

# Evaluering af forsøg med fællesprøve i kulturfag





## INDHOLD

# Evaluering af forsøg med fællesprøve i kulturfag

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>4</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>8</b>
2.1	Kort om fællesprøven i kulturfag	8
2.2	Formål med evalueringen	9
2.3	Design og metode	9
2.4	Analyse af data	12
2.5	Projektgruppen	12
2.6	Læsevejledning	12

---

<b>3</b>	<b>Undervisning i kulturfag</b>	<b>14</b>
3.1	Organiseringen spænder fra enkeltfaglig undervisning til fuld integration af kulturfagene	15
3.2	Tværfaglig undervisning forudsætter samarbejde	17
3.3	Den tværfaglige undervisning rummer muligheder og udfordringer	18

---

<b>4</b>	<b>Forløbet op til prøven</b>	<b>30</b>
4.1	Lærerne og censorerne efterspørger vejledning i prøveformen	30
4.2	Prøveformen har et højt kompleksitetsniveau	32
4.3	Lærerne oplever forberedelsen til prøven som udfordrende	33

---

<b>5</b>	<b>Muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål</b>	<b>37</b>
5.1	Der eksisterer forskellige opfattelser af prøvens formål	37
5.2	Prøven rummer en række udfordringer	40
5.3	Lærerens rolle er afgørende for at prøve eleverne i fagenes mål	46
5.4	Prøven kan have betydning for det faglige niveau	48

# 1 Resumé

I denne rapport evaluerer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) forsøget med en fællesprøve i kulturfagene: historie, samfundsfag og kristendomskundskab. På baggrund af et kvalitativt datamateriale beskriver rapporten, hvilken betydning forsøget har haft for undervisningen i løbet af skoleåret og i forløbet op til prøven, samt tegner et nuanceret billede af muligheden for at udprøve de enkelte fags kompetencemål til en fællesprøve i kulturfag. Undersøgelsen er bestilt og finansieret af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK).

## Relevans, faglig kontekst og målgruppe

Folkeskoleforligskredsen besluttede i november 2014 at igangsætte 12 overordnede initiativer til videreudvikling af folkeskolens prøver. Ét af disse initiativer er forsøg med en fællesprøve i historie, samfundsfag og eventuelt kristendomskundskab i 9. klasse. Formålet med forsøget er at vurdere, om en eventuel fremtidig styrkelse af det tværfaglige aspekt i folkeskolens 9.-klasseprøver vil være hensigtsmæssig for denne faggruppe. Derfor er det centralt at få belyst, hvilken betydning fællesprøven har for den tværfaglige undervisning i løbet af året, herunder elevernes motivation for læring, samt for muligheden for at prøve eleverne i de enkelte fags kompetencemål.

Rapporten henvender sig til beslutningstagere på folkeskoleområdet, der skal vurdere, hvorvidt det fremadrettet skal være muligt at vælge mellem en fællesprøve i kulturfag og den enkeltfaglige prøve i historie, samfundsfag og kristendomskundskab. Derudover kan rapporten oplagt anvendes til at udvikle og kvalificere den aktuelle prøveform samt tværfaglig undervisning og prøveformer i kulturfagene generelt. Rapporten henvender sig derfor ligeledes til de professionelle praktikere i skolen, lærere, pædagoger og ledere, der skal arbejde med at organisere, planlægge og gennemføre tværfaglig undervisning i kulturfag og potentielt også en fællesprøve i kulturfag.

## Resultater

Af evalueringen fremgår to former for resultater. For det første resultater, der omhandler elevers, læreres og censorers oplevelser og erfaringer med det at kombinere to eller tre kulturfag i undervisningen og til prøven. For det andet resultater, der omhandler udfordringer i forbindelse med implementeringen af en ny prøveform. I dette tilfælde både implementeringen af en fællesprøve i kulturfag og implementeringen af prøveformen selvalgt problemstilling. I rapporten vil vi understrege, når resultaterne knytter sig til implementeringsudfordringer, vel vidende at informanternes oplevelse af fællesprøven i kulturfag og implementeringsudfordringerne er tæt forbundet.

## Rapportens hovedresultater

Helt overordnet peger evalueringen på:

- At den tværfaglige undervisning kan øge motivationen og fordybelsen blandt eleverne, men at arbejdet med de enkelte fags kompetencemål i en tværfaglig undervisning kræver gode fagfaglige og analytiske kompetencer hos lærerne, der med fordel kan samarbejde om opgaven
- At der er udfordringer forbundet med at udprøve de enkelte fags kompetencemål, men at disse udfordringer kan imødekommes gennem lærerens arbejde med den tværfaglige undervisning og prøveform samt lærerens støtte til eleverne i processen.

I det følgende præsenteres de væsentligste hovedpointer, der relaterer sig til hhv. undervisningen i kulturfag, forløbet op til prøven og muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål.

---

## Resultater, der knytter sig til undervisningen

### **Organiseringen spænder fra enkeltfaglig undervisning til fuld integration af fagene**

Evalueringen viser, at organiseringen af undervisningen i kulturfagene spænder fra enkeltfaglig undervisning med skiftende fagligt fokus til fuld integration af fagene i tværfaglige forløb, hvor fagene nærmest smelter sammen. En tendens i evalueringen er, at skolerne placerer sig imellem de to yderpunkter, dvs. at undervisningen i kulturfag tilrettelægges som en kombination af fagfaglige og tværfaglige forløb.

### **Den tværfaglige undervisning forudsætter samarbejde**

Evalueringen peger på, at den tværfaglige undervisning forudsætter samarbejde lærerne imellem, så de i fællesskab sikrer sig, at alle kompetenceområderne dækkes i undervisningen. Dette gør sig gældende, uanset hvordan lærerne har valgt at fordele ansvaret for de forskellige fag imellem sig. Evalueringen peger på, at lærerne i høj grad samarbejder om årsplanlægningen og i mindre grad om undervisningen i løbet af skoleåret.

### **Den tværfaglige undervisning kan øge motivationen og fordybelsen blandt eleverne**

Evalueringen illustrerer, at den tværfaglige undervisning, der fører frem til en fællesprøve i kulturfag, indebærer nogle oplagte muligheder for at øge motivationen og fordybelsen blandt eleverne. Eleverne oplever i flere tilfælde en øget medbestemmelse med hensyn til indholdet i undervisningen, og at undervisningen er mere meningsfuld, da de får en større helhedsforståelse for fagene. Derudover er der mulighed for at tilrettelægge længere forløb på tværs af fagene, der øger fordybelsen blandt eleverne. I forlængelse heraf peger evalueringen på en række kompetenceområder, der ifølge lærernes vurderinger er særligt meningsfulde i en tværfaglig sammenhæng.

### **Tværfaglig undervisning og prøveform kræver analytisk overblik fra læreren**

Et gennemgående perspektiv i evalueringen er, at den tværfaglige undervisning i høj grad kræver gode faglige og analytiske kompetencer fra lærerens side. Der er behov for en dybdegående forståelse for de fagfaglige begreber og metoder, samtidig med at der er behov for et analytisk

overblik over fagenes 11 kompetenceområder, så der kan perspektiveres mellem fagene. Lærerne skal kunne kombinere fagfaglige og tværfaglige forløb og sikre en passende inddragelse af kompetencemålene fra alle kulturfagene.

---

## Resultater, der knytter sig til forløbet op til prøven

---

### Lærere og censorer efterspørger vejledning i prøveformen

Både lærere og censorer efterspørger vejledning i, og rammer for, fællesprøven i kulturfag. Evalueringen peger på, at det vejledende materiale til prøveformen giver anledning til forskellige fortolkninger og praksis med hensyn til pensumstørrelse, kildeudvælgelse og elevernes disponering af fagene til selve prøven.

### Prøveformen har et højt kompleksitetsniveau

Evalueringen illustrerer, at kombinationen af fællesprøven og den nye prøveform med selvvalgt problemstilling kan øge kompleksitetsniveauet for både elever og lærere. Komplexiteten i prøven er med til at øge elevernes behov for vejledning i processen op til prøven.

### Lærerne oplever forberedelsen op til prøven som kompleks og tidskrævende

Et resultat af evalueringen er ligeledes, at lærerne har oplevet vejledningsprocessen som kompleks og tidskrævende. Evalueringen giver eksempler på, hvordan kompleksiteten i forløbet op til prøven og selve prøven kan imødekommes gennem prøveforberedende undervisning, tjeklister i vejledningsfasen og en aktiv dialog mellem lærer og censor.

---

## Resultater, der knytter sig til muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål

---

### Der eksisterer forskellige opfattelser af prøvens formål

Et centralt perspektiv i evalueringen er, at der er forskellige opfattelser af, hvad eleverne prøves i til fællesprøven i kulturfag, og dermed prøvens formål. Særligt eksisterer der forskellige fortolkninger af, hvor mange kompetencemål den enkelte elev skal prøves i. Variationen i opfattelser af prøvens mål betyder, at evalueringen ikke entydigt kan konkludere, hvorvidt det er muligt at udprøve de enkelte fags kompetencemål til fællesprøven.

### Der er forskelligartet systematik i bedømmelsen

Evalueringen peger på, at der på nuværende tidspunkt eksisterer forskelligartet systematik i bedømmelserne af elevernes præstation til fællesprøven i kulturfag. Nogle lærere og censorer

---

bedømmer fortrinsvis på baggrund af opfyldelse af kompetencemål, mens andre bedømmer eleven ud fra deres helhedsindtryk af elevens præstation.

### **Prøven rummer udfordringer**

En oplevelse på tværs af interviewene er, at der særligt til enkeltmandsprøverne mangler tid til at opnå fagfaglig dybde og til at udprøve de enkelte fags mål. Derimod opleves det, at der i højere grad er mulighed for fordybelse ved gruppeprøverne. Derudover peger evalueringen på, at specifikke fag og mål får mere fokus til fællesprøven. Endelig illustrerer evalueringen, at den tværfaglige disciplin udfordrer eleverne, da de skal have overblik over et stort pensum, kunne jonglere med tre fag og mestre en kompleks prøveform.

### **Lærerens rolle er afgørende**

Et gennemgående perspektiv i evalueringen er, at lærerens rolle er afgørende for at sikre, at eleverne prøves i de enkelte fags mål. Heri ligger, at læreren er med til at balancere fag og mål i forløbet op til prøven og til selve prøven, samt at læreren støtter og guider eleverne i processen omkring prøven. Dette arbejde kræver både gode fagfaglige kompetencer og analytiske kompetencer inden for den tværfaglige disciplin – kompetencer, der kan udvikles over tid lærerne imellem.

### **Prøven kan have betydning for det faglige niveau**

Lærere og censorer er enige om, at prøven kan have betydning for det faglige niveau. De er dog ikke enige om, hvorvidt prøven resulterer i et højere eller lavere niveau. Et perspektiv er, at prøven hæver det faglige niveau og skaber mere hele og reflekterede samfundsborgere. Herunder at det særligt er de fagligt stærke elever, der mestrer at arbejde analytisk med tværfagligheden og dermed udfordres positivt af prøvens kompleksitet. Et andet perspektiv er, at prøven sænker det faglige niveau og er særligt udfordrende for de svage elever, der dog har fordel af prøveformen med en selvvalgt problemstilling og lærernes støtte i processen omkring prøven.

---

## **Om datagrundlaget**

Rapporten er baseret på en kvalitativ undersøgelse på 12 skoler, der alle har deltaget i forsøget med en fællesprøve i kulturfag i skoleåret 2016/17. Skolerne er udvalgt, så de afspejler spredning i skoletype, antallet af kulturfag til prøven og antallet af forsøgsår. Datamaterialet består af 12 interview med lærere, 8 interview med censorer og 2 fokusgruppeinterview med elever.

Evalueringen giver et dybdegående og nuanceret billede af forsøgets betydning for undervisningen og forløbet op til prøven samt af muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål på de 12 skoler. Den belyser variation i hhv. elevs, lærers og censorers perspektiver på og erfaringer med den tværfaglige undervisning, der udfolder sig i løbet af skoleåret, og selve fællesprøven i kulturfag. Dermed kan evalueringen danne grundlag for at drøfte og videreudvikle praksis med hensyn til den tværfaglige undervisning i kulturfagene i 9. klasse og en fællesprøve i kulturfag. Evalueringen viser ikke, hvor udbredte de enkelte perspektiver, holdninger og nuancer er, og heller ikke, hvilken effekt forsøget har på undervisningen.

## 2 Indledning

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) har bedt Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) om at designe og gennemføre en evaluering af forsøget med en fællesprøve i historie, samfundsfag og eventuelt kristendomskundskab i 9. klasse i skoleåret 2016/17. I rapporten belyser vi betydningen af fællesprøven for skolernes undervisningspraksis i de tre fag i løbet af skoleåret. Vi sætter fokus på elevers, læreres og censorers oplevelse af forløbet op til prøven og belyser muligheden for at udprøve de enkelte fags kompetencemål.

### 2.1 Kort om fællesprøven i kulturfag

Folkeskoleforligskredsen besluttede i november 2014 at igangsætte 12 overordnede initiativer til videreudvikling af folkeskolens prøver. Ét af disse initiativer er forsøg med en fælles prøve i historie, samfundsfag og eventuelt kristendomskundskab i 9. klasse i skoleårene 2015/16 og 2016/17.

Forsøget omfatter 35 skoler i skoleåret 2015/16 og 41 skoler i skoleåret 2016/17. Heraf har 12 skoler deltaget i begge skoleår. Størsteparten af skolerne laver forsøg med fagkombinationen historie, samfundsfag og kristendomskundskab, mens den resterende del laver forsøg med fagkombinationen historie og samfundsfag. I denne evaluering rummer begreberne *undervisning i kulturfag* og *fællesprøve i kulturfag* begge fagkombinationer, men vi understreger, hvilken fagkombination der er tale om, når det specifikt er relevant for konteksten.

Prøveformen for fællesprøven ligner den enkeltfaglige prøveform i historie, samfundsfag og kristendomskundskab og bygger på *Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab – 9. klasse* (UVM, 2016). Denne prøveform blev indført i skoleåret 2015/16. Forskellen mellem den enkeltfaglige og den tværfaglige prøveform er, at den tværfaglige kulturfagsprøve skal tage udgangspunkt i tværfaglige temaer og problemstillinger, hvilket bliver uddybet i det vejledende materiale til fællesprøven (UVM, 2014). Forsøg med en fællesprøve tilrettelægges som tværfaglige projekt- og produktorienterede prøver, hvor eleverne kan vælge at aflægge prøve individuelt eller i grupper a to-tre elever med individuel bedømmelse. Forberedelsen til prøven finder sted i den sidste del af undervisningen med vejledning fra læreren. Eleverne trækker et tværfagligt emne, som har været behandlet i undervisningen. Eleverne vælger underemner og udarbejder tværfaglige problemstillinger samt produkter, der under eksaminationen inddrages i besvarelsen af problemstillingen. Umiddelbart før eksaminationen får eleverne forberedelsestid til at besvare nogle uddybende lærerstillede spørgsmål til deres problemstillinger (UVM, 2014).

Fællesprøven i kulturfag lægger, jf. vejledningen, op til en tværfaglig undervisnings- og arbejdsform, hvor der arbejdes med funktionel tværfaglighed. Funktionel tværfaglighed bliver i vejledningen beskrevet som: elevens evne til at belyse en tværfaglig problemstilling med inddragelsen af relevante faglige mål, stofområder, perspektiver, begreber og metoder fra flere fag (UVM, 2014).



Formålet med forsøget er at vurdere, om en eventuel fremtidig styrkelse af det tværfaglige aspekt i folkeskolens 9.-klasseprøver gennem tværfaglige prøver vil være hensigtsmæssig for eleverne (UVM, 2014).

## 2.2 Formål med evalueringen

Formålet med evalueringen er at kvalificere beslutningen om, hvorvidt det fremadrettet skal være muligt at vælge mellem en fællesprøve i kulturfag og den enkeltfaglige prøve i historie, samfundsfag og kristendomskundskab. Evalueringen kan derudover oplagt anvendes til at udvikle og kvalificere den aktuelle prøveform samt tværfaglig undervisning og prøveformer i kulturfagene generelt. Det er vigtigt at være opmærksom på, at efterskoler og frie grundskoler er overrepræsenterede blandt de skoler, der deltager i forsøgsordningen. De erfaringer, som forsøgsskolerne gør sig med fællesprøven, er derfor ikke nødvendigvis dækkende for de erfaringer, folkeskolerne ville gøre sig, hvis prøveformen gøres obligatorisk. I nærværende evaluering har vi efter aftale med STUK bevidst udvalgt skoler og informanter, så erfaringer fra alle tre skoletyper dækkes.

I evalueringen vil vi både fokusere på, hvilken betydning fællesprøven i kulturfag har for undervisningen i fagene, samt fokusere på, hvordan selve prøven fungerer. Evalueringen vil bl.a. belyse, hvilke udfordringer og fordele der opleves at være ved at arbejde tværfagligt i undervisningen, og om det tværfaglige arbejde virker motiverende på eleverne. Sidst, men ikke mindst, vil evalueringen belyse, om den tværfaglige prøve giver tilstrækkelig mulighed for at udprøve kompetencemål i de enkelte fag.

Evalueringen har følgende fire centrale evalueringsspørgsmål:

- Hvilken betydning har det for undervisning i fagene, at prøven er tværfaglig?
- Hvilke udfordringer og fordele er der ved at arbejde tværfagligt i fagene?
- Hvordan påvirker den tværfaglige undervisning elevernes motivation for læring?
- Giver den tværfaglige prøve mulighed for i tilstrækkelig grad at prøve eleverne i de enkelte fags kompetencemål?

## 2.3 Design og metode

For at kunne besvare evalueringens fire centrale evalueringsspørgsmål har vi gennemført interview med lærere, censorer og elever. Den kvalitative tilgang er valgt for at få dybdegående beskrivelser af interviewpersonernes erfaringer med og perspektiver på den tværfaglige undervisning og prøve i kulturfagene.

