasser med billedkunst
- 4 klasser med musik
- 4 klasser med rent tysk.

Efter grundforløbet dannes helt nye studieretningsklasser. Mange af de lærere, eleverne har i grundforløbet, kommer de ikke til at møde igen, fordi grundforløbsklasserne ikke er identiske med de kommende studieretningsklasser.



- AT: Gennemføres som 4 projekter samlet i specielle uger. De to projekter gennemføres i grundforløbsklassen (AT1 og AT4), medens to projekter gennemføres i studieretningsklassen (AT2 og AT3). Den valgte model forstærker tendensen til opsplitning og forvirring: lærerne kender ikke eleverne, eleverne kender ikke hinanden, nogle studieretningsklasser er overtegnede og elever må flyttes. Forløbene kan næsten ikke planlægges på forhånd, når man ikke ved hvem, der skal deltage. Modellen er vedtaget i PR til kunstfagernes store tilfredshed men til særlig ulempe for de naturvidenskabelige fag.
- NV: Nogle timer i de almindelige uger (ca. to hver uge) + mange timer i uge 41 + to blokke i uge 51.
- AP: Timerne er fordelt over hele semestret.

## Planlægning af det faglige

Af praktiske og pædagogiske årsager er der indkøbt ens materiale til hele årgangen både til forløbet i NV og i AP.

Flere fag kører samme emne(r) med ens materiale i alle klasser. I fagene tysk, matematik og fysik har man valgt materiale, der er ens i klasserne. Desuden er der i matematik en stram plan for, hvor langt klasserne skal være nået til bestemte tidspunkter. Det kan være lidt svært at nå, da klasserne er forskellige.

Udvælgelsen af det fælles stof er foregået i faggrupperne, der har spillet en væsentlig rolle i forberedelsen af reformen.

## Teamet

Lærerteamet består af alle lærerne i klassen, hvoraf to er koordinatører; sammensætningen af teamet er sket efter praktiske kriterier, idet der ikke har været plads til ønsker, som der plejer. Teamet opløses til jul, hvor der dannes studieretningsteams med helt nye lærere. En del lærere kan ikke forestille sig, at klasseteamet kan sammensættes anderledes. Man har prøvet med et team på tre, men det blev for elitært. Derfor mener lærerne, at det er bedre, at alle klassens lærere er med i teamet. Det medfører, at klasserumskulturen er let-

tere at diskutere, og at klassens lærere har et bedre sammenhold. Ulemperne er, at ikke alle kan komme til møderne, det giver mere stress, og der er mindre tid til forberedelse, fordi det administrative tager for lang tid.

Indtil videre er der ikke et formaliseret samarbejde med studievejlederen.

Teamets arbejdsopgaver er ikke klart defineret, hvorfor der arbejdes uden egentligt mål og retning, men på skolen er der udarbejdet en kompetenceplan og en beskrivelse af teamets arbejdsfunktioner. Kompetenceplanen har dog ikke fungeret som noget specielt nyttigt arbejdsredskab ifølge lærernes besvarelse af spørgeskemaet.

Koordinatorerne forsøger at planlægge så få møder som muligt, men det er alligevel den fremherskende opfattelse i interviewede team, at »vi møder os ihjel«.

Koordinatorerne har ikke ledelsesfunktioner, men de er lige folk blandt ligemænd. De skal koordinere og tage initiativer i teamet. I tilfælde af problemer skal de gøre ledelsen opmærksom på disse, hvorefter den tager over.

## **Gennemførelsen**

Blandt lærerne er der mange frustrationer, og ledelsen får en del af skylden. Ledelsen siger selv, at de undervejs opdager, at der er flere og flere ting, de ikke var klar til. Selv om reformen er forberedt med et brobygningsprojekt, så er mange lærere meget frustrerede og stressede. De oplever, at grundforløbet er meget forvirrende, opsplittet og at de er i gang med at planlægge samtidig med, at de skal udføre undervisningen. De »asfalterer i høj grad samtidig med, at de kører«.

På skolen har faggrupperne stået stærkt og det traditionelt faglige er en væsentlig del af skolens – og dermed lærernes identitet. Det er måske årsagen til, at mange glæder sig til, at grundforløbet er overstået og de rigtig kan gå i gang i studieretningerne. En del lærere har den holdning, at grundforløbet er et slags fjumrehalvår, hvorefter gymnasiet går rigtigt i gang, når eleverne begynder på studieretningerne. Lærernes reserverede holdning til reformen har smittet af på elevernes holdning. Der er dog også en vis fortrøstningsfuldhed:

*Vi har så meget undervisningserfaring, at vi ved, hvad der skal til.*

*På det formelle plan ser skolen lidt skidt ud, men på realplanet fungerer det.*

*Genierne navigerer i kaos.*

Der er almindelig tilfredshed med samarbejdet lærerne indbyrdes.

## **Faglig evaluering**

Evalueringen af de enkelte bånd har ikke været fastlagt fra semesterets begyndelse.

AT afsluttes med, at hver elev skriver et essay på max. to sider med studierapporten som bilag.

Besvarelsen skal vurderes af to lærere, og der gives en karakter.

I NV har eleverne skrevet en rapport, hvori de selv vælger, hvilket fag de vægter mest. Derefter er der en mundtlig årsprøve med intern censur.

I AP har man brugt den afsluttende evaluering fra *Babelstårnet*, for det meste uden latindelen. Ud fra denne evaluering samt en generel vurdering har eleverne fået karakterer.

## **Generel evaluering**

Lærerne giver udtryk for, at der er stor faglig spredning i klasserne på grund af den manglende inddeling i studieretninger fra begyndelsen. Der er frustration over den manglende sammenhæng af timerne men tilfredshed med lærersamarbejdet. Der er stort set intet samarbejde mellem fagene ud over AT, NV og AP. Man er bekymret over, at det faglige niveau er for lavt. Målene i AP kan nås, men dette er ikke tilfældet i NV. Generelt går holdningen fra at være neutral mht. reformen ved skoleåret start i negativ retning efter afslutning af grundforløbet.

Eleverne synes generelt at det er godt, at de lærer fagene at kende før de vælger studieretning, men er til gengæld kedede af at skulle i

nye klasser. De synes der har været en del forvirring, manglende information og for langt mellem timerne i NV til at der var en sammenhæng. Endelig giver nogle elever udtryk for stor usikkerhed om, hvordan eleverne til de nye klasser bliver valgt ud og hvilke retningslinjer der er.

## 8. Metoder

Evalueringen forholder sig til problemstillinger med en høj grad af kompleksitet. Der spørges til såvel de enkelte nye tiltag som til den samlede gennemførelse, og der stilles spørgsmål til såvel elev-, lærer- som organisationsniveau. Samtidig ønskes der oplysninger om strukturer, sammenhænge og opnåede resultater og om i hvilket omfang de fundne forhold er repræsentative.

Dette lægger op til en kombination af kvalitative og kvantitative metoder. Evalueringen er derfor delt i en *eksplorativ fase*, hvor feltet afsøges og dets aktører udspørges. De fundne problemstillinger og holdninger er efterfølgende blevet operationaliseret og lagt til grund for en *survey-undersøgelse* af elever, lærere og ledelse.

### **Den eksplorative fase**

Denne fase havde til formål at få et overblik over forskellige måder at planlægge, organisere og implementere grundforløbet på og over hvilke problemer og resultater de forskellige modeller af-fødte.

Fasen forløb fra august til ind i december. I samråd med Undervisningsministeriet blev der udvalgt tre skoler, som ansås for at leve op til kravet om repræsentativitet. Disse skoler skulle fungere som eksemplariske cases.

Skolerne blev kontaktet i slutningen af juli og vi afholdt et orienteringsmøde for ledelsen og repræsentanter for klasseteamene i løbet af de første uger af skoleåret. Her redegjorde vi for hensigten med evalueringen og fik en første introduktion til skolernes valg af grundforløbsmodel. Vi fik desuden udleveret skolernes – meget

omfattende – materiale vedrørende planlægning og strukturering af forløbet og fik sikret os adgang til skolernes elektroniske kommunikationssystem.

Evalueringssteamet besøgte de tre skoler to gange, første gang i starten af grundforløbet og anden gang i slutningen. Ved første besøg interviewede vi ledelsen og en gruppe bestående af teamkoordinatorerne for grundforløbsklasserne for at få en overblik over hele organisationen og forløbet. Vi interviewede tre hele grundforløbsteam (repræsenterende forskellige studieretninger, hvor dette gav mening) for at få indblik i hvorledes skolens plan blev realiseret i tre konkrete klasser. Endelig interviewede vi tre grupper bestående af lærere der arbejdede med gennemførelsen af hhv. AT, NV og AP, for at finde de problemstillinger, der var specifikke for de tre forløb. Alle interview blev udført som fokusgruppeinterview med det formål at få en første forståelse af problemstillingerne og de impliceredes holdninger. Som forberedelse til besøgene udarbejdede vi en interviewguide. På baggrund af denne udformede vi en spørgeramme som blev sendt til skolerne på forhånd. Hvert interview varede ca. en time. Interviewene blev optaget, og interviewet med teamkoordinatorerne blev transskriberet.

Mellem de to besøg holdt vi os orienteret om udviklingen via skolernes intranet. Vi bearbejdede det indsamlede materiale og lagde resultaterne til grund for en ny række spørgsmål, der indgik i spørgeguiden for det andet skolebesøg.

Ved andet besøg interviewede vi igen ledelsen, teamkoordinatorerne, de samme tre grundforløbsteam og lærergrupperne der arbejdede med AT, NV og AP. Desuden interviewede vi fire lærergrupper: dansk- og historielærere, naturfags- og matematiklærere, sproglærere og en gruppe af lærere repræsenterende småfag og kreative/ musikke fag. Vi interviewede også tre grupper af elever repræsenterende tre forskellige studieretninger (typisk samfundsorienterede elever, naturvidenskabeligt orienterede elever og sprogligt orienterede elever). Igen optog vi interviewene og fik udskrevet interviewet med teamkoordinatorerne.

På baggrund af dette ret omfattende materiale udformede vi en midtvejsrapport med de midlertidige konklusioner baseret på de tre caseskoler.

## Survey-undersøgelsen

På baggrund af resultaterne fra den eksplorative fase blev der udarbejdet tre spørgeskemaer: Et for ledelsen, et for lærerne og et for eleverne. Vi anvendte et web-baseret spørgeskemaprogram, e-survey. Det første udkast blev testet på udvalgte enkeltpersoner for at minimere forståelsesproblemer.

Der blev i december foretaget en pilotundersøgelse af de tre udarbejdede skemaer. Skemaerne blev afprøvet på to af case-gymnasierne for at teste deres anvendelighed. Skolerne kunne samtidig anvende resultaterne til evaluering af deres eget grundforløb. Det primære formål med pilotundersøgelsen var at afklare hvorvidt svarkategorierne indfangede feltets holdninger. Der sås i det store hele fine skaleringer og kategorier, hvorfor det største arbejde herefter bestod i at lukke de mange åbne kategorier. I pilotundersøgelsen var skemaerne med en del flere åbne kategorier, som med pilotsvarene kunne lukkes til den store survey. Dette giver større validitet til svarmulighederne, da disse er defineret – ikke blot af de indledende kvalitative interviews, men også af pilotundersøgelsen. På baggrund af besvarelserne fra disse to skoler, kunne vi kategorisere svarene, så de indfangede ca. 90% af de åbne svar.

De endelige spørgeskemaer var ret omfattende for lærernes vedkommende: 35 generelle spørgsmål og knap 10 spørgsmål til hvert af de tre tværgående bånd. Elevernes skema havde 31 spørgsmål og ledelsesskemaet havde kun 17 spørgsmål, men med relativt flere åbne spørgsmål.

Vi udvalgte 23 skoler som efter bedste skøn dækkede et bredt snit af de almene gymnasier. Rektor fik et brev før juleferien med ønske om skolens deltagelse og en redegørelse for projektet.

Undersøgelsen er udsendt via e-mailadresser og via åbne links. Lærere og administration har fået tilsendt unikke links via mail, mens eleverne har besvaret surveyen via et åbent link distribueret af klasselæreren/teamkoordinatoren. Skolerne blev bedt om at fremsende mailadresser på undervisere og på klasselærere/teamkoordinatorer på grundforløbet. Klasselærerne/teamkoordinatorerne fik både tilsendt et skema til egen besvarelse og et link til eleverne i den pågældende grundforløbsklasse.

For at øge svarprocenten tilbød vi at skolerne kunne få deres egne

besvarelser (på et aggregeret niveau, så enkeltlærere ikke kunne identificeres).

#### *Svarprocent og generaliserbarhed*

Populationen taget i betragtning er undersøgelsens stikprøve repræsentativ. Undersøgelsen er distribueret til 23 rektorer/ledelsespersoner, 1059 lærere (både almindelige og teamkoordinatorer) samt ca. 3864 elever. Det eksakte antal af potentielle respondenter i kategorien af elever er for så vidt ukendt, da eleverne ikke er oprettet som unikke respondenter – fordi det ikke var muligt at få adgang til deres mailadresser. Tallet er beregnet som et gennemsnit af klassestørrelse (28 elever) \* antal klasser pr. skole (6 klasser) \* antal deltagende skoler (23 gymnasier).

Svarprocenterne er således:

| Respondent-gruppe         | Svarprocenter | n     |
|---------------------------|---------------|-------|
| Rektorer/ledelsespersoner | 91,3%         | 22    |
| Lærere                    | 68,4%         | 724   |
| Elever                    | 70,0%         | 2.705 |

Svarprocenten for rektorerne er meget flot. Dette skyldes formentlig at rektor har været direkte involveret i planlægningen og selv føler et stort ansvar for udførelsen.

Svarprocenten for lærerne er også over middel for web-baserede surveys. En del af forklaringen på den lavere svarprocent er teknisk, idet kraftige virusscanningsprogrammer, serverfejl og andre teknikaliteter har forhindret skemaerne i at komme frem til modtagerne. Fx får ganske mange lærere deres skolemail videresendt til en anden server (fx hotmail), som så returnerede de fremsendte mail, typisk pga. overskreden lagerplads. Dette gjaldt 46 lærere. Det lykkedes i anden runde at få skemaet ud til 19 af disse. Desuden oplyste 10 lærere at de havde fået mailen fejlagtigt, da de ikke underviste på grundforløbet. Disse fejlkilder var kendte fra starten og må formodes at være svære at imødegå fuldstændigt. En anden fejlkilde kan være en tendens til at spørgeskemaer via mail glemmes i højere



grad end det er tilfældet med postbaserede undersøgelser, idet spørgeskemaet ikke ligger fysisk på bordet og minder respondenterne om at svare. Dette bekræftes af at svarene tidsmæssigt er kommet i to klumper – nemlig ved første udsendelse og efter den udsendte rykker. Samtidig er lærerne meget pressede pga. reformen, hvorfor nogle respondenter måske har undladt at svare pga. arbejdspresset (et par respondenter har skrevet denne begrundelse).

