

Historie A på stx

Fagevalueringer 2008

Historie A på stx

Fagevalueringer 2008

Historie A på stx

© Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

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

Bestilles hos:

Danmarks Evalueringsinstitut

Østbanegade 55, 3.

2100 København Ø

T 35 55 01 01

F 35 55 10 11

E eva@eva.dk

H www.eva.dk

0,- kr. inkl. moms

Indhold

1	Resume	7
2	Indledning	9
2.1	Fagevalueringens formål	9
2.2	Evalueringsdesign	10
2.3	Tilrettelæggelse	11
2.4	Rapportens opbygning	11
3	Mål og indhold	13
3.1	Mål og målstyring	13
3.1.1	Lærernes vurderinger af de faglige mål	14
3.1.2	Censorerne vurderinger af målopfyldelsen	17
3.2	Indhold	18
3.3	Vurderinger og anbefalinger	20
4	Undervisningen	21
4.1	Flerfagligt samspil	21
4.1.1	AT og SRP	23
4.1.2	De dansk-historiefaglige samspil	24
4.2	Den særfaglige undervisning i historie	24
4.2.1	Inspirationskilder	24
4.2.2	Arbejdsformer	25
4.2.3	Den løbende evaluering	26
4.3	Vurderinger og anbefalinger	27
5	Prøveformer og karakterer	29
5.1	Den mundtlige prøve	29
5.1.1	Ukendt tekstmateriale	29
5.1.2	Opdeling i indledende præsentation og efterfølgende dialog	30
5.1.3	To prøveformer	31
5.2	Karakterer	33
5.3	Vurderinger og anbefalinger	34
Appendiks		
Appendiks A:	Faglige mål i historie	37
Appendiks B:	Om de anvendte metoder	39

1 Resume

Historiefaget på stx blev lige som de øvrige fag ændret med reformen i 2005. Denne rapport samler op på de første erfaringer med et samlet historieforbånd efter de første studenter efter reformen dimitterede i sommeren 2008.

Evalueringen vurderer historie i forhold til de gældende regler i bekendtgørelser og læreplaner og belyser i særdeleshed de forhold i læreplanerne der kan betragtes som nyskabelser. Det drejer sig fx om skiftet i læreplanerne fra indholdsstyring til målstyring, om en øget betoning af flerfaglige samspil og om ændrede arbejds-, evaluerings- og prøveformer.

Evalueringsens dokumentationsmateriale består af en spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og censorer i historie, opfølgende fokusgruppeinterview med lærere og censorer samt analyser af elevernes karakterer.

Overordnede vurderinger

Historie er et centralt og obligatorisk fag på stx. Med reformen er der kommet fokus på at historie skal relateres til elevernes egen samtid. Dette fokus bliver overordnet vel modtaget. Samtidig er samfundskundskab taget ud af historiefaget som konsekvens af at alle elever nu har samfundsfag som obligatorisk fag på C-niveau. I den forbindelse er det samlede timetal i historie reduceret med ca. 20 % svarende til den tid der tidligere var sat af til undervisning i samfundskundskab.

Mange historielærere oplever at det er meget svært at nå omkring de ting som læreplanen foreskriver, inden for den tid der er til rådighed. Der er tale om en ambitiøs læreplan med meget udfoldede angivelser af både mål og indhold. Hvad målene angår, viser evalueringen at de også kan være svære at forstå og ikke mindst svære at vurdere til eksamen. Selvom historielærerne arbejder engageret med at implementere læreplanens nyskabelser, er en overordnet overgang fra indholdsstyring til målstyring altså langt fra implementeret i forbindelse med historiefaget.

Oplevelsen af at have for lidt tid forstærkes af at historie lige som andre fag efter reformen anvender en del af uddannelsestiden på samspil med andre fag, bl.a. almen studieforbereelse (AT). Evalueringen viser at historie er et populært fag i flerfaglige samspil. Der er gode erfaringer med flerfaglige forløb, men historie indgår ofte på et redegørende niveau. Det kan være svært at få andre mål i spil, ikke mindst i de tilfælde hvor historie defineres som samfundsvidenskabeligt fag.

Prøveformen i historie er ændret i overensstemmelse med en mere kompetenceorienteret tilgang til faget og uddannelsen. Blandt de væsentlige ændringer er at eksaminanderne prøves i ukendt materiale frem for kendt materiale, og at forberedelsestiden er øget fra 30 minutter til 3 eller 24 timer afhængigt af hvad der aftales for det enkelte hold. Generelt er der tale om positive nyskabelser, der især vurderes at være en fordel for de fagligt dygtige elever. Samtidig er der intet i lærernes vurdering eller i de afgivne karakterer der umiddelbart peger på at nyskabelserne skulle være en ulempe for de fagligt svagere elever. Det er dog værd at være opmærksom på om prøven med 24 timers forberedelse over tid viser sig at virke socialt skævvridende.

Centrale anbefalinger

Læreplanens ambitionsniveau og den afsatte uddannelsestid bør afstemmes

Lærerne oplever at det er svært at nå omkring læreplanens krav inden for den afsatte uddannelsestid. Der er behov for en justering med henblik på at skabe mere plads til fordybelse, ikke mindst fordi den gældende prøveform stiller krav om metodisk fordybelse.

- I forbindelse med en justering anbefales det desuden at Undervisningsministeriet i dialog med det faglige miljø gennemgår de faglige mål med henblik på en forenkling af målene. En endnu tydeligere anvendelse af en alment udbredt taksonomi i forbindelse med justeringen af de faglige mål er ønskelig.

Det skal sikres at der kommer forskellige faglige mål i spil i flerfaglige forløb

En stor del af uddannelsestiden bruges på flerfaglige samspil. Det er vigtigt at der kommer et reelt historiefagligt udbytte ud af de flerfaglige samspil. I den forbindelse er det væsentligt at der kommer forskellige historiefaglige mål i spil, herunder mål på forskellige taksonomiske niveauer.

- Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet i samspil med det faglige forum og/eller den faglige forening tager initiativ til at udvikle efteruddannelseskurser med fokus på historisk metode og tværfaglighed.
- Desuden anbefales det at historielærerne i faggruppe- og/eller teamregi formulerer tydelige retningslinjer for hvilke mål og/eller taksonomiske niveauer der skal i spil når historie indgår i forskellige AT-forløb og i studieretningsprojektet (SRP). Skolerne bør bakke op om dette arbejde ved at formulere overordnede rammer.

Herudover er der brug for information og vejledning. Denne vejledning er naturligvis afhængig af hvordan de overordnede rammer for flerfagligt samspil bliver i fremtiden. Hvis den nuværende afgrænsning af fakulteter bibeholdes i AT, er det vigtigt at justere undervisningsvejledningen så det tydeligt fremgår hvordan historie skal agere som samfundsvidenskabeligt fag. Hvis SRP bibeholdes som flerfagligt projekt, er der behov for at Undervisningsministeriet tydeliggør forholdet mellem hoved- og sidefag, herunder sammenhængen mellem fagenes status og bedømmelsen af opgaven.

Kravet om inddragelse af supplerende materiale i forbindelse med den mundtlige prøve med 24 timers forberedelse bør genovervejes

Det opleves som problematisk at der ikke i vurderingskriterierne lægges op til hvordan man skelner mellem de forskellige vilkår som hhv. tre og 24 timers forberedelse giver til eksamen. I øjeblikket er det primært kravet om at eksaminanden ved prøven med 24 timers forberedelse skal inddrage supplerende materiale der adskiller de to prøver. Og netop dette krav er problematisk, især fordi eksaminationstiden i forvejen opleves som kort i forhold til forberedelsestiden.

- Det anbefales derfor at Undervisningsministeriet genovervejer kravet om inddragelse af nyt materiale i forbindelse med prøven med 24 timers forberedelse. Det kunne erstattes af et eksplicit krav om perspektivering til og inddragelse af læst tekst.

Anbefalingen kunne bidrage til en gentænkning af sammenhængen mellem undervisning og prøveform. Det kunne desuden begrænse en mulig social og geografisk skævvridning som følge af at eleverne har forskellig adgang til supplerende materiale.

- I den forbindelse anbefales det i øvrigt at Undervisningsministeriet om et par år tager initiativ til en analyse af prøveformerne som er introduceret med de gældende læreplaner med henblik på en afdækning af prøveformernes effekt på karakterspredning og social skævvridning.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end de nævnte. Anbefalingerne findes til sidst i de enkelte kapitler, dvs. i kapitlerne 3, 4 og 5 i tilknytning til de analyser og vurderinger de udspringer af. Anbefalingerne er givet af en ekspertgruppe med særlig historiefaglig ekspertise.

2 Indledning

Historie er et centralt fag på de gymnasiale uddannelser. Det optræder i forskellige former i den obligatoriske fagrække på alle treårige gymnasiale uddannelser og indgår i kultur- og samfundsfagsgruppen på hf. Stx adskiller sig imidlertid fra de øvrige uddannelser idet historie – også efter gymnasireformens ikrafttræden i 2005 – er obligatorisk på A-niveau på stx.

Historiefaget er et konstituerende element i den generelle profil på stx. Både fagets profil og dets status som obligatorisk fag igennem to et halvt til tre år giver god mulighed for at historie kan indgå i samspil med både studieretningsfag og andre obligatoriske fag. Historie er derfor også et centralt fag i forhold til reformens overordnede intention om at styrke uddannelsens almindelige sigte og samspillet mellem fagene. Samtidig er der med reformen sket ændringer i fagets indhold og i rammerne for faget der stiller skoler og lærere over for forskellige udfordringer i forhold til at udmønte disse ændringer i praksis.

Denne rapport fremlægger resultaterne af en fagevaluering af historie på stx som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har gennemført for Undervisningsministeriet umiddelbart efter at det første hold studenter efter reformen dimitterede i sommeren 2008. Evalueringen baserer sig dermed på de samlede erfaringer efter det første fulde gennemløb.

2.1 Fagevalueringens formål

Fagevalueringen af historie A på stx indgår i en række evalueringer af fagene på de gymnasiale uddannelser efter reformen. Evalueringerne blev gennemført i 2007 og 2008. Toårige fag blev evalueret i 2007, og i 2008 rettede EVA fokus mod treårige fag som blev afsluttet for første gang efter reformen i sommeren 2008.

Ud over historie A på stx evaluerede EVA følgende fag i 2008:

- Dansk A på hhx, htx og stx
- Engelsk A på hhx, htx og stx og engelsk B på stx
- Fysik A og B på htx og stx
- Matematik A på hhx, htx og stx.

Som supplement til evalueringerne af matematik og fysik gennemfører EVA evalueringer med et internationalt perspektiv på de to fag. Disse udgives som selvstændige rapporter samtidig med de øvrige fagevalueringsrapporter.

Fagevalueringerne skal belyse og vurdere de enkelte fag på de valgte niveauer og uddannelser. Udgangspunktet er de gældende regler i bekendtgørelser og læreplaner med tilhørende vejledninger. Der fokuseres dels på skolernes erfaringer med de nye læreplaner, dels på resultaterne af undervisningen. Fagevalueringerne belyser hvordan undervisningen tilrettelægges, og i hvilket omfang formål og mål i læreplanerne nås.

Fagevalueringerne belyser i særdeleshed de forhold i læreplanerne der kan betragtes som nyskabelser. Generelt for alle fagene drejer det sig fx om skiftet i læreplanerne fra indholdsstyring til målstyring og om ændrede arbejds-, evaluerings- og prøveformer.

Formålet med fagevalueringerne har været at evaluere de forskellige fag på de forskellige niveauer umiddelbart efter afslutningen af første gennemløb da det er vigtigt med et repræsentativt landsdækkende billede hvis fagevalueringerne skal kunne bidrage til justeringer i forbindelse med

reformimplementeringen og give inspiration til arbejdet på de enkelte skoler. Størstedelen af dokumentationen er derfor indsamlet i perioden juni til september 2008. Af praktiske grunde offentliggør EVA først rapporterne i marts 2009. Derfor er det naturligvis væsentligt at huske på at der siden dokumentationsindsamlingen kan være sket ændringer, og at der på skolerne kan have fundet en udvikling sted i takt med at erfaringerne med reformen vokser.

Evalueringsdesignet som beskrives i afsnit 2.2, afspejler formålet. Designet indebærer at evalueringprocessen ikke går i dybden med udviklingen på enkelte skoler. Fagevalueringerne adskiller sig fra EVA's traditionelle evalueringer ved udelukkende at inkludere et praktikerperspektiv, forstået som et lærer- og censorperspektiv, og ikke samtidig fx et lederperspektiv eller et elevperspektiv. Evalueringen tager dermed udgangspunkt i læreres og censorers aktuelle erfaringer med den nye læreplan.

2.2 Evalueringsdesign

Fagevalueringen af historie er blevet gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse der er parallel med projektbeskrivelserne for de øvrige fagevalueringer fra 2007 og 2008. Projektbeskrivelsen, der kan ses på EVA's hjemmeside, www.eva.dk, gør rede for evalueringernes formål og metode.

Det valgte evalueringsdesign omfatter både kvantitative data i form af en spørgeskemaundersøgelse og en karakterundersøgelse og kvalitative data i form af fokusgruppeinterview og åbne svar. Designet sikrer at fagevalueringens fokusområder er blevet belyst såvel i dybden som i bredden, hvilket er afgørende for fagevalueringens validitet. De følgende afsnit gennemgår kort de enkelte dokumentationskilder. En uddybende metodisk beskrivelse findes i rapportens appendiks.

Spørgeskemaundersøgelse

I juni 2008 blev der gennemført en elektronisk spørgeskemaundersøgelse blandt alle lærere der havde afsluttet undervisning i historie A på stx med henblik på at føre elever til eksamen i juni 2008.

Kun en lille andel af lærerne på de tre uddannelser havde fungeret som censorer i faget ved sommereksamen 2008. Derfor indsamlede EVA kontaktoplysninger om censorer ved sommereksamen 2008 og udsendte supplerende spørgeskemaer til disse i november 2008 for at få et dækkende billede af censorernes vurderinger af eksamen og eksaminandernes målopfyldelse.

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen var at få et landsdækkende billede af hvordan lærere og censorer i historie A på stx vurderer centrale forhold ved faget. Spørgeskemaet indeholdt følgende dele:

- Spørgsmål til lærerne om den praktiske tilrettelæggelse af undervisningen i faget efter reformen og om den oplevede sammenhængen mellem undervisningsmetoder og opfyldelse af læreplanernes mål
- Spørgsmål til de lærere der desuden havde været mundtlige censorer, om deres vurdering af elevernes målopfyldelse og af grundlaget for at foretage en sådan vurdering, dvs. den mundtlige prøveform
- En kommentarboks til sidst i skemaet som lærerne og censorerne blev opfordret til at benytte hvis de havde øvrige kommentarer. Når rapporten henviser til kommentarerne i denne boks, bruges betegnelsen "åbne svar".

Spørgeskemaet blev sendt ud til 565 lærere, hvoraf flere havde været censorer, og til yderligere 183 censorer. I alt har 344 respondenter besvaret spørgeskemaet til lærerne, og 177 har besvaret spørgeskemaet til censorerne. Svarprocenten er hhv. 61 blandt lærerne og 64 blandt censorerne.

Fokusgruppeinterview

I september 2008 blev der gennemført fokusgruppeinterview med lærere og mundtlige censorer i historie A på stx. Fokusgruppeinterviewene skulle primært bidrage til en dybere forståelse af en række af spørgeskemaundersøgelsens resultater.

Der blev gennemført to fokusgruppeinterview:

- Et interview i Århus med fem historielærere
- Et interview i København med seks historielærere.

Fokusgrupperne var sammensat så de omfattede deltagere med både lærer-, censor- og eksaminatorerfaring. Blandt censorer og eksaminatorer var der erfaring med både prøven med 3 timers forberedelse og prøven med 24 timers forberedelse.