I nedenstående tabel gives et overblik over, hvilke evalueringsspørgsmål informantgrupperne bidrager til at besvare.

TABEL 2.1

## Sammenhæng mellem evalueringsspørgsmål og informantgrupper

Evalueringsspørgsmål	Lærere	Elever	Censorer
Hvilken betydning har det for undervisning i fagene, at prøven er tværfaglig, herunder dækning af de enkelte færdigheds- og vidensområder i hvert af fagene?	X	X	
Hvilke udfordringer og fordele er der ved at arbejde tværfagligt i fagene?	X	X	(X)
Hvordan påvirker den tværfaglige undervisning elevernes motivation for læring?	X	X	
Giver den tværfaglige prøve mulighed for i tilstrækkelig grad at udprøve kompetencemål i de enkelte fag?	X		X

De fire evalueringsspørgsmål knytter sig hovedsageligt til informanternes oplevelse af selve undervisningen og prøven i kulturfag. I evalueringen har der derudover været fokus på, hvilke implementeringsudfordringer informanterne er stødt på i forbindelse med forsøg med en fællesprøve i kulturfag.

### Udvælgelse og gennemførelse af interviewene

Der er blevet gennemført 12 interview med lærere, 8 interview med censorer og 2 fokusgruppelinterview med elever. Som en del af dataindsamlingen er der gennemført besøg på to skoler, hvor elevinterviewene er foregået – og ligeledes et interview med den tilhørende lærer. De resterende interview med lærere og censorer er gennemført som telefoninterview.

Informanterne er blevet udvalgt på baggrund af en liste over de skoler, der er blevet udtrukket til fællesprøven i kulturfag i juni 2017. Udvælgelsen er foregået på følgende måde: Indledningsvist er der blevet udvalgt 12 skoler, der varierer ift. følgende forhold:

- Skoletype (folkeskoler/efterskoler/fri- eller privatskoler)
- Hvorvidt skolen kombinerer to eller tre kulturfag til prøven
- Hvorvidt skolen har deltaget i én eller to forsøgsrunder.

Der er blevet udvalgt syv folkeskoler, tre efterskoler og to fri- eller privatskoler. Denne fordeling er valgt, da den afspejler fordelingen med hensyn til skoletype blandt alle de 31 skoler, der blev udtrukket til fællesprøven i kulturfag i skoleåret 2016/17. Hovedparten af de skoler, der blev udtrukket til fællesprøven i kulturfag, har valgt at kombinere de tre kulturfag. For at afspejle denne fordeling har vi valgt otte skoler, der kombinerer de tre kulturfag i forsøget med en fællesprøve, og fire skoler, der kombinerer samfundsfag og historie i forsøget med en fællesprøve. Der er også sikret variation i udvælgelsen relateret til, hvor mange år skolerne har deltaget i forsøget med en fælles kulturfagsprøve. På den enkelte skole er der tilfældigt blevet valgt én af de klasser, der var udtrukket til kulturfagsprøven, og den tilhørende lærer.

De otte censorer er blevet udvalgt på baggrund af udvælgelsen af de 12 skoler og klasser med henblik på at indsamle data fra censor og lærer på baggrund af samme prøvesituation. Det betyder, at censorerne ligesom lærerne er udvalgt, så de varierer med hensyn til skoletype, fagkombination til prøven og skolens erfaringer med forsøget. Hovedparten af de udvalgte censorer har været beskikket af Undervisningsministeriet.

Eleverne til de to fokusgruppeinterview er udvalgt i de 12 klasser, således at der er et interview på hhv. en folkeskole og en efterskole. Udvælgelsen er foretaget således, at den ene klasse har været til prøven i tre kulturfag og den anden i to. I hvert fokusgruppeinterview har der deltaget seks elever. I rekrutteringen af eleverne er der sikret spredning i elevernes faglige niveau samt i kønssammensætningen. Spredningen i elevernes faglige niveau er sket på baggrund af lærernes vurdering af elevernes niveau i den daglige undervisning i kulturfagene.

De 22 interview er blevet gennemført i uge 23-25 umiddelbart efter prøveafholdelsen for at sikre, at erfaringerne med prøven var friske i hukommelsen blandt elever, lærere og censorer.

### **Fokus i interviewene**

Fokus i interviewene med de tre forskellige informantgrupper fremgår af nedenstående tekstboks:

## **Fokus i interviewene med de tre forskellige informantgrupper**

---

### **Fokus i interviewene med lærerne:**

- Hvilke udfordringer er forbundet med at udvælge stofområdet, så temaerne er både tværfaglige og samtidig dækkende for de tre fags færdigheds- og vidensmål?
- Hvilken betydning har det for undervisningen i fagene og for dækningen af de enkelte færdigheds- og vidensområder i hvert af fagene, at prøven er tværfaglig?
- Hvilke udfordringer og fordele er der ved at arbejde tværfagligt i fagene?
- Hvordan organiseres den tværfaglige undervisning i fagene?
- Virker det tværfaglige arbejde motiverende for elevernes læring?
- Hvordan har lærerne oplevet forløbet op til prøven og selve prøveafholdelsen?
- Giver den tværfaglige prøve mulighed for i tilstrækkelig grad at udprøve færdigheds- og vidensmål i de enkelte fag?

### **Fokus i interviewene med censorerne:**

- Hvilke udfordringer og fordele opleves ift. prøvens fokus på tværfaglighed?
- Giver den tværfaglige prøve mulighed for i tilstrækkelig grad at udprøve færdigheds- og vidensmål i de enkelte fag?

### **Fokus i interviewene med eleverne:**

- Hvordan har eleverne oplevet forløbet op til prøven og selve prøveafholdelsen?
- Hvilke udfordringer og fordele er der ved at arbejde tværfagligt i fagene?
- Er den tværfaglige undervisning motiverende for elevernes læring?

## 2.4 Analyse af data

Hvert interview er blevet optaget og efterfølgende transskriberet. På baggrund af evalueringsspørgsmålene og interviewene er der blevet identificeret fire overordnede kodekategorier, der går igen på tværs af interviewene (prøvens betydning for undervisningen, elevernes motivation i den tværfaglige undervisning, oplevelsen af forløbet op til prøven og muligheden for at afdække de enkelte fags kompetencemål til fællesprøven i kulturfag). Alle interview er herefter blevet kodet med afsæt i disse kategorier. På tværs af de fire kodekategorier har der været opmærksomhed på, om informanterne udtalte sig om selve undervisningen og prøven i kulturfag, eller hvorvidt de udtalte sig om udfordringer i forbindelse med implementeringen af en ny prøveform. Indledningsvist blev et interview kodet af to konsulenter for at sikre interkoderreliabilitet.

Den samlede evaluering er baseret på et tværgående blik på erfaringerne fra elev-, lærer- og censorinterviewene. De i alt 22 interview giver, efter vores vurdering, et udfoldet billede af erfaringer med tværfaglig undervisning og prøve i kulturfag. Vi har i interviewprocessen oplevet en mætning i data, da vi har set, at en række temaer og udfordringer går igen på tværs af interviewene. I nogle tilfælde kan vi på den baggrund pege på gennemgående træk, mens vi i andre tilfælde vil tydeliggøre forskellige erfaringer med den tværfaglige undervisning og prøve i kulturfagene. Samtidig tydeliggør vi de divergerende perspektiver, der også eksisterer i interviewpersonernes beskrivelser og erfaringer.

## 2.5 Projektgruppen

Projektet er organiseret i en projektgruppe på EVA, der består af:

- Evalueringskonsulent Mette Riisgaard Hansen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Ane Marie Nord
- Evalueringsmedarbejder Benedikte Beckman Nygaard
- Evalueringsmedarbejder Maria Thiemer.

## 2.6 Læsevejledning

Rapporten indeholder, ud over dette første indledende kapitel, tre kapitler og to appendikser.

I kapitel 3 beskrives det, hvilken betydning forsøget med en fællesprøve har haft for undervisningen i kulturfagene i løbet af skoleåret. Herunder stilles der skarpt på organiseringen af undervisningen, lærernes samarbejde omkring undervisningen, elevernes motivation for læring, specifikke undervisningsforløb og kompetencemål samt kravene til læreren.

Kapitel 4 belyser elevernes, lærernes og censorernes oplevelse af forløbet op til prøven. Fokus er her på det vejledende materiale i fællesprøven, prøvens kompleksitetsniveau og lærerens oplevelse af forløbet op til prøven.

Afslutningsvist sætter kapitel 5 fokus på muligheden for at dække de enkelte fags kompetencemål i en fællesprøve i kulturfag. Omdrejningspunktet for kapitlet er lærernes og censorernes opfattelser af prøvens formål, udfordringerne i forbindelse med at prøve eleverne i fagernes mål, lærerens afgørende rolle i processen og det faglige niveau til prøven.

**Indledning**

I slutningen af hvert af de tre kapitler præsenteres en tekstboks med opmærksomhedspunkter, som er særligt centrale ift. det videre arbejde med den tværfaglige undervisning og afholdelsen af en fællesprøve i kulturfagene.

Af rapportens to appendikser fremgår det, hvilke skoler der har deltaget i evalueringen, ligesom der her findes en litteraturliste.

## 3 Undervisning i kulturfag

Dette kapitel har fokus på, hvilken betydning forsøget med en fællesprøve har haft for undervisningen i kulturfagene i løbet af det forgangne skoleår.

Tværfaglig undervisning har igennem årene været et omdiskuteret emne i den pædagogiske og didaktiske skoledebat. Tværfagligheden blev i 1993 skrevet ind i folkeskoleloven, hvor det blev understreget, at eleverne skal have mulighed for at anvende og udbygge de tilegnede kundskaber og færdigheder fra de enkelte fag med undervisning i tværgående emner og problemstillinger (UVM, 1993). I litteraturen skelner Vagn Oluf Nielsen mellem begreberne formel og funktionel tværfaglighed. Formel tværfaglighed beskriver en undervisning, hvor en klasse arbejder med et fælles emne i forskellige fag. I denne tilgang er det de enkelte fags traditionelle stofområder og teknikker vedrørende emnet, der bestemmer indholdet i undervisningen. Funktionel tværfaglighed beskriver derimod en undervisning i de forskellige fag, der tager udgangspunkt i et problem. Her er det fælles problem styrende for indholdet i undervisningen, og de forskellige fags stofområder og teknikker anvendes til at svare på de opstillede problemformuleringer (Beiting m.fl., 1992).

Fællesprøven i kulturfag lægger, jf. vejledningen, op til en funktionel tværfaglig undervisnings- og arbejdsform. I vejledningen beskrives funktionel tværfaglighed som en undervisningsform, hvor eleverne arbejder med at belyse en tværfaglig problemstilling ved at inddrage relevante mål, stofområder, perspektiver, begreber og metoder fra flere fag (UVM, 2014). Denne evaluering har i forlængelse af vejledningen for prøveformen derfor fokus på en funktionel tværfaglighed i kulturfagene.

Evalueringen viser i afsnit 3.1, at organiseringen af undervisningen i kulturfagene spænder fra enkeltfaglig undervisning til fuld integration af fagene. Tendensen er, at skolerne kombinerer den tværfaglige undervisning med fagfaglige forløb. Derudover peger analysen i afsnit 3.2 på, at den tværfaglige undervisning forudsætter samarbejde mellem lærere. Dette gælder, uanset hvordan ansvaret for fagene og klasserne er fordelt. Evalueringen illustrerer i afsnit 3.3, at den tværfaglige undervisning rummer både fordele og udfordringer. En af fordelene ved den tværfaglige undervisning er, at den kan øge elevmotivationen, da eleverne kan opleve en øget medbestemmelse og mere meningsfuld og sammenhængende undervisning. Samtidig er der mulighed for at tilrettelægge længere forløb på tværs af fagene, hvilket kan øge fordybelsen blandt eleverne. Evalueringen peger ligeledes på, at lærerne vurderer, at nogle kompetenceområder er særligt velegnede i en tværfaglig sammenhæng, hvorimod andre fagfaglige kompetenceområder er sværere at kombinere med de andre fag. En udfordring i forbindelse med den tværfaglige undervisning er, at det forudsætter gode faglige og analytiske kompetencer fra lærerens side. Evalueringen peger på en række opmærksomhedspunkter omkring undervisningen i kulturfag, som præsenteres i en tekstboks sidst i kapitlet.

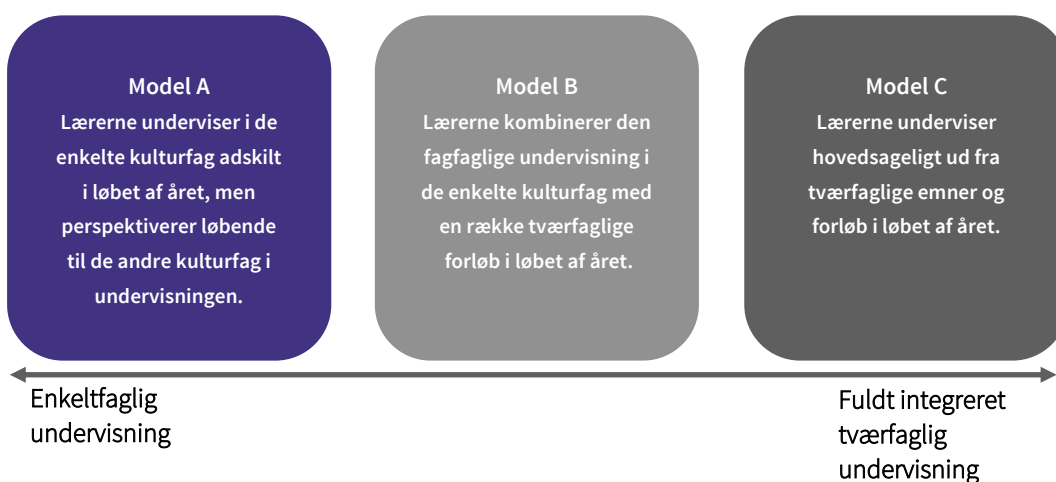
### 3.1 Organiseringen spænder fra enkeltfaglig undervisning til fuld integration af kulturfagene

Undervisningen i kulturfagene organiseres på forskellig vis på de 12 skoler i evalueringen. Spændet går fra undervisning, der struktureres og afholdes som enkeltfaglig undervisning med tværfaglige perspektiveringer, til undervisning, der hovedsageligt består af tværfaglige forløb på tværs af kulturfagene.

Evalueringen viser, at de 12 skoler har valgt at fortolke, hvordan man arbejder tværfagligt med kulturfagene, på forskellig vis. Dette betyder, at skolernes organisering af undervisningen i kulturfagene bærer præg af lokal variation. Evalueringen illustrerer tre overordnede modeller for organiseringen af undervisningen i kulturfag. De tre modeller repræsenterer, jf. figur 3.1, tre nedslag på et kontinuum mellem enkeltfaglig undervisning og fuldt integreret tværfaglig undervisning i kulturfagene. Model B er den organiseringsform, der dominerer på tværs af skolerne fra evalueringen.

FIGUR 3.1

#### Organiseringen af undervisningen i kulturfag



I *model A* bærer undervisningen præg af, at der hovedsageligt undervises i ét af kulturfagene ad gangen, men at der perspektiveres til de andre kulturfag i den enkeltfaglige undervisning. Der bliver trukket tråde imellem fagene, og der kan forekomme et enkelt tværfagligt forløb i løbet af skoleåret, men hovedfokus både i den enkelte lektion og i forløbene igennem skoleåret er på ét af de tre kulturfag ad gangen. En lærer beskriver deres organiseringsform således:



Vi laver fælles årsplaner og veksler mellem fagene. I nogle perioder er det historie, som vi kører i alle ugerne, og så gemmer vi samfundsfag til senere hen. Vi har altid et tværfagligt projekt liggende hen over året. Oftest med de to fag sammen, men også nogle gange med det ene fag og et andet fag.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Ved denne type organisering er et perspektiv, at det er tydeligt for eleverne, hvornår de har et givent fag, samt at den enkeltfaglige undervisning rummer anvendelsen af begreber og perspektiver fra de forskellige kulturfag:



Eleverne er opmærksomme på, om det er historie eller samfundsfag, og nogle gange er grænsen mere flydende, men ofte, hvis vi fx har et forløb om Anden Verdenskrig, så ved de godt, det er et historieforløb. Med derfor arbejder vi alligevel med nogle begreber, man bruger i en samfundsfaglig sammenhæng. Ligesom det er næsten umuligt at arbejde i samfundsfag uden at have et historisk perspektiv.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Den mest dominerende organiseringsmodel på tværs af de 12 skoler er *model B*. I denne model veksler undervisningen i løbet af skoleåret mellem fagfaglige og tværfaglige undervisningsforløb. Der planlægges typisk fire til syv tværfaglige forløb hen over skoleåret. Derudover supplerer lærerne med fagfaglige lektioner, kurser og forløb. Det gør de for at sikre, at eleverne får en dybdegående forståelse for de kompetenceområder, de respektive kulturfag har, da lærerne oplever, at nogle af områderne er sværere at koble op på et tværfagligt tema, hvilket vil blive uddybet i afsnit 3.3.4. Begrundelsen for denne organiseringsform bygger på lærernes erfaring med, hvilke emner og kompetenceområder der bedst arbejdes med via enkeltfaglig undervisning. Kombinationen af fagfaglig og tværfaglig undervisning i model B eksemplificeres i følgende lærercitat:



Ud over de seks (tværfaglige) emner har vi de her fagfaglige kurser, for nogle gange kan vi godt have brug for sammen med eleverne at snakke ren velfærdsmodel. Hvad er der af fordele og ulemper ved de forskellige modeller osv.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Samlet set betyder organisationsformen i model B, at lærerne på forskellig vis arbejder med at skabe forbindelser mellem tværfaglige emner og de enkelte fags kompetenceområder, samtidig med at der undervises i nogle fagfaglige områder separat.