Elevernes svarprocent er også flot – og over hvad der var forventet. Dette skyldes formentlig fremgangsmåden, da eleverne har fulgtes med læreren til edb-lokalet og har fået undervisningstid til besvarelsen.

Repræsentativiteten for såvel lærere som elever er dog højere end svarprocenten indikerer.

Af de 23 skoler er der således en skole hvor ingen elever har besvaret, og to skoler hvor kun en klasse har besvaret. Hvis disse tre skoler trækkes ud af opgørelsen, bliver elevernes svarprocent 87,2%.

For de samme tre skoler er lærerdeltagelsen også meget lav. Hvis disse tre skoler trækkes ud af læreropgørelsen bliver lærernes svarprocent 78,3%.



# Evaluering af nydannelserne på det to-årige hf

af

**Peter Henrik Raae  
Torben Spanget Christensen  
Elsebeth Lauridsen**



# Forord og indledning

Denne evaluering er foretaget inden for de første seks måneder af 'den ny hf'. Den betegner derved et øjebliksbillede af en implementeringsproces. Det er vigtigt at holde sig for øje, for det blev tydeligt under kontakten med skolerne, at lærere og ledere parallelt med udmøntningen af reformen lærte nyt. Dette aspekt er underbelyst i denne rapport. Den giver alene et billede af, hvordan arbejdet med at konkretisere reformens strukturer og intentioner så ud i en begrænset periode – og den lægger endog vægten på de punkter, hvor dette arbejde forekommer vanskeligst.

Evalueringen er udført for Undervisningsministeriet af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

Undersøgelsens interview er primært foretaget af Elsebeth Lauridsen og Torben Spanget Christensen. Analyserne af det samlede materiale og konklusionerne på baggrund heraf er udført af alle tre forfattere i fællesskab. Den endelige redigering og gennemskrivning af rapporten er foretaget af Peter Henrik Raae.

Tak til lærere, ledere og kursister, der har lagt stemme og tid til.

*Elsebeth Lauridsen*, lektor, cand. mag. og Master i Gymnasiepædagogik, VUC Syd, Københavns Amt og undervisningsassistent ved DIG

*Torben Spanget Christensen*, lektor, cand. mag. og Ph.D., Amtscentret for Undervisning, Århus Amt

*Peter Henrik Raae*, adjunkt, cand. mag. og Ph.D., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier / DIG, Syddansk Universitet – projektleder



# 1. Strukturelle nydannelser på det to-årige hf. Hovedkonklusioner og anbefalinger

Generelt forlyder det fra de skoler, der har et sammenligningsgrundlag, at implementeringen af hf-reformen forløber enklere, end det er tilfældet for gymnasireformen. I det følgende resumeres evalueringsgruppens vigtigste fund frem til primo februar, hvor det empiriske arbejde ophørte.

Hovedindtrykket er – ikke overraskende – at det vanskelige især vedrører etableringen af tutorrollen, de nye faggruppekonstruktioner samt en sammenhængende orientering af aktiviteterne mod de nye kompetencemål. Endvidere ser det ud, som om reformen har fremkaldt en diskussion på skolerne af, hvad man kunne benævne hf-identiteten.

Hvad denne fremstilling generelt – og dette kapitel specielt – ikke yder retfærdighed, er de mange ideer til konkrete, lokale forbedringer, som også kom frem under interviewene. Hvad vi her har lagt vægten på, er, hvad der fremstod som vanskeligt for skolerne at håndtere *inden for reformens første seks måneder*. I hovedkonklusionernes anden del har vi på dette grundlag adresseret en række anbefalinger til henholdsvis ministerium og skoler.

## **Hovedkonklusioner vedrørende evalueringens hovedelementer**

*Konklusioner vedrørende introduktionsforløb og tutorordning:*

Mens implementeringen af introforløbet i sig selv syntes relativt problemfrit, synes de individualiserende intentioner, der ligger i introduktions- og værkstedsundervisning samt i tutorfunktionen at være vanskeligere at realisere.

- Der eksperimenteres livligt med forskellige tilrettelæggelser af introforløbet. Som helhed ser det ud til, at lærerne finder både introduktions- og værkstedsundervisning meningsfyldt.
- Det ser dog ud til, at der er en fare for 'eksternalisering' af væsentlige dele af forløbets elementer: generelle metoder etc. indoptages i meget forskellig grad i den øvrige undervisning.
- Screening foretages nu i bredt omfang. Derimod anvendes resultaterne endnu ikke i særlig stort omfang i differentieringsøjemed – særlige tilrettelæggelser, alternative holdopdelinger og individualiseret undervisning er sjældent forekommende.
- Tutorrollen er givetvis vanskeligere at indgå i end lærerne først antog. Det komplekse mål for tutorfunktionen – rollen som 'facilitator' af kursistens udvikling fra elev til student – er vanskelig og synes ofte afløst af en mere traditionel elevevaluering. Den vanskelige rolle hjælpes heller ikke på vej af, at kursisterne tydeligvis er ambivalente over for funktionen.
- Meget peger på, at den bedste organisatoriske model i det mindste indtil videre er den, hvor de tre til fire tutorer samtidig udgør et snævert team om klassen, der samtidig er stærkt involveret i introduktionsforløbet og overordnet ansvarlig for værkstedstimerne. I det tilfælde samles og anvendes information, som ser ud til at forsvinde i de løsere organiseringer. Retfærdigvis skal det tilføjes, at denne organisering dog kan give problemer med hensyn til at inddrage faggrupperne i det fælles ansvar (se nf.)

#### *Konklusioner vedrørende den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og samfundsfaggruppen*

Det øgede krav om fagligt samarbejde sætter fokus på fag- og almen-didaktiske forhold. Det stiller spørgsmålet, om vanskelighederne i forbindelse med realiseringen af samarbejdet og målet for dette har at gøre med en konflikt mellem kernefagsbestemmelser og det frirum, der er nødvendigt af hensyn til de bredere mål for fælles kompetenceudvikling, eller om de skal tilskrives et behov for udvikling af nye indsigter og rutiner.

- Lærerne rapporterer om vanskeligheder med at få kernefaglige spørgsmål integreret i projekterne på tværs af faggrænserne. Man



oplever, at fagene mødes i det periferifaglige. Lærere, der har ambition om at udnytte faggruppe-konstruktionen til egentlig fagligt samspil, er bekymrede for den enkeltfaglige dybde.

- I den naturvidenskabelige faggruppe synes den stærkt hierarkiske kemifaglige tradition at kollidere med traditionerne i geografi og biologi. Det har tilsyneladende visse steder medført vanskeligheder med mere integrerede fælles undervisningsforløb.
- I kultur- og samfundsfaggruppen synes en faglighedsforståelse i historie bundet op på 'overblik og lange linjer' til tider at vanskeliggøre fx koblingen til religions hermeneutisk-faglige tilgang. Dette forstærker lærernes oplevelse af, at fagene ofte mødes i det periferifaglige.
- Der mangler ofte en fælles viden og sprog om progression, især hvad angår elevstyrede arbejdsformer.
- Der eksperimenteres livligt med forskellige planlægningsprincipper med hensyn til projektperioderne. Modellerne spænder fra minutios, fagintegreret men enstrenget indholdsplanlægning for alle faggrupperne op til og i projektperioderne – til traditionelle, relativt ukoordinerede parallelfaglige forløb.
- En 'tæt planlægningsmodel', hvor hele semestret eller året er detaljeret planlagt, synes fremherskende for tiden. Det er forståeligt i lyset af reformens nyhed og giver færre koordinationsproblemer end de løbende planlægninger af faggruppeundervisningen, vi tillige har set, men betyder på den anden side manglende fleksibilitet i forhold til pædagogisk aktualiserende indslag og elevmedbestemmelse.
- Der mangler således erfaring med planlægning af undervisningen ud fra mere overordnede kompetencemål frem for planlægning ud fra detaljerede beslutninger vedrørende indhold. En planlægning styret af mere overordnede kompetenceorienterede mål kunne øge fleksibiliteten og mindske det pres, der opstår ved uforudsete skemaændringer etc. Men det forudsætter, at lærerne ikke føler de kernefaglige mål snærende.
- Læreplanernes understøttende virkning på en overordnet kompetencetilgang til faggruppernes mål synes dog forskellig:
  - o Den naturvidenskabelige faggruppes fælles mål støttes af læreplanens bestemmelse vedrørende empiri-, symboliserings- og modelleringskompetence. Formuleringen

synes dog ikke i særlig udbredt grad at være et eksplicit udgangspunkt for undervisningsplanlægningen.

- o For kultur- og samfundsfaggruppens vedkommende forekommer læreplanens kompetencemål imidlertid kun i ringe grad at være til støtte. Her mangler der en positiv formulering af det fælles kompetencemål for undervisningen.
- Der er en tendens til, at arbejdet med almene og personlige kompetencer i høj grad henvises til klasseteamet eller tutorerne.
- Tilrettelæggelsen af forløbet for kultur- og samfundsfaggruppen diskuteres ivrigt. Lærerne rapporterer om problemer med at opretholde en faglig relation til kursisterne og til hinanden som følge af de få og spredte timer i de to små fag. Skoler diskuterer en særlige tre-semesterrettelæggelse som en løsning.

#### *Konklusioner vedrørende uddannelsens ændrede mål (kompetencemål og profil)*

Uddannelsens ændrede mål initierer nye overvejelser over 'en særlige hf-pædagogik' på nogle områder – dog tilsyneladende endnu ud fra den centralt definerede overordnede profil for hf-uddannelsen vedrørende det anvendelsesorienterede og praksisrelaterede.

- Det er et problem, at nyformuleringen af målene i stedet for større helhed i uddannelsen i øjeblikket synes at fremkalde en ny udgave af den traditionelle kløvning i gymnasieskolen mellem faglighed og pædagogik, der med tutorordningen blot får et andet, organisatorisk udtryk. Således synes alment kompetenceorienterede aktiviteter at blive overladt til tutorerne – en særlig opgave for tutorsamtalerne, for det snævre lærerteam eller henlagt til introduktions- eller værkstedsundervisning.
- Der er i øjeblikket ingen særlig didaktisk fantasi forbundet med reformens særlige hf-profil, anvendelsesorientering og praksisrelatering. Det har dog på ledelsesniveau igangsat visse overvejelser.
- Der kan iagttages et vist opbrud i, hvad man kunne kalde skolernes opfattelse af en særlig hf-identitet. Nogle lærere og ledere finder de nyformulerede mål – især de almene og personlige – for højt sat i forhold til den nuværende målgruppes meget spredte deltagerforudsætninger. De er betænkelige ved

det fleksible og dermed mere opbrudte skema og ved det større islæt af elevstyrede arbejdsformer, og de peger på større fraværsproblemer i år som en mulig konsekvens. Man er usikker på, om uddannelsen efter reformen kan løfte opgaven netop med henblik på den store spredning i deltagerforudsætninger. Andre ser reformen som en invitation til en opstramning af en praksis, som de ser som efterhånden for uambitiøs på kursisternes vegne.

- Lærere og skoleledere er meget tilbageholdende med på nuværende tidspunkt at udtale sig om, hvorvidt der kan konstateres nogen effekt af de nye tiltag.

#### *Konklusioner vedrørende kursistreaktioner*

- Kursisterne melder positivt tilbage om projektarbejde, også til trods for, at man kan se, at det fælles lærerfodslag endnu ikke overalt er etableret.
- Der er generelt positive bemærkninger om faggrupperne. Man taler om »helhedsbilleder« og »røde tråde på tværs«. De interviewede kursister finder dog mest helhed i kultur- og samfundsfaggruppen.
- Der er stærkt divergerende reaktioner blandt kursisterne på introforløbet og tutorordningens hensigtsmæssighed. Reaktionen spænder fra udsagn om, at aktiviteterne er omklamring og tids-spilde, til, at det er fint med en mere metodisk indfaldsvinkel på læringsarbejdet, og at det er godt med en tættere lærerkontakt. Det kan på den anden side ikke afvises, at de stærke reaktioner også hænger sammen med, at tutorrollen ofte knap har fundet sine ben endnu.

#### *Konklusioner vedrørende skolens organisering af implementeringen*

Hf-reformen lægger pres på skolernes organisation. Vi stiller det spørgsmål, om den traditionelle, lavt-formaliserede organisation kan aflaste presset tilstrækkeligt?

- Der er stor forskel på omfanget af skolernes overvejelser om formaliserede organisatoriske tiltag i forbindelse med reformen.
- Som helhed synes reformen dog at lægge et vist pres på organisationen – et pres, som ikke alle ledelser vælger at omsætte i formelle ændringer. I det mindste synes en sammenhæng mel-

lem udvælgelse af tutorer og det snævre team om klasserne at forbedre koordinationen af de aktiviteter, der er truede af marginalisering – se ovf.

- De steder, hvor særlige organisationsændringer med henblik på reformen er foretaget, kan spores to tendenser. Den ene tendens går i retning af en snævrere strategisk ledelse, som til gengæld overlader flere opgaver (her under implementering og udvikling) til ad hoc-stabsfunktioner, rekrutteret blandt særligt kyndige lærere. Den anden tendens knytter implementeringen til en inspektør med hf som særligt område og indebærer ligeledes formaliserede teamledere.
- Evalueringsgruppen peger på, at en lav formaliseringsgrad kan betyde, at gennemførelse af reformens intentioner kan blive meget personafhængige. Det kan personliggøre konflikter på skolerne – en risiko, der skal ses i lyset af, at reformen indeholder ret indgribende bestemmelser for den enkelte lærer.

## **Anbefalinger henvendt til ministerium og skoler**

*Særlig henvendt til Undervisningsministeriet:*

- *Tutorfunktionen:* En fornuftig udvikling af tutorrollen bør understøttes med efteruddannelsesinitiativer. Initiativerne bør såvel omfatte undersøgelser af forskellige modeller for god praksis som efteruddannelsesaktiviteter. Disse skal orientere sig mod rollens kernefunktion, det faciliterende i relation til kursisternes læring. Derved bør også opstå en tydeligere afgrænsning af rollen i forhold til studievejlederfunktionen.
- *Den naturvidenskabelige faggruppe:* Evalueringsgruppen vil anbefale, at de tilsyneladende store forskelle mellem på den ene side kemi-fagtraditionen og på den anden side fagtraditionerne i geografi og biologi nøjere undersøges med henblik på initiativer, der kan lette det faglige samspil.
- *Kultur- og samfundsfaggruppen:* Vi vil anbefale, at de tilsyneladende store forskelle mellem fagtraditionen i på den ene side historie og på den anden side religion nøjere undersøges med det formål at lette det faglige samarbejde. Endvidere, at muligheden for en fælles kompetenceformulering i læreplanen

undersøges – af lignende art og præcision, som gælder for den naturvidenskabelige gruppe.