Karakterdata

Evalueringerne inddrager desuden karaktererne fra sommeren 2008. I rapporten indgår gennemsnitsberegninger og karakterfordelinger. I forhold til historie A drejer det sig om årskarakterer og mundtlige eksamenskarakterer. Som led i analysen af karaktererne inddrager evalueringen desuden karakterer fra tidligere år.

2.3 Tilrettelæggelse

Gennemførelsen af fagevalueringerne har involveret mange mennesker. Ud over de mange lærere der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen eller i fokusgruppeinterview, jf. afsnit 2.2, har der i forbindelse med hver enkelt fagevaluering været nedsat en ekstern ekspertgruppe og en projektgruppe fra EVA.

Ekspertgrupper

I forbindelse med hver fagevaluering har EVA nedsat en gruppe på tre-fem personer med særlig indsigt i det evaluerede fag. Ekspertgrupperne har haft til opgave dels at give sparring til projektgruppen i forbindelse med dokumentationsindsamlingen, herunder at kommentere udkast til spørgeskemaer og spørgeguiden i forbindelse med fokusgruppeinterviewene (jf. afsnit 2.2), dels at give vurderinger og anbefalinger på baggrund af den indsamlede dokumentation.

Hver ekspertgruppe har tilsammen haft følgende kompetencer:

- Aftagererfaring
- Erfaring med implementering af reformen
- Faglig kompetence i forhold til de respektive uddannelser.

I evalueringen af historie A på stx har ekspertgruppen bestået af:

- Ulrik Grubb, lektor på Borupgaard Gymnasium
- Pia Gars Jensen, inspektor på Virum Gymnasium
- Klaus Petersen, professor ved Syddansk Universitet.

EVA's projektgruppe

EVA har nedsat en projektgruppe som sikrer at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder inden for rammerne af den projektbeskrivelse der ligger til grund for fagevalueringerne. Projektgruppen har haft det praktiske ansvar for fagevalueringerne, forestået indsamling og analyse af dokumentationsmaterialet og skrevet rapporterne.

Fagevalueringen af historie A på stx er gennemført af evalueringskonsulent Rikke Sørup der samtidig er projektleder i forbindelse med fagevalueringerne og varetager den overordnede koordinering af evalueringerne. Desuden har metodekonsulent Niels Matti Søndergaard og evalueringsmedarbejderne Signe Emilie Bech Christiansen og Kristin Storck Rasmussen bidraget til evalueringen.

2.4 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder ud over resumeet og dette indledende kapitel tre kapitler der i store træk følger læreplanens opbygning. Kapitel 3 belyser læreplanens mål og indhold. Kapitel 4 omhandler tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen, herunder lærersamarbejde og evaluering, mens kapitel 5 fokuserer på eksamen og belyser såvel prøveformen som resultaterne.

Rapporten indeholder anbefalinger rettet til både skolerne og Undervisningsministeriet. Anbefalingerne er formuleret af den eksterne ekspertgruppe på baggrund af evalueringens dokumentation *Historie A på stx*

tionsgrundlag og optræder i slutningen af kapitlerne 3, 4 og 5. Anbefalingerne er udtryk for ekspertgruppens vurderinger og prioriteringer af de mange anbefalinger som dokumentationsgrundlaget kunne give anledning til.

Endelig indeholder rapporten en appendiksdel med en oversigt over læreplanens faglige mål og en udførlig beskrivelse af den anvendte metode. En oversigt over svarfordelingerne ved samtlige spørgsmål i spørgeskemaundersøgelsen findes som bilag til rapporten og kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk.

3 Mål og indhold

Med reformen har man indført målstyring på de gymnasiale uddannelser, dvs. at der er formuleret en række slutmål eller kompetencer som ideelt set bør være nået ved afslutningen af det givne niveau i det pågældende fag. Den højere grad af målstyring kombineres dog samtidig i varierende grad med indholdsstyring.

Læreplanen for historie A formulerer ti faglige mål og et kernestof. Kernestoffet består af fem tidsafsnit. Hvert tidsafsnit er inddelt i tre til fem tematiske pinde. Det er et krav at alle forløb enten skal tage udgangspunkt i eller relatere sig til elevernes samtid. Der er dermed tale om en højere grad af fokus på samtiden i læreplanen end tidligere. Samtidig er den undervisning i samfundskundskab som tidligere lå i historiefaget, udgået idet samfundsfag på C-niveau er blevet obligatorisk efter reformen. I den forbindelse er historiefagets samlede timetal (dvs. uddannelsestid) blevet reduceret. Efter reformen tildeles faget 190 timer som kan fordeles frit på det treårige forløb. Da historie er et fag på A-niveau, er det dog et krav at faget afsluttes med udgangen af uddannelsens tredje år.

Dette kapitel beskæftiger sig med lærernes og censorernes erfaringer med læreplanens målskrivelser og indhold. Herunder belyser det lærernes opfattelse af muligheder og barrierer i arbejdet med målsætningerne.

3.1 Mål og målstyring

Overgangen fra indholdsstyring til målstyring er iværksat, men resultaterne er ikke synlige fra den ene dag til den anden. I spørgeskemaundersøgelsen erklærer 23 % af lærerne at de er enige i at undervisningen i første gennemløb har været mere målstyret end indholdsstyret, og yderligere 39 % er overvejende enige i dette. I fokusgruppeinterviewene var der mange deltagere som pegede på at lærerne skal vænne sig til at tænke i mål og målstyring, og at de befinder sig forskellige steder i denne proces. En af lærerne sagde følgende: "Jeg vil sige, det er ikke de faglige mål der styrer undervisningen; det er kernestoffet og eksamen". Mens en af de andre lærere påpegede: "De faglige mål er supergode. [...] Jeg har ingen fokus på kernepunkterne. Jeg tager de faglige mål. Det kernefaglige stof er lidt ... renæssance og reformation ... det kan jeg bruge en time på". Samtidig fremhævede en tredje lærer følgende og befinder sig dermed midt imellem de to foregående synspunkter:

Det er en proces. Jeg sidder ikke og lader mig målstyre, men efter at jeg har haft dem til eksamen, kan jeg se at jeg fremover vil være mere bevidst om hvad de skal nå. I 3. g holdt jeg mig meget op mod målene. Og med 1. g'erne er jeg blevet meget bevidst om at det er målstyring.

Samtidig gav flere fokusgruppedeltagere udtryk for at de anser målene som udtryk for noget lærerne altid har gjort i faget. Denne holdning underbygger resultatet fra spørgeskemaundersøgelsen der viser at 83 % af alle lærerne er enige eller overvejende enige i at de er godt rustede til at dække de faglige mål i læreplanen. 39 % af lærerne er enige eller overvejende enige i at målene har bidraget til en større forståelse af historiefagets identitet hos eleverne, og en af fokusgruppedeltagerne udtaler fx: "Målene bliver også brugt til præsentation af studieretningsprojektet. Eleverne skal ind og kigge på de faglige mål og få en forståelse af at historie ikke blot skal være redegørende". Ikke desto mindre erklærer 61 % af lærerne at de er uenige eller overvejende uenige i at målene har bidraget til en større forståelse af historiefagets identitet.

Tabel 1 viser lærernes generelle vurderinger af sammenhænge mellem identitet, mål og indhold.

Tabel 1

Hvor enig eller uenig er du alt i alt i følgende udsagn vedrørende læreplanen? (N = 323-328)

	Enig	Overvejen- de enig	Overvejen- de uenig	Uenig	Ved ikke	I alt
Læreplanen giver samlet set god mulighed for at opfylde formålet med faget	6 %	44 %	24 %	17 %	10 %	100 %
Der er en klar sammenhæng mellem fagets identitet og de faglige mål der fremgår af læreplanen	6 %	46 %	17 %	19 %	12 %	100 %
Kernestoffet er udvalgt hensigtsmæssigt i forhold til læreplanens faglige mål	8 %	51 %	18 %	13 %	10 %	100 %
Målenes ambitionsniveau er for højt	59 %	26 %	9 %	6 %	0 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Tabellen viser at et lille flertal af lærerne er enige eller overvejende enige i at læreplanen er god og sammenhængende. Baseret på den meget lille andel af lærerne der svarer "Enig" (mellem 6 % og 8 %), er der imidlertid ikke mange lærere der er fuldstændig overbeviste om dette. Samtidig er det værd at bemærke at et stort flertal (85 %) mener at målenes ambitionsniveau er for højt.

3.1.1 Lærernes vurderinger af de faglige mål

Lærerne er også blevet bedt om at forholde sig mere specifikt til de enkelte mål. Resultaterne fremgår af figur 1, side 15 hvor lærerne har vurderet hvor let eller svært det har været at tilrettelægge undervisningen så eleverne kunne indfri hvert af de faglige mål. En samlet oversigt over målene kan ses i appendiks A.

Figuren viser at fire mål skiller sig ud idet over halvdelen af lærerne vurderer at det har været svært eller overvejende svært at tilrettelægge undervisningen så eleverne kan indfri disse mål. Det drejer sig om følgende:

- Målet om at eleverne skal kunne reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende (57 % af lærerne finder det svært eller overvejende svært)
- Målet om at eleverne skal kunne analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og mentalitet i tid og rum (53 % af lærerne finder det svært eller overvejende svært)
- Målet om at eleverne skal kunne formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid (53 % af lærerne finder det svært eller overvejende svært)
- Målet om at eleverne skal kunne analysere samspillet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund gennem tiderne (52 % af lærerne finder det svært eller overvejende svært).

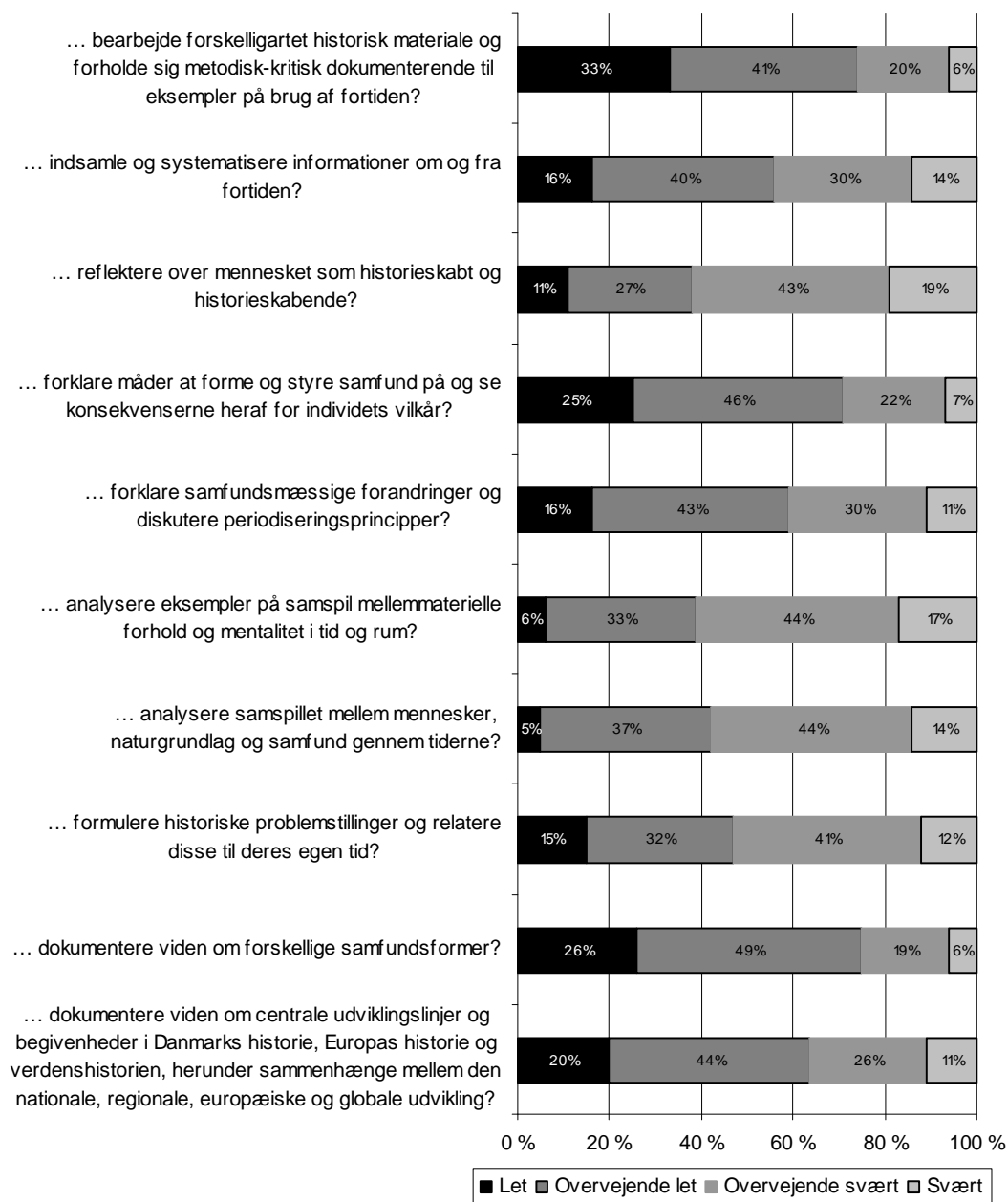
At disse fire mål opfattes som svære at tilrettelægge undervisningen efter, antyder at lærernes vurdering af sværhedsgrad stiger i takt med stigningen i de taksonomiske niveauer. Det vurderes som forholdsvis let at tilrettelægge undervisningen så eleverne indfried målene om at dokumentere, mens det bliver vanskeligere når de skal indfri målene om at kunne analysere og reflektere. Samtidig er de taksonomiske niveauer dog ikke entydige i de ti faglige mål, og en yderligere analyse af data peger på at problemerne med målene i lige så høj grad handler om problemer med forståelsen af målene. Således er der overensstemmelse mellem hvilke mål lærerne finder svære at tilrettelægge undervisningen i forhold til, og hvilke mål lærerne vurderer som uklart formuleret. Mellem 25 % og 45 % af lærerne vurderer at netop de fire mål nævnt ovenfor er uklart eller overvejende uklart formuleret. De øvrige seks mål vurderes som uklart eller overvejende uklart formuleret af mindre end 20 % af lærerne.

Fokusgruppeinterviewene underbyggede indtrykket af at det i høj grad er et spørgsmål om formulering og forståelse af målene. Fx sagde en af fokusgruppemedlemmerne følgende om målet om at reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende: "Det er dét at se det på skrift, at tænke over: 'Har jeg nu gjort det?' Så bliver man måske i tvivl. [...] Ja, så bliver man nervøs. Det er nok ikke så slemt som tallet antyder". Om målet om at formulere historiske problemstillinger og relatere disse til egen tid sagde en anden lærer følgende: "Jeg ved faktisk ikke hvor-

dan det skal forstås. Korstog i 1. g. Det kan være svært at relatere til egen tid, 3. g'erne kan måske".

Figur 1

Hvor let eller svært har det været at tilrettelægge undervisningen så eleverne kan indfri målene om at: (N = 310-316)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Yderligere analyse af tallene viser at anciennitet har en stor betydning for stx-lærernes oplevelse af målenes sværhedsgrad. De mest erfarne lærere finder generelt målene sværere end deres mindre erfarne kolleger. Det gælder især følgende fire mål:

- Målet om at eleverne skal kunne dokumentere viden om centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorien. 82 % af lærerne med mindre end 15 års anciennitet finder målet let eller overvejende let, mens dette gør sig gældende for 51 % af lærerne med mere end 15 års anciennitet.
- Målet om at eleverne skal kunne dokumentere viden om forskellige samfundsformer. 83 % af lærerne med mindre end 15 års anciennitet finder målet let eller overvejende let, mens dette gør sig gældende for 69 % af lærerne med mere end 15 års anciennitet.
- Målet om at eleverne skal kunne forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper. 72 % af lærerne med mindre end 15 års anciennitet finder målet let eller

overvejende let, mens dette gør sig gældende for 51 % af lærerne med mere end 15 års anciennitet.

- Målet om at eleverne skal kunne bearbejde forskelligartet historisk materiale. 79 % af lærerne med mindre end 15 års anciennitet finder målet let eller overvejende let, mens dette gør sig gældende for 70 % af lærerne med mere end 15 års anciennitet.