*Model C* repræsenterer en organiseringsform, hvor lærerne hovedsageligt underviser ud fra tværfaglige emner og forløb i løbet af skoleåret. Denne organiseringsform bærer præg af, at kulturfagene er gensidigt integrerede i undervisningen, og at stofområder, perspektiver, begreber og metoder fra de respektive fag i højere grad smelter sammen. For eleverne i denne organiseringsmodel fremstår fagene ofte som et samlet hele. Denne organiseringsform kommer bl.a. til udtryk i nedenstående citat:



Eleverne har stort set ikke kunnet se forskel på samfundsfag og historie, de faglige områder smelter sammen, og vi underviste faktisk i ét fag. Fx har jeg i forbindelse med temaet konflikt og ideologier undervist i sociale og kulturelle forhold som kompetenceområde i samfundsfag, og i historie har jeg brugt kronologi, sammenhæng og historiebrug som kompetenceområder. Eleverne kan ikke se, om vi havde historie eller samfundsfag.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Et opmærksomhedspunkt i denne organiseringsmodel er, at læreren sikrer, at eleverne kommer omkring og i dybden med de tre fags kompetenceområder; også de områder, der kan være sværere at dække tværfagligt. Dvs. at eleverne i den tværfaglige undervisning fortsat dygtiggør sig ift. fagfaglige mål, stofområder, perspektiver, begreber og metoder. I tråd hermed er det centralt, at eleverne kan skelne kulturfagene fra hinanden, da eleverne, jf. det vejledende materiale i fællesprøven, vurderes ud fra de enkeltfaglige mål for hvert af de fag, som er repræsenteret ved prøven (UVM, 2014).

De tre modeller skal ses som nedslag på et kontinuum mellem enkeltfaglig undervisning og fuldt integreret tværfaglig undervisning i kulturfagene. I evalueringen kommer dette til udtryk, ved at der er skoler, der i deres organisering af undervisningen i kulturfagene placerer sig mellem model



B og C. I denne evaluering finder vi ikke nogen sammenhæng mellem, hvilken organiseringsmodel skolerne har valgt, og karakteristika såsom skoletype, antallet af kulturfag i fællesprøven, samt hvor mange år skolen har deltaget i forsøgsordningen.

Tendensen blandt lærerne er desuden, at det ikke er nyt for dem at arbejde på tværs af kulturfagene, og der eksisterer særligt erfaring med at kombinere historie og samfundsfag. Lærerne peger dog på, at den tværfaglige undervisning og teamsamarbejdet omkring årsplanlægningen bliver understøttet af forsøget med en fællesprøve i kulturfag, hvilket vil blive uddybet i næste afsnit. I tråd hermed udtaler lærerne ligeledes, at det er en læringsproces at arbejde med og samarbejde om den tværfaglige undervisning, og de er hver især opmærksomme på forbedringspotentialer i deres undervisning.

### 3.2 Tværfaglig undervisning forudsætter samarbejde

På tværs af skolerne fra evalueringen er tendensen, at der er flere lærere involveret i undervisningen i kulturfagene på 9. årgang, hvorfor den tværfaglige undervisning forudsætter samarbejde. Dette afsnit ser nærmere på, hvordan ansvaret for undervisningen fordeles lærerne imellem, samt på lærernes samarbejde om årsplanlægning og undervisningen i løbet af året.

En gennemgående tendens på tværs af skolerne er, at en enkelt lærer har haft det primære ansvar for undervisningen i alle kulturfagene i sin egen klasse. Denne ansvarsfordeling forudsætter ifølge lærerne i høj grad et samarbejde på tværs af teamet, da lærerne underviser deres egen klasse inden for alle kulturfagene uanset egen faglig baggrund og egne faglige kompetencer. Et opmærksomhedspunkt her er, at lærerne med denne type ansvarsfordeling i højere grad kommer til at undervise i fag, hvor de ikke nødvendigvis har undervisningskompetence<sup>1</sup>. Denne praksis stemmer ikke overens med folkeskolereformens strategiske fokus på linjefagskompetencer og med regeringen og KL's aftale (2014) om fuld kompetencedækning i 2010<sup>2</sup>. Evalueringen peger desuden på, at nogle skoler arbejder med en anden ansvarsfordeling, hvor én lærer har ansvaret for ét eller to af de tre kulturfag på tværs af klasserne på 9. årgang. Læreren roterer således mellem klasserne i kulturfagsundervisningen afhængigt af emnet og lærerens faglighed. Her er det ifølge lærerne ligeledes centralt med samarbejde, så der skabes synergi imellem fagene og de fagfaglige forløb. I et enkelt tilfælde i evalueringen havde læreren ansvar for alle kulturfagene på tværs af årgangen, og der eksisterede intet samarbejde om undervisningen.

På tværs af interviewene med lærerne ses det, at der i høj grad samarbejdes om årsplanlægning af undervisningen i kulturfagene. En gennemgående oplevelse er, at årsplanlægning er afgørende for at sikre, at alle kompetencemålene fra kulturfagene indgår i undervisningen. På tværs af de 12 skoler er tendensen, at lærerne i planlægningen af skoleåret arbejder i kulturfaglige teams på tværs af årgangen med henblik på at sikre en bred dækning af kompetencemålene i historie, samfundsfag og kristendomskundskab. I praksis beskriver lærerne, hvordan de sammen har drøftet tilrettelæggelsen af emner og kompetencemål på baggrund af deres respektive fagfaglige kompetencer, heriblandt deres formelle undervisningskompetencer:

---

1 Med *undervisningskompetence* henvises der til hhv. linjefagsuddannede lærere eller lærere, der har opnået tilsvarende faglige kompetencer gennem efteruddannelse.

2 Aftalen mellem KL og regeringen er efter dens indgåelse ændret, således at ambitionen er mindst 90 procent i skoleåret 2018/19. Af Uvm.dk fremgår det, at: "målet er at opnå fuld kompetencedækning i 2020, svarende til at 95 procent af undervisningstimerne skal varetages af undervisere med undervisningskompetence eller tilsvarende kompetencer." <https://uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>.



Vi har hjulpet hinanden med at lave materialet til de forskellige mål og emner. Jeg er historie- og samfundsfaglig – det er dér, min kompetence er. Og min kollega er samfundsfaglig og kristendomsfaglig. Så på den måde har vi brugt hinanden til at sparre med.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Lærerne i evalueringen oplever, at det er omfattende at tilrettelægge de tværfaglige forløb i fællesskab. Udvikling af nye forløb og dermed nyt pensum, undervisningsmateriale og didaktik er en tidskrævende opgave, og når to eller tre fag kombineres, kan det være en analytisk udfordrende proces at sikre sig, at kompetenceområderne dækkes, hvilket belyses nærmere i afsnit 3.3.5 i dette kapitel.



Der findes jo ikke noget gennemarbejdet forløb, vi bare kan tage ud og arbejde videre med. Det er både en fordel og en ulempe. Det kræver noget forberedelse og samarbejde, for at det kan fungere optimalt.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

En tværgående overvejelse fra lærerne er dog, at såfremt denne undervisnings- og prøveform udbredes, vil de kunne anvende både forløb og erfaringer fra forsøgsordningen. Samtidig må det forventes, at de etablerede producenter af undervisningsmateriale vil udvikle forløb til kulturfag, hvilket vil lette lærernes forberedelse. Trods de udfordringer, lærerne oplever ift. tidskrævende planlægning i teamet, forholder de sig grundlæggende yderst positivt til den tværfaglige kulturfagsundervisning.

Evalueringen peger på, at samarbejde om undervisningen i løbet af skoleåret ikke er så udbredt som samarbejde om årsplanlægningen. Vi har dog mødt skoler, der fortsætter det tætte samarbejde i teamet i løbet af skoleåret – eksempelvis i forbindelse med opstart af nye emner i kulturfag og afholdelsen af temadage og forløb, hvor den fagfaglige lærer har forestået undervisningen for hele eller dele af årgangen.

Et opmærksomhedspunkt ift. planlægningen af undervisningen er, at der ved afslutningen af året skal være en ligelig fordeling af fagene i opgivelserne til fællesprøven, jf. det vejledende materiale (UVM, 2014). Dette er ikke nødvendigvis intuitivt for lærerne, da de tre kulturfag timemæssigt ikke fylder lige meget på skoleskemaet. For 9. klasse er minimumstimetallet dobbelt så stort for samfundsfag som for de to andre fag<sup>3</sup>. En opfattelse blandt nogle lærere er, at samfundsfag på grund af det større timetal på skemaet skal fylde mere end de to andre fag både i den tværfaglige undervisning og til den tværfaglige prøve. Konsekvensen af denne opfattelse af vægtningen af fagene vil blive udfoldet i afsnit 5.5.2.

### 3.3 Den tværfaglige undervisning rummer muligheder og udfordringer

Evalueringen peger på, at den tværfaglige undervisning rummer både muligheder og udfordringer. Mulighederne består først og fremmest i en øget motivation for læring blandt eleverne, men også i en øget fordybelse gennem længere undervisningsforløb. Derudover er nogle af fagenes kompe-

3 <https://uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>.

tenceområder særligt meningsfulde, når de kobles til andre fag i den tværfaglige undervisning. Udfordringerne består derimod i, at nogle kompetencemål er sværere at dække i den tværfaglige undervisning, samt at det kræver en høj grad af analytisk overblik at sikre målopfyldelsen i den tværfaglige undervisning.

### 3.3.1 Den tværfaglige undervisning kan øge motivationen

Evalueringen peger på, at den tværfaglige undervisning kan øge motivationen for læring blandt eleverne. Dette perspektiv er dominerende på tværs af interviewene med lærere og censorer. Den øgede elevmotivation kommer til udtryk på følgende tre forskellige måder.

*For det første* oplever lærerne, at den tværfaglige undervisning i flere sammenhænge giver mere mening for eleverne, da de får en større helhedsforståelse og et større overblik på tværs af fagene. Eleverne kan i den tværfaglige undervisning bedre forstå, hvorfor de skal lære det, de gør, og derfor involverer de sig også mere i undervisningen. Det kommer ifølge lærerne til udtryk gennem en øget interesse for undervisningen og det, der foregår i nyheder og på netaviser, samt et øget engagement og en øget deltagelse i de faglige diskussioner i undervisningen:



Jeg synes helt klart, at de har været meget mere med i debatterne og samtalerne. Man har kunnet mærke, at de har villet faget. De synes, det har været fedt, og jeg har ikke haft en eneste elev, som har brokket sig og sagt ”hvorfor kan vi ikke have det hver for sig?”. Tværtimod har de alle sammen sagt, at de synes, det var vildt fedt, at det var sammen.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Eleverne giver også udtryk for, at de oplever, at der er i højere grad er debatter om aktuelle problemstillinger i undervisningen, at de oplever et større overblik over, hvad der sker i samfundet omkring dem, og at det er motiverende at se problemstillingerne fra flere vinkler. Dette kommer bl.a. til udtryk i nedenstående samtale fra et af fokusgruppeinterviewene:



Vi har en mere åben diskussion, og nu har vi oftere også samfundsmæssige debatter. Vi har snakket om flygtninge og aktuelle problemstillinger, som politikerne snakker om. Så kommer vi med holdninger til det. Jeg synes, vi får et større samfundsoverblik, end hvis man læste hele dagen, og vi bliver mere klar på politik, og hvad de snakker om (elev 1). Det er godt, fordi vi får inddraget en historisk vinkel og det samfundsfaglige (elev 2). Før havde vi tre forskellige ting ad gangen, og nu har vi kun en ting, vi skal fokusere på (elev 3).

Interview med elever, fællesprøve i tre kulturfag

Lærerne har derudover lagt mærke til, at nogle af elevernes interesse for historie og kristendoms-kundskab stiger, når fagene kobles til samfundsfag. Eleverne kan bedre identificere sig med eksempelvis historie, når de historiske begivenheder følges op igennem tiden og kobles til nutidige samfundsrelaterede problematikker og diskussioner. Eleverne kan herved bedre se, hvad de skal bruge faget til, og de får en forståelse for, at historiske begivenheder kan gentage sig, hvilket kan føre til ahaoplevelser blandt eleverne:



Alle elever kan lide samfundsfag, og det oplever vi også på vores skole, hvor de har haft det lidt sværere med historie og kristendom. Selvom man godt som lærer kan brænde for det, så har eleverne en holdning til det: ”Hvad skal vi med historie, der er sket for 2000 år siden?” spørger de, men når man får den her vinkel på, så siger de ”nåh ja, vi kan bruge historien til noget, og vi kan se gentagelser, og vi er selv gentagelser af historien”. Det er der, vi kan bruge det tværfaglige. Vi kan bruge det bedste fra fagene til at påvirke de andre fag.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Denne oplevelse kommer også til udtryk i elevinterviewene. Eleverne udtrykker, at de i højere grad kan se sammenhængen mellem fagene, og at kombinationen af samfundsfag og historie er meningsfuld for dem:



Jeg kan godt lide, at man finder ud af sammenhængen mellem fagene (elev 1). Det giver mere mening, hvordan historien har formet samfundet (elev 2) (stilhed). Det har været spændende at høre, hvordan tingene er sket, og hvornår de er sket. Så har man mere en fornemmelse af det (elev 3). Jeg kan godt lide, at fagene er samlet, også til prøven (elev 1) [...]. Hvis det bliver blandet, så giver det bare mere mening for mig, så man ikke bare hører om historie en hel time (elev 4). Ja, det er lettere at huske (elev 3).

Interview med elever, fællesprøve i to kulturfag

Både lærere og elever oplever således, at tværfagligheden giver eleverne en øget forståelse for sammenhængen mellem fortid og nutid. Det gør det nemmere for eleverne at skabe mening og giver et større samfundsoverblik og en kulturel forståelse, der skaber grobund for diskussioner og debatter om aktuelle samfundsmæssige problemstillinger. Den tværfaglige undervisning er ifølge nogle lærere et stærkt didaktisk greb, der kan være med til at give eleverne demokratisk dannelse og øge oplevelsen af at være medborger i samfundet.

En ofte benyttet reference i den danske litteratur angående motivation i skolen er Pless m.fl.. I bogen *Unge motivation i udskolingen* beskriver forfatterne forskellige former for motivation. Ovenstående beskrivelse af elevernes motivation i den tværfaglige undervisning er i tråd med den motivationsform, der, jf. Pless m.fl., opstår på baggrund af ny opnået viden om fag eller emner, der har elevernes interesse. Undersøgelser af elevers motivation peger bl.a. på, at eleverne er optagede af at forstå deres omverden og oplever øget motivation, når den nye viden kan kobles til en forståelse af dem selv eller deres umiddelbare erfaringer og interesser (Pless m.fl., 2015).

For det andet er et perspektiv i evalueringen, at den tværfaglige undervisning øger muligheden for, at eleverne får medbestemmelse i undervisningen, hvilket kan øge motivationen. Det skyldes, at eleverne i højere grad inddrages i valget af, hvilke emner og underemner undervisningen skal beskæftige sig med, da pensum ikke er lige så bundet af specifikke lærebøger som i den enkeltfaglige undervisning. Det skyldes derudover også, at eleverne i højere grad oplever, at de kan deltage med deres viden og holdninger i debatterne i undervisningen, når fagene kombineres og aktualiseres. Derudover lægger den tværfaglige undervisning ifølge lærerne også i højere grad op til mere projektbaseret undervisning, hvor eleverne kan gå i dybden med et selvvalgt emne. At elevernes motivation kan øges gennem medbestemmelse og indflydelse på undervisningen, kommer bl.a. også til udtryk i nedenstående samtale fra et af fokusgruppinterviewene:



Det er motiverende, at man kan diskutere det og får lov til det. Man føler mere, man bliver hørt, end hvis det er en lærer, som siger, at sådan her er det, men hvis en elev kan sige ”hvad med det her?”, så føler man, at man bliver hørt og bliver mere motiveret til at række hånden op og deltage (elev 1). Her er det alle, som er en del af samtalen (elev 2). Det er nemmere at byde ind, når man kan byde ind med sine holdninger (elev 3). Hvis det er et årstal, så er der en, som kan række hånden op og sige det, men hvis det mere er en samtale eller diskussion, så kan flere række hånden op og svare på det (elev 4).

Interview med elever, fællesprøve i tre kulturfag

Denne form for motivation er i tråd med den motivationsform, som Pless m.fl. beskriver som involvering. Argumentet er her, at det kan virke meget motiverende på eleverne, når de bliver involveret i læringsprocesserne og bliver medskabere af undervisningen (Pless m.fl., 2015).

For det tredje er et perspektiv blandt lærerne, at elevernes engagement øges, da faget kulturfag har et større timetal på skemaet, end fagene har hver for sig. Faget får en højere prioritering blandt eleverne, når der fx er fire lektioner i træk i stedet for en enkelt lektion i løbet af ugen, hvilket bl.a. medfører en mere seriøs indgangsvinkel til faget og øget prioritering af fagets lektier:



Der er nogle elever, der siger, at faget får en anden prioritering, når det er et firelektionersfag, frem for at man har kristendom en lektion om ugen, historie en lektion og samfundsfag to lektioner. Der var en dreng, der sagde ”jeg gider sgu godt lave lektier til det her fag, når det er fire timer, det gad jeg nok ikke, hvis det kun var en time”.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Evalueringen rummer også et andet, men væsentligt perspektiv ift. elevmotivationen i undervisningen. Dette perspektiv bygger på argumentet om, at elevernes motivation afhænger af lærerens engagement og undervisningsstil og ikke af tværfagligheden. Perspektivet er, at eleverne får større energi ved eksempelvis projektbaseret undervisning, hvor eleverne involveres mere i undervisningen. Omvendt er holdningen blandt andre lærere, at det netop er det, den tværfaglige undervisning kan. Deres oplevelse er, at den tværfaglige undervisning i højere grad end den enkeltfaglige undervisning giver mulighed for at variere undervisningsstilen og arbejde mere projektorienteret ved hjælp af længere tilrettelagte forløb, hvilket vil blive uddybet i næste afsnit. Et andet divergerende perspektiv i evalueringen er, at nogle elever motiveres mere af den fagopdelte undervisning, da de har en præference for et af kulturfagene. Dette perspektiv er dog langt fra tendensen i data-materialet.