- *Begge faggrupper:* Det anbefales, at udviklingen følges nøje med henblik på spændingen mellem de fællesfaglige intentioner og kernefaglighedsbestemmelserne. Hvis det forhold, at fagene mødes i periferien og ikke i kernefagligheden, er andet og mere end indkøringsvanskeligheder, må det efter evalueringsgruppens mening føre til revision af fagenes læreplaner. Endvidere anbefales efteruddannelsesinitiativer med henblik på viden og færdigheder i forbindelse med didaktisk progression med særlig henblik på elevstyrede arbejdsformer. Endelig anbefales udviklingsarbejde vedrørende principper for faggruppernes fælles forløbsplanlægning.
- *Uddannelsen som helhed:* Evalueringsgruppen anbefaler, at der ydes støtte til udviklingsarbejder med henblik på at udmønte hf's anvendelsesorienterede og praksisrelaterede mål i form af forslag til undervisningspraksis.

*Særlig henvendt til skolerne (lærere og ledere):*

- *Introduktions- og værkstedsundervisning:* Evalueringsgruppen anbefaler, at man i højere grad udnytter resultaterne fra de screenings, man faktisk foretager, ved undervisningsdifferentiering i særlige holddannelser eller ved smågrupper. Individualiseret tilrettelæggelse kunne eventuelt være mulig ved samtidig at eksperimentere med storgruppeundervisning inden for bestemte emner.
- *Tutorfunktionen:* Evalueringsgruppen anbefaler større opmærksomhed på organisationen af tutorer og team og fordelingen af ansvar inden for teamet. At opgavefordelingen blandt klassens lærere er i orden og at koordinationen af initiativerne fungerer, er en basal forudsætning for, at information om kursister udveksles og at generelle metoder etc. integreres i undervisning af kursisten over en bred kam.
- *Planlægning af arbejdet i faggrupperne:* Vi anbefaler, at ledelser og lærere nøje gennemdrøfter faggruppernes *planlægningsprincipper*, både mht. forløbsplanlægning og mht. faggruppernes arbejde med tværgående kompetencer og forskellige arbejdsformer i relation til uddannelsens mål.

- *Organisering af reformimplementering:* Vi anbefaler, at skoleledelsen gør sig principielle overvejelser vedrørende formalisering af organisatoriske funktioner. Det gælder ikke mindst formalisering af den organisatoriske understøttelse af de funktioner, der skal udføres med hensyn til iværksættelse og opfølgning af reformaffødte initiativer.

## 2. Evalueringens opgave

Evalueringens spørgsmål stilles ud fra det fokus på kompetenceudvikling, der er en af de væsentlige intentioner med reformen. Som baggrund herfor henvises i bemærkningerne til lovforslaget om den ny hf til forandringer i teknologi og videnskab og mere generelt til videnssamfundet.

Specielt for hf-uddannelsen nævnes, at reformen skal forbedre kursisternes reelle studiekompetence gennem »indholdsmæssig fornyelse, gennem præcisering af målene med undervisningen, gennem ændringer i arbejds-, tilrettelæggelses- og evalueringsformer samt gennem en faglighed, der i langt højere grad bygger på en sammenhæng mellem fagene.« (Lovbemærkninger 5.1.). Ved siden af det teoretiske perspektiv skal uddannelsen profileres ved et anvendelsesorienteret og praksisrelateret perspektiv, og det er målet, at uddannelsen i højere grad tilgodeser den særlige elevgruppe, der søger den to-årige hf.

Fire nydannelser er væsentlige i henseende til at realisere disse intentioner: Introduktions- og værkstedsundervisning, tutorfunktionen samt to faggrupper, den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og samfundsfaggruppen. Opgaven her er at evaluere, hvorvidt arbejdet med og i disse nydannelser synes at understøtte kursisternes udvikling af reel studiekompetence.

De centrale spørgsmål samler sig om *den nye faglighed* og om *de individualiserede læringsstøttende tiltag*. Der tænkes især på:

- anvendelse og kombinerende af viden fra forskellige fagområder (jf. bekendtgørelsens bilag 14)
- viden som symbolisering / modellering (jf. bilag 18)

- fokus på den enkelte kursists læring og selvstændighed i læringen (bilag 3 og 5).

De strukturelle nydannelser undersøges som *rammer om ændrede processer*, jf. omstående opstilling:

| Struktur:  | Proces:   |
|--|---|
| Faggruppesamarbejde (kultur- og samfundsfagsgruppen, naturfagsgruppen) | Fagligt samspil, problemorientering, øget selvstændighed i læringsarbejdet  |
| Introduktions- og værkstedsundervisning                                | Den enkelte kursists læring i det samlede forløb  |
| Tutorordning   | Løbende evaluering / selv-evaluering mhp. den enkelte kursists læringsmæssige selvstændighed og selvforvaltning samt fastholdelse |

Det er målet med evalueringen:

- at afdække, på hvilken måde den ændrede opgave (de ændrede intentioner og mål, som de er beskrevet ovenfor) håndteres i skolernes praksis og udtrykker sig i refleksionen over denne, og at afdække de vigtigste vanskeligheder, man i den forbindelse støder på. Dette vil ske ved undersøgelser fortrinsvis blandt lærere, men også blandt skolernes ledere i det omfang det vedrører implementerings-spørgsmål på organisationsniveau
- på baggrund af lærernes og ledernes erfaringer hermed at vurdere, hvorvidt denne håndtering kan bidrage til at realisere intentioner og mål (den forandrede faglighed og det ny fokus på den enkelte kursist)
- at undersøge, hvorvidt de ændrede processer kan konstateres at have en effekt. Besvarelsen af dette spørgsmål må dog som følge af dets kompleksitet i vid udstrækning støtte sig til lærerevalueringer.



Det skal understreges, at evalueringen:

- alene fokuserer på strukturer og processer, der skal understøtte uddannelsens forandrede formål vedrørende studiekompetence.
- således ikke er en målopfyldelses- eller effektevaluering. Den sigter ikke mod at måle, i hvilken udstrækning de beskrevne mål nås. Evalueringen er en såkaldt virkningsevaluering – dvs. dens fokus er, *hvorvidt de forestillinger om bestemte nye strukturers virkning synes at have en effekt og hvilke barrierer og muligheder, der i den forbindelse kan konstateres.*
- alene omfatter de første ca. 6 måneder af første års undervisning på den to-årige hf-uddannelse
- ikke omfatter eksamen.

En samlet evaluering af den ændrede uddannelse – og specielt på dens effekt i forhold til de formulerede mål – vil af denne grund forudsætte et eller flere opfølgende projekter.



### 3. Metode og tilrettelæggelse

Metoden er en såkaldt virkningsevaluering. I stedet for at stille spørgsmålet, om hvorvidt styringsdokumenternes mål er indfriet, hvilket i sig selv ville forudsætte forskning om troværdige indikatorer, spørges til, hvorvidt de arbejdsformer og organisationsformer, lærerne har valgt, er i forlængelse af intentionerne i bekendtgørelsen, læreplanerne og vejledningerne, og derved kun mere indirekte til, hvorvidt de i praksis syntes at bidrage til realiseringen af de nævnte intentioner og mål.

Undersøgelsen orienterer sig kvalitativt. Evalueringens data er frembragt ved gruppeinterview af lærere, kursister, og ledere og ved dokumentanalyse.

#### *Interview*

Samlet foreligger 28 interview af mellem én og halvanden times varighed. Disse interview er siden fulgt op af eventuelle uddybende spørgsmål. Der indgik interview med lærere, med kursister og med ledere af de pågældende skoler – interview, der blev foretaget i to runder, 1. gang ca. to måneder efter skolestart, 2. gang ca. 6 måneder efter skolestart.

*Lærerinterview:* Ved første interviewrunde (efteråret 2005) spurgtes først og fremmest til lærernes planer for didaktiske valg og deres begrundelser herfor. Der fokuseredes på sammenhængen mellem

- kompetencemål,
- de ændrede faglige mål og
- de planlagte undervisnings-, arbejds- og produktformer.

Endvidere spurgtes til organiseringen af det kollegiale samarbejde (arbejdet i team- og faggruppeorganisering). Endelig spurgtes til den understøttende virkning af styringsdokumenterne (bekendtgørelser, fagbilag og vejledninger).

Ved anden interviewrunde spurgtes til lærernes vurdering af de faktisk foretagne didaktiske og organisationsmæssige valg og betingelserne for disse i relation til de faglige og procesmæssige mål. Også her spurgtes til styringsdokumenternes understøttende virkning.

Denne dataindsamling er evalueringens hovedelement.

*Kursistinterview:* Kursistinterviewene formede sig som relativt åbne interview. Her spurgtes til kursisternes oplevelse af mødet med uddannelsen og dens generelle krav. Interviewene var langt an på at teste, hvorvidt det øgede fokus på de læringsmæssige 'metaniveauer' sætter sig spor i kursisternes adfærd og deres omtale af denne. Mere konkret-testende spørgsmål (som ved en målopfyldelsesevaluering) ville forudsætte en operationalisering af de komplekse mål samt kontrolgrupper. En sådan undersøgelse vil ikke være mulig at gennemføre med tilstrækkelig gyldighed inden for denne undersøgelses rammer.

*Lederinterview:* På lederniveau spurgtes til ledelsens valg af organisation med henblik på at understøtte reformimplementeringen samt til dens evaluering heraf, herunder hvilke kontrolformer og hvilken kontrol, den har etableret med henblik på styring og feedback

Endvidere spurgtes til de – efter ledernes skøn – største udfordringer, skolen står overfor, faglig-pædagogisk og organisatorisk i henseende til den fortsatte implementering.

Fire skoler er indgået i undersøgelsen. Skolerne er udvalgt i samråd med Uddannelsesstyrelsen med henblik på en vis regional og institutionel spredning – to fra Østdanmark og to fra Vestdanmark, to fra større byer, to fra mindre byer. Såvel hf-kurser som gymnasier med hf-kursus er repræsenteret. Disse skoler er lovet anonymitet.

Som nævnt orienterer undersøgelsen sig først og fremmet mod lærer-niveauet, men vi har i mindre omfang tillige inddraget kursist- og ledelsesniveauet.

Gruppeinterviewenes fordeling ses af tabellen – idet det skal bemærkes, at interview med lederne i foråret 2006 foregik parvist:

|           | Efterår 2005       |                 |                  |                  | Forår 2006         |                 |                  |                  |
|-----------|--------------------|-----------------|------------------|------------------|--------------------|-----------------|------------------|------------------|
|           | Øst-<br>skole 1    | Øst-<br>skole 2 | Vest-<br>skole 1 | Vest-<br>skole 2 | Øst-<br>skole 1    | Øst-<br>skole 2 | Vest-<br>skole 1 | Vest-<br>skole 2 |
| Kursister | x                  |                 |                  | x                | x                  |                 |                  | x                |
| Introuv.  | x                  | x               | x                | x                |                    |                 |                  |                  |
| Tutorer   | x                  |                 | x                |                  | x                  | x               | x                | x                |
| Ks-grp.   | x                  |                 | x                |                  | x                  | x               | x                | x                |
| Nf-grp.   | x                  |                 | x                |                  | x                  | x               | x                | x                |
| Ledere    |                    |                 |                  |                  |                    | x               |                  | x                |
|           | I alt 12 interview |                 |                  |                  | I alt 16 interview |                 |                  |                  |

### Dokumentanalyse

*Dokumenter:* Ud over interview indgår analyse af styringsdokumenter (love, bekendtgørelser og vejledninger) og skriftligt materiale fra de udvalgte skoler, som er udarbejdet i forbindelse med implementering og udmøntning af reformen. Det vil typisk sige materiale vedrørende lærer- og undervisningsorganisering, herunder planer for organisation af værkstedsundervisning, koordinerende undervisningsplaner i faggrupperne, skabeloner og eksempler på arbejde med studiebog og kompetencekatalog.



## 4. Introduktions- og værkstedsundervisning

### Formål og funktion i relation til uddannelsens helhed

Introduktions- og værkstedsundervisning er sammen med tutorfunktionen (kapitel 5) de strukturelle nydannelser, der udmærker sig ved et stærkt individualiseret perspektiv på undervisningen. Ud over generel introduktion til den (fornyede) gymnasiale arbejdsmåde af mere metodisk art skal introduktions- og værkstedsundervisningen have øje for at tilvejebringe et møde mellem uddannelsen og den enkelte kursist inden for den store forudsætningspredning, der kendetegner gruppen (jf. bemærkningerne til lovforslaget afsn. 5.2).

Nydannelsen er en pædagogisk og strukturel udfordring i flere henseender: For det første gælder det det særlige individualiserede perspektiv. Heri indgår bl.a. diagnosticering af behov og tilbud om differentieret undervisning. For det andet gælder det understøttelsen af den nye faglighed, som reformen repræsenterer. Netop introduktionsforløb, værkstedsundervisning og tutorfunktion skal sætte lyset på den generelle udvikling af studiekompetencer, herunder metakognitive færdigheder. Dette måls overfaglige karakter stiller for det tredje krav til pædagogisk begrebsmæssig enighed blandt de deltagende lærere.

Der vil være en del sammenfaldende områder for introduktionsundervisning og værkstedsundervisning, men hvor fokus for introduktionsundervisningen først og fremmest vil være at kvalificere overgangen til hf-uddannelsen og etablere et afsæt for det overfaglige perspektiv, vil fokus for værkstedsundervisningen snarere være at indarbejde hensigtsmæssige studievaner og udvikle kursisternes metakognitive bevidsthed. Formålet for introduktions- og især

værkstedundervisningen lægger sig derfor op ad tutorfunktionens væsentligste formål i læringshenseende – at fastholde kursistens fokus på læringsprocessen.

## **Skolernes forberedelse**

Alle de deltagende skoler i undersøgelsen har erfaring med introduktion i ét eller andet omfang, men reformen stiller nye væsentligt præciserede krav. Én af de deltagende skoler har dog arbejdet med en lignende model for introduktions- og især for værkstedundervisningen gennem flere år, og her har man blot justeret forløbet.

Der er en del forskel på omfanget af og intentionen med den forberedende planlægning. Nogle steder opfattes forberedelsesgruppens opgave af mere inspirerende art. Andre steder havde gruppens oplæg forpligtende karakter. På en af skolerne havde en forberedelsesgruppe udarbejdet en faktisk plan for introundervisningen, der lå som en færdig model for hele skolen – en 'køgebog', som man har kaldt den. Baggrunden for valget af denne model er ønsket om effektiv styring – en fælles sprogbrug og referenceramme og et overskueligt antal variable at evaluere.