Der er her tale om fire helt andre mål end de fire mål som lærerne generelt uanset anciennitet fremhæver som svære at tilrettelægge undervisningen efter. Det vil sige at der i høj grad er enighed blandt lærerne – uanset anciennitet – om at målene nævnt på side 14 er svære at tilrettelægge undervisningen efter.

Metode, samfundskundskab og uddannelsestid

I fokusgruppeinterviewene var der stor enighed om at spørgsmålet om historisk metode fylder forbløffende lidt i målene, hvilket er paradoksalt idet det netop er i forhold til denne disciplin at almen studieforberedelse (AT) kan komme og også i nogle tilfælde kommer til sin ret i forhold til historiefaget, jf. kapitel 4. Nogle nævnte i den forbindelse det ærgerlige i den rækkefølge læreplanen nævner målene. Fordi målet om at kunne bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk dokumenterende til eksempler på brug af fortiden står til sidst i læreplanen, var vurderingen at dette mål let opfattes som mindst prioriteret.

Omvendt viser det samlede kvalitative materiale (fokusgrupper og de åbne svarfelter) at mange lærere mener at mål der vedrører samfundsfagligt kernestof, fylder for meget i læreplanen. Flere lærere vurderede at historie primært et humanistisk fag, mens andre erklærede at de er enige i læreplanens definition af historie som humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag. Indvendingen mod det samfundsfaglige stof drejer sig dog først og fremmest om at samfundskundskab ikke længere officielt er en del af historiefaget fordi eleverne nu har samfundsfag C som obligatorisk fag. Lærerne vurderede imidlertid at stoffet stadig indgår i målene, og at netop disse mål er meget tidskrævende fordi de på alle måder er langt fra den undervisning i samfundsfag der finder sted i 1. g, og den viden der er nødvendig i forhold til de samfundsrelaterede historiefaglige mål som man i mange tilfælde først arbejder med på tredje år pga. deres sværhedsgrad.

I spørgeskemaundersøgelsen erklærer 44 % af lærerne at de er enige eller overvejende enige i udsagnet: "Jeg blev nødt til at undervise eleverne i kernestof fra læreplanen i samfundsfag C for at nå målene for historie", mens halvdelen af lærerne er uenige eller overvejende uenige i dette. De historielærere der også har undervisningskompetence i samfundsfag, adskiller sig markant fra deres kolleger i forbindelse med dette spørgsmål. Kun 20 % af de lærere der også underviser i samfundsfag, er enige eller overvejende enige i udsagnet. Desuden viser analyse af data at der – ikke overraskende – er en sammenhæng mellem lærernes besvarelser af dette spørgsmål, og det niveau som deres respektive klasser har haft samfundsfag på. Blandt de lærere der har undervist klasser med samfundsfag C, er 51 % enige eller overvejende enige i udsagnet. Det samme gælder for 39 % af de lærere der har undervist klasser med samfundsfag B, og for kun 27 % af de lærere der har undervist klasser med samfundsfag på A-niveau.

Mens lærernes vurderinger er delte i forhold til disse spørgsmål, er der stor enighed i vurderingen af konsekvenserne af at den samfundsfaglige dimension principielt er skilt ud fra historiefaget. Den samlede uddannelsestid er reduceret med de ca. 20 % som tidligere var afsat til undervisning i samfundskundskab. Historieundervisningen udgør 190 timer, mens fx undervisningen i dansk, der også er et obligatorisk fag på A-niveau, udgør 260 timer. Netop tiden vurderes sammen med afbrydelser i undervisningen som de væsentligste barrierer for at nå de faglige mål. 61 % er enige i at afbrydelser i undervisningen forringer mulighederne for at nå de faglige mål, og yderligere 26 % er overvejende enige i dette. Ikke mindre end 83 % af lærerne er enige i at det kræver flere timer at sætte eleverne i stand til at nå de faglige mål, mens yderligere 16 % er overvejende enige i udsagnet.

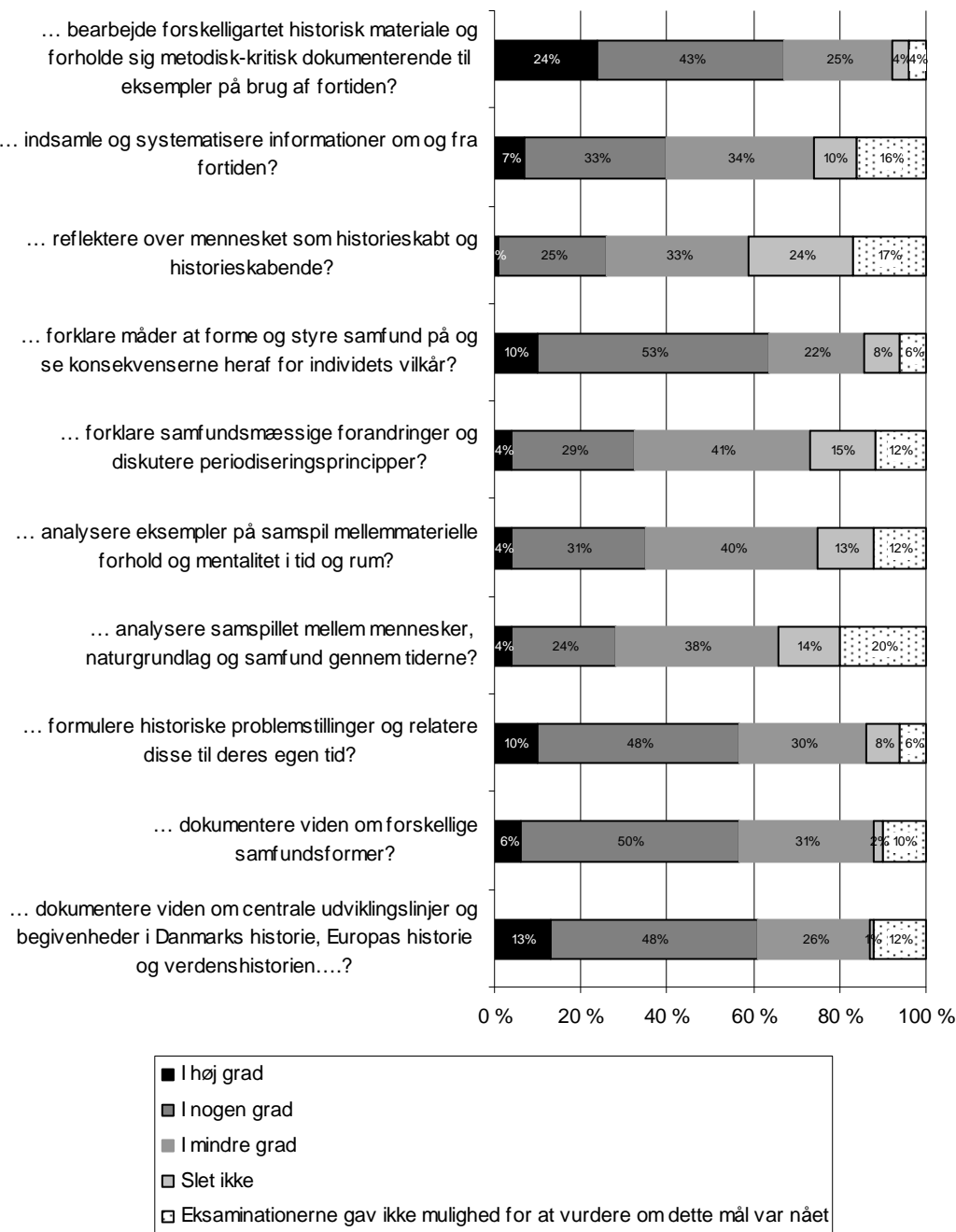
Disse tal er væsentlige at tage i betragtning i forbindelse med en evt. fortolkning af at 86 % af lærerne mener at målenes ambitionsniveau er for højt, jf. tabel 1, side 14.

3.1.2 Censorerne vurderinger af målopfyldelsen

Også censorerne ved sommereksamen 2008 er blevet bedt om at forholde sig til de faglige mål. Konkret er de blevet bedt om at vurdere i hvilken grad eksaminanderne levede op til de enkelte mål. Resultaterne fremgår af figur 2.

Figur 2

I hvilken grad viste eksaminanderne generelt at de besad kompetence i at: (N = 156-157)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Figuren viser at der er forholdsvis stor overensstemmelse mellem censorernes vurderinger af elevernes målopfyldelse og lærernes vurderinger af hvor let eller svært det har været at tilrettelægge undervisningen så eleverne kunne indfri målene, jf. figur 1. Tre mål går således igen som særligt vanskelige, og i denne sammenhæng betyder det at over 50 % af censorerne vurderer at eksaminanderne slet ikke eller kun i mindre grad besad de følgende kompetencer:

- Eleverne skal kunne reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende (57 %)
- Eleverne skal kunne analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og mentalitet i tid og rum (53 %)
- Eleverne skal kunne analysere samspillet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund gennem tiderne (52 %).

Herudover vurderer 56 % af censorerne at eksaminanderne kun i mindre grad eller slet ikke viste kompetence i forhold til at forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper. Til gengæld er censorerne forholdsvis positive i deres vurderinger af elevernes kompetence i forhold til at formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid, hvilket lærerne ellers vurderer at det har været svært at tilrettelægge undervisningen efter, jf. figur 1, side 15.

I tallene er der generelt en sammenhæng således at de mål som censorerne vurderer at eksaminanderne kun i ringe grad lever op til, også er de mål hvor mange censorer vurderer at eksamenformen ikke gav lejlighed til at vurdere om målet var nået. Fokusgruppeinterviewene bekræftede at målene havde været vanskelige at bruge som vurderingsgrundlag i forbindelse med den afsluttende prøve.

3.2 Indhold

Målene beskrevet i afsnit 3.1 er slutmål, mens kernestof og supplerende stof er det indhold i undervisningen der skal sætte eleverne i stand til at opfylde disse mål. Kernestoffet er defineret som tidsafsnit, og læreplanen angiver at der skal bruges 11-17 timer på hvert tidsafsnit, bortset fra perioden 1914-1989 der skal indgå i det samlede forløb med 22-34 timer. Tabel 2 viser hvor lang tid lærerne vurderer at de har brugt på hvert enkelt tidsafsnit.

Tabel 2
Hvor lang tid har du anvendt på kernestoffet i den pågældende klasse? (N = 279, 299, 307, 327)

	Mindre end 11 klokketimer	11-13 klokketimer	14-17 klokketimer	Mere end 17 klokketimer	I alt
Indtil 1453	5 %	23 %	27 %	44 %	100 %
1453-1776	8 %	20 %	39 %	34 %	100 %
1776-1914	3 %	9 %	22 %	66 %	100 %
1989 til i dag	9 %	13 %	18 %	60 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Tabellen viser at mellem 31 % og 59 % af lærerne mener at have brugt den tid på de enkelte perioder som læreplanen foreskriver (dvs. 11-17 klokketimer). Mellem 3 % og 9 % bruger mindre tid på de enkelte perioder, mens et stort flertal af lærerne bruger mere tid end læreplanen foreskriver. 34 % har brugt mere tid på perioden 1435-1776 end læreplanen foreskriver, mens to tredjedele af alle lærerne angiver at have brugt mere tid på perioden 1776-1914. Vurderingen af tidsforbruget i forhold til perioden 1914-1989, som læreplanen har tildelt flere timer end de øvrige, viser samme tendens idet 6 % af lærerne angiver at de har brugt mindre tid på perioden end minimumskravet om 22 timer, mens 37 % angiver at de har brugt mere tid end læreplanens maksimumkrav om 34 timer.

Af den foreliggende skabelon til undervisningsbeskrivelser fremgår det at lærerne skal angive hvor mange timer de har brugt på de enkelte forløb. Ikke desto mindre har lærerne med al sandsynlighed fremlagt et skøn ved udfyldelsen af spørgeskemaet. Alligevel er tabellens resultater interessante idet de underbygger indtrykket af lærernes vurderinger som de kommer til udtryk i afsnit 3.1 og det kvalitative materiale der viser at historielærerne mener at de har meget travlt for at kunne nå igennem læreplanens krav inden for den afsatte tidsramme.

Kombinationen af begrænset tid og en ambitiøs læreplan giver sig konkret udtryk i at 92 % af lærerne vurderer at de efter reformen har fået mindre frihed i tilrettelæggelsen af undervisningen end tidligere, og 86 % vurderer at eleverne har haft mindre indflydelse på undervisningen end tidligere. Konkret tilkendegiver 62 % at eleverne kun i mindre grad eller slet ikke har haft indflydelse på valg af stof og emner. Samtidig svarer 74 % at eleverne i høj grad eller i nogen grad har haft indflydelse på valg af arbejdsformer. 91 % svarer at uddannelsestiden og læreplanens detaljeringsgrad i forhold til kernestoffet i høj grad eller i nogen grad har været barrierer for at inddrage eleverne i undervisningens tilrettelæggelse. I de åbne svar i spørgeskemaundersøgelsen påpeges disse forhold i høj grad, og fx skriver en af lærerne følgende:

Der er meget få timer til faget, hvilket betyder at vi næsten ikke kan nå kernestoffet. Forholdet betyder at elevinddragelse bliver svær. Desuden er der mange afbrydelser der betyder at faget forsvinder ud af elevernes bevidsthed.

Imidlertid vurderer mange lærere dog at det fremover vil blive nemmere at inddrage eleverne i takt med at erfaringerne med læreplanen vokser. Lærerne mener også at de i højere grad må fokusere på oversigtslæsning for at kunne nå at inddrage kernestoffets pinde i undervisningen. Flere lærere vurderede i fokusgruppeinterviewene at de må "skøjte hen over kernestoffet" uden tid til fordybelse, mens der også var mere positive vurderinger af situationen:

Jeg synes faktisk det er en langt større udfordring nu end det var før. Det er blevet mere spændende. [...] Vi har fundet en bedre balance mellem kilder og oversigtslæsning, og det tror jeg er kernestoffets skyld.

Tabel 3 viser hvordan de lærere der også havde undervist før reformen, vurderer vægtningen af forskellige aspekter i deres undervisning.

Tabel 3
Hvilken vægt har følgende aspekter haft i din undervisning sammenlignet med tidligere? (N = 283-289)

	Relativt større vægt	Uændret vægt	Relativt mindre vægt	I alt
Det diakrone perspektiv	40 %	56 %	4 %	100 %
Det synkrone perspektiv	26 %	63 %	12 %	100 %
Forløb der er afgrænset tematisk	19 %	47 %	34 %	100 %
Forløb der er afgrænset tidsmæssigt	28 %	45 %	26 %	100 %
Forløb med udgangspunkt i danmarkshistorien	20 %	50 %	30 %	100 %
Forløb med udgangspunkt i Europas historie/verdenshistorien	32 %	57 %	12 %	100 %
Forløb med udgangspunkt i en aktuel problemstilling	21 %	43 %	36 %	100 %
Fokus på overblik	81 %	15 %	4 %	100 %
Fokus på dybde	3 %	17 %	81 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Tabellen viser at både det synkrone og det diakrone perspektiv tilsyneladende fylder mere efter reformen. Det kan hænge sammen med at de to perspektiver fremgår eksplicit af den nye læreplan. Desuden er der sket en forskydning så forløb med udgangspunkt i danmarkshistorien fylder lidt mindre, mens forløb med udgangspunkt i Europas historie eller verdenshistorien fylder mere. Den allerstørste forskydning relaterer imidlertid direkte til ovennævnte og drejer sig om forskydningen fra dybde til overblik. I spørgsmålet er der ikke indbygget noget vurderingsaspekt, men tabellen viser at 81 % af lærerne vurderer at fokus på overblik fylder mere nu, mens præcis lige så mange vurderer at fokus på dybde fylder mindre efter reformen.