Et opmærksomhedspunkt i forbindelse med den tværfaglige undervisning er således, at den kan være med til at øge elevernes motivation, da undervisningen giver mere mening for dem, og da de i højere grad har medbestemmelse ift. indholdet i undervisningen.

### 3.3.2 Længere undervisningsforløb øger muligheden for fordybelse

Evalueringen peger på, at muligheden for at tilrettelægge længere sammenhængende forløb på tværs af undervisningen i kulturfagene er med til at understøtte den faglige fordybelse hos eleverne, hvilket dette afsnit ser nærmere på.

Lærerne fra de 12 skoler benytter sig i høj grad af muligheden for at slå de enkelte kulturfag sammen til længere og mere sammenhængende undervisningsforløb. Det gør sig gældende både i løbet af en enkelt undervisningsuge og i længere forløb hen over skoleåret. Det betyder, at særligt historie og kristendomskundskab går fra at være små fag timemæssigt til som samlet kulturfag at være et af de største fag på skoleskemaet. Det betyder ligeledes, at fagene er mindre udsatte for brud i det normale skema. Ved enkeltfaglig tilrettelæggelse har kristendomskundskab fx kun 45 minutter om ugen, jf. folkeskolelovens fastsættelse af minimumstimetal og vejledende timetal, og er derfor sårbar over for sygdommeldinger, temadage i andre fag eller 9.-klassernes erhvervspraktik. Ved det øgede timetal i kulturfag sikres det, at eleverne jævnlige beskæftiger sig med fagets tematikker, trods afvigelser fra normalskemaet. Tendensen på skolerne er desuden, at kulturfagsundervisningen afholdes parallelt på årgangen, hvilket ifølge lærerne giver en større grad af planlægningsmæssig fleksibilitet, der muliggør temadage og ekskursioner på tværs af klasserne.

Kulturfagets timetal og de længere sammenhængende tværfaglige forløb har ifølge lærerne i evalueringen betydning for fordybelse i selve undervisningen. Dette kommer bl.a. til udtryk, ved at lærerne kan tilrettelægge forløb, hvor et emne belyses fra flere forskellige vinkler, hvilket kan være med til at øge elevernes forståelse og oplevelse af fagenes sammenhæng:



Jeg synes, sammenhængsforståelsen og anvendelsen af det, man lærer i en større sammenhæng, er stor. Og eleverne prioriterer faget højere, og der er en bedre organisering, når man slår fagene sammen.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Lærerne oplever, at både organisering og det tværfaglige fokus giver mulighed for, at eleverne kan få en mere nuanceret forståelse af fagenes elementer og at der ”kommer mere kød på emnerne”. Det skyldes bl.a., at tværfagligheden understøtter en øget brug af perspektiverende elementer i undervisningen, og at eleverne derfor møder fagenes emner og tematikker flere gange i løbet af året og får anvendt deres viden på tværs af emner:



Jeg oplever faktisk, at det hænger bedre fast med bibelske fortællinger, livssyn og etik. Tidligere var det ofte sådan, at de efter to dage ikke kunne huske noget. Jeg tænker, at det er, fordi de får det prøvet mere end kun inden for kristendom, ved at det bliver inddraget i de to andre fag.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

I tråd hermed peger eleverne fra evalueringen på, at de er glade for de sammenhængende forløb, hvor de kan gå i dybden med et emne, og hvor forløbene ikke i samme grad som i enkeltfagsundervisningen bliver afbrudt. Dette kommer bl.a. til udtryk i nedenstående elevcitater:



Også det med, at vi har haft en hel dag med det [har været motiverende], og man har kunnet arbejde med det og har en ide om, hvad det er. I starten af dagen fik vi præsenteret, hvad der skulle ske i løbet af dagen, og så kunne man arbejde sig mod det endelige mål. Det kunne fx være, at man skulle analysere på det her, eller noget, man skal lede efter i det, man har læst.

Interview med elever, fællesprøve i tre kulturfag

Et opmærksomhedspunkt er derfor, at muligheden for at skabe længere tilrettelagte forløb, når fagene lægges sammen til et kulturfag, kan være med til at øge elevernes fordybelse i undervisningen.

De længere undervisningsforløb skaber også mulighed for i højere grad at anvende Åben skole i kulturfagsundervisningen, hvilket uddybes i nedenstående tekstboks.

## Kulturfag og Åben skole

Både elever, lærere og censorer peger på, at det er oplagt at anvende oplevelsesorienterede aktiviteter i den tværfaglige kulturfagsundervisning. Når kulturfaget placeres som sammenhængende blokke a to eller flere lektioner, forbedres den tidsmæssige og logistiske mulighed for at tage på ekskursioner sammenlignet med enkeltfaglige lektioner på 45 minutter. Denne type undervisningsaktiviteter er således i tråd med folkeskolereformens ambition om, at eleverne skal opleve forskellige typer læringsrum gennem Åben skole.

Med Åben skole er ambitionen at arbejde med nogle andre læringsrum – eksempelvis gennem oplevelsesorienteret undervisning. Det understøtter ifølge flere af informanterne sammenhængen mellem fagene og efterspørges ofte af eleverne. Samtidig bidrager Åben skole-aktiviteter til

elevernes oplevelse af, at emnet er relevant og kan medvirke til at øge deres historiske forståelse:



Når man var i historiens vingesus lokalt, var der mange gode muligheder for at bruge lokalområdet og hele den historiske erindring, som egentlig kobler både historie og samfundsfag og til dels religion sammen ift. en essentiel udlægning og forståelse af, hvad det betyder at være et historisk sted, og hvad tro og livsanskuelser betyder for den enkelte soldat. Det var meget spændende.

Interview med censor, fællesprøve med tre kulturfag

### Eksempler på Åben skole-aktiviteter i kulturfag:

- Besøg i Fængselsmuseet Horsens
- Besøg af advokat, der fortalte om sammenhængen mellem lovgivning og sociale medier
- Besøg af Forsvaret
- Besøg i religiøse institutioner
- Besøg på kulturinstitutioner
- Studietur til Berlin.

### 3.3.3 Eksempler på tværfaglige temaer

Et udbredt perspektiv i evalueringen er, at den tværfaglige undervisning skaber nye muligheder i undervisningen. En af disse muligheder er, at nogle af de tværfaglige temaer ifølge lærerne er med til at skabe synergieffekter imellem fagene, hvor fagene supplerer og støtter hinanden. Eksempelvis kan den historiske baggrundsviden gøres relevant og bruges som afsæt for at forstå samfundsvidenskabelige problemstillinger, og omvendt kan aktuelle tematikker anvendes som afsæt for at arbejde med historiske begivenheder. Lærerne giver også eksempler på, at relevansen af et fag som kristendomskundskab tydeliggøres for eleverne gennem perspektivering til aktuelle og historiske begivenheder, eksempelvis gennem et tema om Israel-Palæstina-konflikten. Derved får emner, der ellers ikke har elevernes interesse, større opmærksomhed, og eleverne får en bedre forståelse af de enkelte fag. Dette kommer eksempelvis til udtryk i nedenstående citat:



Det, der har givet noget, er, at de har kunnet reflektere i langt højere grad, og igen, hvis vi vender tilbage til Israel-Palæstina-konflikten, så tror jeg, at jeg har undervist i det i historie flere gange, men det er første gang, jeg reelt har haft en klasse, som har haft så stor forståelse for det komplekse emne denne her gang, fordi de har kunnet nørde det på alle områder, og vi har fået alle vinkler med rundt.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Tekstboksen nedenfor præsenterer de temaer, lærerne har peget på som særligt velegnede i den tværfaglige kulturfagsundervisning.

## Eksempler på tværfaglige temaer i kulturfagene

---

### **Demokrati**

Temaet giver en forståelse for den historiske udvikling i nationale regeringsformer og kronologisk sammenhæng med moderne samfundsudvikling. Samtidig muliggør emnet koblinger til internationale forhold og samfundsvidenskabelige problemstillinger om ytringsfrihed og censur.

### **Israel-Palæstina-konflikten**

Dette tema gives som eksempel på, hvordan bibelske fortællinger inddrages i undervisningen. Samtidig fungerer temaet godt i arbejdet med historiebrug og kildekritik med fokus på de forskellige aktørers aktive brug af historien og historien som et af konfliktens stridspunkter. Både national og international politik kan desuden inddrages i arbejdet med temaet.

### **Europas udvikling**

Dette tema giver mulighed for at gå i dybden med den historiske kronologi og giver eleverne viden om sammenhænge mellem fortid og nutid, hvordan nationalstaten har udviklet sig som fællesskab, og hvordan grænserne har flyttet sig. Med afsæt i den historiske udvikling arbejdes der med samfundsvidenskabelige problemstillinger – fx EU's betydning i dag.

### **Kulturmøder**

I forbindelse med temaet kulturmøder har undervisningen fx taget udgangspunkt i den nutidige flygtningesituation – nationalt og internationalt. Samtidig indebærer temaet et fokus på dagligdags kulturmøder og historiske kulturmøder gennem tiden – eksempelvis korstogene som historisk og religiøst kulturmøde med afgørende betydning for den historiske udvikling. Læreren peger på, at udgangspunktet i det aktuelle har gjort det historiske relevant og spændende for eleverne, fordi de har kunnet se sammenhænge.

### **Martin Luther**

I forbindelse med reformationsjubilæet har eleverne arbejdet med udviklingen af kristendommen gennem tiden og forskellige fortolkninger af Martin Luthers betydning. Der har været fokus på brug af forskellige typer kilder, og temaet har ifølge lærerne øget elevernes nysgerrighed over for ændringer i kristendommen.

### **Religiøs magt**

I forbindelse med temaet har eleverne beskæftiget sig med betydningen af religiøs magt – både historisk og samtidigt. I temaet har de desuden arbejdet med, hvilken samfundsmæssig betydning religion spiller i dag – både nationalt og internationalt ift. kultur, globalisering, terrorisme og livsfilosofier.

### **Andre eksempler**

Livsstile, ondskab og lidelse, Danmarks udvikling som velfærdsstat, racisme og menneskerettigheder, Afrika, Kina, terror, oprør, revolution og konflikter, ungdom, det gode liv, skyld og straf, krig og fred, folkedrab, danskhed, magt og afmagt.



### 3.3.4 Udvalgte kompetenceområder kan være svære at dække tværfagligt

På tværs af skolerne peger lærerne på, at de oplever, at den tværfaglige undervisning overordnet giver mulighed for at dække kulturfagenes kompetenceområder. Nogle områder kan dog være sværere at inddrage i den tværfaglige undervisning og kræver, at læreren sikrer sig, at emnet er tilstrækkeligt dækket, eventuelt gennem fagfaglige forløb, jf. afsnit 3.1. Det drejer sig primært om kompetenceområderne økonomi fra samfundsfag og bibelske fortællinger fra kristendoms-kundskab.

Ift. økonomi er en oplevelse blandt lærerne, at det er svært at perspektivere videns- og færdigheds-mål angående fx privatøkonomi, velfærdsmodeller og det økonomiske kredsløb til mål fra historie og kristendoms-kundskab. Derudover betragtes økonomi som et fagfagligt svært emne for eleverne at forstå, og kompleksiteten af emnet øges potentielt, når det indsættes i en tværfaglig sammenhæng. Det svære i at inddrage kompetenceområdet *økonomi* udspringer altså ikke nødvendigvis af den tværfaglige tilrettelæggelse, men tværfagligheden stiller større krav til lærerne om at arbejde analytisk og sikre, at målene inddrages i undervisningen. Ligeledes er en oplevelse blandt de interviewede lærere, at det generelt er svært for eleverne at lære at arbejde kildekritisk.

En oplevelse blandt lærerne er derudover, at det kan være svært at trække tråde fra kompetenceområdet omkring bibelske fortællinger til samfundsfag og historie, hvilket bl.a. kommer til udtryk i nedenstående citat:



Sådan noget som bibelske fortællinger – den er ikke superoplagt ift. samfundsfag i dag. Så kunne man overveje at sige, at man kan finde nogle bibelske fortællinger om ondskab og binde det op på Anden Verdenskrig og holocaust og binde det op på noget med menneskerettigheder og få en snak om det, men det er ikke en til en som i samfundsfag og historie.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Udfordringen ved at etablere tværfaglige koblinger fra de bibelske fortællinger leder til en diskussion blandt de interviewede lærere om, hvorvidt kristendoms-kundskab skal være en del af kulturfagsprøven. Denne evaluering rummer interview med lærere, der har hhv. to og tre af kulturfagene repræsenteret til fællesprøven. De lærere, der har undervist i en to-faglig udgave af kulturfag (historie og samfundsfag), peger på, at de ville opleve det udfordrende også at inddrage kristendoms-kundskab i tværfagligheden. En lærer beskriver, hvordan han har prøvet at arbejde tre-fagligt, men valgte at gå væk fra det til fordel for to-fagligt kulturfag:



Det har vi prøvet før, og det fungerede ikke. Det var for svært at få det til at hænge sammen, fx med de bibelske fortællinger. Der blev historie for meget et middel. Det skulle bare bruges til at belyse noget, der er foregået tidligere. Der er også nogle vigtige historiske begivenheder, de bliver nødt til at vide noget om. Vi blev faktisk nødt til at sige: ”Nu har vi kristendom i undervisningen.” Vi kunne ikke rigtigt få fagene til at samarbejde ordentligt. Eleverne kunne heller ikke se meningen. Nu med samfundsfag og historie synes jeg ikke, at eleverne synes, det er ulogisk.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Ligeledes er det et perspektiv blandt nogle af de lærere, der har arbejdet tre-fagligt, at kristendoms-kundskab kan være sværere at inddrage end historie og samfundsfag.

Desuden rummer evalueringen også perspektiver, som beskriver, hvordan netop kristendoms-kundskab får værdi i kombinationen med historie og samfundsfag. Hvilket er i tråd med afsnit 3.3.1, der illustrerer, at elevernes interesse for kristendoms-kundskab øges i kombination med de to andre kulturfag:



Om kristendom skal være med, det kan man diskutere, men med den erfaring, jeg har fået her i år, der synes jeg absolut, det skal, fordi der er mange elementer i det, der gør, at det har givet mening for eleverne. For at kunne se, hvor meget kristendommen fylder i dagligdagen, og hvor meget vi er påvirkede af det – i hvert fald religion. Det er stadigvæk aktuelle emner.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Der eksisterer således nogle fagbegreber, metoder og kompetenceområder inden for kulturfagene, som dels er svære for eleverne at lære, og som dels er sværere at inddrage i de tværfaglige forløb. Et opmærksomhedspunkt er derfor, at det kan være nødvendigt at træne nogle af de fagfaglige områder og metoder separat, inden de sættes i spil i en tværfaglig sammenhæng. Dette er i tråd med organiseringen af undervisningen i model B, jf. afsnit 3.1.

### 3.3.5 Tværfaglig målopfyldelse kræver analytisk overblik

Det er ifølge lærerne i evalueringen en fordel, hvis man har fokus på kompetenceområderne løbende i den tværfaglige undervisning, da det hjælper dem til at sikre, at de når rundt om alle 11 mål. Evalueringen peger på, at målopfyldelsen i kulturfagene kræver øget analytisk overblik fra lærerens side.

Tendensen blandt lærerne i evalueringen er, at de inddrager kompetencemålene i årsplanlægningen, men der er stor variation blandt lærerne ift., hvor meget målene inddrages i arbejdet med den daglige undervisning i løbet af året. For forberedelsen gælder det, at lærerne arbejder med målene i forbindelse med årsplanlægning, og ligeledes kan kompetenceområderne fungere som en rettesnor i den løbende tematiske forberedelse af kulturfaget. Nogle lærere vælger aktivt at inddrage de præcise kompetenceområder eller videns- og færdigheds mål i deres undervisning, mens andre mener, at målene i deres nuværende skriftlige form ikke er meningsfulde for eleverne. Derfor vælger de enten at omdanne dem til læringsmål, der giver mening for eleverne, eller slet ikke at inddrage dem i undervisningen.

En pointe fra interviewene med lærerne er desuden, at fleksibilitet er afgørende i arbejdet med at sikre, at alle kompetenceområder inddrages i undervisningen. En lærer beskriver således, hvordan han oplever, at det er væsentligt at have en plan for undervisningen og kontinuerligt at evaluere denne plan, men også at være opmærksom på at revidere sit undervisningsmateriale eller ændre i forløb, så man i sidste ende ”kommer omkring” målene:



Man skal være klar over – når man forbereder sig og evaluerer – om man er kommet rundt om det, vi skulle nå i dag: ”Hvad er det, vi mangler ift. historie og samfundsfag?” Sådan er rammen som lærer; man må altid slås med, at når man planlægger noget, så bliver det lavet om. Man starter et sted og slutter et andet, og man må revurdere undervejs. En plan er god at have, og man skal følge den, men det bliver anderledes undervejs.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

I tekstboksen nedenfor er samlet nogle af lærernes perspektiver på, hvordan de arbejder med mål i undervisningen i kulturfag i forbindelse med hhv. årsplanlægning, løbende forberedelse og selve undervisningen.

## Tre eksempler på arbejdet med mål i undervisningen

---

### I forbindelse med årsplanlægningen



I praksis klippede jeg alle færdigheds- og vidensmål ud fra de tre fag, og så fik jeg fat i et A2-ark og fik koblet dem sammen og klistrede dem sammen på baggrund af, hvilke der passede under de fire hovedemner, jeg havde lavet. Så havde jeg et af mine områder inde og så, at de tre ting passer sammen, hvis vi tog et emne som det her. Så kunne vi belyse det på den måde.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

### I den løbende forberedelse



Jeg tænke ”hvordan får jeg det samfundsøkonomiske ind, så det giver mening ift. de ting, vi ellers snakker om?”, og der måtte jeg lave en revidering af mit pensum, fordi det var en af de ting, jeg manglede. Så derfor fandt jeg et bilag og brugte det og fik det indover, fordi det gav mening ift. det, vi ellers skulle lave i den måned.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag



Det handler om at kigge ned i de fælles mål. Også at have dem med løbende i undervisningen og tjekke efter i løbet af året og tjekke, om man er kommet ordentlig rundt. Også i planlægningen af undervisningen.