## **Forløbets planlægning**

Evalueringsgruppen har set introduktionsundervisning planlagt efter forskellige modeller, jf. vejledningens forslag. Én skole har planlagt efter den intensive model med fire ugers sammenhængende undervisning. Endog en kombination af de tre modeller, der er angivet i vejledningen, er set: Tre uger spredt over en periode og den sidste uge spredt over længere tid.

Flere steder vælger man dog at gemme introduktionen til projektarbejdsformen til relativt sent på semestret af hensyn til kursisternes faglige ballast. Det skal dog understreges, at denne relativt traditionelle løsning ikke er eneste mulighed. På én af de deltagende skoler havde man valgt en mere induktiv tilgang i form af et miniprojekt tidligt i forløbet.



## Gennemførelse

Som vi anførte i forbindelse med omtalen af planlægningen, gælder det også gennemførelse: den åbne læreplansbeskrivelse betyder store forskelle i skolernes måde at gribe implementeringen an med hensyn til vægtningen af de forskellige elementer, også selv om at kompetencekataloget alle steder stod centralt i planen. Et sted har man således afholdt grammatik- og læsekurser som noget af det mest centrale, et andet sted organiseredes som nævnt et miniprojektforløb, hvor alle klassens lærere deltog. Vi skal nedenfor omtale elementerne screening og introduktion til gymnasiale arbejdsformer særskilt.

Det er vanskeligt at uddrage entydige erfaringer fra denne mangfoldighed. Modellen med spredning af forløbet over en lang periode betyder mulighed for at opløse 'kursus-tankegangen' ved i højere grad at inddrage introduktionen efterhånden som progressionen i den øvrige undervisning gør det oplagt. Det understøtter pædagogisk transfer. På den anden side modvirker spredningen af forløbet dog bestemmelsen om, at introduktionsundervisningen skal fremstå som et særligt forløb, og en lærerkritik er endvidere, at det forstyrrer det almindelige faglige arbejde og går på tværs af kursisternes forventning om at komme hurtigt i gang med det faglige.

### *Screening*

Screening i dansk er mere velkendt for skolerne end screeninger i matematik og engelsk. Udvidelsen af screening til at omfatte disse fag har dog pustet til gamle spørgsmål i hf-kulturen. Der er blandt lærerne en vis kritik af, at screeningsresultaterne kan stemple kursisterne og aktualisere gamle skolenederlag – og netop hf burde ifølge disse være stedet, hvor man kunne »starte på en frisk«. Holdningen er dog ikke uimodsagt – andre finder screeningsværktøjet velegnet som et udgangspunkt for højere grad af undervisningsdifferentiering.

For evalueringsgruppen at se er det væsentligste problem dog den omfattende viden, de udførte screeninger tilfører, uden at det øjensynligt fører mange nye tiltag med sig – et problem, flere af de interviewede lærere også nævner. Alternative organiseringer af den klassevise undervisning er således få – på én skole havde man dog differentieret matematikundervisningen, på en anden havde man udnyttet parallel skemalagt engelskundervisning til at give

et differentieret tilbud. Der er gennemgående ikke afsat ressourcer til særlig differentiering ud over, hvad der kan blive lejlighed til i værkstedet.

### *Introduktion til gymnasiale arbejdsformer og projektarbejde*

Der er forskellig praksis vedrørende introduktion til arbejdsformer på de interviewede skoler. Kursisterne er nogle steder blevet introduceret til studiemetoder fortløbende i den ugentlige studietime, andre steder på særlige dage i introforløbet. De mere afgrænsede emner har, så vidt vi kan se, ikke voldt problemer, men det gør de mere komplekse – her tænker vi specielt på projektarbejdsformen. Det gælder arbejdsdeling og koordination mellem klassens lærere, der endnu ikke er rutineret, hvad der ikke kan være nogen overraskelse. Her fremgår det dog tydeligt af materialet, at der gøres erfaringer med hensyn til, hvordan disse mere omfattende introduktioner må indarbejdes i den samlede planlægning af hele semestre eller undervisningsår. Et andet problem vil dog kræve nærmere analyse, nemlig spørgsmålet om progression med hensyn til de elevstyrede arbejdsformer. Den progression, der for projektformens vedkommende på forhånd var givet i den tidligere hf-uddannelse (fra danskopgave over historieopgave til den større skriftlige opgave), skal nu 'genopfindes' lokalt, samtidig med, at arbejdsformerne skal i brug i samarbejdende fag. Det er evalueringsgruppens tydelige indtryk, at teoretisk og praktisk indsigt i progression er et problemfelt i den fortsatte implementering. Det gælder både et fælles sprog herom samt evnen til at udmønte og indarbejde progression i planlægningen. På interviewtidspunktet var ikke alle endnu nået ret langt på dette punkt – flere meldte om, at projektførløbene ikke var forløbet tilfredsstillende.

Det skal nævnes, at der er en del lærerkritik også af vilkårene for afvikling af elevstyrede arbejdsformer. Kritikerne henviser til, at ganske vist syntes frafaldet blandt kursisterne mindre end på det tilsvarende tidspunkt sidste år, da denne undersøgelse sluttede. Til gengæld kunne man på et par af skolerne berette om store fraværprocenter. I et gruppeprojektforløb kan dette være ødelæggende ikke blot for den enkelte.

Det større indslag af denne type arbejdsformer må give anledning til nyt fokus på fravær – især i lyset af hf-bekendtgørelsens § 2 i om kursisternes ansvar for egne og fælles resultater.

*Opfølgning på de almene studiekompetencer i værkstedsregi*

Også tilrettelæggelse af den opfølgende værkstedsundervisning følger forskellige modeller. De skoler, hvor det tilsyneladende fungerer mest problemfrit, havde fra skoleårets start skemalagt en ugentlig time for at give værkstedstimen samme pondus for kursisterne som den øvrige undervisning. Nogle steder har teamlærerne ansvaret for indholdet. En mere sårbar model er efter evalueringsgruppens opfattelse, at værkstedstimerne afholdes af de enkelte faglærere, når disse skønner et behov. Fordelen ved den sidste model er selvfølgelig muligheden for tættere tilknytning af værkstedsarbejdet til almindeligt fagligt arbejde – ulempen kan vise sig at være, at de særlige mål for værkstedsundervisningen ikke følges tilstrækkelig systematisk.

Gennemgående viser det sig dog, at der de fleste steder er store vanskeligheder ved at gennemføre individuel undervisning i værkstedsregi. Dette må efter evalueringsgruppens mening i det mindste større skoler have ressourcerne til.

## Evaluerings

Her det første år er der stor forskel på omfanget af evaluering.

På tre af skolerne var der udført grundige evalueringer af introduktionsundervisningsforløbet. Et sted angiver lærerne, at de generelt set er tilfredse med forløbet (det samme angiver kursisterne), men de påpeger, at arbejdet med allehånde registreringer, herunder studieplanen, er drænende.

På en anden skole har man taget det op som problem, at introduktionsforløbet ikke stod tydeligt nok markeret for kursisterne. Og her vil man ikke mindst styrke opfølgningen af screeningen med differentieret undervisning – se citatet nf.

*Der ikke ret mange, der gør meget ud af screeningen – desværre. Og det svarer lidt til at gå til tandlægen og få at vide, at man har 5 huller, men ingen penge til af fylde dem. Så vi arbejder på nogle ideer med differentieret undervisning – ja, det er på banen igen! Kursisterne har måske så 10-12 timer i uge 3 og 4 af introforløbet, hvor de er inddelt i grupper, der arbejder med forskellige 'opkvalificeringer'. Nogle vil*

*måske sidde 50-60 sammen og høre om de store linjer i historie for at give plads til kongstanken om, at der skal være plads til enetimer til de forholdsvis få kursister, der har store mangler i et enkelt fag. [...] små problemer giver store hold og omvendt!!*

## **Sammenfattende om muligheder og barrierer**

Det er den overvejende vurdering, at lærerne finder introduktions- og værkstedsundervisning meningsfuld. Alle skolerne har tidligere arbejdet med introduktionsundervisning, men ikke i så formaliseret form. Det er en fremherskende vurdering, at eleverne er positive over for især introduktionsforløbet – de føler ifølge lærerne, at der bliver 'taget hånd om dem'. Dette svarer til, hvad vi konstaterer i kursistinterviewene, til trods for, at der ikke er så tydelig en bevidsthed om introduktionsundervisningen som en særskilt foranstaltning (se kap. 8). Der er dog kritik fra nogle lærere, der går ud på, at introduktionsforløbet let kan komme til at 'fortynde' kontakten med undervisningen i det almindelige fag, hvis det strækker sig over for lang en periode.

Det er – selvfølgelig – for tidligt at konstatere nogen egentlig effekt heraf. Det skyldes flere forhold, bl.a. at der eksperimenteres livligt med forskellige tilrettelæggelser af forløbet. Vi skal dog pege på en række forhold:

1. Der er en fare for, at sammenhængen mellem emner fra introduktions- og værkstedsundervisning ikke integreres i undervisningen hos de af klassens lærere, der ikke er centralt involveret. I det mindste kan vi forstå, at de elementer, der indgår i introduktionsforløb og værkstedundervisning, i meget vekslende grad indgår i den øvrige undervisning. Man ved, at hvis generelle metoder etc. ikke demonstreres i forskellige faglige kontekster, så taber de deres effekt. I så fald vil den platform for fællesfaglighed, der er et mål for introduktionsundervisningen, knap opbygges – introduktionsundervisningen marginaliseres. Vi kunne i vores materiale således støde på opfattelser af, at almene og personlige kompetencer var noget, intro-lærerne eller tutorerne tog sig af – underforstået, at så behøvede andre ikke at bruge tid på det.

2. Et problem, der rækker ud over introduktionsforløbet, er manglende viden og fællesviden samt fælles rutiner vedrørende progression og progressionsmuligheder, der knytter sig til 'selvstændiggørende arbejdsformer'. Det er dog tydeligt, at der for tiden gøres mange erfaringer på området i forbindelse med det samlede reformarbejde for stx og hf – men det ville være ønskeligt med mere systematiske opsamlings og analyser heraf.
3. Screening foretages nu i væsentlig omfang. Timer til introduktion og værksted skulle give en smule luft til at følge op på de problemer, der konstateres. Det ser for evalueringsgruppen ud som om den viden, skolen får om kursisternes standpunkt, endnu ikke i særligt stort omfang udnyttes. Der var kun undtagelsesvis tale om særlige individuelle tilrettelæggelser af værkstedstimer eller alternative holdopdelinger. Det har ikke inden for disse rammer været muligt at konstatere, om det er et økonomisk spørgsmål eller det er et spørgsmål om kvalifikationer eller fantasi i forbindelse med undervisningsdifferentiering. Dog skal det tilføjes, at det på én af skolerne ser ud til at være et væsentligt indsatsområde til næste år.



# 5. Tutorordningen

## **Formål og funktion i relation til uddannelsens helhed**

Tutorfunktionen er en væsentlig nydannelse i henseende til den individualisering af undervisningen, der skal tilgodese hf-kursisternes forudsætningspredning. Tutorordningen skal fastholde kursistens blik på læringsopgaven og generelt understøtte kursistens evne til at evaluere sig selv i rollen som lærende. Den individuelle kontakt er afgørende. Det ses af de redskaber, der er knyttet til tutors funktion. Således skal tutor gennemføre individuelle samtaler med kursisten af evaluerende og rådgivende karakter. Studiebogen er mediet og kompetencekataloget er retningsgivende for samtalen. Ud over den individuelle kontakt med kursisten fungerer tutor som kommunikationsled til de øvrige lærere om kursistens læring.

Tutorfunktionens udfordring for skole og lærere omhandler de forandringer i de vanlige professionelle kontaktformer og -grænser, som det individuelle fokus og det nye 'fælles tredje' for aktiviteten betyder. Der skal etableres en professionel balance mellem nærhed og distance, der kan understøtte et såkaldt overfagligt fokus. Fokus er nemlig ikke den faglige evaluering – det er derimod kursistens evne til at objektivere og effektivisere sin rolle som lærende. Derved tænkes tutorrollen at bidrage dels til udviklingen af kursistens studiekompetence, dels til hans eller hendes fastholdelse i uddannelsen.

## **Forberedelse af tutorfunktionen**

De deltagende skolars forberedelsesgrad er noget forskellig. Alle skolerne havde nedsat arbejdsgrupper, der i større eller mindre omfang

havde udarbejdet materiale bestående i en plan for og spørgsmål til samtalerne med udgangspunkt i kompetencekataloget. De fleste havde forberedt standardiserede spørgsmål til første samtale. Igen er der dog stor forskel dels på omfanget af forberedelsen, dels på, i hvilken grad tutorerne forpligtede sig på at følge oplæggene med henblik på at oparbejde en fælles referenceramme om det overfaglige.

### *Tutor og organisation*

To af skolerne havde gjort sig klare overvejelser over tutorfunktionens indgåen i organisationen om klassen. Her udgjorde klassens tutorer samtidig klassens team, der havde ansvaret for introduktions- og værkstedsundervisningen. På den ene af skolerne havde man tillige tilstræbt og i det store og hele gennemført, at der i hvert team samtidig indgik en repræsentant for hver af de to faggrupper, den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og samfundsfaggruppen.

Fordelen ved denne organisering er den tætte kommunikation om klassen. Ulempen er øjensynlig, at teamet bliver en ø, en enhed med et meget højt indbyrdes informationsniveau. Derved kan teamet komme til at fungere for selvrefererende ved beslutninger, der også berører de øvrige lærere. Ud fra et genkommende tema i undersøgelsen om manglende informationsspredning er det evalueringsgruppens vurdering, at fordelene ved denne struktur dog overgår ulemperne – i hvert fald set i det perspektiv, at fælles referencerammer (planlægning på tværs af fag, fælles terminologi etc.) er under opbygning. I hvert fald er det vores vurdering, at problemer i forbindelse med koordination og informationsudveksling gennemgående var mindre her end på de øvrige skoler (dette bør naturligvis betragtes i sin sammenhæng med den øvrige organisation om hf på skolen, jf. kap 9).

## **Planlægning af tutorforløbet**

Flest har planlagt tre tutorsamtaler i løbet af det første skoleår. En skole havde planlagt med fire det første år, men vurderingen var, at samtalerne kom til at ligge for tæt til, at de kunne være meningsfulde.