I forhold til det obligatoriske konkrete kronologiforløb som fremgår af læreplanen, svarer 32 % at de har brugt mindre end fem klokketimer på dette, 47 % har brugt mellem fem og ti timer, mens 21 % har brugt mere end ti timer. Lærernes vurderinger af om kronologiforløbet har bidraget til elevernes målopfyldelse er delte. 48 % er enige eller overvejende enige i at det har bidraget til elevernes målopfyldelse, mens 52 % er uenige eller overvejende uenige i udsagnet.

Overordnet vurderer en stor andel af lærerne (79 %) at indholdet af kernestoffet er klart eller overvejende klart formuleret. I fokusgruppeinterviewene blev især det øgede fokus på samtiden fremhævet som en positiv nyskabelse, men samtidig vurderede flere lærere at det kunne være svært at få den historiefaglige metode ind i det samtidige stof.

3.3 Vurderinger og anbefalinger

Overgangen fra indholdsstyring til målstyring er en proces der i forhold til historiefaget er påbegyndt, men ikke fuldført. Evalueringen peger på at denne udvikling tager tid, men at lærerne i stadig højere grad bliver opmærksomme på at benytte målene som rettesnor i forbindelse med tilrettelæggelse af både undervisning og eksamen. Samtidig er der gode erfaringer med at målene kan være nyttige i forhold til at gøre eleverne bevidste om historiefagets identitet – ikke mindst i forbindelse med flerfagligt samspil, jf. kapitel 4. Der er imidlertid et behov for at udbrede og formidle disse erfaringer hvis denne opfattelse af målene skal forankres bredt blandt lærerne.

Målene er imidlertid komplekse og åbne for fortolkninger, og lærerne har svært ved at arbejde med dem. Evalueringen viser at især de tre mål i læreplanen der omhandler analyse og refleksion, er problematiske idet de opfattes som svære for lærerne at tilrettelægge undervisningen i forhold til, som uklare, som svære for eksaminanderne at indfri og som svære for censorerne at vurdere til eksamen. Disse mål tiltrækker sig dermed særlig opmærksomhed, men det er ekspertgruppens vurdering at der generelt er behov for en tydeliggørelse af de begreber der indgår i læreplanen, så lærerne ikke fortsat skal skabe deres egen individuelle løsningsmodeller for at nå at dække alle målene i deres undervisning. Dette er dels en central opgave, dels en opgave for faggrupperne.

Samtidig vurderer ekspertgruppen at der i læreplanen for historie er to modsatrettede diskurser idet der sammen med målene er meget detaljerede indholdskrav. Det er svært at forestille sig målstyringen fuldstændig udfoldet når indholdsstyringen stadig er så detailpræget. Kombinationen af ambitiøst formulerede mål, detailpræget indholdsstyring og reduceret uddannelsestid betyder at det er meget svært at opfylde intentionerne i læreplanen på en faglig og metodisk forsvarlig måde. Medmindre historiefaget får tilført mere uddannelsestid så det omfangsmæssigt svarer til de øvrige fag på A-niveau, er der derfor behov for at revidere ambitionsniveauet i læreplanen.

Ekspertgruppen bemærker i den forbindelse at lærerne generelt ikke udtrykker utilfredshed med kernestoffet, men derimod stor tilfredshed med at bl.a. samtidselementet vejer tungere end tidligere. Ikke mindst i en overgangsfase vurderer ekspertgruppen at kernestoffet er hensigtsmæssigt og retningsanvisende. En reduktion af ambitionsniveauet må derfor finde sted i forhold til målene. Ekspertgruppen hæfter sig i den sammenhæng ved at mange af målene var svære at vurdere til eksamen. Dette er uhensigtsmæssigt – ikke mindst set i lyset af at målene er de eneste vurderingskriterier i forbindelse med eksamen i faget.

En revision af målene bør fokusere på at skabe rum til fordybelse og større klarhed, dels i forhold til undervisningen, dels i forhold til bedømmelsen. Det er samtidig vigtigt at holde fast i at målene er ideelle slutmål. Ambitionsniveauet skal dermed også fremover afspejle at kun de fagligt dygtigste elever kan forventes at indfri samtlige mål.

Ekspertgruppen anbefaler

- at uddannelsestiden og ambitionsniveauet i læreplanen afstemmes så der i højere grad bliver plads til fordybelse.
- at Undervisningsministeriet i dialog med det faglige miljø gennemgår de faglige mål med henblik på en forenkling af målene. En endnu tydeligere anvendelse af en alment udbredt taksonomi i forbindelse med justeringen af de faglige mål er ønskelig, bl.a. af hensyn til målbarheden.
- at faggrupperne på skolerne (videre)udvikler et systematisk samarbejde om udlægningen af læreplanen med henblik på at dele og udbrede de gode erfaringer med den nye læreplan, herunder erfaringer med hvordan historisk metode udmøntes i praksis.

4 Undervisningen

Dette kapitel fokuserer på den praktiske udmøntning af de faglige mål for historiefaget

En af hjørnestenene i gymnasireformen er flerfagligt samspil med henblik på at styrke såvel studiekompetencen som almindannelsen hos eleverne. I den forbindelse er der defineret rammer som det flerfaglige samspil skal udfolde sig inden for. Relevant for historiefaget er i denne sammenhæng AT, studieretningsprojektet (SRP), et formaliseret samspil mellem dansk og historie på første år og en dansk- og/eller historieopgave på første eller andet år.

Kapitlet belyser lærernes erfaringer med og vurderinger af flerfagligt samspil, dels som overordnet idé, dels inden for de nævnte rammer. Desuden fremlægger kapitlet en række evalueringseresultater vedrørende tilrettelæggelse og løbende evaluering af den særfaglige historieundervisning.

4.1 Flerfagligt samspil

Ud over de formaliserede rammer giver selve studieretningsstrukturen yderligere mulighed for at opfylde intentionerne om flerfagligt samspil. Idet eleverne vælger en samlet pakke på tre fag, er der basis for at disse kan indgå i et indbyrdes samspil og desuden et samspil med de obligatoriske fag, herunder historie. Læreplanen for historie formulerer det på følgende måde:

Da historie har et særligt ansvar for at medvirke til at skabe helhed og sammenhæng i gymnasieforløbet, skal eleven trænes i at arbejde med emneforløb der afvikles i samspil med andre fag, både i grundforløbet, i studieretningsforløbet og i almen studieforberedelse.

Evalueringen peger imidlertid på at AT har lagt beslag på de fleste tværfaglige ressourcer. 36 % af lærerne svarer at historie ikke er indgået i samspil med andre fag ud over i de formaliserede samarbejder, mens 38 % svarer "I mindre grad". I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne desuden bedt om at forholde sig til en række udsagn vedrørende flerfagligt samspil på baggrund af erfaringerne med det første hold studenter efter reformens ikrafttræden, herunder de forskellige formaliserede forløb. Resultaterne fremgår af figur 3, side 32.

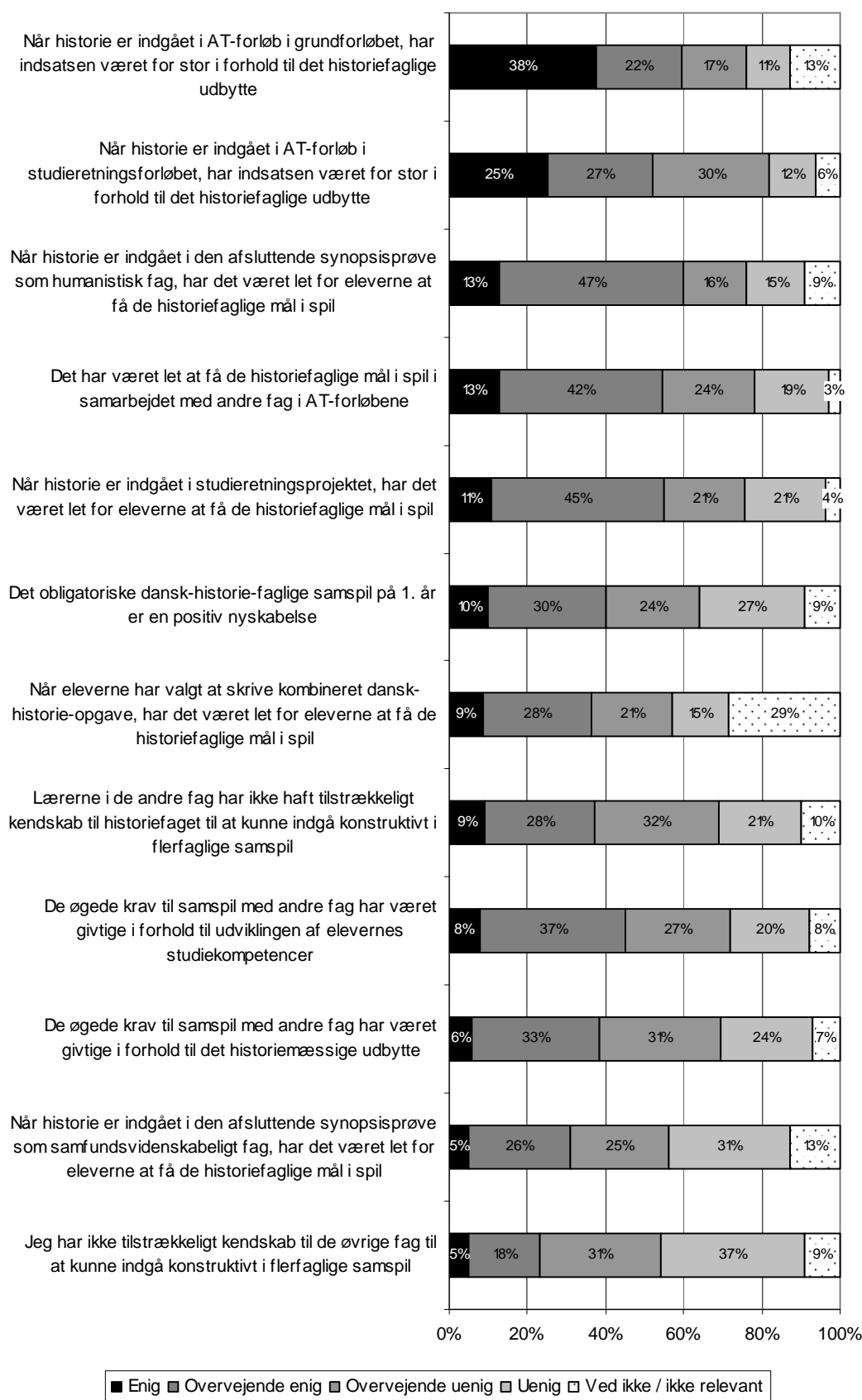
Figuren viser at historielærerne generelt er skeptiske over for udbyttet af flerfagligt samspil. 55 % erklærer at de er uenige eller overvejende uenige i at de øgede krav til samspil med andre fag har været givtige i forhold til det historiemæssige udbytte. Dette resultat er ikke overraskende ud fra en hyppig betragtning – der også kom til udtryk blandt flere fokusgruppedeltagere – om at flerfagligheden er en del af et nyt kompetenceorienteret faglighedsbegreb der nødvendigvis må gå på kompromis med dele af et traditionelt dannelsesorienteret faglighedsbegreb. Mere overraskende er det snarere at 47 % af lærerne er uenige eller overvejende uenige i at de øgede krav til samspil med andre fag har været givtige i forhold til udviklingen af elevernes studiekompetencer.

Det nye faglighedsbegreb indebærer at lærerne ikke længere kan nøjes med at fokusere på deres eget fag. Set i det lys er overraskende få lærere (23 %) enige eller overvejende enige i at de ikke har tilstrækkeligt kendskab til de øvrige fag til at kunne indgå konstruktivt i flerfaglige samspil. Lidt flere (37 %) mener at lærerne i de andre fag har manglet tilstrækkeligt kendskab til historie. Et meget konkret aspekt ved det flerfaglige samspil som ifølge deltagerne i fokusgruppeinterviewene påvirker den særfaglige undervisning negativt, er de afbrydelser som de forskellige flerfaglige forløb skaber i historieundervisningen. Det vurderes ikke mindst som et problem i forhold til historiefaget som i forvejen har forholdsvis få timer i betragtning af at timerne skal fordeles

over to et halvt til tre år, jf. indledningen til kapitel 3. I spørgeskemaundersøgelsen erklærer 61 % af lærerne at de er enige i at afbrydelser i historieundervisningen har forringet muligheden for at nå de faglige mål, og yderligere 26 % er overvejende enige i dette.

Figur 3

Hvor enig eller uenig er du på baggrund af dine erfaringer [...] i følgende udsagn i relation til fagligt samspil: (N = 325-333)



Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

4.1.1 AT og SRP

AT er en timeramme afsat til flerfagligt samspil. Som udgangspunkt skal disse samspil være tværfakultære, men i løbet af reformens første gennemløb er der løsnet lidt op for dette krav. For det første hold studenter der dimitterede efter reformens ikrafttræden gjaldt det at 20 % af uddannelsesestiden i grundforløbet og 10 % af uddannelsesestiden i studieretningsforløbet skulle bruges til AT. Efterfølgende blev disse tal nedjusteret til 10 % i hele det treårige forløb. Alle fag bidrager principielt i samme grad til denne pulje, men der er stor forskel på hvordan og i hvilket omfang skolerne sikrer at fagene også i praksis deltager i et omfang der er i overensstemmelse med de angivne procentsatser. Halvdelen af historielærerne vurderer i spørgeskemaundersøgelsen at historie er indgået i AT i et omfang der svarer til bekendtgørelsens procentsatser. 15 % mener at historie er indgået i et mindre omfang end foreskrevet, mens 34 % vurderer at det er indgået i et større omfang. 33 % svarer at historie er indgået i samarbejde omkring studieture i forbindelse med et AT-forløb.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at lærernes skepsis over for flerfagligt samspil øges når det omhandler AT. Figur 3, side 22 viser at 60 % er enige eller overvejende enige i at indsatsen i forhold til det historiske udbytte har været for stor når historie er indgået i AT-forløb på grundforløbet. Reelt er der tale om 68 % af lærerne hvis man fratrækker den forholdsvis store andel der svarer "Ved ikke/Ikke relevant". Lidt færre, nemlig 52 % (55 %), er enige eller overvejende enige i det tilsvarende udsagn der omhandler AT i studieretningsforløbet. 55 % er enige eller overvejende enige i at det er let at få de historiefaglige mål i spil i AT-forløbene, mens 45 % er uenige eller overvejende enige i dette.

Tallene er langt fra entydige og afspejler at lærernes vurderinger af AT's rolle er delte. Fokusgruppeinterviewene viste også en spredning i holdningerne blandt lærerne. En af deltagerne påpegede fx følgende: "Vi har alle dage lavet tværfaglighed, nu skal vi have AT til vi brækker os. Jeg tror alle fag har den oplevelse". Mens en anden lærer udtalte følgende: "AT har fået så mange tæsk, men jeg mener ikke det er så tosset for det giver eleverne meget. [...] Der er fokus på metoder gennem AT som inddrager vores fag". På trods af disse modstridende grundholdninger tegner der sig imidlertid også en række generelle erfaringer blandt lærerne. Lærerne vurderer generelt at det er lettest at samarbejde med beslægtede fag, dvs. samfunds-faglige og humanistiske fag. Der er også mulighed for at beskæftige sig med interessante emner i samarbejder mellem historie og de naturvidenskabelige fag, men erfaringen er her at det er meget svært at inddrage historiefaglige mål på andet end et redegørende niveau.