Interview med lærer, fællesprøven i to kulturfag

### I undervisningen



Vi har brugt tid på det i løbet af årets undervisning og hængt kompetencemålene op i klassen, så det ikke skulle komme så meget bag på dem, hvad det er, vi forsøger – ikke så meget i prøven her til sidst, men i den undervisning, de har fået i løbet af året, og det, de har arbejdet med, er det vigtigt, at de tænker over de forskellige kompetencemål i det. De skal vide, hvorfor man gør tingene.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

På baggrund af evalueringens data tegner der sig et billede af kulturfagslærernes arbejde med at sikre opfyldelsen af kompetencemålene. Det har vist sig, at lærerne ofte starter med at vælge emne og efterfølgende indplacerer kompetencemålene i det pågældende emne. Det betyder dog, at nogle kompetencemål risikerer at "falde uden for" de emner, læreren eller teamet har valgt, og de bliver vanskelige at inddrage i den tværfaglige undervisning. Som beskrevet i afsnit 3.1 om organiseringen vælger nogle lærere at arbejde med fagfagligt fokuserede dage eller kanonpunkter for at dække disse områder, mens andre ændrer i emnerne eller risikerer at "gå lidt let" henover de mål, der ikke passer ind i de valgte emner. I den pædagogiske og didaktiske litteratur understreger Bodil Nielsen vigtigheden af, at kompetencemålene er styrende for årsplanlægningen, herunder valg af emner, aktiviteter og undervisningsforløb (Nielsen, 2015). Et alternativ til den emnebaserede årsplanlægning er derfor, at lærerne tager udgangspunkt i kompetencemålene som afsæt for at se på tværs af fagene og derfra kunne udvikle emner, der inkorporerer kompetencemål fra de forskellige fag. Det kan være emner, der indeholder kompetencemål fra hhv. et, to eller tre af kulturfagene. Det centrale er her, at det er målene, der er styrende for de genererede emner, og ikke den anden vej rundt. Med denne tilrettelæggelse ville lærerne kunne sikre sig, at samtlige kompetencemål bliver inddraget i undervisningen og tilrettelagt inden for de emner, der tematisk giver mening.

Et perspektiv blandt de interviewede censorer er i forlængelse heraf, at den tværfaglige undervisning kan være givende for eleverne, men at undervisningen i høj grad kræver analytisk overblik og styring fra lærerens side. Det kommer bl.a. til udtryk i dette citat:



I undervisningsøjemed, der giver det mere sammenhæng for eleverne, og de kan se meningen med, at de forskellige fag kan belyse et emne, og de kan gå i dybden med noget, fordi der er flere sammenhængende timer til det, men det skal styres stramt af læreren, og læreren skal vide, hvor de skal hen med det, for at dække alle tre fag.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

## Opmærksomhedspunkter omkring undervisningen

### Undervisningen i kulturfagene:

- Det er centralt, at eleverne fortsat kan skelne kulturfagene fra hinanden, samt at de behersker fagfaglige begreber og metoder, da de til fællesprøven vurderes ift. de enkelte fags kompetencemål.
- Det kan være nødvendigt at træne nogle af de fagfaglige områder og metoder separat, inden de sættes i spil i en tværfaglig sammenhæng.
- De tre kulturfag vægtes ikke timemæssigt lige højt på skoleskemaet, men til fællesprøven i kulturfag vægtes de ligeligt i bedømmelsen.

### Lærerens rolle:

- Lærerne kan i den tværfaglige undervisning komme til at undervise i fag, hvor de ikke har undervisningskompetence. Dette kan imødegås, ved at lærerne deler ansvaret for undervisningen ud fra deres faglige kompetencer.
- Målopfyldelsen i undervisningen på tværs af kulturfagene kræver en høj grad af fagfaglige og analytiske kompetencer og erfaring med at tilrettelægge tværfaglig undervisning.

- Lærerne kan sikre, at samtlige kompetencemål bliver inddraget i undervisningen, ved at lade kompetencemålene være styrende for årsplanlægningen, herunder valg af emner, aktiviteter og undervisningsforløb.

#### **Motivation og fordybelse blandt eleverne:**

- Den tværfaglige undervisning kan øge elevmotivationen, da eleverne oplever øget medbestemmelse og en mere meningsfuld undervisning. Samtidig er det muligt at skabe længere undervisningsforløb, der kan være med til at øge fordybelsen i et emne blandt eleverne.

#### **Undervisningsmateriale:**

- Lærerne efterspørger gennemarbejdet tværfagligt materiale, der kan understøtte, at kompetenceområderne dækkes i undervisningen.

## 4 Forløbet op til prøven

I dette kapitel beskrives de perspektiver og erfaringer, informanterne har med hensyn til forløbet op til prøven. Evalueringen peger i afsnit 4.1 på, at lærere og censorer i højere grad efterspørger vejledning i og rammer for fællesprøven i kulturfag. Dernæst viser evalueringen i afsnit 4.2, at de interviewede lærere har oplevet prøveforløbet som komplekst, hvilket har øget behovet for vejledning af eleverne. I forlængelse heraf illustrerer evalueringen i afsnit 4.3, at lærerne oplever netop vejledningsprocessen som omfattende og tidskrævende. På baggrund af interviewene i evalueringen præsenteres i slutningen af kapitlet tre eksempler på erfaringer, der kan medvirke til at understøtte forbindelsen mellem undervisning, vejledning og selve prøven. Sidst i kapitlet peges på en række opmærksomhedspunkter i forbindelse med forløbet op til fællesprøven i kulturfag.

Dette kapitel fokuserer primært på rammerne for og erfaringerne med forløbet, fra faget udtrækkes, og frem til selve prøven. Betydningen af vejledningsprocessen og konsekvensen af tværfaglighed i bedømmelsen af eleverne belyses nærmere i kapitel 5.

### 4.1 Lærerne og censorerne efterspørger vejledning i prøveformen

Både lærere og censorer peger på, at forsøget med fællesprøve i kulturfag har været præget af forvirring omkring rammebetingelserne for prøven, hvilket i høj grad relaterer sig til, at prøveformen er ny. Det betyder, at der efterlades et for stort rum for fortolkning, hvilket kan skabe grobund for misforståelser – både mellem læreren og eleverne og mellem læreren som eksaminator og censor i forbindelse med selve prøven. Forskellige fortolkninger af prøveformen har medført, at eleverne nogle steder har fået uklar vejledning op til prøven, og lærerne peger selv på, at de ikke har følt sig tilstrækkeligt klædt på til at vejlede eleverne frem mod prøven. I det følgende beskrives to forskellige problematikker afledt af forvirring omkring rammerne for forløbet op til prøven.

For det første peger censorer og lærere på, at de har oplevet uklarhed angående opgivelser til fagene. Lærerne oplever, at den manglende ramme for antal og omfang af opgivelser potentielt medfører et pensum af en urealistisk størrelse. Konkret fremgår det af prøvevejledningen, at opgivelserne til prøven "ikke skal opgives med normalsidetal", men at de samlet skal "være dækkende for alle centrale færdigheds- og vidensmål for det enkelte fag efter 9. klasse og skal afspejle en ligelig fordeling mellem fagene" (UVM, 2014).

Samlet set indeholder beskrivelserne af fælles mål for de tre fag 11 kompetenceområder og ligeledes 11 kompetencemål. Mere detaljeret fremgår det af fagenes oversigter, at der samlet i de tre kulturfag er 42 videns- og færdighedsområder fordelt på følgende måde: 13 i kristendomskundskab, 19 i samfundsfag og 10 i historie. Hvert af de 42 videns- og færdighedsområder indbefatter et eller to målpar i form af et vidensmål og et færdighedsmål. Til sammen er der opsat 62 målpar for de tre fag: 13 i kristendomskundskab, 33 i samfundsfag og 16 i historie. Nedenfor fremgår en visuel oversigt over fordelingen af målene for de tre kulturfag.

FIGUR 4.1

## Oversigt over fordelingen af mål for de tre kulturfag



At dække alle disse færdigheds- og vidensmål kræver ifølge lærerne et pensum af en størrelse, der ikke er proportional med kulturfagernes timemæssige omfang, og nogle peger på, at særligt elever med læsevanskeligheder ikke kan overkomme et pensum på fx 600 sider. Der efterspørges mere specifikke rammer, hvor det tydeliggøres, hvorvidt eleverne prøves i hele pensum eller udelukkende i de mål, der knytter sig til det emne, den enkelte elev har trukket. Denne uklarhed kommer til udtryk i hele prøveforløbet – fra opgivelse af emner og elevernes opgivne kilder til den endelige votering om karakteren – og belyses nærmere i afsnit 5.1.

For det andet har flere lærere og censorer oplevet, at der har været uklarhed omkring rammerne for kildeudvælgelse. Det har medført, at elever nogle steder har anvendt hele afsnit fra læringsportaler, fx Gyldendal eller CLIO Online, som kilder. Ligeledes er der eksempler på, at elever har anvendt leksikon.org, Faktalink<sup>4</sup> eller Wikipedia som kilde, hvilket kan skyldes, at rammer og regler for kildeudvælgelse ikke er tilstrækkeligt beskrevet, eller at lærerne i vejledningsforløbet ikke har fået vejledt eleverne tilstrækkeligt i kriterier for kildekritik. Det betyder, at særligt fagligt svage elever kan ty til disse løsninger og dermed ikke lever op til gængse krav om selvstændighed, kildekritik og kildetroværdighed, som beskrevet af en censor i følgende citat:



Så kommer man ud og har en gruppe, der hedder ”hvad er rumkapløbet?”, og så sidder de og refererer fuldstændig direkte, hvad der står på Faktalink. Der er ikke noget selvstændighed i det.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Censorens oplevelse er her, at den pågældende lærer ikke i tilstrækkelig grad har arbejdet med elevernes evne til at være kildekritiske – en problematik, der dog ikke nødvendigvis skyldes den tværfaglige undervisning.

Et opmærksomhedspunkt er således, at der er behov for, at dele af prøvevejledningen udspecificeres, så der etableres mere ensartede forventninger til eleverne fra censor og lærer. Desuden vil en mere præcis vejledning kunne understøtte, at der på tværs af skoler tilrettelægges mere ensartede forløb op til prøven med henblik på at sikre, at eleverne får samme vejledning og sluttelig de samme vilkår for prøven.

4 En samling af artikler om aktuelle og samfundsrelevante emner, som har bred interesse, <https://faktalink.dk/faktalink-verden-viden>.

## 4.2 Prøveformen har et højt kompleksitetsniveau

På baggrund af interview med både elever, lærere og censorer står det klart, at forsøget med en fællesprøve i kulturfag må ses i lyset af indførelsen af prøveformen *selvvalgt problemstilling* i fagene historie, kristendomskundskab og samfundsfag. Prøveformen selvvalgt problemstilling blev indført i 2016<sup>5</sup>, og de skoler, der deltager i denne evaluering, har derfor ikke nødvendigvis prøvet denne prøveform forud for deres deltagelse i forsøget med tværfaglig fællesprøve i kulturfag. Det betyder, at de adspurgte lærere og censorer har haft svært ved at adskille erfaringerne med tværfagligt kulturfag og erfaringerne med en ny prøveform.

For både lærere og elever opleves prøveformen med kombinationen af selvvalgt problemstilling og en tværfaglig prøve som en kompleks opgave, der stiller store krav til begge parter. Omdrejningspunktet for denne evaluering er det tværfaglige element af forsøget med en fællesprøve i kulturfag. Nedenfor skitseres dog kort læreres og censorers erfaringer med de kombinerede processer i forbindelse med selvvalgt problemstilling med produkt og tværfaglig fællesprøve med henblik på at udpege processuelle problematikker i forløbet op til prøven.

For det første oplever både lærere og elever, at forløbet op til prøven er præget af mange delprocesser, der kan virke forvirrende. Eleverne kan have svært ved at overskue forløbets forskellige delprocesser, og det kan være vanskeligt for dem at se sammenhængen i en proces, der strækker sig over cirka halvanden måned. Samtidig er der dog en fast deadline i processen, eftersom censor skal have tilsendt problemstilling, kilder og billede af produktet to uger før eksaminationen. Flere lærere oplevede, at den tidsmæssige plan var svær for eleverne at forstå – fx at produktet skulle være færdigt to uger før prøvedagen, mens de gerne måtte arbejde videre med selve præsentationen frem mod prøven. Det betød, at lærerne var nødt til at oversætte det vejledende materiale og tilbyde især fagligt eller kognitivt udfordrede elever ekstra vejledning for at sikre, at de kom igennem processen trin for trin.



**Eleverne har været utroligt forvirrede – og de elever, der har en diagnose, fx Aspergers syndrom, de kunne ikke rumme det. Og selv dem, der kunne rumme det, var meget forvirrede, indtil vi gav dem nogle redskaber trin for trin. Vi prøver at gøre det så enkelt som muligt.**

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Når eleverne oplever forvirring over proces og rammer, stiger risikoen for, at nogle mister modet eller på anden måde ”falder igennem” og ikke leverer, hvad de potentielt kunne, til prøven. Således fortæller en lærer og en censor begge om en elev, der havde arbejdet videre med produktet, efter at det var afleveret til censor – altså efter at der var sendt billeder af produkterne – hvilket er i strid med retningslinjerne for prøveformen. Denne form for proceduremæssige problemer vurderes ikke at skyldes det tværfaglige element i kulturfagsprøven, men derimod rammen for prøveformen med selvvalgt problemstilling og produkt. Alligevel vurderes det relevant at inddrage i denne evaluering, fordi behovet for vejledning i kulturfagsprøven forstærkes af, at der samtidig er indført prøveformen med selvvalgt problemstilling.

5 Prøveformen var valgfri i skoleåret 2014/15 og blev gjort obligatorisk i fagene historie, samfundsfag og kristendomskundskab.  
<http://www.emu.dk/modul/temaside-om-pr%C3%B8ven-i-historie-og-samfundsfag>.





Det var hårdt. Det var spændende, men der er så meget, eleverne skal vide om at gå til denne her prøve. Der er så mange ting, de skal tage hensyn til: Først skal de finde et emne, et produkt, en problemstilling, de fem kilder. Problemstillingen skal dække alle tre fag, så der er mange ting, man skal informere dem om, og vi holdt mange orienteringsmøder.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Det er desuden en pointe, at det opleves som ekstra komplekst for eleverne, at de generelt skal forholde sig til flere forskellige prøveformer. Lærerne peger således på, at eleverne har svært ved at overskue fire forskellige prøveformer i løbet af de få uger, afgangsprøverne foregår i.

For det andet er et perspektiv fra evalueringen, at der i forbindelse med implementering af nye prøvoforsøg kunne være behov for andre typer vejledning end de skriftlige – både til lærerne og til eleverne – særligt når der sker en implementering af to nye prøveformer til samme prøve. Nogle af eleverne fortæller, at de uden held har ledt på YouTube efter en video, der kunne vise dem prøveformen i kulturfaget. De peger på, at der med fordel kunne have været udarbejdet en video, der viste prøvesituationen, så de i højere grad vidste, hvad de kunne forvente. Nogle elever har nemlig oplevet, at lærerens vejledning har været mangelfuld, hvilket bl.a. ses i dette elevcitater:



Jeg synes, en kombineret prøve har været fin. Det gør ikke noget, at det er to fag. Problemet har egentlig bare været, at det har været nyt, og at lærerne ikke har haft styr på det. De skal være bedre til at give vejledning.

Interview med elever, fællesprøve i to kulturfag

I dette tilfælde har forløbet op til prøven været præget af et lærerskift, og eleverne oplevede, at den nye lærer ikke havde tilstrækkelig viden om prøveformen, hvilket betød, at eleverne blev fejlinformeret om rammerne for prøven. Omvendt har andre elever og censorer haft oplevelsen af, at læreren har bidraget med sparring, og at eleverne har fået den hjælp, de havde brug for:



Jeg synes også, man kunne fornemme, at de havde fået en god vejledning af læreren. Det var der ingen tvivl om. De var inde i deres stof. De vidste, at de skulle henvise til deres kilder. De vidste, at de skulle perspektivere til ting, de havde læst, og sådan noget.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Det fører tilbage til ovennævnte pointe om læreren som oversætter af det vejledende materiale. For flere lærere har prøvens kompleksitetsniveau nemlig betydet, at vejledningen har været en omfattende og tidskrævende proces, hvilket belyses i nedenstående afsnit.

## 4.3 Lærerne oplever forberedelsen til prøven som udfordrende

Lærerne oplever forberedelsen til prøven som en tidskrævende proces og peger på nogle procesuelt logistiske og ressourcemæssige udfordringer.

For det første er en gennemgående oplevelse blandt lærerne, at de ikke har haft tid nok til at vejlede eleverne i processen frem mod prøven. Det handler dels om, at det interval, der er, fra prøven udtrækkes, til eleverne skal aflevere produkter og problemstilling, opleves som for kort af både lærere og elever, og dels om den tid, der lokalt er afsat til vejledning. Det gælder særligt, når læreren alene har ansvaret for at vejlede store klasser, eller flere klasser udtrækkes til prøven:



De [eleverne] har været lidt frustrerede, og det har jeg også – fordi det var svært. Jeg trak to klasser og skulle have en anden klasse til kristendom, og derfor havde jeg 25 grupper, jeg skulle vejlede på samme tid.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Kombinationen af en relativt ny prøveform med selvalgt problemstilling og forsøget med en fællesprøve i kulturfag har således krævet ekstra tid til vejledning, og nogle steder er fx den understøttende undervisning inddraget i denne proces. Her spiller skemalogistiske overvejelser en rolle, og nogle steder har man gode erfaringer med at samle vejledningen i forbindelse med fagdage, hvor eleverne har tid til fordybelse, og læreren kan bidrage med sparring i løbet af dagen.