Typisk var første samtale planlagt til at finde sted omkring efterårsferien, dvs. efter introduktionsforløbet. Her påbegyndtes første udkast til kursiststudieprofil. Anden samtale blev planlagt omkring juletid, efter at lærerforsamlingsmøderne og de første projektforsøg i faggrupperne havde fundet sted. Man mente, at der på dette tidspunkt ville være baggrund for at følge op på første samtale. Tredje samtale planlægges til at finde sted inden sommerferien.

Hvordan har skolerne planlagt selve samtalen, anvendelsen af studiebog og kompetencekatalog?

På de fleste af de interviewede skoler havde man allerede sidste år planlagt, hvordan både introduktionsundervisning og tutorsamtaler skulle foregå for at sikre sig en sammenhæng, men intentionerne med planlægningen udviser samme spredning, som vi tidligere har refereret: Nogle steder giver man hinanden håndslag på at følge oplæggene tæt af hensyn til fx opbygning af en fælles terminologi etc., på andre er oplæggene mere tænkt som inspiration eller anvendelse efter skøn. På en skole havde man således udviklet et skema med spørgsmål til første tutorsamtale, som eleverne skulle besvare, og som de derefter skulle tale med deres tutor om, hvorefter de skulle notere tre konkrete ting, de ville arbejde med det næste halve år. På en anden skole havde man anvendt knap så formaliserede spørgsmål, idet det her var hensigten at lægge mere ud til det enkelte team, evt. til den enkelte tutor, hvad de skønnede vigtigt at tale med kursisten om. Kompetencekataloget har været styrende for aktiviteten med henblik på at sætte kursisterne i stand til at udarbejde deres studieprofil i studiebogen.

Studiebogen er et centralt moment i tutorsamarbejde med kursisterne – 'materialiseringen' af den fælles opgave. Denne var endnu ikke formaliseret på alle skolerne, da evalueringsarbejdet sluttede. Det gælder såvel skabelonen som de forskellige aktørers adgangsforhold, sådan som læreplanen omtaler.

## **Tutorfunktionens gennemførelse**

### *Overgangen fra folkeskolen til hf*

Formålet med de individuelle samtaler, introduktion til studiemetoder og til nye arbejdsformer er at understøtte kursisternes udvikling

fra elev til studerende. I den del af perioden, undersøgelsen omfattede, måtte således overgangen fra folkeskolen til den gymnasiale uddannelse være central. En interessant iagttagelse er, at en stor del af de interviewede har den holdning, at netop hf-kursister – med den sammensatte baggrund, der kendetegner gruppen – bør have muligheden for »at starte på en frisk«, som man udtrykker det, og at man derfor ikke bør inddrage deres (ofte dårlige) erfaringer fra folkeskolen. Tillige mener man, at en del kursister har en alder og erfaring, der gør det er irrelevant at inddrage deres skoleerfaringer.

Dog gjorde man et sted opmærksom på, at man nu kan mærke, at en del af kursisterne er fortrolige med den form for selvevaluering, der ligger i de individuelle tutorsamtaler fra folkeskolen.

#### *Tutorsamtalernes virkning*

Der udtrykkes efter den første runde på de fleste skoler en vis tilfredshed med de individuelle samtaler. De fleste fandt dem meningsfulde, hvad der i det store og hele også var den mening, kursisterne gav udtryk for ved de tidlige kursistinterview (med nogen forskel).

Der er imidlertid en forandring at spore i holdningen til tutorsamtalerne på de skoler, hvor man havde gennemført 2. samtalerunde ved vore interview ultimo januar. Her gør man opmærksom på, at det har været svært at få kursisterne til at følge op på endsige forholde sig til de mål, man har stillet ved første samtale – nogle vil decideret ikke tale om dem. Konkret viser problemerne sig i forbindelse med arbejdet med studiebogen. Den vurdering, vi har hørt, er, at der ganske vist er gode eksempler på arbejdet med studiebogen, men at de dele, den studerende står for (og som skal tage afsæt i tutorsamtalen), ofte er meget mangelfulde eller overfladiske.

Lærernes vurdering spænder fra skepsis især hvad angår de metakognitive mål til, at samtalerne kan have en vis virkning med hensyn til fastholdelse af kursisterne.

Kritikken, der kommer til udtryk, angår ofte, at de spørgsmål, der har været formuleret med tæt udgangspunkt i kompetencekataloget, har været for ambitiøse. Alligevel er det en nogenlunde fremherskende holdning, at tutorsamtalerne generelt hjælper kursisterne til en større bevidsthed om deres studieegnethed. Skal vi tolke på denne tilsyneladende modsætning, finder vi, at det sandsynligvis er det mere traditionelle evalueringselement i samtalerne – lærerevaluering-

gen af kursisten – der dominerer i nogle tutorers praksis. En skole havde således valgt, at en af opgaverne for anden samtalerunde var at videregive et resumé af de forskellige læreres kursistevaluering fra et lærerforsamlingsmøde. I det mindste indtil videre synes det at være langt vanskeligere at realisere de mere ambitiøse mål om at udvikle kursistens selvindsigt vedrørende det læringsbetonede. Dette stiller jo også ganske andre krav til lærerens administration af evalueringsrollen og de professionelle grænser mellem lærer og elev. I den nye rolle optræder læreren som facilitator af kursistens selvevaluering – hvilket dog på den anden side forudsætter kursistens 'aktive identifikation' med elevrollen.

Den tvetydige lærerholdning giver sig også til udtryk i lærernes tolkning af formålet om kursistfastholdelse. Det påpeges her, at formålet om styrkelse af kursistens selvforvaltning netop kan betyde, at kursisten beslutter sig for framelding. Vi ser denne ytring som led i diskussionen om hf-identiteten, som vi skal vende tilbage til i kapitel 9.

Det er i øvrigt en iagttagelse på de skoler, der indgik i undersøgelsen, at frafaldet på det tidspunkt, de afsluttende interview fandt sted, ikke var på samme højde som året før reformen. Til gengæld kunne man fra to af skolernes side berette, at man havde større fraværsproblemer. Evalueringsgruppen mener derfor ikke, at man med rimelighed kan læse et lavere frafald som indikator på tutorfunktionens positive virkning.

Den ambivalente holdning til tutorsamtalernes virkning findes tilsvarende i kursisternes ytringer især ved de afsluttende interview.

*Der er sådan nogen underlige grænsetilfælde. Der er kursister, som egentlig gerne vil, men som har noget i deres liv, der betyder at deres adfærd ikke lige gør det muligt... og der synes jeg, at man kun til et vist punkt skal fastholde dem – nemlig indtil de selv kommer til et punkt, hvor der kommer lidt mere klarhed omkring, om det nu er det, de vil. Og derfor forestiller jeg mig, at jeg kommer til at differentiere meget i de her tutorsamtaler, og jeg har det da også sådan, at det måske er bedre at bruge krudtet på ham, som er kommet hjem fra Bosnien, og hvor det hele roder lidt, frem for de velfungerende elever. De finder ud af det uden mig, fordi de har forældre at gå hjem og snakke med.*

### *Kommunikationen til klassens øvrige lærere*

Tutor har en kommunikationsfunktion i relation til kursistens øvrige lærere vedrørende hans eller hendes studiemæssige progression. Heri indgår studiebogen. De forskellige gruppers adgangsforhold til studiebogen var endnu ikke bragt i orden på alle skolerne, sådan som læreplanen omtaler det. De steder, hvor disse forhold var bragt i orden, var der imidlertid stor usikkerhed om, i hvor høj grad klassens øvrige lærere læste dem. Der var generelt set usikkerhed om, hvordan kommunikationen om den enkelte kursist bedst muligt kan formidles videre til klassens andre lærere – kommunikationen via studiebogen blev gennemgående anset for at være for utilstrækkelig, ineffektiv og for stiv og formaliseret.

På én af skolerne havde man af hensyn til kommunikationen institutionaliseret et klasse-møde – et møde for samtlige klassens lærere med klassens tutor-team som kerne og ledet af teamlederen. Det havde haft virkning for det samlede informationsniveau om klassen. Man forestiller sig mellem to og fire sådanne møder om året.

## **Evaluering**

Skolerne har for nærværende naturligt nok ingen omfattende evaluering af tutorfunktionen. Flere steder har man dog løbende diskuteret vanskelighederne, og den er på én af skolerne gjort til særligt indsatsområde for næste år.

## **Sammenfattende om muligheder og barrierer**

Det er evalueringsgruppens generelle mening, at tutorfunktionen knap har fundet sin form. Det gælder såvel funktionens praksis som organisationen af og om den.

Det står tilbage at udvikle indsigt i og praksis om progression i forhold til de ambitiøse mål for funktionen. Flere interviewede lærere finder kontrasten mellem de helt elementære regler for hensigtsmæssig elevadfærd (møde til tiden, have bøgerne med, forberedelse etc.) og kompetencekatalogets mål skærende, og vi har nævnt, hvordan et traditionelt evaluerende aspekt synes at være fremherskende i

samtalerne, mens den mere komplekse opgave, at sætte kursisten i stand til at afklare egen profil, for en generel betragtning synes svagere løst.

Metakognition vedrørende udviklingen fra elev til student er et særdeles komplekst forhold, og udvikling af tutorindsigt og -praksis ikke mindst i relation til progression vil understøtte etableringen af *rollen som tutor mellem faglærer og personlig vejleder*, mellem det fagligt og det psykologisk orienterede. En sådan rolleetablering vil også gøre afgrænsningen til studievejlederfunktionen tydeligere, et tema, der flere gange berøres i vores materiale. Men det vil også være en forudsætning for at fastholde tutors entydighed i mødet med kursisternes tilsyneladende kraftige ambivalens over for funktionen (se kap. 8).

Ligeledes er det organisatoriske aspekt centralt. Set i et pædagogisk perspektiv vil evalueringsgruppen pege på den model, hvor klassens tutorer danner det snævre team om klassen, der har ansvar for introduktionsforløb og skemalagt værkstedsundervisning (se i øvrigt kap 9).



## 6. Den naturvidenskabelige faggruppe

### **Formål og funktion i relation til uddannelsens helhed**

I relation til uddannelsen som helhed skal den naturvidenskabelige faggruppe bidrage til kursisternes sammenhængsbetonede indsigt i naturvidenskabelige emneområder. Der indgår heri et teknologisk og samfundsmæssigt perspektiv. Dette formål lægger dels op til fokus på det faglige samspil mht. indhold, dels på mere overfaglige, formale eller kompetenceorienterede mål. Et centralt fællesfagligt mål er således udviklingen af kursisternes empiri-, modellerings- og symboliseringskompetence, kompetencer, der knytter tæt an til de mere almene kompetencemål for den samlede uddannelse. Ved at dele af undervisningen skal tilrettelægges som tværfaglige projekter bidrager gruppen inden for en fælles ramme desuden til kursisternes beherskelse af såkaldt selvstændighedsudviklende arbejdsformer. Og som den naturvidenskabelige faggruppes særbidrag trænes kursisterne i naturfaglige arbejdsmetoder såsom laboratoriearbejde og dataindsamling under feltarbejde.

### **Forberedelse af undervisningen i den naturvidenskabelige faggruppe**

De undersøgte skoler har grebet forberedelsen på implementeringen ganske forskelligt an både i metode og omfang. I den ene ende af skalaen har vi konstateret skoler, der ud over at sende lærerne på kurser på pædagogiske dage forud har lagt en detaljeret plan for indhold og tilrettelæggelse for hele skoleåret, den såkaldte 'køgebogsmodel'. I den anden ende af skalaen er der skoler, hvor forbe-

redelsen har bestået i, at enkelte af lærerne har været på kursus og hvor den videre planlægning af forløbet er foregået efter dannelse af teamet ved skoleårets start.

På den organisatoriske side er der også markante forskelle. Nogle skoler har tæt ledelsesmæssig opfølgning på teamarbejdet i faggruppen, herunder en plan for faggruppens arbejde med studiekompetencer og dens arbejde med løbende evaluering. Organisatorisk har man bestræbt sig på høj grad af sammenfald mellem de lærere, der har forberedt forløbet, og de, der siden indgik i det udførende team. På andre skoler drejer det sig om relativt autonome naturvidenskabelige faggruppeteam. De er ikke direkte blevet pålagt specifikke opgaver i den retning.

På de førstnævnte skoler består den mere omfattende forberedelse i, at forberedelsesgruppen har fremstillet detaljerede undervisningsplaner med angivelse af temaer og litteratur, herunder planer for særfaglige og fællesfaglige forløb, ekskursion, projektarbejde mv. Der er dog forskelle på detaljeringsgraden, ligesom det er forskelligt, hvordan lærerne har anvendt oplægget. I én udgave anvender lærerne resultatet af den omfattende planlægning nærmest som en forskrift. Her indtager 'køgebogen' status af detaljeret læreplan, der minutiøst følges. I en anden udgave fungerer oplægget som den vejledning, lærerne selvstændigt fortolker.

*[Læreplanen] har vi jo kigget meget i, men jeg vil ikke påstå at jeg går og kigger i den nu. Nu har vi ligesom set hvad der står og nu er det ligesom den plan [køgebogen], vi følger ... nu går man da ikke ind og kigger.*

## Gennemførelse

Der er forskellige fordele og ulemper knyttet til de forskellige typer af forberedelse og anvendelser af det planlagte, når det kommer til gennemførelsen. Her omtales yderpunkterne.

Den stramme udgave er arbejdsbesparende, letter koordinationen og gør på grund af færre variable senere evaluering overskuelig. Den udgør så at sige et sikkerhedsnet med hensyn til at opfylde bestemmelsernes krav. Til gengæld forekommer det evalueringsgruppen,



at der i dette tilfælde var en tendens til at deponere sin professionalitet i det detaljerede oplæg. Det ser ud, som om modellen ligefrem inviterer til manglende refleksion af undervisningen i relation til de overordnede mål for faggruppen, jf. citatet nf.

Interviewer: ... så I fortsætter for så vidt med en fagopdeling, der blot følger en fælles plan?

A: Ja, vi følger en fælles plan – og det bliver derfor også eleverne selv, der skal samle trådene i hovedet. Det er ikke en af os, der svæver over vandene og samler trådene for dem ... af gode grunde.

B: Så skulle vi jo være uddannet anderledes, ikke...

Den løse model, den løbende planlægning uden en egentlig overordnet skoleramme, giver problemer af overbliksmæssig karakter. Hf-reformen medfører andre skemalægningsprincipper og et langt mere foranderligt skema. Det betyder, at den mere ekstemperende planlægning kan løbe ind i uforudsete problemer. Denne model, der jo ganske vist er fleksibel og giver rum for pædagogisk tilpasning undervejs, forudsætter en rutine – herunder en rutine i lærersamarbejde – som næppe er til stede endnu. En så løs model kan i et vist omfang føre til samme resultat som ovenfor, nemlig manglende refleksion af de overordnede mål for aktiviteterne.