I forbindelse med den afsluttende prøve i AT kan historie indgå som enten humanistisk eller samfundsvidenskabeligt fag. Ifølge undervisningsvejledningen afgør emnet hvilken rolle historiefaget indtager, men i praksis vurderer lærerne at det er elevernes ønsker om fagkombinationer der bliver afgørende. Kravet om at synopsis skal være tværfakultær, betyder at det andet fag afgør historiefagets status. I en fagkombination med et humanistisk fag vil historie repræsentere det samfundsvidenskabelige fakultet, mens faget i en fagkombination med et samfundsvidenskabeligt fag vil repræsentere det humanistiske fakultet. Lærerne vurderer i den sammenhæng at det er nemmest at få de historiefaglige mål i spil når historie optræder som humanistisk fag i den afsluttende prøve i AT. 60 % er enige eller overvejende enige i dette. Reelt er der tale om 66 % af lærerne hvis andelen der svarer "Ved ikke/Ikke relevant", fratrækkes. Kun 31 % (36 %) af lærerne er enige eller overvejende enige i tilsvarende udsagn om historiefagets rolle som samfundsvidenskabeligt fag i den afsluttende prøve i AT.

Denne vurdering skal formentlig ses i sammenhæng med flere historielæreres opfattelse af at historie som udgangspunkt er et humanistisk fag, jf. afsnit 3.1.1. I stedet for at fremhæve forskellene mellem humanistisk og samfundsvidenskabelig metode fokuserede flere af lærerne i fokusgruppeinterviewene på forskellene mellem historisk metode og samfundsmæssig metode. Der herskede en generel usikkerhed om hvad historisk metode indbefatter når faget repræsenterer det samfundsvidenskabelige fakultet, hvilket går igen i spørgeskemaets åbne svar.

Mange af de nævnte problemer er også fremherskende i forhold til SRP. Figur 3 viser lærernes vurderinger af udsagnet: "Når historie er indgået i studieretningsprojektet, har det været let for eleverne at få de historiefaglige mål i spil", og svarfordelingen er den samme som ved det tilsva-

rende spørgsmål vedrørende AT. 56 % af lærerne er enige eller overvejende enige i udsagnet. Også i forbindelse med SRP er problemet at kun historiefagets mål på de laveste taksonomiske niveauer kommer i spil – især i kombination med de naturvidenskabelige fag. Flere af lærerne gav i fokusgruppeinterviewene udtryk for at problemet bliver større i forhold til SRP pga. forholdet mellem hoved- og sidefag. Fordi historie ikke er et studieretningsfag, kan faget aldrig opnå status af hovedfag alene, og det kan styrke usikkerheden om hvilke krav lærerne kan stille til det historiefaglige niveau, og hvordan det skal vægtes i vurderingen.

4.1.2 De dansk-historiefaglige samspil

Senest i starten af studieretningsforløbet skal der gennemføres et forløb med vægt på historisk overblik og sammenhæng med danskfaget. Begge fag indgår i forløbet med otte til ti timer. Af figur 3 fremgår det at 40 % af historielærerne er enige eller overvejende enige i at det nye obligatoriske dansk-historiefaglige samspil på første år er en positiv nyskabelse. Fratrækker man den andel af lærerne der svarer "Ved ikke/Ikke relevant", er tallet 44 %. Yderligere analyse viser at de historielærere der også underviser i dansk, er mere positive i deres vurderinger af forløbet end deres kolleger. 63 % af de lærere der underviser i dansk, er enige eller overvejende enige i at det faglige samspil er en positiv nyskabelse.

Fokusgruppeinterviewene viste at lærerne betragter forløbet som en yderligere binding der kan medvirke til at begrænse lærernes frihed, jf. afsnit 3.2, men der er ingen egentlige problemer forbundet med selve forløbet. På mange skoler vælger man at lade historie starte efter grundforløbet. Det betyder at det dansk-historiefaglige forløb ligger lige i begyndelsen af historieundervisningen. Flere lærere påpegede under fokusgruppeinterviewene at det er demotiverende at starte med et overblikforløb, mens andre mente at det er en god måde at introducere faget på.

Problemet med starttidspunktet virker større i forbindelse med opgaven i dansk og/eller historie der på mange skoler placeres meget hurtigt efter historieundervisningens start. Figur 3 viser at halvdelen af lærerne er uenige eller overvejende uenige i udsagnet om at det er let for eleverne at få de historiefaglige mål i spil når de vælger at skrive kombineret dansk-historieopgave. Af fokusgruppeinterviewene fremgik det at det pga. tidspunktet også kan være et problem når eleverne skriver opgaven i historie alene. På flere skoler fraråder man derfor eleverne at skrive opgave i historie, men erfaringen nationalt er at hovedparten af eleverne vælger historie.

Nogle argumenterer i forlængelse heraf for at opgaven burde gøres enkeltfagligt historisk lige som den tidligere historieopgave i 2.g. – ikke mindst fordi opgaven er den eneste skriftlige disciplin i historiefaget som, hvis den var obligatorisk, i højere grad kunne gøres nyttig i forhold til de historiefaglige mål. Dog var der også fokusgruppemedtagere der mente at opgaven skulle gøres obligatorisk tværfaglig. Uanset grundholdning gav mange fokusgruppemedtagere udtryk for at den nuværende valgfrihed i opgaven er uhensigtsmæssig og gør det uklart for eleverne hvad formålet med opgaven er.

4.2 Den særfaglige undervisning i historie

I forbindelse med reformens overordnede intention om at styrke uddannelsernes studieforberedende sigte er der lagt vægt på nye arbejds- og evalueringsformer. Flere af spørgsmålene i spørgeskemaet omhandlede disse forhold, men svarene gav ikke anledning til undren eller bekymring, og de blev derfor ikke uddybet væsentligt under fokusgruppeinterviewene. De følgende afsnit viser resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen.

4.2.1 Inspirationskilder

Historielærerne blev i spørgeskemaundersøgelsen bedt om at svare på hvilke inspirationskilder de benytter sig af efter reformen. Tabel 4 viser lærernes svar. Af tabellen fremgår det at 67 % af lærerne i høj grad eller i nogen grad lader sig inspirere af undervisningsvejledningen. Derudover svarer 16 % at der er forhold som de savner en beskrivelse af i denne vejledning, 32 % svarer "Nej" til dette, mens den resterende del af lærerne – dvs. over halvdelen – svarer "Ved ikke" på spørgsmålet. De forhold der savnes beskrivelser af, er ifølge de åbne svar i høj grad historiefagets status når det indgår i AT som samfundsvidenskabeligt fag, jf. afsnit 4.1.1, og usikkerheder vedrørende eksamen, jf. 5.1.

Tabel 4

Hvilken betydning har følgende inspirationskilder haft i dit arbejde som historielærer efter reformen (N = 325-331)

	Stor betydning	Nogen betydning	Mindre betydning	Ingen betydning	I alt
Undervisningsvejledningen?	25 %	42 %	24 %	8 %	100 %
Fagets side på EMU'en?	8 %	43 %	36 %	14 %	100 %
Internettet generelt?	23 %	38 %	30 %	10 %	100 %
Historielærerforeningens tidsskrift?	13 %	35 %	34 %	18 %	100 %
Samarbejdet med dine fagkolleger på skolen?	49 %	41 %	8 %	2 %	100 %
Samarbejdet med dine teamkolleger på skolen?	13 %	28 %	39 %	21 %	100 %
Uformel snak med kolleger?	42 %	44 %	12 %	2 %	100 %
Lærebøger udgivet i forbindelse med reformen?	42 %	41 %	12 %	5 %	100 %
Efteruddannelsesaktiviteter?	8 %	23 %	38 %	30 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Tabel 4 viser desuden at samarbejdet med kolleger, herunder den uformelle snak, er en væsentlig inspirationskilde for lærerne. Set i lyset af hvor meget AT har fyldt i praksis og i lærernes bevidsthed (jf. afsnit 4.1.1), er det overraskende at samarbejdet med fagkolleger er en væsentligt større inspirationskilde for lærerne end samarbejdet med teamkolleger. I forhold til de elektroniske og skriftlige inspirationskilder fordeler lærerne sig forholdsvis ligeligt i forhold til hvor mange der svarer "I høj grad" og "I nogen grad" sammenlignet med dem der svarer "I mindre grad eller slet ikke". I betragtning af hvor mange nye tiltag reformen har indført i forhold til historiefaget, er det bemærkelsesværdigt at 30 % slet ikke har ladet sig inspirere af efteruddannelsesaktiviteter, og at yderligere 38 % svarer "I mindre grad". Svarene siger imidlertid ikke noget om om lærerne ikke har deltaget i efteruddannelsesaktiviteter, eller om de ikke har fundet de efteruddannelsesaktiviteter de har deltaget i, inspirerende for deres arbejde.

4.2.2 Arbejdsformer

Læreplanen fastslår at undervisningen skal organiseres som en bred vifte af arbejdsformer. Det fremgår at der skal ske en progression i arbejdsformer der gradvist udvikler elevernes evne til at arbejde selvstændigt. Desuden skal der tilstræbes en vekselvirkning mellem en induktiv og en deduktiv tilgang til faget. Endelig fremgår det af læreplanen at it skal inddrages i forbindelse med informationssøgning, skriftligt arbejde og mundtlig fremlæggelse. I spørgeskemaundersøgelsen blev de lærere der også underviste før reformen, bedt om at svare på om de forskellige arbejdsformer fylder mere eller mindre i deres undervisning efter reformen. Svarene fremgår af Tabel 5.

Tabel 5

Har du som følge af reformen ændret arbejdsformer i historie mht.: (N = 280-289)

	Fylder mere	Uændret	Fylder mindre	I alt
Deduktive arbejdsformer?	24 %	60 %	17 %	100 %
Induktive arbejdsformer?	30 %	53 %	17 %	100 %
Elevernes selvstændige problemorienterede arbejde?	65 %	17 %	18 %	100 %
Gruppearbejde?	35 %	50 %	25 %	100 %
Lærerstyret undervisning?	24 %	44 %	32 %	100 %
Inddragelse af it som værktøj til informationssøgning i forhold til historie?	50 %	43 %	7 %	100 %
Inddragelse af it som hjælpeværktøj ved mundtlige fremlæggelser?	54 %	42 %	4 %	100 %
Skriftlige arbejdsformer?	23 %	56 %	20 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Svarene "Ja fylder meget mere end tidligere" og "Ja, fylder mere end tidligere" er slået sammen til kategorien "Fylder mere"; tilsvarende gælder for kategorien "Fylder mindre".

Tabellen siger ikke noget om i hvilket omfang de enkelte arbejdsformer benyttes, kun om de benyttes mere eller mindre end tidligere. Desuden er det tænkeligt at nogle lærere har svaret på spørgsmålet i forhold til den særfaglige historieundervisning, mens andre har svaret mere generelt. Tabellen peger imidlertid på at læreplanens intentioner på dette punkt omsættes til praksis. Med undtagelse af lærerstyret undervisning fylder samtlige arbejdsformer ifølge lærerne mere i undervisningen end tidligere. Andelen af lærere som svarer "Ja, fylder mere", er større end den andel som svarer "Ja, fylder mindre". Forskellen er størst i forhold til elevernes selvstændige problemorienterede arbejde som ifølge 65 % af lærerne fylder mere i undervisningen og kun ifølge 17 % fylder mindre. Også i forhold til inddragelse af it som værktøj til både informationssøgning og mundtlige fremlæggelser er der tale om store forskelle. Halvdelen af lærerne vurderer at det fylder mere end tidligere, og ifølge mindre end 10 % af lærerne fylder det mindre.

Tabellen viser kun en meget lille forskel i forhold til skriftlige arbejdsformer. Over halvdelen mener de fylder det samme, og der er kun tre procentpoints forskel på dem der mener de fylder mere, og dem der mener de fylder mindre. Nærmere analyse viser imidlertid at der på netop dette er spørgsmål er en sammenhæng med anciennitet. Således mener 68 % af lærerne med mindre end 15 års anciennitet at de skriftlige arbejdsformer er uændrede mens det gælder 49 % af lærerne med mere end 15 års anciennitet. Blandt dem der mener det har ændret sig, mener størstedelen (28 %) af lærerne med mere end 15 års anciennitet at de skriftlige arbejdsformer fylder mere, mens der blandt deres kolleger med mindre anciennitet er marginalt flere (17 %) der mener de skriftlige arbejdsformer fylder mindre end tidligere. Det skal bemærkes at historielærere med allermindst anciennitet ikke har haft mulighed for at svare på spørgsmålet fordi de ikke har kunnet sammenligne med tiden før reformen.

I forhold til lærerstyret undervisning er det bemærkelsesværdigt at det som eneste arbejdsform i tabel 5 skiller sig ud ved det at andelen der mener det fylder mere nu end tidligere, er mindre (26 %) end den andel der mener det fylder mindre (32 %). Under fokusgruppeinterviewene blev det netop fremhævede flere lærere at begrænset undervisningstid kombineret med en ambitiøs læreplan nødvendiggør en høj grad af lærerstyring i faget, jf. afsnit 3.2. Samtidig påpegede flere lærere at elevstyrede arbejdsformer kræver samlede intensive forløb, hvilket den begrænsede tid kombineret med de mange afbrydelser pga. bl.a. flerfagligt samspil besværliggør, jf. afsnit 4.1.1. Ud over de svar der fremgår af tabel 5, svarer 81 % af lærerne i spørgeskemaundersøgelsen at de i høj grad eller i nogen grad tilgodeser progressionen i undervisningen ved hjælp af de anvendte arbejdsformer.

4.2.3 Den løbende evaluering

Læreplanen foreskriver at der efter hvert forløb gennemføres en evaluering der giver eleven mulighed for at vurdere tilegnelse af kompetencer og fagligt udbytte. Undervisningsvejledningen giver forskellige forslag til evalueringsformer hvor evaluering af elevens udbytte og evaluering af undervisningen kobles meget tæt sammen. Desuden fremhæver vejledningen at evalueringen kan understøtte læreplanens intention om arbejdet med kronologi i historiefaget idet evalueringen gennemføres ved at placere det afsluttede forløb tidsmæssigt i forhold til andre forløb. Mindst to gange årligt bør lærerne ifølge undervisningsvejledningen gennemføre en individuel evaluering hvor eleven får mulighed for at vurdere sine stærke og svage sider. Denne evaluering kan gennemføres på baggrund af en skriftlig test.

I spørgeskemaundersøgelsen blev lærerne bedt om at svare på hvilke evalueringsformer de benytter i forbindelse med den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. De åbne svar viser at lærerne ikke skelner skarpt mellem undervisningsevaluering og løbende evaluering af elevernes udbytte. Således nævner mange lærere anonyme evalueringskemaer af undervisningen som evalueringsform. Enkelte udtalelser viser at flere lærere arbejder med det relative kronologibegreb som undervisningsvejledningen beskriver. En af lærerne påpeger dog at denne evalueringsform er for tidskrævende i forhold til udbyttet. Andre lærere vurderer at evalueringerne generelt er for tidskrævende i forhold til den afsatte uddannelsesetid. Tabel 6 viser lærernes brug af specifikke evalueringsformer.

Tabel 6

I hvilken grad har du benyttet følgende evalueringsredskaber i forhold til den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen? (N = 310-327)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Screening ved undervisningens begyndelse	6 %	15 %	16 %	64 %	100 %
Løbende skriftlige prøver og test	8 %	33 %	30 %	28 %	100 %
Mundtlige fremlæggelser	38 %	50 %	10 %	2 %	100 %
Samtaler	31 %	44 %	19 %	6 %	100 %
Portfolio	2 %	6 %	10 %	82 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Tabellen viser at meget få lærere anvender portfolio i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i historie. Kun 8 % svarer at de i høj grad eller i nogen grad anvender dette redskab. Det giver dog ikke anledning til undren da metoden ikke er nævnt i vejledningen. Det samme gælder screeninger ved undervisningens begyndelse som kun 21 % af lærere anvender som evalueringsredskab i høj grad eller i nogen grad. Hele 88 % af lærerne anvender mundtlige fremlæggelser, og 75 % anvender samtaler som evalueringsredskab. Den største spredning blandt lærerne ses i anvendelsen af løbende skriftlige prøver og test. Selvom undervisningsvejledningen specifikt nævner denne evalueringsform, anvender kun 41 % af lærerne redskabet i høj grad eller i nogen grad. En mulig forklaring på det forholdsvis lave tal og den store spredning kan være at der ikke som udgangspunkt er afsat elevtid til historiefaget, og derfor er der ofte heller ikke afsat rettetid til historielærerne. Fokusgruppeinterviewene peger på at der kan være stor forskel på om skolerne tildeler historiefaget elevtid. Ligeledes kan der være forskel på hvor meget elevtid og rettetid der tildeles dansk- og/eller historieopgaven, jf. afsnit 4.1.2.