For det andet har lærerne oplevet, at det er en omfattende proces at få samlet det materiale, der skal sendes afsted til censor. Den form, eleverne har afleveret deres kilder i, har ikke nødvendigvis været lige til at sende til censor, og det har krævet en del arbejde fra lærernes side at få samlet materialet ind. Eksempelvis kan det være en udfordring, når elever anvender kilder, der befinder sig bag digitale betalingsmure, hvilket betyder, at læreren får ansvaret for at printe og digitalt eller fysisk afsende materiale til censor umiddelbart efter elevernes aflevering. Ligeledes er en problematik, at elevernes kilde skal være på dansk, hvilket opleves som en begrænsning.

For det tredje har lærerne oplevet, at de ikke har haft tid til at gennemlæse alle elevernes kilder, forud for at de skulle producere de lærerstillede spørgsmål. Lærerne har oplevet, at det var vanskeligt at producere de lærerstillede spørgsmål, bl.a. fordi de ikke havde erfaring med den type af arbejde forud for en prøve.



Det er meget krævende, og det tager lang tid. For det første skal alle tre fag være inde over, men der skal jo også være en form for taksonomi. Og man kan ikke nødvendigvis bruge de samme fra sidste år, for de har ikke nødvendigvis samme delemne. Men jeg synes, det er spændende.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Et perspektiv er her, at tværfagligheden gør det sværere at udvikle de lærerstillede spørgsmål, fordi det kan være vanskeligt at vide præcis, hvad elevernes præsentation vil indeholde, når der ikke stilles krav om, at eleverne vedlægger disposition eller synopsis, men blot problemstilling og produkt<sup>6</sup>. Det har betydet, at de lærerstillede spørgsmål i flere tilfælde under prøven har vist sig at være parallelle med elevernes egne præsentationer, hvilket uddybes i afsnit 5.3.

Endelig er lærerens rolle i processen potentielt præget af implementeringsudfordringer. Nogle elever har haft vanskeligt ved at navigere i prøveformen – på grund af både tværfaglighed, produkt og selvalgt problemstilling, jf. afsnit 4.2. I vejledningsforløbet har lærerne derfor skullet balancere mellem at vejlede eleverne i deres selvinitierede processer og samtidig understøtte, at elevernes arbejde reelt blev tværfagligt, og at de kilder, de arbejdede med, var passende og kunne godkendes. Læreren har altså en kompleks rolle som både inspirator, vejleder og kontrollør af elevernes arbejde. På baggrund af interviewene viser der sig en tendens til, at nogle lærere er blevet overraskede over kompleksitetsniveauet og omfanget af arbejdet op til prøven. Andre derimod har allerede i løbet af skoleåret arbejdet med at forberede eleverne til at forstå elementerne i forløbet op

6 <http://www.emu.dk/modul/fors%C3%B8g-med-nye-pr%C3%B8veformer-i-samfundsfag-og-historie>[Http://www.emu.dk/modul/fors%C3%B8g-med-nye-pr%C3%B8veformer-i-samfundsfag-og-historie](http://www.emu.dk/modul/fors%C3%B8g-med-nye-pr%C3%B8veformer-i-samfundsfag-og-historie).

til prøven – heriblandt arbejdet med at forbinde kilder, produkt, problemstilling og fagenes kompetencemål. Nedenfor eksemplificeres positive erfaringer, der kan medvirke til at understøtte, at forløbet op til prøven på bedst mulig vis rammesætter selve prøven og støtter elevernes faglige proces.

## Specifikke indsatser kan afhjælpe usikkerhed

### Mini-eksamen i undervisningen:

Som beskrevet er oplevelsen hos både lærere og elever, at kombinationen af selvvalgt problemstilling, produkt og tværfaglighed medfører et højt kompleksitetsniveau, der kan være vanskeligt for nogle elever at håndtere. En måde at træne elevernes færdigheder og kompetencer på i denne type processer er ved løbende at inddrage arbejdet med problemstillinger i undervisningen. En lærer har fx arbejdet med, at eleverne selv har skullet opstille problemstillinger ved afslutningen af årets forskellige emner. På denne måde er eleverne blevet stimuleret til at udvikle og diskutere tværfaglige problemstillinger allerede i løbet af skoleåret og ikke først i vejledningsforløbet op til prøven.

### Tjeklister i vejledningsfasen:

Der kan være en tendens til, at elevernes problemstillinger og præsentationer har en faglig tyngde i retning af et af fagene, hvilket bliver uddybet i afsnit 5.2.2. En måde at arbejde for mere ligelige problemstillinger på er ved at få eleverne til at forholde sig eksplicit til denne problemstilling gennem fokuseret vejledning. Det kan fx foregå ved hjælp af en tjekliste, der hjælper eleverne til at overveje deres inddragelse af kompetencemål, fordelingen af fagene i problemstillingen og forbindelsen mellem problemstilling og produkt. Derved er eleverne selv med til at kvalificere og reflektere over deres arbejde. Ligeledes skaber en prøvefokuseret tjekliste mulighed for transparens over for eleverne, så de kender bedømmelseskriterierne forud for prøven.

### Dialog mellem censor og lærer:

Erfaringerne fra evalueringen peger på, at en tidlig dialog mellem censor og lærer kan bidrage til at skabe klarhed over, hvordan prøven skal afholdes, og hvilke opmærksomhedspunkter censor eventuelt kunne have i forbindelse med bedømmelsen. Et eksempel er, at en censor udtrykte bekymring over for antallet af kristendomsfaglige kilder i opgivelserne, hvilket hjalp læreren til at vejlede eleverne til også at arbejde aktivt med historie og samfundsfag i deres udvikling af problemstillingen.

Dermed kan dialogen mellem censor og lærer danne afsæt for, at lærerens vejledning af eleverne er i tråd med de bedømmelseskriterier, der særligt har censors opmærksomhed.

## Opmærksomhedspunkter omkring forløbet op til prøven

---

### Vejledende materiale til fællesprøven:

- Der efterspørges klare rammer for sideantal i opgivelserne, så pensum står mål med fagenes timemæssige størrelse.
- Det er centralt, at både lærerne og eleverne får tydelige rammer for, hvilken type kilder eleverne kan anvende i forbindelse med prøven.
- Eleverne efterspørger videomateriale, der kan give dem en bedre forståelse for prøveformen.

### Vejledningen af eleverne:

- Komplexitetsniveauet i prøven betyder, at vejledningen er en omfattende og tidskrævende proces for læreren.
- Vejledningsbehovet er ofte større end det tilgængelige antal timer, fordi eleverne har svært ved at gennemskue prøveformens forskellige processer og krav.
- Det kan være en fordel at samle vejledningen i forbindelse med fagdage, hvor eleverne har tid til fordybelse, og læreren kan bidrage med vejledning i løbet af dagen.

### Lærerstillede spørgsmål:

- De lærerstillede spørgsmål kan opleves som en gentagelse ift. elevens præsentation, fordi læreren kun kender problemstillingen, men ikke indholdet af elevens oplæg.

### Indsatser i forløbet op til prøven:

- Usikkerhed kan mindskes gennem prøveforberedende undervisning, tjeklister i vejledningsfasen og aktiv dialog mellem censor og lærer.

## 5 Muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål

Dette kapitel belyser lærernes og censorernes oplevelse af muligheden for at udprøve de enkelte fags kompetencemål i en fællesprøve i kulturfag. Evalueringen peger i afsnit 5.1 på, at muligheden for at udprøve de enkelte fags kompetencemål afhænger af, hvorvidt der er klare rammer for prøvens formål, herunder hvad den enkelte elev prøves i. Desuden illustrerer evalueringen i afsnit 5.2, at der er en række udfordringer i forbindelse med at prøve eleverne i de enkelte fags mål. Det drejer sig om manglende tid til prøven, vægtningen af fag og mål til prøven og elevernes analytiske kompetencer. Afsnit 5.3 peger på, at lærerens faglige og vejledningsmæssige kompetencer har betydning for, at eleverne prøves i de relevante kompetencemål, der knytter sig til deres problemstilling. Afslutningsvis peger afsnit 5.4 på, at prøven kan have betydning for det faglige niveau blandt eleverne. Der dog ikke enighed om, hvorvidt niveauet hæves eller sænkes til prøven. Endelig peger evalueringen på en række opmærksomhedspunkter omkring muligheden for at prøve eleverne i de enkelte fags mål.

### 5.1 Der eksisterer forskellige opfattelser af prøvens formål

Af evalueringen fremgår divergerende opfattelser af, hvad eleverne prøves i til fællesprøven i kulturfag. Tvivlsspørgsmålene angående prøvens formål relaterer sig i høj grad til, at fællesprøven i kulturfag er ny og ukendt for både elever, lærere og censorer. De forskellige opfattelser af prøvens formål drejer sig om følgende spørgsmål:

- Hvor mange kompetencemål den enkelte elev skal dække til prøven
- Hvorvidt den enkelte elevs problemstilling og præsentation skal rumme elementer fra alle kulturfagene
- Hvorvidt fagene skal vægtes ligeligt i elevernes præsentation
- Hvorvidt de lærerstillede spørgsmål udelukkende skal forholde sig til elevernes problemstilling, eller om de skal pege ud i pensum.

Det vejledende materiale til fællesprøven i kulturfag beskriver, at *opgivelserne* til fællesprøven skal være dækkende for alle centrale færdigheds- og vidensmål for det enkelte fag efter 9. klasse, og at opgivelserne skal afspejle en ligelig fordeling mellem fagene. I forlængelse heraf står der, at eleverne vurderes på, hvorvidt de kan belyse en tværfaglig problemstilling og inddrage relevante faglige mål fra både samfundsfag, historie og eventuelt kristendomskundskab (UVM, 2014). Derudover beskriver det vejledende materiale, at de lærerstillede spørgsmål i forbindelse med prøven skal sikre bredden i fagene, ved at eleverne perspektiverer til opgivelserne og dermed fagenes kompetenceområder i øvrigt. Det vejledende materiale stiller således *ikke* krav til, hvor mange mål den enkelte elev skal dække til prøven. Kravene er ifølge vejledningen, at den enkelte elev skal inddrage mål fra de kulturfag, der indgår i fællesprøven, at elevernes problemstillinger skal være tværfaglige,

samt at de lærerstillede spørgsmål skal hjælpe eleverne til at perspektivere til fagenes øvrige kompetencemål.

Denne forståelse af det vejledende materiale genfindes i dele af interviewene med lærere og censorer. Både lærere og censorer fra evalueringen beskriver, at de har forstået prøvens formål således, at den enkelte elev skal dække de for det udtrukne emne relevante kompetencemål fra kulturfagene til prøven, og at det er klassens opgivelser samlet set, der skal afspejle et alsidigt stof inden for alle fagenes kompetenceområder.



Hvis der skal være en dybde, kan der ikke være den samme bredde hver gang. Det, jeg har været optaget af, er, om undervisningen som sådan, dvs. litteraturlisten og pensumopgivelserne, afspejler, at der er basis for, at de får en kronologisk forståelse, at de kan forklare noget omkring samspil mv.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

I tråd hermed beskriver både lærere og censorer, at elevernes problemformuleringer og præsentationer skal være tværfaglige med elementer fra alle kulturfagene, og at de lærerstillede spørgsmål skal hjælpe eleverne med at perspektivere deres emne til resten af pensum.

I evalueringen har vi dog også mødt forskellige divergerende opfattelser af prøvens formål. For det første eksisterer der en opfattelse blandt nogle af lærerne og særligt censorerne i evalueringen af, at prøvens formål er at teste den enkelte elev i samtlige 11 kompetencemål for de tre fag. Dette kommer bl.a. til udtryk i følgende citat.



Jeg snakkede med censor om det, at måske havde alle grupper det [kompetencemålene for alle tre fag] ikke med i deres præsentation, men så kom vi ind på det i samtalen og de spørgsmål, de fik. På den måde blev alle kompetencemål inden for alle fag dækket af alle grupper.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

For det andet eksisterer der i evalueringen den opfattelse, at den enkelte elevs problemstilling og præsentation ikke nødvendigvis skal rumme elementer fra de kulturfag, der indgår i prøven, så længe alle fagene berøres i selve prøvesituationen. Denne opfattelse er dog ikke dominerende i evalueringen.



Jeg havde ikke lært, at det skulle være en problemstilling på tværs. De kunne godt slippe af sted med en meget samfundsfaglig problemstilling, men så ville jeg spørge ind til historie i spørgsmålene. Man kunne ikke snige sig uden om det ene fag.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

For det tredje oplever lærerne og censorerne, at det i det vejledende materiale ikke er tilstrækkeligt tydeligt beskrevet, hvordan eleverne skal disponere deres præsentation i forhold til de to eller tre fag, der indgår i prøven. Af vejledningen fremgår det, at der i bedømmelsen lægges vægt på, at "eleverne kan disponere elementerne i prøven og det faglige stof rimeligt og i hensigtsmæssig rækkefølge" (UVM, 2014). Som følgende citat viser, er der dog nogle – særligt censorer – der har fortolket vejledningen som en stringent ramme for prøvens faglige fokus:



Jeg var mere forberedt end eksaminator, som jeg godt synes, kunne have studeret vejledningen lidt mere; bl.a. står der i vejledningen, at eksamen skal være ligestillet, dvs. at cirka en tredjedel af indholdet til prøven skal høre til hvert fag.

Interview med censor, mere forberedt end eksaminator

Ovenstående citat peger på, at censoren har forstået vejledningen som en præcis og ligelig fordeling af fagene i prøven, mens andre lærere og censorer har haft en anden fortolkning af prøvevejledningen og i højere grad accepteret en faglig tyngde i ét af fagene i selve præsentationen.

For det fjerde eksisterer der forskellige opfattelser af formålet med de lærerstillede spørgsmål. En fortolkning af det vejledende materiale er, at spørgsmålene ikke nødvendigvis skal række ud i pensum på tværs af fagene, men at de hovedsageligt skal forholde sig til elevernes emne og problemstilling.



**Når vi har en prøve, der er baseret på en bestemt problemstilling, som de selv har fundet på inden for et bestemt emne, de har trukket, er det nærmest unfair at stille spørgsmål inden for de andre emner, som de også har været omkring i løbet af året, fordi de har fordybet sig i det ene emne.**

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

De forskellige opfattelser af, hvad den enkelte elev prøves i, har betydning for, hvorvidt lærerne og censorerne vurderer, om det er muligt at udprøve de enkelte fags kompetencemål til en fællesprøve i kulturfag. Et perspektiv fra interviewene er, at prøven bliver overfladisk, når forventningen er, at hver enkel elev skal prøves i alle 11 kompetencemål. Anderledes ser det ud, når forventningen er, at eleven prøves i de mål, der knytter sig til det udtrukne emne og dermed til elevens problemstilling. Her udtaler lærere og censorer, at det i højere grad er muligt at komme omkring de enkelte fags kompetencemål til fællesprøven. En tendens, der eksisterer uafhængigt af forståelsen af prøvens formål, er dog, at censorerne er mere kritisk indstillede end lærerne ift. muligheden for at opnå fagfaglig dybde til fællesprøven. Evalueringen peger derfor på, at retningslinjerne i det vejledende materiale til fællesprøven i kulturfag med fordel kan blive tydeligere med henblik på at sikre ensartet vejledning og prøveafholdelse. På grund af den utilsigtede variation i opfattelsen af prøvens formål er det vanskeligt entydigt at konkludere noget med hensyn til spørgsmålet om, hvorvidt det er muligt at prøve eleverne i fagenes kompetencemål ved en fælles kulturprøve. Det næste afsnit sætter fokus på nogle af prøvens udfordringer, der eksisterer, uafhængigt af hvilken opfattelse lærerne og censorerne har af prøvens formål.

De forskellige opfattelser af prøvens formål har ligeledes stor betydning for bedømmelsen til prøven og vurderingen af det faglige niveau, hvilket vil blive uddybet i afsnit 5.4. Mangel på fælles grundlag for bedømmelsen har vist sig at være en problematik i flere af de prøvesituationer, der er blevet beskrevet af lærerne og censorerne. Generelt er der forskel på systematikken i bedømmelsen af eleverne til fællesprøven i kulturfag, hvilket fremgår af nedenstående tekstboks.

## Forskelligartet systematik i bedømmelsen af prøven

Analysen har vist, at der på tværs af de forskellige lærere og censorer er stor forskel på, hvor systematisk bedømmelsesprocessen af eleverne er. Det betyder, at nogle elever er blevet bedømt på baggrund af en analytisk proces, hvor lærer og censor eksplicit har sammenholdt elevernes præstation med en oversigt over kompetencemål og på denne baggrund vurderet, i hvilken grad den enkelte elev havde dækket målene.



Jeg havde et evalueringsark fra ministeriet, som en læringskonsulent havde udarbejdet. Vi har forskellige kompetenceområder for de forskellige fag, og så sad jeg og kiggede på, om de dækkede nogle kompetenceområder for hvert fag.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Det er dog ikke nødvendigvis kun kompetencemålene, der indgår i bedømmelsen af elevernes faglige præstation. En lærer fortæller, hvordan censor havde medbragt et skema, som både lærer og censor benyttede sig af under prøven, og læreren beskriver bedømmelsesprocessen som værende ”forløbet efter bogen”:



Til at vurdere dem og bedømme dem med havde vi et lille skema med de tre fag og de faglige begreber, og hvordan de har brugt dem og analyseret dem, og hvor relevante metoderne har været for fagene, og der synes jeg, det vægter lige – overordnet set.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Omvendt er nogle elever i højere grad blevet bedømt ud fra, hvorvidt de leverede det, der i interviewene kaldes en ”helhedspræsentation” eller en ”samlet bedømmelse”. Uddybende beskriver censor, at:



Vi så på, hvad det var for en helhedspræstation, og hvad det var, eleven var kommet med; hvordan fungerede produktet ind i en sammenhæng, som det gerne skal gøre, og kunne eleven bruge produktet aktivt? Det fokuserede vi meget på.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

På baggrund af interviewene med de lærere og censorer, der har deltaget i evalueringen, er der tendens til, at særligt censorerne anvender bedømmesskemaer, der inddrager fagenes kompetencemål. Nogle har selv udviklet dem, mens andre har dem fra fx fællesskabet af beskikede censorer i fagene.