#### *Planlægning af de enkelte projektperioder.*

Der eksperimenteres livligt med forskellige planlægningsprincipper med hensyn til projektperioderne og perioden op til disse. Principperne spænder fra minutiøs, enstregt planlægning for alle projektperioderne for samtlige skolens lærergrupper inden for faggruppen til lavt koordinerede, parallelfaglige forløb.

Minutiøs, stærkt indholdsorienteret planlægning synes fremherskende. Det er forståeligt, reformens nyhed taget i betragtning. Lærerne peger dog på manglende fleksibilitet i forhold til pædagogisk aktualiserende indslag og elevmedbestemmelse, ligesom den tætte planlægning giver problemer ved lærerfravær eller andre skemaforandringer. Der mangler endnu rutine i planlægning ud fra mere overordnede fælles kompetencemål, hvilket muligvis kunne gøre det muligt at etablere en tredje position – uden for såvel den uflek-

sible og minutiøse planlægning som den planlægning, der består i tre parallelfaglige forløb.

Den naturvidenskabelige faggruppens fælles faglighed støttes (i modsætning til kultur- og samfundsfagsgruppen, jf. kap. 7) af læreplanens overordnede bestemmelser vedrørende symboliserings- og modelleringskompetence. Denne formulering møder imidlertid ofte ringe eksplicit forståelse blandt de pågældende faglærere.

### *Fagene og den ny faglighed*

Det er ret genkommende i interviewene, at lærerne oplever en svækkelse af det enkelte fags indre sammenhæng som en konsekvens af kravet om det fællesfaglige. Vi har udsagn herom fra alle fagene. Lærerne taler om, at de tre fag tendentielt møder hinanden i det periferifaglige og ikke i det kernefaglige. Derfor vil de fælles projekter ifølge lærerne også have en tendens til at ligge i fagenes periferi, hvilket giver problemer med den faglige dybde, henholdsvis med muligheden for at definere fælles problemstillinger. Dette gælder ifølge lærerne især i projekter, hvor alle tre fag arbejder sammen. Denne svækkelse af sammenhængen er dog ikke ensbetydende med en svækkelse af kursisternes oplevelse af sammenhæng, jf. nedenstående lærercitat.

*!... jeg tænkte meget over det i geografi, hvor vi plejer at have et forløb, der hedder klima, hvor vi så har alt om klima. Nu har vi haft klimaemnet lidt inde under 'vand' og lidt inde under 'sukker', og så har de svært ved at se den samme sammenhæng. Men jeg synes også, at man kan glemme lidt, at man som lærer er vant til denne store blok. For eleverne har der ikke været den sammenhæng. Jeg tror, at der bliver lige så meget sammenhæng for eleverne nu – selv om de så har klima hængt op på noget biologi og kemi. Man skal være lidt forsigtig med, hvad man selv ser som sammenhæng. Eleverne har aldrig haft dette store, forkromede overblik.*

Der fremgår dog af interviewene, at der er visse samarbejdsvanskeligheder mellem fagene. Det tydeligste skel synes at gå mellem kemi og de to øvrige. Den stærkt hierarkiske og deduktive kemifaglige tradition synes at kollidere med de mere induktive og i det hele taget fagligt se 'bredere' traditioner i geografi og biologi. Et mere udviklet

fælles fagdidaktisk sprog blandt lærerne i faggruppen kunne givet støtte en refleksion af problemet.

På trods af vanskelighederne var der hos lærerne ofte en ganske positiv oplevelse af kursisternes arbejde med projekterne. De fleste lærere talte om, at der var tilpas »kvalitet i det eleverne foretog sig og også rimelig kvalitet i de rapporter, de endte med at aflevere«, som en lærer udtrykker det.

Dog kan der tilsyneladende være et problem i relationen mellem den naturvidenskabelige faggruppeundervisning og udviklingen af de almene og personlige kompetencer, især i de tilfælde, hvor der ikke er samlet klarhed over (og heller ikke en plan for) arbejdet med disse kompetencer. I visse tilfælde angiver lærerne i den naturvidenskabelige faggruppe, at de ikke mener at have noget ansvar for progressionen i kursisternes kompetenceudvikling – det, finder man, ligger hos klasseteamet.

Det særlige profilkendetegn for hf, det anvendelsesorienterede og praksisrelaterede, gav i alle interview anledning til diskussion, og der blev fremsat holdninger, der spænder fra, at dette træk altid havde karakteriseret de pågældende fag, til at undervisningen skulle være konkret, skulle demonstrere den anvendelse, det faglige stof har i skolens omverden, fx i erhvervslivet, at undervisningen skulle være samfundsrelevant, at den skulle vægte de uddannelses- og erhvervs-mæssige muligheder efter hf og at undervisningen skulle understøtte elevernes sunde levevis. I det hele taget var det et gennemgående træk, at kun ganske få lærere havde overvejet problematikken.

### *Eksamen*

Eksamen i den naturvidenskabelige faggruppe anses eksamensbestemmelserne gennemgående for et problem, idet ikke alle forløbets lærere deltager som eksaminatorer. Det fylder meget i lærernes bevidsthed.

## **Evaluering**

Undersøgelsens anden interviewrunde i januar viser, at der på de fleste skoler var gennemført ganske omfattende fælles evalueringer i den naturvidenskabelige faggruppe, typisk i form af fagligt

evaluerende samtaler, hvor alle tre fag blev inddraget i den samme samtale. Det er den gennemgående tendens, at lærerne har oplevet evalueringerne som meningsfulde og givende. Der har også i nogen grad været tale om en koordinering af evalueringerne i den naturvidenskabelige faggruppe og de evalueringsaktiviteter, som klasseteam og tutorer står for. Evalueringerne har imidlertid haft en tendens til at fokusere på kursisternes faglige standpunkt og ikke i så høj grad på undervisnings-processen.

### **Sammenfattende om muligheder og barrierer**

Et væsentligt problem i den naturvidenskabelige faggruppe ligger i samspillet mellem de indgående fag og i balancen mellem det kernefaglige og særfaglige på den ene side og det fællesfaglige på den anden side. For evalueringsgruppen at se må det give anledning til yderligere undersøgelse. En sådan undersøgelse kunne vurdere, hvorvidt denne problemstilling vedrørende fagligt samspil, kernefaglighed og fagets forståelse af sig selv som fag udgør barrierer for realiseringen af faggruppens formål. Som problemet fremstår på nuværende tidspunkt, synes dels de forskellige fagtraditioner at skabe visse vanskeligheder i samarbejdet mellem på den ene side kemi og på den anden side biologi og geografi. Umiddelbart kan det se ud som om både en for deduktiv kemifaglighed og for omfattende kernefaglighedsbestemmelser blokerer for fleksibiliteten i samarbejdet. Det får konsekvenser for muligheden for at tage aktuelle problemer op og i øvrigt for elevernes aktive medvirken i planlægningen.

Løsningen af problemet kunne tillige tænkes afhjulpet med et fælles fagdidaktisk sprog blandt lærerne. På dette punkt synes de naturvidenskabelige fagtraditioner endnu at virke begrænsende.

Evalueringssgruppen finder, at der tillige knytter sig et problem til den almindelige planlægningspraksis i forbindelse med den tværfaglige undervisning. I stedet for detaljeret planlægning af enstrengede tematiske forløb, hvor fagene på skift optræder, kunne man forestille sig med tiden at udvikle mere fleksible modeller, der i højere grad end ud fra det specifikke indhold er planlagt i perspektivet af mere overordnede faglige kompetencemål. Det skulle bevirke en planlægning, der ikke var så følsom for skemamæssige

ændringer og som kunne give større rum for aktualitetsstof og elevmedbestemmelse.

På nogle skoler er det tillige et problem, at faggruppens lærere ikke opfatter udviklingen af de almene aspekter af studiekompetencerne som deres ansvar. En løsning herpå kunne muligvis være mere systematisk, end det i øjeblikket synes at være tilfældet, at inddrage den naturvidenskabelige faggruppes lærere i klasseteamet og evt. at formalisere samarbejdet omkring studiekompetencerne, så det bliver en fælles diskussion mellem lærerne, hvordan dette arbejde skal gribes an. I dag er der en tendens til, at denne diskussion delegeres til klasseteamet og tutorerne.



## 7. Kultur- og samfundsfaggruppen

### **Formål og funktion i forhold til uddannelsens helhed**

Kultur- og samfundsfaggruppen skal bidrage til kursisternes sammenhængsbetonede indsigt i kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger i et historisk perspektiv. Som ved den naturvidenskabelige faggruppe skal undervisningen ud over en sådan sammenhængsbetonet viden bidrage til elevernes metodiske bevidsthed, idet kursisterne skal kunne gennemføre flerfaglige undersøgelser. Med bestemmelsen om, at projektarbejde skal være omdrejningspunktet for det flerfaglige arbejde, knytter også kultur- og samfundsfaggruppen an til et centralt element i reformen om større islet af såkaldt selvstændighedsfremmende arbejdsformer.

### **Forberedelse af undervisningen i kultur- og samfundsfaggruppen**

De undersøgte skoler har forberedt sig ganske forskelligt på implementeringen af faggruppen. Som vi så det i forbindelse med analysen af implementeringen af den naturvidenskabelige faggruppe, finder vi skoler, der forud for forløbet lægger detaljerede planer for året og udarbejder en såkaldt 'køgebog', som lærerne har kunnet følge. I den anden ende af skalaen er der skoler, hvor forberedelsen har bestået i, at et begrænset antal lærere har været på kursus, og hvor planlægningen af forløbet er sket løbende over skoleåret, efter at man ved skoleårets start har dannet faggruppeteamene.

På den organisatoriske side er der også markante forskelle. Et par af skolerne har ledelsesmæssig eller ledelsesmæssigt bemyndiget

opfølgning af teamarbejdet i faggruppen samt planlagt faggruppens arbejde med studiekompetencer og løbende evaluering. Andre skoler opererer med relativt autonome faggruppeteam, som ikke er blevet pålagt specifikke opgaver i den retning.

De meget forskellige timetal for de indgående fag har givet årsag til forskellige planlægningsmodeller. Nogle har tilrettelagt forløbet med start af alle tre fag i første semester og andre har tilrettelagt forløbet, således at kun historie optræder i første semester, og hvor religion og samfundsfag har flere timer i de efterfølgende semestre.

Skolernes grad af og form for forberedelse synes at have en vis sammenhæng med det videre arbejde i faggruppen. Faggrupperne på de skoler, der har placeret et stort centralt udviklingsarbejde forud for skoleårets start, har valgt enten at opfatte den detaljerede planlægning som en forskrift eller i det mindste som et autoritativt oplæg. En anden tilgang, vi er stødt på, er mere decentral. Denne planlægning går ud på, at en lille gruppe lærere har udarbejdet et forløb, som de andre lærere har adopteret i større eller mindre omfang. Der er i denne sidste tilgang en tilsvarende højere grad af løbende planlægning.

*... vi har jo lavet sådan en kagebog, som vi alle prøver at følge. Vi har et fast skema og et auditorieforløb og der er vi godt i gang ... jeg følger den stort set slavisk.*

*[En kollega] og jeg har været på kursus i et af de kurser, der var. Og vi er så startet med at lave et forløb, som vi har arbejdet videre med, og så har vi holdt sådan en skolebaseret kursusdag, hvor vi har snakket sammen alle i gruppen, og så er det kørt fuldstændig parallelt i de to klasser.*

## Gennemførelse

I den stramme udgave får den omtalte kagebog nærmest status af læreplan. Lærerne interesserer sig ikke synderligt for at læse i bekendtgørelsens læreplan eller undervisningsvejledningen, men holder sig til 'kagebogen'. Denne stramme model har sin styrke deri, at den udgør et sikkerhedsnet med hensyn til de faglige mål



og de arbejdsformer, læreplanen kræver. Som vi beskrev i relation til naturfaggruppen, er modellen arbejdskraftbesparende og giver overblik. For denne faggruppes lærere er det dog et genkommende tema i interviewene, at fremgangsmåden opleves som en begrænsning, men på den anden side som en nødvendighed i det første år af reformen.

*[Kogebogen] spiller en meget stor rolle. Problemet er i hvert fald for mig personligt at have et overblik over det to-årige forløb, som både er tværfagligt og særfagligt. Og da vi skal nå så meget – den er meget ambitiøs, den læreplan vi har – så er det med at holde tungen lige i munden og sørge for at få alle områder dækket ind, samtidig med at alle kompetencer nås og samtidig med at fagene arbejder sammen.*

Den decentrale planlægning udgør den anden del af spektret. Her er problemet naturligvis manglende overblik. Jf. i øvrigt kommentarerne i det foregående kapitel om naturvidenskabelige faggruppe (s. 85).

### *Fagsamspil*

Vores materiale er karakteristisk ved, at lærerne fra kultur- og samfundsfaggruppen udtrykker ganske forskelligt syn på fagsamarbejdet og mulighederne for fagligt samspil. Nogle er kritiske, fordi de finder, at fagsamarbejdet sker på bekostning af det kernefaglige stof. Andre mener derimod, at fagsamarbejdet er positivt og faktisk har mulighed for at bidrage til det ny faglighedsbegreb.

Som for naturfaggruppelærernes vedkommende kan man se, at lærerne føler sig anbragt i et vanskeligt spændingsfelt mellem kompetenciløsningsens brede faglighed (en mere problemstyret end pensumstyret tilgang) og de kernefaglige mål. En del lærere oplever, at de kernefaglige mål betyder, at de fælles projekter vil have tendens til at ligge i fagenes periferi, hvilket giver problemer med den faglige dybde. Dette gælder især i projekter, hvor alle tre fag arbejder sammen. Samtidig kan det give et problem med aktualiteten for de emner, der tages op i undervisningen, og for elevmedbestemmelsen.

Det drøftes meget blandt lærerne, hvordan kursisterne opfatter kultur- og samfundsfaggruppeundervisningen. Mange mener, at kursisterne er forvirrede, fordi der er tale om tre forskellige fag og

én kultur- og samfundsfaggruppe. Kursisterne spørger til hvilket fag, man »har lige nu«. Hvor vidt kursistreaktionen er en afspejling af en manglende fællesfaglig lærerrutine eller -identitet, er for os at se usikker. Nogle lærere taget dette problem op som en pædagogisk udfordring, jf. citatet nedenfor.