4.3 Vurderinger og anbefalinger

Historie er et populært fag i samarbejdsrelationer. Det kan indgå i samspil med mange forskellige fag – og gør det også. Derfor er det meget vigtigt at der kommer forskellige historiefaglige mål i spil i de faglige samspil. Især i samspillet med naturvidenskabelige fag kan det være svært for eleverne at bevæge sig ud over det redegørende niveau i forhold til de historiefaglige mål. Ekspertgruppen vurderer at det kan vise sig at være tilstrækkeligt hvis historie indgår i SRP som sidefag, men hvis historie inddrages som sideordnet hovedfag, bør andre taksonomiske niveauer bringes i spil. Det kræver at historielærerne meget tidligt i processen vejleder eleven om hvilke historiefaglige krav der stilles til opgaven, og vurderer om disse krav kan opfyldes i forhold til et givet emne. I faggruppen og/eller i teamet bør der derfor være enighed om de krav der stilles til et studieretningsprojekt. Derudover bør skolerne have klare rammer for proceduren i forbindelse med valg af fag og emner og sørge for at disse rammer sikrer mulighed for reel vejledning i forbindelse med valget. Endelig bør det fra centralt hold tydeliggøres hvordan hhv. hoved- og sidefag skal vægtes i vurderingen af disse projekter.

Blandt historielærerne er der meget delte opfattelser af AT. AT fylder så meget i undervisningen at det er et problem hvis kun få historiefaglige mål kommer i spil – især hvis der udelukkende er tale om mål på lavere taksonomiske niveauer. Der er derfor behov for at lærerne i faggruppen og/eller teamet på baggrund af erfaringerne fra det første gennemløb formulerer hvilke mål og taksonomiske niveauer der skal i spil i de enkelte AT-forløb. Det kræver muligvis en tydeligere rammesætning fra skolernes side end hidtil. Desuden synes der at være et behov for videndeling på tværs af skoler, herunder udveksling af vellykkede eksempler på samspil mellem historie og naturvidenskabelige fag. Ekspertgruppen bemærker i den forbindelse at det er beklageligt at halvdelen af lærerne slet ikke eller kun i mindre grad lader sig inspirere af fagets side på EMU'en.

Ud over samspillet med naturvidenskabelige fag kan samspillet med humanistiske fag i AT også være problematisk for så vidt historiefaget i disse samspil indtager en samfundsvidenskabelig position. Blandt mange historielærere er der usikkerhed om hvad det indebærer, og generelt hersker der forskellige opfattelser af hvad historisk metode er. Der synes at være mulighed for at spørgsmålet om historisk metode kan indgå i AT-sammenhænge og dermed supplere det store fokus på kronologi og oversigtslæsning som mange lærere oplever at den særfaglige historieundervisning har, jf. afsnit 3.2. Det kræver imidlertid en højere grad af fælles og italesat bevidsthed

blandt lærerne om hvad historisk metode er, ikke mindst ud fra et samfundsvidenskabeligt perspektiv. Ekspertgruppen hæfter sig i den sammenhæng ved at der i forhold til reformens størrelse og de midler der oprindeligt var afsat til efteruddannelse, er forbløffende få historielærere der oplever at have fået inspiration fra efteruddannelsesaktiviteter. Der synes at være et stort behov for efteruddannelse på netop dette felt. Ekspertgruppen vurderer at efteruddannelseskurser vedrørende metode og flerfaglighed med fordel kan knytte an til konkrete historiske emner for at gøre kurserne attraktive for historielærerne.

Læreplanen definerer historie som et humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag, og derfor er det beklageligt at faget i AT-sammenhænge skal defineres som et enten-eller. Ud fra et historiefagligt perspektiv ville det være en fordel at opbløde grænserne mellem fakulteterne så historie i stedet kunne indgå i AT på egne præmisser.

I forhold til dansk-historieopgaven finder ekspertgruppen det vigtigt at fastholde at den har et dobbelt formål; dels skal den styrke de historiefaglige mål, dels skal den bidrage til progressionen i udarbejdelsen af større skriftlige opgaver. Ekspertgruppen hæfter sig ved den tvivl historielærerne udtrykker omkring opgaven, herunder afbalanceringen af de to formål. Gruppen vurderer at formålet om faglig progression i opgaven opfyldes i tilstrækkelig grad med den nuværende form, men opgaven kan kun i mindre omfang indgå i det overordnede arbejde med de faglige mål fordi ikke alle elever inddrager historie. Ud fra et snævert historiefagligt synspunkt kan man derfor argumentere for at opgaven bør være ren historiefaglig. Det ville ikke ændre drastisk ved den nuværende praksis, men i højere grad nyttiggøre opgaven i forhold til klassens arbejde med de faglige mål. Dette behov ville også kunne tilgodeses ved andre former for obligatorisk skriftlighed/elevtid i historiefaget.

Ekspertgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet i samspil med det faglige forum og/eller den faglige forening tager initiativ til at udvikle efteruddannelseskurser med fokus på historisk metode og tværfaglighed. Hvis den nuværende afgrænsning af fakulteter bibeholdes i AT, er det desuden vigtigt at justere undervisningsvejledningen så det tydeligt fremgår hvordan historie skal agere som samfundsvidenskabeligt fag i AT.
- at historielærerne i faggruppe- og/eller teamregi formulerer tydelige retningslinjer for hvilke mål og/eller taksonomiske niveauer der skal i spil når historie indgår i forskellige AT-forløb og i SRP. Skolerne bør bakke op om dette arbejde ved at formulere overordnede rammer. Hvis SRP bibeholdes som flerfagligt projekt, er der desuden behov for at Undervisningsministeriet tydeliggør forholdet mellem hoved- og sidefag, herunder sammenhængen mellem fagenes status og bedømmelsen af opgaven.
- at Undervisningsministeriet retter fokus mod udvikling af flerfaglige/flerfakultære samspil og bedre formidling af gode eksempler. EMU'en bør spille en central rolle i denne sammenhæng.
- at Undervisningsministeriet tydeliggør dansk-historieopgavens placering i det samlede faglige forløb. Det bør i den sammenhæng overvejes hvordan man kan sikre at historiefaget kan inddrage skriftlige arbejds- og evalueringsformer.

5 Prøveformer og karakterer

Den nye læreplan rummer også ændringer i forhold til den afsluttende prøve i historie. Dette kapitel ser dels på selve prøveformen, dels på resultaterne som de kommer til udtryk gennem de afgivne karakterer. Spørgsmål vedrørende eksamen indgår kun i spørgeskemaundersøgelsen til censorer. Dvs. at lærere der ikke har været censorer ved sommereksamen 2008, ikke har svaret på disse spørgsmål. Dog har mange lærere benyttet de åbne svar til at kommentere den afsluttende prøve ud fra et eksaminatorperspektiv. Under fokusgruppeinterviewene blev prøveformerne desuden drøftet blandt både eksaminatorer og censorer.

5.1 Den mundtlige prøve

Som et fag på A-niveau afsluttes historie efter tredje år. Hvis faget udtrækkes til prøve, afsluttes det med en mundtlig prøve. Fokusgruppedeltagerne var i altovervejende grad tilfredse med den mundtlige prøveform, og den generelle holdning baseret på erfaringerne fra sommereksamen 2008 var at ændringerne i prøveformen har ført til en mere interessant og relevant eksamen. Der har dog været en del begyndervanskeligheder forbundet med eksamen. Fx retter en del lærere i spørgeskemaets åbne svar en kritik mod formidlingen og implementeringen af disse ændringer. For det første blev muligheden for at vælge en prøve med 24 timers forberedelse meldt ud meget sent, og lærerne fortæller at de – på det tidspunkt hvor de skulle vælge prøveform - ikke var bekendt med kravet om at eleverne skulle inddrage supplerende tekst hvis man valgte prøven med 24 timers forberedelse, jf afsnit 5.1.3. For det andet mener mange af lærerne at der fortsat hersker uklarhed omkring nogle praktiske forhold vedrørende eksamen.

I det samlede kvalitative materiale er der store forskelle på vurderingen af de enkelte nyskabelser i prøveformen. Eksaminationstiden er nu som før ca. 30 minutter inkl. votering, men der er sket store forandringer mht. prøvens indhold og elevernes forberedelse. For det første er der sket et skift i forhold til eksaminationsgrundlaget, dvs. et skift fra at eksaminere i en overvejende kendt tekst til at eksaminere i ukendt tekstmateriale. For det andet er selve eksaminationsformen ændret idet det nu er ekspliciteret at eksamen består af to dele: en indledende præsentation og en efterfølgende dialog. Sidst, men ikke mindst, kan skolerne nu vælge mellem to prøveformer der især adskiller sig fra hinanden mht. forberedelsestiden. De følgende afsnit gennemgår disse ændringer og lærernes erfaringer med og vurderinger af ændringerne.

5.1.1 Ukendt tekstmateriale

Før reformen var grundlaget for prøven i historie materiale som var gennemgået i undervisningen. Eksaminator kunne desuden supplere med ukendt tekstmateriale hvis det på forhånd var aftalt på holdet. Eksaminanden fik udleveret et spørgsmål til materialet. Efter reformen består tekstmaterialet af ukendte tekster med relation til det gennemgåede stof, og der indgår ikke længere et eksamensspørgsmål. Derimod skal eksaminanden selv opstille, analysere og diskutere en eller flere faglige problemstillinger på baggrund af materialet. Ved prøveformen med 3 timers forberedelse består materialet af 8-12 normalsider. Ved prøveformen med 24 timers forberedelse består det udleverede materiale af 10-15 normalsider.

Det kvalitative materiale viser at der er stor enighed om at det har været et usædvanligt stort og tidskrævende arbejde for eksaminatorerne at indsamle ukendt materiale til eksamen. Lærerne er dog opmærksomme på at der i et vist omfang er tale om begyndervanskeligheder fordi de fremover vil kunne genbruge dele af materialet. Derimod er der forskellige opfattelser af om omfanget er passende for eleverne. I den forbindelse fremgik det af fokusgruppeinterviewene at der ved sommereksamen 2008 havde været meget stor forskel på hvordan materialet var sammensat.

Forskellen lå især i hvor mange forskellige tekster den enkelte eksaminand modtog, og censorerne havde mødt meget forskellige vurderinger blandt eksaminatorerne af om eksaminanderne skulle inddrage alt materialet til eksamen, eller om de skulle belønnes for at kunne selektere.

Læreplanen og vejledningen har ingen retningslinjer for hvor mange tekster materialet bør bestå af, men angiver at materialet skal opfattes bredt, dvs. med inddragelse af mange forskellige materialetyper, herunder traditionelle historiske kilder og synspunktsmateriale. I læreplanen er kernestoffet ikke defineret ved materialer, men ved tidsafsnit. Følgelig argumenteres der i undervisningsvejledningen for at fordi eleven til eksamen kun må præsenteres for materialetyper som er blevet anvendt i undervisningen, skal der i undervisningen inddrages et bredt udsnit af materialetyper. Der ligger i denne formulering en forestilling om at prøveformen bør have en afsmittende virkning på undervisningen.

I spørgeskemaundersøgelsen erklærer 56 % af censorerne at de er enige i at bilagsmaterialet indeholdt forskelligartet tekstmateriale, og yderligere 35 % er overvejende enige i dette. Hovedparten af censorerne (68 %) er desuden enige eller overvejende enige i at nyskabelserne i prøveformen har påvirket undervisningen, mens 9 % svarer "Slet ikke", og 23 % "I mindre grad". Forklaringen på den manglende påvirkning af undervisningen som flere lærere giver udtryk for, kan ifølge de åbne svar være at nyskabelserne i forbindelse med prøven med 24 timers forberedelse først er blevet meldt ud meget sent. Af spørgeskemaundersøgelsen fremgår desuden at kun 10 % af lærerne vurderer at der er en klar sammenhæng mellem de faglige mål og de prøveformer der fremgår af læreplanen. 43 % er overvejende enige i at der er en sammenhæng, mens 37 % er uenige eller overvejende uenige. 11 % svarer "Ved ikke".

Vurderingen af manglende sammenhæng mellem de faglige mål og prøveformerne hænger tæt sammen med vurderingen af manglende tid, jf. afsnit 3.1.1 og 3.2. I fokusgruppeinterviewene gav lærerne udtryk for at de oplever at den nye læreplan i højere grad end den tidligere fokuserer på kronologien. Dette oplevede skift i fokus kombineret med den begrænsede tid betyder at der ikke i undervisningen er plads til den samme fordybelse som tidligere, herunder plads til kildelæsning i samme omfang som tidligere. Mange fokusgruppedeltagere gav derfor udtryk for frustration over at de nye prøveformer i høj grad fokuserer på fordybelse og kildelæsning og dermed tester eksaminanderne i kompetencer som de i mindre grad end tidligere har opøvet igennem undervisningen.

5.1.2 Opdeling i indledende præsentation og efterfølgende dialog

Eksaminationen består af to dele. Eksaminanden indleder med en præsentation af ti minutters varighed, mens resten af eksaminationen former sig som en dialog mellem eksaminand og eksaminator. Denne opdeling er ny. Af læreplanen fremgår det at der gives en karakter på baggrund af en helhedsvurdering. De to dele vægtes altså ikke i læreplanen. Desuden fremgår det at vurderingskriterierne er lig med de faglige mål. På dette punkt adskiller læreplanen for historie på stx sig fra flere af de øvrige gymnasiale fag hvor der enten i læreplanen eller i vejledningen er formuleret særlige vurderingskriterier i forbindelse med den afsluttende prøve.

Umiddelbart virker censorerne tilfredse med opdelingen af prøven i en indledende præsentation og en efterfølgende dialog. 28 % erklærer at de er enige i at opdelingen samlet set fremmede muligheden for at vurdere opfyldelsen af målene i læreplanen, mens 42 % svarer at de er overvejende enige. Ligeledes er 77 % enige eller overvejende enige i at ti minutter er et passende tidsrum for det indledende oplæg. Spørgeskemaundersøgelsen peger ikke på at opdelingen i sig selv eller et af de to elementer skulle have særlig betydning for en evt. større spredning i resultaterne.

Blandt fokusgruppedeltagerne var der imidlertid generel enighed om at eksaminationstiden er meget kort. "Det er svært at nå at komme i dybden, og derfor bliver det lettere for eleverne at blufte sig igennem", sagde en af fokusgruppedeltagerne. Denne vurdering omhandler især den store tekstmængde i eksaminationen, jf. afsnit 5.1.1, men samtidig fremhævede deltagerne at det under de givne omstændigheder er meget at bruge ti minutter på det indledende oplæg. Flere af fokusgruppedeltagerne påpegede da også at eksaminanderne blev afbrudt inden de ti minutter var gået. De åbne svar viser omvendt eksempler på at eksaminatorer lader eleverne fortsætte med oplægget ud over de ti minutter hvis det går godt.

Ligeledes indeholder de åbne svar ønsker om en præcisering af de to deles vægtning i karaktergivningen. Problemet synes størst i de tilfælde hvor eksaminanderne havde fået meget hjælp i forberedelsestiden, jf. afsnit 5.1.3 nedenfor, og der derfor var stor kvalitativ forskel på præstationen i det indledende oplæg og den efterfølgende dialog. I spørgeskemaundersøgelsen svarer 19 % af censorerne at den efterfølgende dialog vejede tungest i helhedsvurderingen, mens 6 % vurderer at det indledende oplæg vejede tungest. Hovedparten (76 %) vurderer imidlertid at de to dele vejede lige tungt.