Nogle lærere efterspørger desuden bedømmelsesark, der ville kunne anvendes som udgangspunkt for at arbejde med elevernes evne til at forholde sig til kompetencemålene – både i undervisningen og i prøveforløbet.

## 5.2 Prøven rummer en række udfordringer

På tværs af interviewene med elever, lærere og censorer genfinder vi tre udfordringer i forbindelse med at udprøve de enkelte fags kompetencemål til fællesprøven. For det første er et gennemgående perspektiv, at der mangler tid til at udprøve de enkelte fags kompetencemål til prøven, hvilket bliver uddybet i afsnit 5.2.1. For det andet eksisterer der en udfordring forbundet med at sikre



en ligelig fordeling af fagene og af de forskellige kompetencemål til prøven. Afsnit 5.2.2 beskriver lærernes og censorernes oplevelse af vægtningen af fag og mål til prøven. For det tredje oplever både lærere og censorer, at den tværfaglige prøve udfordrer eleverne, da den bl.a. stiller høje krav til deres overblik og analytiske kompetence, hvilket vil blive uddybet i afsnit 5.2.3. I forlængelse heraf sætter afsnit 5.3 fokus på, hvordan læreren kan være med til at sikre tværfagligheden, og at eleverne prøves i de enkelte fags kompetencemål.

### 5.2.1 Der mangler tid til at udprøve fagenes mål til prøven

Et gennemgående perspektiv er, at der mangler tid til at komme i dybden med de enkelte fags kompetencemål til fællesprøven i kulturfag, hvilket er særligt udtalt, når eleverne går op enkeltvist. Dette perspektiv eksisterer, uafhængigt af hvilken opfattelse lærerne og censorerne har af prøvens formål; dog er det mere udtalt hos de lærere og censorer, der vurderer den enkelte elevs præstation på baggrund af en forventning om, at eleven prøves i alle fagenes kompetencemål.

Både elever, lærere og censorer fra evalueringen oplevede, at der ikke var nok tid til at komme i dybden med de tre fag til prøven. Oplevelsen er, at det er muligt at trække tråde imellem de tre fag, men at der i høj grad mangler tid til at gå i dybden med viden, begreber, kilder og metoder fra det enkelte fag. Særligt giver censorerne udtryk for, at de oplever en overfladisk behandling af de tre fag, og at der mangler tid til den fagfaglige fordybelse. Den knappe tid til prøven medvirker også til, at nogle af eleverne bliver på det redegørende plan og ikke når at hæve sig op på det analytiske plan. En holdning i evalueringen er i forlængelse heraf, at det er underligt, at der er afsat samme tid til en fællesprøve, der skal dække kompetencemål fra hhv. to og tre fag, som der er til enkeltfagsprøven. Følgende citat eksemplificerer udfordringen med tid.



**Den faglige dybde manglede i høj grad til prøven, og det skyldtes tidsfaktoren. Og det er synd, fordi så det (tilfældigt) lige; hvad man fokuserer på i prøven. Men er fokus, at de kan koble de tre fag og finde nogle fine tråde, så er det også rigtig fint, og det fik de alle sammen klaret fint. Men jeg tænker, at man som faglærer også gerne vil have, at de viser, at de ved noget, og at de kommer mere i dybden. Hvad er FN, hvorfor lavede de menneskerettighedserklæringen?**

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Blandt både lærere og censorer er der dog bred enighed om, at det i langt højere grad er muligt at udprøve de enkelte fags kompetencemål, når eleverne går op i grupper og har længere tid til eksaminationen. Hvor eksaminationen inklusive votering er 25 minutter for én elev, er den 40 og 55 minutter for grupper på hhv. to og tre elever (UVM, 2014). Både lærere og censorer udtaler, at de havde gode oplevelser med gruppeeksaminationerne. Der var god tid til elevernes præsentation, til besvarelsen af de lærerstillede spørgsmål og til at trække tråde til andre dele af pensum. Oplevelsen var ligeledes, at der i højere grad var tid til fordybelse og refleksion med hensyn til de fagfaglige områder i de forskellige kulturfag ved gruppeeksaminationerne. Derudover er det også en fordel for grupperne, at de har længere tid til forberedelsen og har mulighed for at sparre med hinanden om de lærerstillede spørgsmål. Omvendt oplevede både lærerne og censorerne, at der var alt for kort tid til at opfylde prøvens formål, når eleverne gik til prøven enkeltvist og kun havde 25 minutter til eksaminationen. Her var oplevelsen, at prøvesituationen blev stressende, at eleverne ikke kom nok i dybden med deres underemne og problemstilling, og at det i mindre grad var muligt at komme rundt om kompetencemålene fra de forskellige kulturfag. En censor beskriver i følgende citat forskellen på oplevelsen af prøven, når eleverne går op hhv. alene og i grupper:



Ja, der var en tydelig forskel [på enkelt- versus gruppeeksamenerne]. Vi lagde ud med at have alle dem, som gik op selv, og så havde vi kun tomandsgrupper bagefter. Den sidste gruppe, som gik op, kom meget bedre rundt om alle fag og de kompetenceområder, de skulle ind på, og de mål og områder, de skulle ind på, end dem, der gik op enkeltvis. De har mere tid til at komme ind på de områder, de skal. De har også mere tid i samtalen og dialogen til at kunne komplementere hinanden og hjælpe hinanden omkring.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

En holdning blandt både lærere og censorer i evalueringen er, at udfordringen omkring den manglende fordybelse vil kunne imødekommes enten ved at sætte mere tid af til prøven, når eleverne går op enkeltvist, og eventuelt også ved tomandsgrupperne, eller ved at gøre prøven til en decideret gruppeeksamen. Hvor meget mere tid der skal sættes af, er der ikke noget klart svar på. Et bud var, at tiden til prøveafviklingen ved én elev kunne være på omkring 35-40 minutter. En udfordring i forbindelse med ekstra tid til prøven er dog, at det kan være svært for eleverne at koncentrere sig i to gange 55 minutter (forberedelse og eksamination), hvilket er tidsrammen ved tomandsgrupperne. Et alternativt løsningsforslag er, at der kunne være mere fleksible rammer omkring tiden til prøven. Eksempelvis, at en eksamination med en enkelt elev maksimalt varer 40 minutter, men hvis lærer og censor vurderer, at de har hørt det, de skal, så kan man afslutte prøven før tid.

## 5.2.2 Det er svært at balancere fag og mål til prøven

En generel oplevelse i evalueringen er, at det er krævende for både elever og lærere at balancere og vægte kulturfagene og kompetencemålene til fællesprøven. På tværs af interviewene giver informanterne udtryk for, at de enkelte fag og de enkelte kompetencemål ofte ikke får lige meget fokus til kulturfagsprøven. I det følgende uddybes elevernes, lærernes og censorernes oplevelse af vægtningen af fagene og kompetencemålene til prøven.

En tendens i evalueringen er, at et eller to af kulturfagene fylder mere i prøvesituationen. I evalueringen er der eksempler på oplevelser af, at både hhv. samfundsfag, historie og kristendomskundskab får mere fokus til prøven. Vægtningen af fagene til prøven kan afhænge af både lærerens og elevernes præferencer. En gennemgående oplevelse i evalueringen er dog, at samfundsfag ofte fylder mere til prøven end de andre kulturfag. Dette begrundes med, at eleverne udviser større interesse for faget og bedre kan relatere sig til faget, da problemstillingerne er mere aktuelle. En anden begrundelse for det øgede fokus på samfundsfag er, at samfundsfag skal fylde mere til prøven, da der er flere undervisningstimer i faget, jf. afsnit 3.3.2. Denne opfattelse er i uoverensstemmelse med det vejledende materiale, hvor der står, at fagene skal vægtes ligeligt til prøven (UVM, 2014). Det særlige fokus på samfundsfag til prøven beskrives i nedenstående citat.



Det er nok mere samfundsfag for de fleste end historie [...] eleverne har nemmere ved at relatere det til noget nutidigt og aktuelle problemstillinger, fx flygtninge og terror, som de kan spejle sig i og forholde sig til – det er i sagens natur altid hot.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Der eksisterer dog også den opfattelse blandt både lærere og censorer i evalueringen, at alle kulturfagene får plads til prøven og i elevernes præsentationer. Denne opfattelse er særligt udbredt i de prøvesituationer, hvor klassen har arbejdet meget med tværfagligheden i de enkelte problemstillinger både i løbet af året og i forløbet op til prøven, jf. tekstboksen i afsnit 4.1:



Jeg synes, de har været gode til at tænke ind, at de skal belyse tingene fra alle tre vinkler. De har været gode til selv at være opmærksomme på, at de skal have det historiske, det samfundsfaglige og det religiøse perspektiv på.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

Denne oplevelse kommer også til udtryk blandt de elever, der har haft særlig fokus på at inddrage og anvende alle kulturfagene i deres problemstilling, i deres præsentation og til selve prøven, hvilket bl.a. kan ses af nedenstående citat:



Det gik bedre end forventet, fordi jeg ikke har været oppe til sådan en slags prøve før. Så jeg var lidt spændt. Jeg tror, grunden til, det gik godt, var, at vi hele tiden havde haft i tankerne, at der skulle være noget historie og samfundsfag, og vi ville sætte det op imod hinanden og få det til at hænge sammen, så vi fik fortalt noget, der hang sammen med både historie og samfundsfag.

Interview med elever, fællesprøve i to kulturfag

Et perspektiv er ligeledes, at det i højere grad er muligt at kombinere elementer og mål fra historie og samfundsfag end det er at kombinere alle tre kulturfag. Oplevelsen er her, at det er nemmere at perspektivere historie og samfundsfag til hinanden, og at det i højere grad er muligt at sikre den røde tråd, når man kombinerer de to fag. Nogle lærere peger på, at de oplever, der er flere lighedspunkter i de opstillede mål for hhv. historie og samfundsfag sammenlignet med faget kristendoms-kundskab. Dette perspektiv er i tråd med nogle af lærernes oplevelse fra den tværfaglige undervisning, jf. afsnit 3.3.4. En anden holdning i evalueringen er, at det burde være valgfrit, hvilke af de tre kulturfag man som lærer vælger at kombinere. Således kunne en lærer med stor erfaring og kompetencer inden for fx samfundsfag og kristendoms-kundskab vælge en tværfaglig prøveform, der indeholder disse to fag. På denne måde kommer omdrejningspunktet i kulturfagsprøven til at omhandle de to eller tre fag, som læreren har kompetencer inden for. Et opmærksomhedspunkt er således, at det bør overvejes, om kulturfagsprøven skal indeholde alle tre kulturfag, og om det skal gøres valgfrit, hvilke af de tre fag læreren ønsker at kombinere.

Ift. fagenes kompetencemål var en oplevelse i evalueringen, at det var svært at komme i dybden med de enkelte mål inden for hvert fag. Denne oplevelse ligger i forlængelse af oplevelsen af manglende tid til fagfaglig fordybelse til prøven, jf. afsnit 5.2.1. En censor beskriver det manglede fokus på kompetencemålene i dette citat.



Det bliver meget overfladisk. Vi var inde omkring de forskellige fag, de demonstrerede noget fra alle tre fag, men det er svært at sige, at nu skal vi have fokus på kronologi og samtidshistorie eller kildekritik eller fagbegreber inden for samfundsfag. Altså komme ind på kompetenceområderne inden for de forskellige fag. Det blev en mere overordnet vurdering af, om de havde forstået alle tre fag. Inden for fagene kunne man gå ind og spørge ind til, om de havde viden inden for faget, men det var svært med kompetencemålene.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

I evalueringen nævner lærerne og censorerne en række specifikke kompetencemål, de har oplevet, at der kan være mindre fokus på til fællesprøven. Det skyldes dels, at eleverne har særligt svært ved disse mål, og dels, at disse mål kan være sværere at koble til kompetencemålene fra de andre fag og derfor ikke altid er uddybende behandlet i løbet af undervisningen. De kompetencemål, som oftest nævnes som udfordrende, er: kildekritik, økonomi og bibelske fortællinger.

Det er en gennemgående oplevelse blandt både lærere og censorer, at eleverne har svært ved kildearbejdet. Det gælder både ift. at udvælge en kilde og ift. at forholde sig kritisk til en kilde. Generelt var oplevelsen, at eleverne havde udvalgt kilder fra alle tre fag, men at de ikke formåede at forholde sig kritisk til indholdet i kilderne. Et perspektiv i denne forbindelse er dog, at eleverne også har svært ved kildearbejde til den enkeltfaglige prøve. Udfordringen med dette kompetencemål hænger derfor ikke nødvendigvis sammen med det tværfaglige element. Det er ifølge lærerne og censorerne et generelt opmærksomhedspunkt, uanset om prøven er enkeltfaglig eller tværfaglig, at kildearbejdet er et indsatsområde for eleverne i 9. klasse.

Ift. de to kompetencemål om økonomi og bibelske fortællinger er begrundelsen en anden. Både lærere og censorer vurderer, at disse mål fylder mindre til prøven, da de er sværere at koble til målene fra de andre fag samt til de tværgående problemstillinger. Dette er i tråd med lærernes oplevelse fra den tværfaglige undervisning, jf. afsnit 3.3.4. Følgende citat giver et eksempel på, hvorfor det er svært at koble kompetencemålet om bibelske fortællinger til eksempelvis kompetencemålene for historie.



Historie kan de fx bruge i deres perspektivering. Så det er nok mere inden for kristendomskundskab – fx bibelske fortællinger. For det kommer lidt an på, hvad de vælger. Økonomiske forhold kan også være svært. Privatøkonomi og forbrugeradfærd kan bestemt være svært, hvis man sidder med emnet skyld, synd og straf.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

I modsætning hertil oplever lærere og censorer, at eleverne særligt er gode til at inddrage følgende kompetencemål til fællesprøven: kronologi og sammenhæng, ikke-kristne religioner og andre livsopfattelser, livsfilosofi og etik, politik, sociale og kulturelle forhold.

Et opmærksomhedspunkt er derfor, hvordan der sikres en rød tråd mellem undervisning, opgivelser og prøve, så det sikres, at alle fagenes kompetencemål indgår i opgivelserne og dermed potentielt i prøven – afhængigt af hvilket emne eleven har trukket. Dette gælder også de kompetencemål, der er sværere at koble i en tværfaglig sammenhæng.

### 5.2.3 Den tværfaglige prøve udfordrer eleverne

En udfordring, der går på tværs af interviewene, er, at den tværfaglige disciplin kræver meget af eleverne, hvilket på forskellige måder bliver synligt i prøvesituationen.

For det første har nogle elever haft svært ved at skelne kulturfagene fra hinanden, hvilket kommer til udtryk, ved at de mangler bevidsthed om fagenes forskellighed. Det kan medføre, at eleverne ikke har overblik over, om de kommer rundt om alle kulturfagene til selve prøven, og at de mister forståelsen for de fagfaglige elementer i de enkelte fag. Elevernes manglende bevidsthed om fagenes forskelligheder beskrives bl.a. i nedenstående citat:



Til selve prøven har jeg tænkt, at eleverne mangler bevidsthed om fagenes forskelligheder, så de ikke bare tænker det som et fag, for så kan de ende med at lægge for meget vægt på det ene af fagene. Der er nogle, der bliver for samfundsfaglige, og nogle, der bliver for historiske. Hvis de ikke kan skelne ordentligt, kan det være svært for dem at se, om de kommer gennem begge fag. Der er nogle af eleverne, der fx har fået 7, men som kunne have fået 10, hvis de havde været bevidste om, at begge fag skulle være lige meget med.

Interview med lærer, fællesprøve med to kulturfag

I tråd med opmærksomhedspunktet fra afsnit 3.1 er det netop centralt, at eleverne kan skelne kulturfagene fra hinanden, og at de behersker de fagfaglige begreber og metoder, da de til fællesprøven vurderes ift. de enkelte fags kompetencemål. Det er således helt centralt, at der i den tværfaglige undervisning er fokus på, hvilke begreber og metoder der hører til hvilke fag.

For det andet udtaler lærere og censorer, at det kræver overblik over et stort pensum og gode analytiske kompetencer at jonglere med tre fag til prøven og komme i dybden med kompetenceområder fra de enkelte fag. Der skal lægges en stor indsats for dagen op til prøven, arbejdes meget med emne og problemstilling og udvælges kilder, og samtidig skal eleverne have overblik over pensum fra tre fag. Et gennemgående perspektiv blandt eleverne er i forlængelse heraf, at det har været udfordrende at udarbejde problemstillinger, der indeholder elementer fra alle kulturfagene. Derudover oplevede de, det var svært at koble fagene og inddrage fagene relativt ligeligt til prøven, hvilket bl.a. kommer til udtryk i dette citat:



Jeg synes, det har været svært at koble dem sammen. Man skal kunne forbinde det samfundsfaglige og det historiske til eksamen (elev 1). Det var også svært at få fagene til at fylde lige meget. Vi fik alt for meget samfundsfag med, og det var en udfordring (elev 2).

Interview med elever, fællesprøve i to kulturfag

Til selve prøven skal eleverne derudover kunne trække tråde mellem de forskellige fag og mål, samtidig med at de skal kunne jonglere med spørgsmål fra tre fag i stedet for et. Der er således et højt kompleksitetsniveau til prøven, og tværfagligheden udfordrer eleverne, hvilket bl.a. kommer til udtryk i nedenstående citat:



Det, jeg kan sige, er, at det bliver for uoverskueligt for eleverne at prøve at holde fast i, hvad de skal tage stilling til. De skal både tage stilling til kildekritik og politiske problemstillinger, og demonstrere, at de kan handle ift. socialkulturelle sammenhænge, og så skal de kunne fortolke, og det bliver meget på en gang.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Eleverne udtaler i forlængelse heraf, at de oplevede, at de fik mange spørgsmål til prøven, som de oplevede, var ”ud ad en tangent” og langt væk fra deres emne:



Der var nogle spørgsmål, hvor man tænkte ”hvad har det med noget at gøre ift. det, jeg har trukket?”. Jeg havde om næstekærlighed, og så kom vi ind på noget med middelalderen og afladsbreve, og sameksistens var temaet, og der sad vi og vidste det ikke. Det var ud ad en tangent, men de skal vide, at man har læst op på hele emnet og ikke kun næstekærlighed.