*... jeg mener jo godt, at man når man i klassen husker på, at 'man er et ks-fag', og det vil sige, at man referer til nogle af de ting vi underviser [fælles] med, fx i vores 'Utopia' – der er det noget med, at man godt kan skele lidt til ideologierne [fra undervisningen i samfundsfag], fx kommunismen som et eksempel på et Utopia ... og på den måde oplever kursisterne også, at det er et nyt fag, at det er et fag, der hænger mere sammen, end hvis vi bare havde undervist i de lange linjer i Danmarkshistorien og Verdenshistorien.*

Vi finder dog, at problemet også har et strukturelt aspekt, der skal føres tilbage til den store forskel på fagenes timetal. Denne forskel har ført til forskellige tilrettelæggelser, som har søgt at afbøde et meget tyndt forløb med religion og samfundsfag. Det er nemlig ifølge lærerne tydeligt, hvordan en 'tynd tilrettelæggelse' betyder, at faget kun har lille bevidsthedsmæssig gennemslagskraft hos kursisterne.

Et mere overordnet problem skal imidlertid også anføres. Især religionslærere har følt, at historie var meget styrende for valg af emner – ikke bare som følge af de mange flere timer, historie var repræsenteret med, men lige så meget som følge af en særlig faglighed. En religionslærer beretter således om, at vedkommende er blevet klar over den store kontrast i den videnskabelige tilgang mellem de to fag – eller med andre ord: hvor lidt den hermeneutiske tilgang øjensynligt fylder i histories faglige praksis. Evaluerings-gruppen har søgt problemstillingen valideret ved efterfølgende interview, og den synes at møde en vis genkendelse.

I denne henseende er det også interessant, at læreplanen ikke synes at yde samme støtte for en fællesfaglig identitet, som det er tilfældet for den naturvidenskabelige faggruppe. Målene for kultur- og samfundsfaggruppen virker i højere grad som en addition af særfaglige mål. Her mangler for evalueringsgruppen at se en decideret positiv formulering af det fælles mål for undervisningen.

*Progression i arbejdsformerne*

På de forskellige skoler har kultur- og samfundsfaggruppen tydeligvis fået overladt en stor del af opgaven med at træne kursisterne i projektarbejdsformen. Der er der i sig selv selvfølgelig både fordele og ulemper ved en sådan delegering. Til gengæld er der i kultur- og samfundsfaggruppen en vis viden herom på nuværende tidspunkt – om taksonomi og om progression fra det emnebaserede til det problembaserede projekter etc., ligesom der arbejdes målrettet med synopsisformen.

*Planlægning af projektperioderne*

Ligesom for den naturvidenskabelige faggruppe gælder det for undervisningen i kultur- og samfundsfaggruppen: Der eksperimenteres livligt med forskellige planlægnings-principper for projektperioderne. Også her finder vi et spekter, der spænder fra minutiøs enstrenget planlægning for alle skolens faggrupper op til og i projektperioderne til traditionel, relativt ukoordinerede parallelfaglige forløb.

Og også for kultur- og samfundsfaggruppen synes den tætte planlægning fremherskende for tiden – med de ulemper, dette måtte have i henseende til pædagogisk aktualiserende indslag, i forhold til lærerfravær og ikke mindst i forhold til elevmedbestemmelse. Dette er ganske forståeligt, tidspunkt taget i betragtning, og kan ses som et udtryk for ansvarsfølelse. På længere sigt vil det imidlertid være afgørende, om tæt planlægning stadig føles nødvendig. I så fald må det undersøges, om det skyldes en for tæt kernefaglig styring eller om det handler om manglende planlægningsrutine og -færdighed.

Vi har nævnt de strukturelle forhold, der placerer et skel mellem historie og de to mindre fag, religion og samfundsfag. Historie skal afsluttes på et b-niveau og de to andre fag på et c-niveau. Men også fagforståelsen synes at spille ind. Det ser ud, som om historietraditionen med overblikslæsning og lange linjer klemmer de øvre fag i fagsamarbejdet.

*Eksamen*

Eksamen i kultur- og samfundsfaggruppen anses generelt for et problem, idet ikke alle undervisere er til stede, ligesom det var deres vurdering, at megen eksamination vil finde sted i perifert stof set i relation til kernefag. Det drøftes også ivrigt, hvordan en synopsis-

eksamen kan gennemføres. Men det mærkes tydeligt i interviewene, at lærerne ikke har eksamen så tæt på som lærerne i den naturvidenskabelige faggruppe (se kap. 6).

### *Anvendelsesorientering og praksisrelatering*

Refleksionen af kultur- og samfundsfaggruppens undervisning i lyset af den særlige hf-profil (den anvendelsesorienterede og praksisrelaterede profil) var gennemgående ringe. Denne faggruppe besad så at sige ikke den samme 'gratisværdi' som den naturvidenskabelige faggruppe i denne henseende, hvilket på den anden side ikke havde givet anledning til større overvejelser. Svarene var i store træk i øvrigt som vi har refereret i forbindelse med interviewene af lærerne i den naturvidenskabelige faggruppe (se s. xx). Også det er forståeligt set i relation til at reformen er under implementering og det påfølgende 'nære udviklings-pres' i forhold til dagen og vejen. Blot udpeger vi det som en udfordring for en udforskning af reformens hf-pædagogik og -didaktik.

## **Evaluerings**

Interviewene viser, at der i januar var gennemført (eller at man stod over for i nærmeste fremtid at skulle gennemføre) ofte ganske omfattende fælles evalueringer i kultur- og samfundsfaggruppen. Det skete typisk i form af fagligt evaluerende samtaler, hvor alle tre fag blev inddraget i den samme samtale. Ligesom for den naturvidenskabelige faggruppes lærere har man oplevet evalueringerne meningsfulde. Der har i højere grad for denne faggruppes vedkommende været tale om koordinering af evalueringsaktiviteter mellem kultur- og samfundsfaggruppen og de evalueringer, som klasseteam og tutorer stod for. Evalueringerne synes dog at have en tendens til at fokusere mere på kursisternes faglige standpunkt og ikke i så høj grad på undervisningsprocessen. Videre har evalueringerne nogle steder givet anledning til fornyede overvejelser over skolens tilrettelæggelse af forløbet. Således agter man nu på en skole at tilrettelægge faggruppen som et halvandet-årsforløb med eksamen til jul (de to små fag i andet og tredje semester) for at modvirke de udtyndede religions- og samfundsfagsforløb.

## Sammenfattende om muligheder og barrierer

Et mere teknisk problem, der dog har pædagogiske implikationer, er den store timetalsforskel på de tre fag, der indgår i gruppen. Der er klare indikationer på at en 4-semestermodel ikke fungerer hensigtsmæssigt, og der er en tendens til, at skolerne allerede nu alternativt tænker i en 3-semestermodel med vintereksamen, jf. ovf.

Der er både positive og negative lærerytringer om fagsamarbejdet. En del af lærerkritikken kan efter evalueringsgruppens vurdering føres tilbage til spændingen mellem kompetencetilgangens syn på faglighed og tilrettelæggelsespresset fra de kernefaglige bestemmelser. Dertil kommer et andet forhold. Vi har nævnt, at det er vores opfattelse, at der ofte er uerkendte forskelle i fagenes tradition – især en tilsyneladende meget videnstung historietradition (overblikket, de lange linjer) over for den hermeneutiske tradition i religion – der kan udgøre barrierer for, at de tre fag kan fungere fælles gennemlysende af samme problemkredse. Vi finder det endvidere værd at bemærke, at faggruppens fællesfaglighed ikke i samme grad, som det gælder den naturvidenskabelige faggruppe, understøttes af positive formuleringer af de fælles mål i læreplanen. I stedet formuleres faggruppens fællesfaglige mål som sammenstyknings af sideordnede fagligheder.

Hvad angår faggruppens særbidrag til specielt studiekompetencemålene vil vi pege på en fællesfaglig praksis vedrørende synopsisfærdigheder, som øjensynlig er under udvikling i faggruppen. Det kunne være en mulighed at opbygge et fælles fagdidaktisk sprog med udgangspunkt i en synopsiskompetence, hvor fokus ligger på det at anskue en sag fra forskellige faglige vinkler.

Det virker som om at kultur- og samfundsfaggruppens lærere har godt styr på organiseringen af projektarbejdet og også har gode forudsætninger for at arbejde med udvikling af progressionen i projektarbejde.



## 8. Kursistudsagn

Det er generelt en vanskelig empiri, evalueringsgruppen har vedrørende kursisternes udsagn. Empirien er fra fire interview fra to skoler. De første to interview er fra oktober måned, dvs. omkring to måneder inde i de pågældende kursusforløb, andet interview er fra januar, omkring 6 måneder efter kursusstart. Interviewene efterlader kun få klare samlede markeringer – tilkendegivelser og evalueringer er særdeles individualiserede. Alt i alt er der en tydelig tendens til, at storbykursisterne er mere kritiske i deres udtalelser – i passager finder kun lidt nåde for deres blik! – end det gælder kursister fra kurset i den mindre by. I det sidste tilfælde findes også kritik, men med større nuancer. Kritikken samler sig især om tutorordningen.

Det er dog evalueringsgruppens opfattelse ud fra den øvrige analyse, at denne forskel i elevudsagn ikke er udtryk for en tilsvarende objektiv forskel i de to skolers realisering af reformens intentioner.

I det følgende begrænser vi os til, hvor vi finder mønstre i de mange udsagn.

### **Introduktionsundervisning**

Introduktionsundervisningen står (forståeligt nok) generelt svagt i kursisternes erindring – flere af kursisterne er faktisk usikre på, om der har været et sådant særskilt forløb. Generelt er der positive bemærkninger om introduktionsundervisningen som helhed, især fra kursister, der har tilbragt tid uden for skoleregi. Læsekursus, Blooms taksonomi, begrebskort og notatteknik er emner, der dukker dog op i interviewene som mere eller mindre positivt ladede betegnelser, men det er for tidligt at sige noget entydigt om, hvorvidt

undervisningen har haft effekt i forhold til de daglige arbejdsvaner. En del tyder dog på, at de forskellige metodiske elementer fra introduktionsundervisningen indgår i vekslende grad i den daglige undervisning hos kursisternes lærere.

Der er heller ikke nogen tydelige bevidsthed om værkstedstimerne som en særlig konstruktion – ej heller det er vel forventeligt. Dels er der flydende overgange mellem introduktionsundervisningens emner og værkstedundervisningens, dels anvendes værkstedstimerne til mangehånde formål af andre lærere, som kursisterne forbinder med andre af deres fag. Endelig er det metakognitive fokus, der er et centralt formål, en særdeles krævende affære, man sandsynligvis ikke kan forvente at finde spor af efter seks måneder. Det er imidlertid et så centralt element i læreplanernes formål, at det på et tidspunkt kunne være hensigtsmæssigt at få fulgt op.

## Tutorordning

Tutorordningen er der derimod en del kommentarer til. Den udløser tydeligvis ambivalente følelser. Nogle få af de interviewede finder, at det er fint med den kontakt, man derved kan opnå med en lærer, men gennemgående er kritikken markant i forbindelse med tutorernes praksis. Man finder tutorordningen »sådan lidt ligegyldig«, »en underlig ting«, »barnepigeagtig«, forberedelsen af målsætnings-samtalen og selve samtalen finder man »fjøllet at bruge så lang tid på«. Studiebogen er der meget delte meninger om. På det tidspunkt, interviewene foregik, er den sjældent særlig udviklet. Nogle kan dog se ideen – ikke så meget for dem selv, men, som en kursist siger, »hvis der er nogen, der har lav selvdisciplin og som egentlig gerne vil gennemføre, men som har lidt svært ved det.« Enkelte har dog værdsat om ikke selve samtalen, så dog kontakten – som én siger, »man føler sig set«.

*... og tutorsamtalerne synes jeg ikke så godt om ... øh ... Altså, jeg kan godt se det smarte i, at man giver plads til folk, men at bruge to timer på at udfylde sådan nogle skemaer med spørgsmål med, hvad du er her for ... ja, for at lære, selvfølgelig. Jeg synes, det var lidt fjøllet. Og ligesom det der med studiebogen, at man skal sætte sig nogle mål*



*med at være god i skolen. Altså, selvfølgelig vil man gerne være god i skolen. Det, synes jeg, var meget tid at bruge på noget, jeg allerede har overvejet. Men selvfølgelig kommer der mennesker mange steder fra og nogen har været i erhvervslivet, om måske det kan være meget godt for dem ...*

## Nye arbejdsformer

Generelt melder kursisterne positivt tilbage om projektarbejder. Det er synligt for kursisterne, at det kollegiale samarbejde om projekter er nyt for lærerne. Kursisterne melder om, at den fælles rutine om regler og definitioner blandt lærerne – det fælles fodslag – ikke er etableret. Det er et problem, i det omfang projekterne finder sted i faggruppeundervisningen: her har man kontakt med flere lærere på én gang. Men kursisterne nævner, at man ved, at lærerne har noteret sig det.

Der er en tydelig tendens i tilbagemeldingerne, der peger på, at det intensive projektarbejde samlet over nogle dage er bedre end det, der er lagt på enkeltdage fordelt over uger. I det sidste tilfælde kniber det kursisterne at holde tråden.

## Faggruppeundervisningen

Faggruppeundervisningen er der generelt positive bemærkninger til. Man taler om faglige »helhedsbilleder af verden«, »rød tråd på tværs« og lignende, men kursisters tilbagemeldinger tyder på store forskelle i denne undervisning. Begge skolers kursister nævner den naturvidenskabelige faggruppe som den gruppe, hvor det øjensynlig er vanskeligst at etablere sammenhæng. Kemi udpeges som det fag, der »falder udenfor« i hvert fald i den daglige undervisning. Dette svarer til de overvejelser, evalueringsgruppen gør sig (se kap. 6). Kultur- og samfundsfaggruppens fag synes i kursistperspektivet i højere grad at indbyde til samspil. Det er vanskeligt for os at afgøre, hvorvidt disse vurderinger er reflekser af lærerholdninger – i ét af tilfældene forekommer kursisters formuleringer om, at de naturvidenskabelige fag udmærket kan fungere sammen to og to, men

ikke tre sammen, som et ekko af den diskussion, der på daværende tidspunkt også fandtes i den pågældende skoles faggruppe. Med hensyn til kultur- og samfundsfaggruppen må vi tage det forbehold, at vores empiriske grundlag er noget tyndere som følge af særlige tilrettelæggelsesmodeller.

Lærergruppens bekymring om manglende kursistindflydelse som følge af samarbejdet (se s. xx og s. xx) og den manglende fleksibilitet finder vi ikke udsagn om i kursistinterviewene. Det kan dog ikke tages til indtægt for, at problemet ikke er relevant.

## Sammenfattende

Kursisterne melder som sagt positivt tilbage om projektarbejde, også til trods for, at man kan se, at det fælles lærerfodslag endnu ikke etableret. Ligeledes er der generelt positive bemærkninger om faggrupperne.