5.1.3 To prøveformer

Tidligere havde eksaminanden 30 minutters forberedelse. Efter reformen er forberedelsestiden forøget væsentligt. Skolerne vælger i forhold til hvert enkelt hold mellem en forberedelse på 3 timer der finder sted på skolen, og en forberedelse på mindst 24 timer hvor eksaminanderne er frit stillet i forhold til hvor og hvordan de vil bruge forberedelsestiden. Ifølge EVA's spørgeskemaundersøgelse er dette valg i halvdelen af tilfældene blevet truffet af faggruppen, mens en fjerdedel af lærerne svarer at det er truffet af den enkelte lærer i samarbejde med klassen. De resterende lærere svarer at det enten er truffet af skolen, af læreren alene eller af en anden.

Hovedparten af skolerne har benyttet sig af prøveformen med 24 timers forberedelse. 79 % af lærerne svarer at den lange forberedelsestid blev valgt i forhold til den klasse der ligger til grund for deres spørgeskemabesvarelser, og censorernes erfaringer viser at 77 % censurerede hold hvor forberedelsestiden på 24 timer blev anvendt, mens 23 % vurderede hold hvor eksaminanderne havde 3 timers forberedelse. Lærerne fremhæver i det kvalitative materiale de praktiske vanskeligheder forbundet med 3 timers forberedelse som et argument for at vælge prøven med 24 timers forberedelsestid.

Prøveformen med 24 timers forberedelse er den største nyskabelse af de to og har derfor tiltrukket sig størst opmærksomhed. I spørgeskemaundersøgelsen blev censorer med erfaring fra denne prøveform bedt om at svare på en række spørgsmål. Svarene fremgår af tabel 7.

Tabel 7

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn vedrørende prøven på det pågældende hold? (N = 115-119)

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Eksaminanderne havde generelt anvendt forberedelsestiden fornuftigt	33 %	51 %	13 %	4 %	100 %
Eksaminanderne havde fundet relevant supplerende materiale	10 %	38 %	35 %	17 %	100 %
Eksaminanderne anvendte computerbaserede præsentationsprogrammer, fx PowerPoint, ved prøven	1 %	3 %	20 %	77 %	100 %
Eksaminandernes præstationer ved prøven bar præg af at de havde modtaget hjælp i forberedelsestiden	11 %	31 %	43 %	15 %	100 %
De fagligt stærkere elever kunne profitere af prøveformen	66 %	25 %	8 %	2 %	100 %
De fagligt svagere elever kunne profitere af prøveformen	5 %	24 %	34 %	37 %	100 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Note: Spørgsmålet er kun stillet til censorer der har erfaring med prøven med 24 timers forberedelse

Tabellen viser at lærerne generelt vurderer at eksaminanderne har anvendt de 24 timers forberedelsestid fornuftigt. En tredjedel erklærer sig enige i dette udsagn, mens halvdelen af alle respondenter er overvejende enige. Tabellen viser samtidig at eksaminanderne ikke har brugt forberedelsestiden på at lave PowerPoint-præsentationer e.l. hvilket heller ikke er et krav eller en del af de historiefaglige mål. Størst uenighed er der blandt respondenterne om hvorvidt eksaminander-

ne har fundet relevant supplerende materiale. 48 % er enige eller overvejende enige i dette, mens 52 % er uenige eller overvejende uenige.

Fokusgruppeinterviewene underbyggede vurderingen af at kravet om supplerende materiale er problematisk. Generelt ansås eksaminationstiden for meget kort i forhold til at nå i dybden med (dele af) det udleverede materiale, jf. afsnit 5.1.1, og derfor blev det oplevet som et unødvendigt ekstra pres at eksaminationen også skal inddrage det indsamlede supplerende materiale som erfaringsmæssigt kan være af meget svingende kvalitet. Lærerne fremhæver i de åbne svar og i fokusgruppeinterviewene at kravet om supplerende materiale kan være socialt og ikke mindst geografisk skævvridende idet de vurderer mulighederne for at indsamle relevant materiale som større og/eller mindre tidskrævende i storbyerne end i de mindre provinsbyer.

Generelt fylder spørgsmålet om social skævvridning en del i forbindelse med vurderingerne af prøven med 24 timers forberedelse. I tabellen ovenfor er 42 % af censorerne enige eller overvejende enige i at eksaminandernes præstationer ved prøven med 24 timers forberedelse bar præg af at de havde modtaget hjælp i forberedelsestiden, mens over halvdelen af censorerne er uenige eller overvejende uenige i udsagnet. Det er oplagt at elever med en gymnasiefremmed baggrund ikke har samme adgang til hjælp i forberedelsestiden som elever der kommer fra hjem hvor forældrene har en længere videregående uddannelse.

I den forbindelse er det værd at bemærke at næsten halvdelen (47 %) af censorerne vurderer at spredningen i eksaminandernes præstationer er uændret sammenlignet med før reformen. Blandt den anden halvdel er andelen af censorer der mener at spredningen er større end tidligere, marginalt større (30 %) end andelen der mener at spredningen er blevet mindre (23 %). Dette resultat vækker undren i sammenhæng med resultaterne som fremgår af Tabel 7 der meget tydeligt viser at det efter censorernes vurdering især er de fagligt stærkere elever der kan profitere af den nye prøveform (91 % er enige eller overvejende enige i udsagnet), mens det omvendt kun er 29 % af censorerne der er enige eller overvejende enige i at de svagere elever kan profitere af den nye prøveform. Blandt de i alt 40 censorer der vurderer at spredningen er større nu end før reformen, peger 80 % på at forberedelsestiden i høj grad eller i nogen grad har betydning for den større spredning, men endnu flere (90 %) peger på det forhold at bilagsmaterialet er ukendt, jf. afsnit 5.1.1, og på at der ikke er formuleret et eksamensspørgsmål (95 %).

Det kvalitative materiale viser mange eksempler på at også de fagligt svagere elever klarer sig godt til prøven med den lange forberedelsestid, hvilket især tilskrives det forhold at forberedelsestiden i kombination med det indledende oplæg reducerer eksaminandernes nervøsitet, og derfor opleves prøven i det hele taget som mere behagelig end tidligere. Samtidig er der flere lærere der fremhæver at det især er de flittige elever der fagligt befinder sig på et middelniveau, der har vanskeligheder med de større krav om selvstændighed generelt.

Blandt de 37 censorer der har besvaret spørgeskemaet, og som har erfaringer med begge prøveformer, vurderer over halvdelen (20) at eksaminanderne generelt klarer sig bedst ved prøveformen med 24 timers forberedelse. 15 censorer mener ikke der er systematiske forskelle, og kun 2 censorer vurderer at eksaminanderne klarer sig bedst ved prøveformen med 3 timers forberedelse. En yderligere analyse af censorernes vurderinger af eksaminandernes målopfyldelse, jf. figur 2 i afsnit 3.1.2, viser imidlertid ingen systematiske sammenhænge mellem censorernes vurderinger og den prøveform der blev anvendt ved den pågældende eksamination. Derimod er der en tendens til at andelen af censorer ved prøven med 3 timers forberedelse som svarer at eksaminationerne ikke gav mulighed for at vurdere de enkelte mål, er større end andelen af censorer ved prøven med 24 timers forberedelse. I spørgeskemaets åbne svar efterspørges en vejledning i hvordan man i voteringen forholder sig til eksaminandernes ulige vilkår pga. den valgte prøveform. Vurderingen er at når de faglige mål er eneste vurderingsgrundlag, er det oplagt at de eksaminander der har haft 24 timers forberedelse, er fagligt bedre stillet end de elever der har haft 3 timers forberedelse.

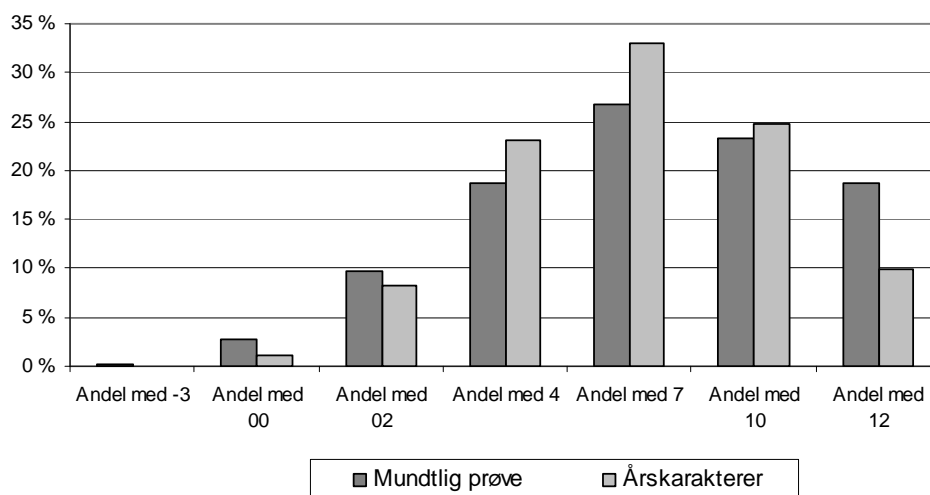
5.2 Karakterer

I afsnit 3.1.2 blev censorernes samlede vurdering af om eksaminanderne viste at de opfyldte målene, præsenteret. Censorerne havde imidlertid allerede tidligere vurderet dette gennem de afgivne karakterer ved sommereksamen 2008. Desværre giver dokumentationen af karaktererne ikke mulighed for at skelne mellem de to prøveformer og dermed underbygge censorernes vurderinger af at prøven med 24 timers forberedelse fører til bedre karakterer, jf. afsnit 5.1.3.

Samtidig med reformen blev der indført en ny karakterskala der knytter bedømmelsen direkte til de faglige mål, og det er derfor ikke muligt direkte at oversætte karaktererne fra den tidligere 13-skala til den nuværende 7-trins-skala og på den måde sammenligne udviklingen af elevernes faglige niveau. I stedet vil karaktererne fra sommereksamen 2008 blive fremlagt og diskuteret, og sammenligningen vil basere sig på hvor mange elever der hhv. ikke bestod og fik en topkarakter i 2008 og i 2005-2007.

Figur 4 viser fordelingen af karakterer i forhold til årskarakterer og eksamenskarakterer. Opgørelsen baserer sig på 18.661 årskarakterer og 7.479 eksamenskarakterer i historie. Disse karakterer har skolerne indberettet til UNI-C.

Figur 4
Karakterer i historie A, sommer 2008



Kilde: UNI-C.

Figuren viser at 7 var den karakter der blev givet hyppigst i historie både i årskarakter og ved den mundtlige eksamen. 33 % af eleverne fik 7 i årskarakter, og karakteren 7 blev givet ved 27 % af de mundtlige eksamener. Spredningen af eksamenskarakterer er en anelse større end spredningen af årskarakterer, idet lidt flere elever har fået karaktererne 00 og 12 til eksamen. Karakteren minus 3 er givet i mindre end 1 % af tilfældene i både årskarakter og eksamenskarakter. Gennemsnittet for årskaraktererne er 7,1, mens eksamensgennemsnittet er 7,4.

Tabel 8 sammenligner andelen af kursister der ikke bestod eller fik en topkarakter ved sommereksamen i 2008, med lignende andele fra 2005-07. Samlet set er der sket en markant stigning i karaktererne i det omfang det er muligt at sammenligne med tidligere. 42 % af eleverne fik til mundtlig eksamen i 2008 karakteren 10 eller 12. Dette er en stigning på 13 procentpoint i forhold til året før hvor 29 % fik topkarakteren 10, 11 eller 13, mens den tilsvarende andel i 2005 og 2006 var 27 %. Kun 3 % af eleverne bestod ikke eksamen i historie og fik karakteren minus 3 eller 00, mens andelen af ikke-beståede elever i årene før reformen var 7 %. Tilsvarende er andelen af elever der fik en topkarakter i årskarakter, steget markant fra 24 % i 2007 til 36 % i 2008, mens den tilsvarende andel i 2005 og 2006 var 22 %. Kun et fåtal af eleverne har fået en ikke-bestået karakter i årskarakter. Andelen af ikke-beståede elever er både før og efter reformen 1 %.

Tabel 8
Mundtlige karakterer i historie i 2005-2008

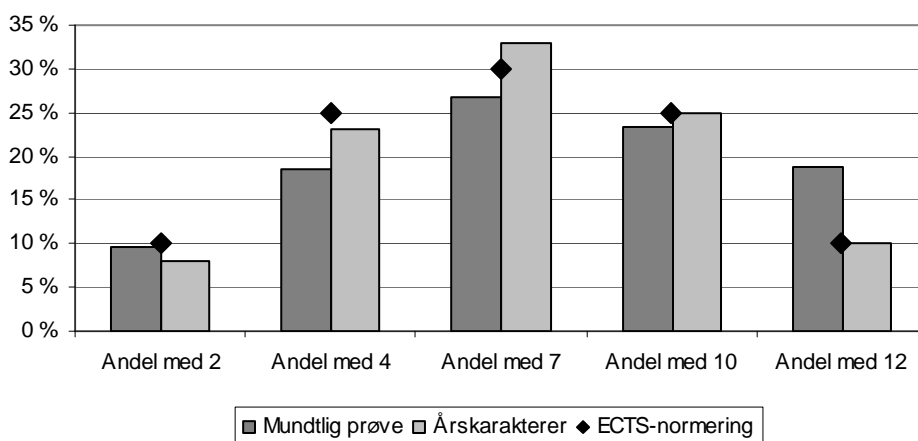
	2005	2006	2007	2008
Andel under 6/andel under 2 – eksamenskarakterer	7,2 % (N =14.819)	7,1 % (N =15.843)	7,3 % (N =10.862)	3,0 % (N =7.479)
Andel over/andel over 7 – eksamenskarakterer	27,0 % (N =14.819)	27,2 % (N =15.843)	28,8 % (N =10.862)	42,0 % (N =7.479)
Andel under 6/andel under 2 – årskarakterer	1,3 % (N =16.864)	1,1 % (N =17.765)	1,3 % (N =18.329)	1,0 % (N =18.661)
Andel over 9/andel over 7 – årskarakterer	21,5 % (N =16.864)	21,7 % (N =17.765)	23,9 % (N =18.329)	35,6 % (N =18.661)

Kilde: UNI-C og www.uddannelsesstatistik.dk.

Note: Tallene for årene 2005-2007 baserer sig på 13-skalaen, og tallene fra 2008 baserer sig på 7-trins-skalaen

Den markante stigning i karaktererne betyder at karakterfordelingen i historie A på stx i 2008 er forholdsvis i overensstemmelse med den fordeling som karaktererne på den nye skala tænkes at ramme på sigt. Fordelingen baserer sig på det internationale ECTS-system og er i figur 5 markeret med sorte kvadranter. Der er tale om en fordeling af de beståede karakterer som forventes at træde frem på baggrund af en stor mængde afgivne karakterer. Figuren er baseret på 18.469 beståede årskarakterer og 7259 beståede eksamenskarakterer.

Figur 5
Fordeling af beståede karakterer



Kilde: UNI-C.

Figuren viser at årskaraktererne i historie i meget høj grad følger ECTS-normeringen, om end lidt flere elever får karakteren 7, mens prøvekaraktererne ligger lidt højere end ECTS-normeringen angiver. Det skyldes især at mange elever (19 %) har fået prøvekarakteren 12.

5.3 Vurderinger og anbefalinger

Prøveformen i historie har givet anledning til mange diskussioner. Det overordnede billede er imidlertid at nyskabelserne generelt opfattes som positive. Samtidig bærer dokumentationen præg af at den baserer sig på første mundtlige prøvetidspunkt efter reformen. En del usikkerhed vil formentlig fortage sig allerede i forbindelse med næste prøvetidspunkt. Dog synes der at være behov for præciseringer af en række praktiske forhold i forbindelse med selve prøven. Det drejer sig bl.a. om bilagsmaterialets sammensætning og de krav der stilles til eksaminandernes brug af bilagsmaterialet, og om vægtningen af prøvens to dele.