Interview med elever, fællesprøve i tre kulturfag.

Der er således flere udfordrende elementer for eleverne i den tværfaglige kulturfagsprøve, og samtidig skal eleverne kunne forholde sig til kompleksiteten ved prøveformen selvvalgt problemstilling. Et perspektiv i evalueringen er dog, at det i højere grad er muligt at imødekomme disse udfordringer, hvis eleverne og lærerne over tid har lært at arbejde tværfagligt i kulturfagene. Både lærere og censorer udtaler, at de elever, der har været vant til at arbejde tværfagligt og problemorienteret, i højere grad mestrer at inddrage viden, begreber, metoder og kilder fra de enkelte kulturfag til fællesprøven:



Det var tydeligt, at eleverne har arbejdet på den her måde i to år rent tværfagligt [...]. Det kom bl.a. til udtryk, når vi i samtalen forsøgte at gøre det tværfagligt. Så var det det letteste for de unge i prøvesituationen at gøre det tværfagligt og snakke om kristendom som et samfundsfagligt emne – et nutidsemne.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Et opmærksomhedspunkt er således, at der er brug for en læringsperiode for såvel elever som lærere og censorer i den tværfaglige disciplin, herunder både den tværfaglige undervisning og den tværfaglige prøveform.

### 5.3 Lærers rolle er afgørende for at prøve eleverne i fagenes mål

Et perspektiv, der går igen i evalueringen, er, at lærers rolle er afgørende for at sikre, at eleverne inddrager kompetencemål fra alle fagene til fællesprøven i kulturfag. Lærers rolle er særligt afgørende i forbindelse med fællesprøven, da den tværfaglige prøve, jf. afsnit 5.2.3, kræver meget af eleverne. Eleverne har et øget behov for at blive guidet og støttet i processen omkring fællesprøven i kulturfag. Evalueringen peger på, at læreren har en central rolle ift. både vejledningen af eleverne op til prøven, de lærerstillede spørgsmål og forløbet til selve prøven, hvilket uddybes i det følgende.

For det første udtaler både lærere og censorer i evalueringen, at lærers rolle er central i forbindelse med vejledningen af eleverne op til prøven. Her skal læreren eksempelvis støtte eleverne, så de formår at udarbejde en problemstilling, der går på tværs af kompetencemålene fra kulturfagene, og hvor der er et indbyrdes samspil mellem fagene. Derudover skal læreren støtte eleverne i deres udvælgelse af kilder, så de repræsenterer de relevante fag til prøven og har en passende sværhedsgrad. Lærers rolle er særligt central i forbindelse med vejledningen af de elever, der har sværere ved den tværfaglige disciplin. En oplevelse blandt både lærerne og eleverne er, at det er udfordrende for eleverne både at udarbejde en problemstilling, som er tværfaglig, og at udvælge relevante kilder til prøven. Der er ofte en vægtning af et af kulturfagene i elevernes underemner og problemstillinger, så det er lærers opgave i forløbet op til prøven at vejlede eleverne til at inddrage alle kulturfagene. En lærer beskriver i den forbindelse, hvordan man kan klæde eleverne på til prøven ved at understøtte, at eleverne diskuterer og stiller spørgsmål om de tværfaglige problemstillinger i forløbet op til prøven:



De har ikke bare valgt underemne efter, hvad der var nemmest – de har siddet og diskuteret meget i deres grupper, og vi har diskuteret, hvilke emner der vil være bedst ift. at få alle tre [fag] med. Og hvordan vil vi inddrage faget? Hvilke kompetenceområder kommer vi så til at bruge? Så vi har fået nogle rigtig gode diskussioner ud fra, hvilke problemstillinger og emner de har valgt.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

For det andet kan læreren være med til at sikre, at fagenes mål bliver udprøvet gennem de lærerstillede spørgsmål. Formålet med spørgsmålene er, jf. afsnit 5.1, at sikre bredden i fagene til prøven, ved at eleverne perspektiverer til opgivelserne og dermed fagenes kompetenceområder i øvrigt. Igennem de tre lærerstillede spørgsmål kan læreren således sørge for, at der til prøven kommer fokus på kompetencemål fra de enkelte kulturfag. Hvis eleverne eksempelvis har meget fokus på et specifikt fag eller kompetenceområde i deres problemstilling, kan læreren ved hjælp af de lærerstillede spørgsmål trække dem i retning af kompetencemålene fra de andre kulturfag. Det kræver dog, at læreren har indgående kendskab til elevernes problemstilling og præsentation, så

læreren ved, i hvilken retning vedkommende skal trække. En oplevelse til prøven er netop, at nogle af eleverne allerede havde besvaret de lærerstillede spørgsmål i deres egen præsentation til prøven, fordi læreren ikke fik tilstrækkelig viden om oplæggets indhold gennem det materiale, eleverne havde afleveret forud for prøven. Dette kan ifølge censorerne undgås, hvis læreren er inde i elevernes problemstilling, og hvis vedkommende udarbejder spørgsmål, der i højere grad peger ud i pensum. Det er dog også et spørgsmål om manglende tid til vejledningen fra lærerens side, jf. afsnit 4.3. En lærer beskriver nedenfor sin oplevelse af et forbedringspotentiale i forbindelse med de lærerstillede spørgsmål:



Som sagt ved jeg nu, at jeg skal være endnu bedre til vejledningen. Jeg kan ikke sikre, at de i deres præsentation kommer ind på samtlige kompetenceområder for de tre fag, men i de spørgsmål, jeg stiller både til forberedelsen og til samtalen, kan jeg være mere opmærksom på det – ikke at jeg synes, det var mangelfuldt i år, men det kan altid gøres bedre. Jo skarpere jeg er på det, desto skarpere bliver de også på det, så de kommer rundt om alle kompetenceområderne, for så vidt det giver mening inden for deres delemne.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

I forlængelse heraf er en oplevelse, at det bliver lettere for lærerne at vide, hvad der er relevant at spørge ind til, jo flere gange lærerne arbejder med denne type prøveform. Et råd fra en censor er desuden at producere de lærerstillede spørgsmål løbende i forbindelse med vejledningen af eleverne.

For det tredje er lærerens rolle til selve prøven også afgørende for, hvorvidt eleverne kommer rundt om mål fra de enkelte kulturfag. Til selve prøven har læreren mulighed for at løfte eleverne ved at guide dem rundt i fagene. Dette er særligt centralt for de elever, der ikke kan skelne mellem, hvilke elementer og mål der kommer fra hvilke fag, jf. afsnit 5.2.3. Lærerens rolle til prøven beskrives bl.a. i dette citat:



Selvom jeg har sagt mange gange til eleverne, at man skal huske at tænke på alle tre fag, så er der mange af eleverne, som kun tænker på to fag i starten, og så skal man lige hjælpe dem i gang med det tredje. Når de først var kommet ind på sporet, så gik det fint. Det er svært for dem at komme hele vejen rundt, men der må vi prøve som lærer og censor at få dem til at komme rundt.

Interview med lærer, fællesprøve i tre kulturfag

En forudsætning for en formålsopfyldende prøvesituation er, at læreren har arbejdet meget med målopfyldelsen i opgivelserne, til vejledningen og i de uddybende spørgsmål. Generelt er der bred enighed blandt lærerne og censorerne om, at den tværfaglige prøve kræver meget grundigt forarbejde fra lærerens side. Dette skyldes bl.a., at processerne er nye, så lærerne ikke på samme måde som ved etablerede prøveformer kan trække på deres erfaring. Derudover kræver prøven, at den enkelte lærer både mestrer de fagfaglige begreber og metoder og har stærke analytiske kompetencer, så de fagfaglige begreber kan sættes i spil i en tværfaglig sammenhæng, jf. afsnit 3.3.5. Flere lærere udtaler, at de finder processen omkring den tværfaglige prøve svær og krævende, og at de samtidig får en gevinst ved et tæt samarbejde med deres kollegaer, jf. afsnit 3.2.

Et opmærksomhedspunkt er således, at lærerne skal have tid til at arbejde med den tværfaglige disciplin i undervisningen i løbet af året og i forløbet op til prøven, og at dette arbejde med fordel kan foregå i teams på tværs af kulturfagene.

## 5.4 Prøven kan have betydning for det faglige niveau

Oplevelsen på tværs af interviewene med lærere og censorer er, at den tværfaglige undervisning og fællesprøven i kulturfag kan påvirke det faglige niveau. Der er dog ikke enighed om, hvorvidt undervisningen og prøven generelt hæver eller sænker det faglige niveau. Et perspektiv i evalueringen er også, at prøven påvirker forskellige elevgrupper forskelligt.

En holdning blandt både lærere og censorer er, at der er elementer i den tværfaglige prøve, der er med til at hæve det faglige niveau sammenlignet med de enkeltfaglige prøver. Dette kommer til udtryk på forskellig vis. Et perspektiv er, at prøven øger elevernes bevidsthed om, at viden fra de forskellige kulturfag ikke er isoleret, men at den skal forbindes og anvendes. Den øgede sammen-tænkning af viden, helhedsforståelse og forståelse for anvendelsesorienteret viden er ifølge lærere og censorer med til at hæve niveauet og skabe mere reflekterede og dannede elever, der i højere grad forstår at deltage i samfundet som medborgere. Dette perspektiv kommer bl.a. til udtryk i nedenstående citat:



Jeg tror, at de kan bruge den viden, de får, mere. Der er bedre sammenhængskraft mellem fagene; det, jeg lærer i det ene fag, kan jeg bruge i det andet fag. Og jeg tror, de bliver bedre demokratiske medborgere. De kan bedre se meningen med det.

Interview med lærer, fællesprøve i to kulturfag

Et andet perspektiv er ifølge lærere og censorer, at elevernes øgede motivation også er med til at øge deres engagement og derved det faglige niveau til prøven, fordi de prioriterer faget højere. Nedenstående citat er et eksempel på en censors beskrivelse af det faglige niveau til prøven:



Det faglige niveau bliver hævet, fordi der kommer en større forståelse af, at tingene hænger sammen. Når du har en enkeltfaglig prøve i historie, bliver det meget rent historie, hvor det kan blive påklistret, at der også skal være etiske eller religiøse aspekter. Og hvad betyder reformationen og oplysningstiden for os i dag? Det er langt mere relevant, aktuelt og motiverende, og sammenhængstænkningen bliver meget bedre.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

I forlængelse heraf er en holdning i evalueringen, at det særligt er de fagligt stærke elever, der klarer sig bedre til fællesprøven i kulturfag end til enkeltfagsprøven. Begrundelsen er her, at man skal være stærk i alle kulturfagene, før man er i stand til at tænke tværfagligt, da det er en disciplin, der, jf. afsnit 5.2.3, kræver meget af eleverne. Et perspektiv er her, at prøveformen med en selvvalgt problemstilling inden for tre fag er meget krævende, og at det kun er nogle få, der kan opnå en høj karakter:



Helt klart fungerer den [prøven] optimalt for de dygtige elever. Den tilgodeser de dygtige elever, og de bliver dygtigere. Og de svage bliver tabt. Det er hele prøvesituationen og i det hele taget det med at prøve at sammentænke en mere overordnet problemstilling, fordi det er så projektorienteret – den selvvalgte problemstilling. Og en selvvalgt problemstilling inden for tre fag, det er meget krævende.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

En modsatrettet holdning blandt de interviewede lærere og censorer i evalueringen er, at fællesprøven er med til at sænke niveauet. Denne holdning er særligt tydelig blandt de lærere og censorer, der har fortolket prøvens formål således, at den enkelte elev skal testes i alle kompetencemål. En begrundelse er, at eleverne har svært ved at favne mål fra alle tre fag i deres præsentation og problemstilling, hvorfor de også har svært ved at opnå en høj karakter til prøven. I evalueringen er



der netop eksempler på, at eleverne har fået en lavere karakter, fordi de ikke havde vægtet fag og mål ligeligt til prøven. Derudover er en pointe i evalueringen, at niveauet falder, da prøven bliver overfladisk, og at der ikke kommer nok fagfaglig dybde, hvilket bl.a. skyldes det tidligere nævnte tidspres i forbindelse med prøven, jf. afsnit 5.2.1. Lærere og censorer fra evalueringen oplever i forlængelse heraf, at særligt de fagligt svage elever har svært ved den tværfaglige prøve. Denne elevgruppe har særligt svært ved de mange elementer i prøven og ved at foretage de analytiske koblinger fagene imellem.



Det er ikke nogen hjælp for de fagligt svage. Det stiller bare endnu større krav. Jeg kan godt se, at prøven kan gøre eleverne klar til videregående uddannelse, men jeg kan ikke se dens berettigelse med hensyn til at bedømme eleverne. Det enkelte fag går tabt. I 40 minutter kommer du ikke nok omkring samfundsfaglig viden, til at man som samfundsfaglærer sidder og klapper i hænderne og tænker, at det er et rent 12-tal. Det bliver lidt mere overfladisk.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Et gennemgående perspektiv i evalueringen er dog, at prøveformen med en selvvalgt problemstilling er en fordel for de fagligt svage elever. Oplevelsen er, at denne elevgruppe er væsentlig bedre stillet til prøven, når eleverne kan forberede sig på en præsentation, udarbejde et produkt og udvælge kilder, så de har noget at støtte sig til ved selve prøven, sammenlignet med den traditionelle prøveform, hvor eleverne trækker emnet inde til selve prøven. Ligeledes er det en fordel for de fagligt svage elever, at de kan gå til prøven som en gruppe.

En anden oplevelse i forlængelse heraf er, at den tværfaglige prøve rummer noget til alle elevgrupper. Erfaringen er, at læreren kan hjælpe den enkelte elev ved at vejlede eleven til at gøre problemstillingen mere eller mindre bred og kompleks og derved tilpasse niveauet til den specifikke elev. En censor beskriver prøvens muligheder i nedenstående citat:



Jeg tænker, at den svage elev bliver betrygget i, at man kan gøre det meget snævert. Man kan blive tryk inden for et meget lille felt, og hvis man ligger i toppen, kan man lave en meget kompleks og spændende fordybelse, hvor man trækker på forskellige teoretiske spor, og hvor man kan bruge masser af viden fra alle tre fag. Man kan virkelig få lov at løfte sig og lave noget spændende, hvis man er en 12-talselev. Men hvis man er en 2-talselev, kan et emne som det gode liv være et meget mere begrænset emne, så man kan være glad for, at man kunne noget, og ikke bare kommer ind og intet kan.

Interview med censor, fællesprøve i tre kulturfag

Endelig eksisterer der også den holdning i evalueringen, at det faglige niveau er omtrent det samme som ved de enkeltfaglige prøver. Oplevelsen er her, at niveauet er som forventet, og at nogle elever som vanligt har overrasket hhv. positivt og negativt. Denne holdning er dog ikke den dominerende i interviewene.

## Opmærksomhedspunkter med hensyn til muligheden for at prøve eleverne i fagenes mål

---

### Prøvens formål:

- Retningslinjerne for, hvad eleverne prøves i til fællesprøven, kan med fordel blive endnu tydeligere med henblik på at sikre ensartet vejledning, prøveafholdelse og bedømmelse.

### Tid:

- Mere fagfaglig fordybelse til prøven kan opnås ved at afsætte mere tid til prøven eller ved at gøre prøven til en gruppeeksamen.

### Lærerens rolle:

- Læreren har en central rolle i forbindelse med at sikre en rød tråd mellem undervisning, opgivelser og prøve, så det sikres, at alle fagenes kompetencemål indgår i opgivelserne og også potentielt i prøven. Dette gælder også kompetencemål, der er sværere at dække i en tværfaglig sammenhæng.
- Lærerne har derudover en vigtig opgave med at støtte og guide eleverne i processen omkring fællesprøven, der kræver meget af eleverne.

### Det faglige niveau:

- Særligt de fagligt stærke elever mestrer prøvens kompleksitet, men de fagligt svage elever kan også lære at mestre den tværfaglige prøve gennem støtte og vejledning fra deres lærere.

### Implementering:

- Elever, lærere og censorer har brug for tid for at udvikle kompetencer og oparbejde erfaringer inden for den tværfaglige disciplin, både i undervisningen i løbet af året, i forløbet op til prøven og til selve prøven.

# Appendiks A – skoler, der indgår i evalueringen

**TABEL A.1**

## Skoler, der indgår i evalueringen

Folkeskoler
Broager Skole
Hadsten Skole
Hellerup Skole
Pilegårdsskolen
Spjald Skole
Søhuskolen
Efterskoler
Bråskovgård Efterskole
Frølevlejrens Efterskole
Ladelund Efterskole
Fri- og privatskoler
Grindsted Privatskole
Nørrebro Lilleskole

# Appendiks B – litteraturliste

Breiting, Søren m.fl. (1992): *Undervisning ku´ være et alternativ – om tværfaglig undervisning i folkeskolen*. Krogs forlag

Nielsen, Bodil (2015): *Styr på mål. Læringsmål, tegn og progression*. Hans Reitzels forlag

Pless, Mette m.fl. (2015): *Unge motivation i udkolingen. Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Egmont Fonden

UVM (1993): *Lov om folkeskolen*, § 5, stk. 1 (historisk)

UVM (2014): *Historie, samfundsfag og kristendomskundskab – vejledende materiale til fællesprøven (forsøg)*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proeвер/forberedelse/proevevejledninger>

UVM (2016): *Vejledning til folkeskolens prøve med selvvalgt problemstilling i historie, samfundsfag og kristendomskundskab – 9. klasse*, <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-proeвер/forberedelse/proevevejledninger>

**Evaluering af forsøg med fællesprøve i kulturfag**

© 2017 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN (www) 978-87-7182-084-3

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)