Kursistkritikken retter sig især mod den strukturelle nydannelse tutorfunktionen. Det er tydeligt i sammenhængen, at den coach-rolle, tutor indtager, udløser ambivalens. Formålet, at udvikle den enkelte kursists selvstændighed og selvforvaltning i forhold til undervisningen, opfattes som almindelig ansvarsreducerende kontrol. Vi skønner, at der her er mindst to aspekter indblandet:

1. *Kursistsiden*: Tutorrollen er som følge af dens funktion udsat. Der er et moment af opdragelse til den særlige skolelivsform knyttet til den, som hf-kursister erfaringsmæssig er særligt følsomme for – de er gennemgående lidt ældre og har typisk en anden erfaringsbaggrund end gymnasieelever, og de skal nu lære at leve med de associationer, en asymmetrisk lærer-elevkonstellation reaktiverer.

2. *Lærersiden*: Den tætte kursistkontakt er i sig selv ikke uvant for lærerne, men det er til gengæld opgavens overfaglige og stærkt individualiserede karakter som medium for kontakten – rollens fokus på læreprocessen og de meget personlige aspekter i forbindelse med denne (affødt af kursistens 'selvkonfrontation' med eget ambitionsniveau, studiemæssige stærke og svage sider etc.).

Empiriens kraftige kursistkritik finder vi derfor to hovedårsager til. Dels vil en kritik være forventelig, især i uddannelsens første år, som følge af, hvad der er nævnt i første punkt. Det vil være en tutoropgave at 'bære' en sådan kritik. Dels vil det tage en rum tid for lærerne at oparbejde en rutine for den anderledes balance mellem nærhed og distance, der ligger i denne rolle. At der arbejdes på det sidste ser vi i imidlertid i interviewene med de tutorer, der indgik i undersøgelsen (se s. xx), og det nævnes som et særlige indsatsområde for én af de skoler, der indgår i undersøgelsen.



## 9. Skolens organisering af reformimplementeringen

Dette kapitel beskæftiger sig med reformimplementeringen som en helhed og har rettet blikket mod ledelsens strategiske overvejelser om, hvordan processen organisatorisk kan understøttes.

### **Implementering og organisationsdesign**

Allerførst skal bemærkes, at man på de skoler, der har såvel stx- som hf-uddannelsen, finder implementeringen af hf-reformen langt enklere, end det er tilfældet med stx-reformen. Dette synspunkt synes at gælde såvel lærere som de interviewede skoleledere.

Der er stor forskel på omfanget og dybden af de organisatoriske overvejelser i forbindelse med reformimplementeringen. Her betyder såvel den lokale tradition vedrørende ledelse som størrelsen af skolerne (og antallet af uddannelser på den) klart nok en del. På mindre skoler er den samlede ledelsesressource klart nok mindre, skønt man må antage, at arbejdet forbundet med implementeringen stort set er af samme størrelse som på større skoler – måske endog lidt vanskeligere, fordi det samlede lærerkollegiums fleksibilitet er mindre.

På én af skolerne medgiver man, at implementeringen af gymnasiereformen har krævet så stor ledelsesmæssig opmærksomhed, at hf-reformen har stået noget i skyggen. På en anden af skolerne indgår hf-reformen i større og mere overordnede ledelsesmæssige overvejelser om fremtidig strategi på hf-området. Man er her utilfreds med hf's status på skolen og ønsker at anvende reformen til »at viske tavlen ren«. Særlige organisatorisk-strukturelle implikationer heraf er dog ikke tydelige endnu.

De interviewede skoleledere påpeger, at eventuelle redesign af organisationsstrukturen ikke skal ses i relation til de aktuelle skole-reformer alene, men i lige så høj grad som en oprustning til struk-turreformen. Dette bliver især tydeligt i forbindelse med den første af de skoler, der omtales nedenfor.

De væsentlige organisationsforandringer, der tegner sig ud fra materialet, synes at rumme to delvis modsatrettede principper. Ét, der går i retning af øget ansvarsdelegering til lærerne og mere el-ler mindre selvstyrende enheder og ét, der peger på en delegering men samtidig en formalisering af ledelse. Vi nævner et eksempel på hver.

Det første eksempel opererer med en smal formel ledelse bestående af rektor, vicerektor og en økonomichef. Øvrige funktioner, der tra-ditionelt er placeret i skoleledelsen, defineres her som *stabsfunktioner*, der defineres ad hoc, og hvor rekrutteringen sker blandt lærerne. Skolen har således udpeget en såkaldt udviklingskoordinator blandt lærerne, der har reformimplementeringen som sit særlige område.

Udviklingskoordinatoren har inden for de sidste 6 måneder afholdt to fællesmøder for hf-teamene for førsteårs-hf. Siden vil koordina-toren afholde møde med hvert team for sig. Her er studieplanen på dagsordenen som et centralt emne. Fuldt udbygget satses på to møder med hvert team for sig og 3 team-fællesmøder pr. år. Sko-len har ikke formaliserede teamledere, men ledelse og koordinator udpeger i fællesskab en klasselærer for hver klasse, der har visse særlige ansvarsområder. På denne skole har man planer om at be-væge sig væk fra formaliserede team. Tanken hermed er at styrke lærernes fælles ansvar for klassen. Princippet synes dobbelt – på den ene side en tydeliggørelse af ledelsen som topledelsen, på den anden side en lavere grad af formalisering af organiseringen på det fagprofessionelle niveau.

Det andet eksempel, der skal nævnes, er karakteristisk ved en ten-dens i retning af den ledelsesmæssige formalisering over hele feltet. Skolens hf-afdeling sorterer under en særlig hf-inspektør. Ledelsen har udpeget teamledere, til hvilke der er udarbejdet et relativt detal-jeret kommissorium, og teamene (firemandsteam) består af klassens tutorer. Der afholdes møde mellem hf-inspektør og teamlederne hver 14. dag. De regelmæssige møder skal dels understøtte ledelsens spar-rende og opfølgende funktion i forhold til den konkrete udmøntning

af reformen, dels teamledernes ledelsesmæssige bemyndigelse. Man overvejer i øvrigt på interviewtidspunktet, hvordan man yderligere kan styrke teamledernes ledelseskraft. Samtidig afholder rektor og vicerektor samtaler med faggrupperne med henblik på reformens problemstillinger. En institution for informationsudveksling er klassemødet, dvs. et møde for samtlige klassens lærere. Dette møde ledes af teamlederen, og klassens team (der som nævnt udgøres af tutorerne) udgør dets informative kerne. Der er vurderingen, at denne konstruktion væsentligt har kvalificeret møderne om klasserne. Ligeledes af hensyn til informationsudvekslingen blandt de centrale funktioner omkring klassen har man bestræbt sig på at sammensætte teamet, så den naturvidenskabelige faggruppe og kultur- og samfundsfaggruppen var repræsenteret.

I modsætning til det førnævnte eksempel søger man således at tydeliggøre arbejdsdelte ansvarsområder og koordinationen af disse ved formaliseringen.

## Organisering af forberedelsesarbejdet

Som det fremgår, er arbejdet med forberedelsen af reformen grebet temmelig forskelligt an. Her skal kun knyttes få kommentarer til supplerings.

På en af de skoler, der indgår i undersøgelsen, har man gjort sig den overvejelse at lade de nedsatte forberedelsesgrupper fortsætte, men sådan at man nu udnytter deres indsigt til opfølgning og evaluering.

Der har været forskellige intentioner med forberedelsen. På en af skolerne skulle produkterne af det forberedende arbejde mere ses som inspiration til tutorer og faggrupper. På et par af skolerne har man valgt en mere 'tæt' forberedelse, en slags manual eller 'køgebog', som lærerne forventes at følge, og som stort set lå færdig før skolestart. Denne detaljerede planlægning og tætte koordination har givet arbejdsdelingsfordele med henblik på både forberedelse og gennemførelse samt muligheder for evaluerende erfaringsudveksling. Det har på én af skolerne endvidere været muligt at 'parre' hf-klasserne ud fra bestemte fagvalg, således at deres projektuger kan paralleliseres. Det giver færre skemamæssige bindinger, der

sammen med brugen af et elektronisk skemalægningsprogram har gjort fleksibel tilrettelæggelse muligt i større omfang.

Man har i den 'tætte planlægning' endvidere søgt at sikre sig forbindelsen mellem planlægning og udførelse gennem skemalægningen, så der er høj grad af sammenfald mellem personer, der har deltaget i planlægningen, og dem, der udfører.

Det er dog spørgsmålet, om denne form for planlægning er formålstjenlig på længere sigt, eller om den skal betragtes som et overgangsfænomen som led i at overskue reformens overgange. Som tidligere nævnt (kap. 6 og 7) nævner lærerne, at en konsekvens er mindre elevmedbestemmelse og manglende fleksibilitet i planlægningen fx med henblik på anknytning til aktuelle omverdensbegivenheder.

Alt i alt mener lederne dog at kunne iagttage et vist skift i lærerkulturen – planlægning og forberedelse synes i øget grad at foregå i smågrupper, og lærernes påberåbelse af den fagprofessionelle autonomi har slet ikke været så markant som forventet.

## **Organisering af opfølgningen (kvalitetskontrol)**

Det er tydeligt, at studieplanen vil blive et centralt dokument i ledelsens opfølgning af det kontrollerende ansvar. Det er dog også tydeligt, at på de tidspunkter, hvor interviewene blev foretaget, var man ikke langt i etableringen af et egentligt system for denne praksis. Dog har vi omtalt den fastlagte mødeaktivitet mellem hf-inspektør og teamledere på en af skolerne og ligeledes de systematisk afholdte møder mellem udviklingskoordinator og team på en anden af skolerne. Dette er en væsentlig del af ledelseskontrollen og den samlede kvalitetssikring.

Skolerne evaluerer centralt såvel som decentralt (team- eller faggruppeniveau) efter afgørende sekvenser, såsom afholdte projekter. Se herom kap. 6 og 7.

Hvad angår det formaliserede kvalitetssystem, som omtales i bestemmelserne om kvalitetsudvikling og resultatvurdering, står de undersøgte skoler dog alt i alt på relativt bar bund endnu. På den af de førnævnte skoler, der valgte den 'formaliserende vej', er ledelsen for nylig blevet udbygget med en inspektør med særligt ansvar for kvalitetskontrol.



## De ny kompetencemål og hf-identiteten

Blandt lærere og ledere kunne konstateres en løbende diskussion af hf-reformens kompetencemål i relation til den kursistgruppe, man hidtil har haft erfaring med. En rekonstruktion af positionerne kunne se sådan ud:

En del lærere (og ledere) er kritiske over for det øgede islæt af selvstyring i pædagogikken – det gælder såvel de nye arbejdsformer, forskydningen af vægten hen mod problemorientering og det refleksive lag i pædagogikken, der er hensigten med tutorordningen. Disse lærere finder, at målene skyder forbi den meget sammensatte elevgruppe. Her finder de, at det mere komplekse og mindre stabile skema og de elevstyrede arbejdsformer kan gøre det endnu vanskeligere for den svage gruppe hf'ere evt. fra uddannelsesfremmede miljøer, og at de metarefleksioner, visse af fornyelserne lægger op til, er alt for krævende for denne gruppe. En leder finder således, at det større fravær sammenlignet med samme tidspunkt sidste år kan være et tegn på, at disse nye skolekoder er for vanskelige for denne gruppe. Denne kritiske position mener, at hf tidligere har haft en særlig opgave her.

Andre peger på, at nydannelserne og de intentioner, der ligger bag dem, samtidig vil skabe ideelle betingelser for den kursisttype, der aktivt har fravalgt gymnasiet og tilvalgt hf som følge af uddannelsens alternative træk, men at det samtidig kan gøre det vanskeligere at holde sammen på den samlede gruppe.

På en af skolerne ser rektor som nævnt reformen som en mulighed for at »viske tavlen ren«, jf. ovf. Her finder ledelsen, at især den svage kursistgruppe har fyldt for meget i lærernes og ledelsens billede af hf og har gjort lærernes og ledernes forventninger til kursisten og uddannelsen for uambitiøs.

## Sammenfattende

Der er stor forskel på de overvejelser, der knytter sig til den organisatoriske understøttelse af reformen. Det gælder både omfanget af dem og overvejelsernes art. Vi har dog udpeget to hovedprincipper i de tendenser vi har iagttaget, som vi kort skal diskutere, idet vi dog allerførst skal knytte et par generelle kommentarer hertil.

Formalisering af organisationsstruktur sikrer for det første ikke i sig selv implementeringen. Det kan understøtte den ved at reducere den kompleksitet, der opstår ved et øget udviklingspres på de eksisterende rutiner. Det kan den ved at fordele opgaver og ansvar og ved at udpege kommunikationskanaler. En for kraftig formalisering kan imidlertid både modvirke almindelig fleksibilitet samt socialisere skolens medarbejdere til manglende ansvarsfølelse på de områder, som ikke er omfattet af den formaliserede ansvarsfordeling. På den skole, der fulgte den formaliserende vej, kunne vi således for én faggruppes vedkommende konstatere en tendens til, at den formaliserede tilgang ('køgebogen') udnyttedes som et alibi for manglende refleksion over fagligt samspil.

Omvendt kan manglende formalisering appellere til kollektiv ansvarlighed. Men ringe formalisering belaster dog systemet, fordi systemets interne grænser (opgave- og ansvarsfordeling) bliver utydelige og derfor kræver løbende forhandling og faktisk endvidere stiller store krav til den kollegiale kultur: man skal så at sige ud fra egen, ikke-bemyndigede autoritet være i stand til fx at påtale kollegiale svigt. Den skole, der vælger at bløde sine strukturer op, vil eksempelvis efterlade en stor gråzone omkring personaleledelse (tackling af kollegiale konflikter). Det gælder fx de lærere, der ansættes i de midlertidige stabsfunktioner (eksempelvis udviklingskoordinatoren) eller de kolleger, der via deres særlige indsigt og kunnen påtager sig eller får overladt en uformel ledelsesfunktion i forhold til forskellige opgaver.

Hvilken model man anvender, må således begrundes ud fra en vurdering af de lokale kultur. Med den begrænsning in mente, at evalueringsgruppen ikke har en sådan lokal indsigt, finder vi dog, at der på et par af de undersøgte skoler var en tendens til at underurdere den organisatoriske belastning, et system præget af flad struktur og selvledelse (fx de såkaldt 'selvstyrende team') udgør. Det finder vi vigtigt ud fra den betragtning, at reformen ikke mindst i forbindelse med de strukturelle nydannelser *faggrupperne* indeholder grundlæggende og indgribende rutineomlægninger, indbefatter nye grænser om den traditionelle lærerautonomi – med de konflikter, der vil være en naturlig eller i det mindste forventelig følge.