At der nu eksamineres i ukendt tekstmateriale er i overensstemmelse med en overordnet bevægelse fra indholdsstyring mod målstyring og med reformens overordnede fokus på kompetencer. Samtidig lægger prøven i ukendt tekstmateriale uden eksamensspørgsmål op til en højere grad af selvstændighed der i praksis synes at have virket relevant og overordnet godt. Dog vurderer læ-

terne at der er et misforhold mellem denne prøveform og undervisningen. Mens prøveformen lægger op til kildelæsning og fordybelse, oplever lærerne at der i undervisningen efter reformen er større fokus på kronologi og overblik. Dette fokus på kronologi sammenholdt med vurderingen af at der eksisterer et misforhold mellem læreplanens krav og den tid der er til rådighed, betyder med andre ord at der ikke skabes mulighed for at prøveformen får den afsmittende virkning på undervisningen som man kunne have forventet. Hvis der skal være en større sammenhæng mellem undervisning og prøveform, vurderer ekspertgruppen imidlertid at det ikke er prøveformen der primært skal sættes ind over for,

Generelt har eleverne fået høje karakterer til prøven i historie. Det vækker umiddelbart undren set i lyset af dels lærernes vurderinger af at det i mange tilfælde var svært at tilrettelægge undervisningen så eleverne kunne indfri læreplanens (ambitiøse) mål inden for den afsatte tid, dels censorernes vurderinger af den faktiske målopfyldelse der ikke er særlig positive. Der er imidlertid mange fornuftige forklaringer på dette. For det første har lærerne været meget opmærksomme på at implementeringsproblemer og usikkerhed ikke skulle gå ud over elevernes læring i faget. For det andet lægger prøveformen op til at eleverne i højere grad kan imponere ved selvstændighed, og der har blandt censorer og eksaminatorer hersket usikkerhed om hvordan man skulle forholde sig til det der vurderes som overfladisk viden. Endelig er de faglige mål ikke velegnede som vurderingskriterier. Der er tale om en omstillingsproces blandt eksaminatorer og censorer i forhold til at tænke i faglige mål der endnu ikke er fuldt implementeret, men der kan være behov for differentierede vurderingskriterier der bl.a. tager højde for de forskellige vilkår som eksaminanderne har afhængigt af den valgte prøveform.

På nuværende tidspunkt er den eneste indholdsmæssige forskel på de to prøveformer kravet om at indsamle og inddrage supplerende materiale. Dette krav er i overensstemmelse med det faglige mål om at eleverne skal kunne indsamle og systematisere materiale om og fra fortiden, men i eksamenssammenhæng er det problematisk. For det første er der ikke tid til at inddrage materialet i tilstrækkelig grad i løbet af de 30 minutter der er afsat til eksamen. For det andet kan kravet bidrage til en social og geografisk skævvridning. Generelt er der stor bekymring for at prøveformen med 24 timers forberedelse kan virke socialt skævvridende. I dokumentationen er der intet der umiddelbart peger på en sådan skævvridning, forstået på den måde at der ikke er tale om en udpræget større spredning i karaktererne nu end tidligere. Ganske vist er der mange flere elever der får en topkarakter end tidligere, men samtidig er der færre elever som ikke består eksamen. Imidlertid er den mulige skævvridning et forhold som det er meget vigtigt at være opmærksom på fremover. I den forbindelse kan man overveje at udvide opmærksomheden til også at omfatte andre fag idet prøveformer med 24 timers forberedelse eller mere ikke er særegne for historie.

Ekspertgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet genovervejer kravet om inddragelse af nyt materiale i forbindelse med prøven med 24 timers forberedelse. Det kunne erstattes af et eksplicit krav om perspektivering til og inddragelse af læst tekst. Dette kunne begrænse en social og geografisk skævvridning og bidrage til en gentænkning af sammenhængen mellem undervisning og prøveform.
- at Undervisningsministeriet overvejer og præciserer de forhold vedrørende eksamen der har givet anledning til usikkerhed. Det drejer sig om sammensætning og inddragelse af bilagsmaterialet, vægtningen af prøvens dele og eksaminandernes forskellige betingelser afhængigt af den valgte prøveform.
- at Undervisningsministeriet om et par år tager initiativ til en analyse af de nye prøveformer som reformen har introduceret. Analysen bør i særlig grad fokusere på om prøver med forberedelsestid uden for skolen har social slagside. Gennemførelsen af et sådant initiativ kræver at man allerede nu igangsætter en systematisk registrering af hvilke prøveformer der benyttes når karakterdata indsamles. .



Appendiks A

Faglige mål i historie

Nedenfor ses de faglige mål som de fremgår af læreplanen for historie A på stx. Læreplanen findes i BEK nr. 741 af 30/06/2008.

”Eleven skal kunne:

- dokumentere viden om centrale udviklingslinjer og begivenheder i Danmarks historie, Europas historie og verdenshistorien, herunder sammenhænge mellem den nationale, regionale, europæiske og globale udvikling
- dokumentere viden om forskellige samfundsformer
- formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid
- analysere samspillet mellem mennesker, naturgrundlag og samfund gennem tiderne
- analysere eksempler på samspil mellem materielle forhold og mentalitet i tid og rum
- forklare samfundsmæssige forandringer og diskutere periodiseringsprincipper
- forklare måder at forme og styre samfund på og se konsekvenserne heraf for individets vilkår
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- indsamle og systematisere informationer om og fra fortiden
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk dokumenterende til eksempler på brug af fortiden.

Kilde: Læreplanen for historie A på stx.



Appendiks B

Om de anvendte metoder

Ekspertgruppens vurderinger og anbefalinger baserer sig på tre forskellige typer af dokumentation der er indsamlet i perioden juni til december 2008. De tre dokumentationskilder er:

- En spørgeskemaundersøgelse blandt lærere og censorer (juni og november 2008)
- Fokusgruppeinterview med lærere og censorer (september 2008)
- Karakteropgørelser (december 2008).

Formålet med hver af de tre dokumentationskilder er beskrevet i rapportens indledning. Det samme gælder temaerne i spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene. De følgende afsnit beskriver og vurderer hver af de tre dokumentationskilder. Afsnittene fokuserer på dokumentationsindsamlingsprocesserne, herunder udfordringer forbundet med indsamlingen. Endelig vurderer de kvaliteten af hver enkelt dokumentationskilde.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt lærere og censorer

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

På baggrund af de gældende regler i bekendtgørelsen og læreplanen med tilhørende vejledning og møder med fagkonsulenter og repræsentanter for de faglige foreninger formulerede projektgruppen et udkast til spørgeskemaet. Udkastet blev sendt til ekspertgruppens medlemmer til kommentering og efterfølgende rettet til på baggrund af kommentarerne. Herefter blev skemaet pilottestet af i alt fire personer med forskellige erfaringer med historie på stx efter reformen. Til sammen dækkede pilottesterne erfaring med både undervisning og censur på stx. Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i skemaet, var relevante, forståelige og dækkende. Pilottesternes kommentarer blev noteret på systematisk vis, og ændringer i spørgeskemaet blev som hovedregel kun gennemført hvis flere pilottestere havde ensartede kommentarer eller ændringsforslag til samme spørgsmål.

Identifikation af population

Undersøgelsens population blev defineret som de historielærere der havde undervist elever som afsluttede historie i sommeren 2008, og de personer der fungerede som censorer ved sommerekamen 2008. Navne og e-mailadresser på lærerne blev indsamlet ved at henvende sig til samtlige skoler. Der kom oplysninger fra 91 % af gymnasieskolerne. EVA vurderer at graden af tilbagemelding er tilfredsstillende, og at det ikke har betydning for undersøgelsens validitet at et lille mindretal af skolerne ikke har oplyst navne og adresser på lærere. Navne på censorer blev leveret af Undervisningsministeriet i juni 2008.

Undersøgelsen blandt lærerne blev gennemført i juni 2008 som en webbaseret undersøgelse. Undersøgelsen er gennemført som en totalundersøgelse. Dog har hensynet til lærernes arbejdsbyrde betydet at lærere der ud over historie også underviste klasser i et af de andre afsluttende fag som EVA evaluerede i sommeren 2008 (dvs. dansk, engelsk, matematik og fysik), kun har deltaget i én undersøgelse. I praksis har det betydet at lærere der fx har undervist i både historie og engelsk i 3. g, er blevet fordelt tilfældigt så at de enten har deltaget i evalueringen af historie eller af engelsk. Derudover har personer der har været udvalgt til at deltage i spørgeskemaundersøgelsen i forbindelse med EVA's overordnede evaluering af reformen, ikke deltaget i undersøgelsen af historie på stx. Det drejer sig om et ganske lille antal personer der af denne grund ikke har deltaget i undersøgelsen. Endelig har ekspertgruppens medlemmer været udelukket fra at deltage i undersøgelsen.

Da en del af respondenterne i lærerundersøgelsen også samtidig fungerede som mundtlige censorer ved sommereksamen 2008, blev der allerede i juni indsamlet svar fra en række af censorerne i faget. Resten af dataindsamlingen blandt censorer blev gennemført i november 2008 som en webbaseret undersøgelse. Igen blev der taget hensyn til lærernes arbejdsbyrde så at personer der havde været censorer i mere end et af fagene dansk, engelsk, historie, matematik og fysik, blev fordelt tilfældigt så at de kun deltog i en af evalueringerne.

Der er i dataindsamlingen både blandt lærere og blandt censorer gennemført to rykkerrunder.

Svarprocenter og bortfald

Tabel 9 viser svarprocenten blandt lærere og censorer.

Tabel 9
Svarprocent for lærere og censorer i historie

	Antal udsendte skemaer	Antal indkomne svar	Svarprocent
Lærere			
stx	565	344	61 %
Censorer			
stx	278	177	64 %

Kilde: EVA's spørgeskemaundersøgelse.

Det fremgår af tabellen at svarprocenten for lærere er på 61, og svarprocenten for censorer i historie er på 64. Nedenfor er foretaget en analyse med henblik på at vurdere om de besvarelser adskiller sig fra den samlede population. Det undersøges ved at se nærmere på den geografiske fordeling af de indkomne svar i forhold til den geografiske fordeling af populationen. Dette gøres kun i forhold til populationen af lærere da den liste Undervisningsministeriet udleverede over censorer, var en bruttoliste over det samlede censorkorps i historie. En lang række af personerne på listen henvendte sig derfor til EVA for at gøre opmærksom på de ikke havde censureret ved sommereksamen 2008 og derfor faldt uden for undersøgelsens målgruppe. Samtidig optrådte der en række personer på listen der hverken underviste eller censurerede i historie.

Da vi ikke ved om de respondenter der ikke har besvaret, reelt set tilhører populationen, er det ikke muligt at lave en analyse af bortfaldet for denne gruppe. Det betyder også at svarprocenten for censorerne formentlig er en anelse undervurderet eftersom det er rimeligt at antage at en mindre andel af de personer der ikke har besvaret skemaet, reelt set ikke tilhører populationen.

Tabel 10
Population i forhold til besvarelser, fordelt på region for stx historie A (lærere)

	Population		Besvarelse	
	Andel	Procent	Andel	Procent
Hovedstaden	176	31 %	101	30 %
Midtjylland	128	22 %	77	23 %
Nordjylland	61	11 %	32	9 %
Sjælland	89	16 %	60	18 %
Syddanmark	116	20 %	69	20 %
Total	570	100 %	339	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt lærere på historie A stx

Tabel 10 viser at den største forskel mellem den geografiske fordeling af populationen og den geografiske fordeling af de indkomne svar blandt lærerne er to procentpoint. Det tyder på at der ikke er skævt bortfald i undersøgelsen, og at de indsamlede svar kan anses for repræsentative.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål og på kryds af svarfordelinger på udvalgte spørgsmål. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projekt- og ekspertgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen og bidrager såle-

des til at identificere eventuelle sammenhænge mellem respondenternes svar og baggrundskarakteristika. Der er anvendt signifikanstest for at tage højde for eventuelle tilfældige målefejl.

Fokusgruppeinterview

Fokusgruppernes sammensætning

Som opfølgning på spørgeskemaundersøgelsen blev der i september 2008 gennemført to fokusgruppeinterview: et i Århus og et i København. Fokusgruppedeltagerne blev rekrutteret blandt de personer der havde modtaget spørgeskemaet. Rekrutteringen gik gennem skolelederne i den forstand at skolelederne blev bedt om at give tilladelse til at projektgruppen kontaktede én eller flere af de ansatte på skolen som havde afsluttet undervisning i historie med henblik på at føre elever til eksamen ved sommereksamen 2008, og/eller som havde fungeret som censor. Herefter kontaktede projektgruppen potentielle deltagere på de skoler hvor skolelederne havde givet tilladelse.

Der blev i rekrutteringen lagt vægt på at sikre at hver gruppe ikke havde mere end to deltagere fra samme skole.

- I fokusgruppen i København deltog fem personer
- I fokusgruppen i Århus deltog seks personer.

Fokusgrupperne var sammensat så at de omfattede deltagere med både lærer-, censor- og eksaminatorerfaring. Blandt censorer og eksaminatorer var der erfaringer både med prøven med 3 timers forberedelse og med prøven med 24 timers forberedelse.

Fokusgruppeinterviewenes form og fokus

Fokusgruppeinterviewene varede to timer og blev gennemført med udgangspunkt i en spørgeguide udarbejdet af projektgruppen på baggrund af spørgeskemaundersøgelsens resultater og forslag fra ekspertgruppen. Der blev lagt vægt på at få fokusgruppedeltagerne til at diskutere emnerne i spørgeguiden, men også på at give deltagerne mulighed for at drøfte temaer i relation til historie der lå ud over spørgeguidens indhold, men som deltagerne selv fandt vigtige.

Der blev taget referat af fokusgruppeinterviewene mens de blev gennemført, og interviewene blev samtidig optaget på diktafon for at kunne understøtte den efterfølgende analyse af interviewene.

Interviewenes kvalitet og brugbarhed

Litteraturen om fokusgrupper anbefaler at man inden man rekrutterer deltagere, overvejer hvor meget deltagerne har på hjerte om det emne der skal diskuteres. Er de meget engagerede i emnet, anbefales det at man rekrutterer færre deltagere (typisk ca. 6), men er de mindre engagerede i emnet, som fx i markedsundersøgelser, anbefaler man at rekruttere flere deltagere (typisk op til 12).

Den vellykkede fokusgruppe er kendetegnet ved at:

- Deltagerne interagerer med hinanden
- Diskussionen er konkret og detaljeret og tager udgangspunkt i deltagerens erfaringer frem for i deres holdninger
- Diskussionen afdækker forskelle mellem deltagerens erfaringer og vurderinger frem for at søge konsensus.

Den nye læreplan for historie var et emne der i begge fokusgrupper gav engagerede diskussioner hvor der fremkom mange nuancerede perspektiver på en række af de udfordringer og muligheder der er forbundet med historie efter reformen, og hvor der blev givet bud på mulige forklaringer på flere af spørgeskemaundersøgelsens svarfordelinger. På den baggrund vurderes kvaliteten af fokusgrupperne vedrørende historie på stx som værende tilfredsstillende.

Karakteranalysen

Som led i evalueringen er der gennemført en analyse af årskarakterer og eksamenskarakterer fra sommereksamen 2008 i historie.

Karakteranalysen er gennemført på grundlag af tal fra UNI-C som bygger på indberetninger fra uddannelsesinstitutionerne. Tallene er de senest tilgængelige (data er modtaget fra UNI-C medio december 2008). Erfaringsmæssigt kan der dog forekomme justeringer af tallene da skolerne har muligheder for at gøre UNI-C opmærksomme på evt. fejl. EVA vurderer dog på baggrund af erfaringer fra sidste års fagevalueringer at der vil være tale om marginale ændringer som ikke har betydning for analysens konklusioner.

Karakteranalysen baserer sig derudover på tal fra Undervisningsministeriets dynamiske databaser der angiver karakterfordelingerne for 2004-2007. Data er indsamlet i november 2008. Karakterfordelingerne for tidligere år er blevet anvendt til at perspektivere karakterfordelingen for sommeren 2008. Sammenligningen af karakterfordelingerne er sket under hensyntagen til at karaktereskalaen er blevet ændret.